

L • E • T • R • A • S  
UNIVERSITARIAS

*Manuel Rivas Navarro*

# *INNOVACIÓN EDUCATIVA*

*TEORÍA, PROCESOS Y ESTRATEGIAS*

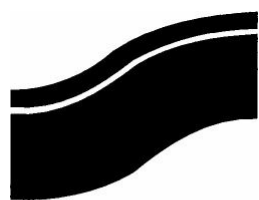


  
EDITORIAL  
SÍNTESIS

***Innovación educativa***  
***Teoría, procesos y estrategias***

***Innovación educativa***  
***Teoría, procesos y estrategias***

***Manuel Rivas Navarro***



EDITORIAL  
SÍNTESIS

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Manuel Rivas Navarro

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.

Vallehermoso, 34. 28015 Madrid

Teléfono 91 593 20 98

<http://www.sintesis.com>

ISBN: 978-84-995835-0-1

# *Índice*

## ***Introducción***

### ***1 Concepto de innovación educativa***

- 1.1. El significado de la expresión “innovación educativa”
- 1.2. Los conceptos de renovación y reforma educativa. Difusión y adopción de las innovaciones
- 1.3. La actividad, el resultado y los efectos de la innovación educativa
- 1.4. La novedad relativa de la innovación educativa
- 1.5. Intencionalidad en el origen y la mejora como término

### ***2 Los atributos de las innovaciones educativas***

- 2.1. Configuración de las innovaciones-contenido: variables predictivas y tasas de innovación
- 2.2. El atributo claridad: la comprensión y el significado del cambio
- 2.3. El atributo complejidad: las dificultades de la innovación
- 2.4. El atributo divisibilidad: simplificación de la innovación
- 2.5. El atributo de compatibilidad: relaciones con la unidad de cambio
- 2.6. El atributo del beneficio potencial y los objetivos de la innovación

### ***3 La elección del cambio: tipología de la innovación educativa***

- 3.1. Diversidad de los cambios educativos
- 3.2. Tipología de las innovaciones según los componentes
- 3.3. Tipología de las innovaciones según el modo de realización
- 3.4. Tipología según la intensidad del cambio
  - 3.4.1. Innovaciones marginales
  - 3.4.2. Innovaciones adicionales
  - 3.4.3. Innovaciones fundamentales
- 3.5. Tipología según la amplitud de las innovaciones
- 3.6. Integración tipológica: nueva tipología multidimensional de la innovación educativa

### ***4 Persistencia y cambio en los sistemas educativos***

- 4.1. Tendencia a la estabilidad de las instituciones escolares
- 4.2. El equilibrio dinámico: compatibilidad de persistencia y cambio educativo
- 4.3. Modificaciones y márgenes en el proceso de innovación
- 4.4. Fuerzas de cambio y procesos de innovación

## **5 *El proceso de innovación educativa: génesis y desarrollo***

- 5.1. Procesos innovadores internamente generados y externamente inducidos
- 5.2. Complementariedad de equilibrio y conflicto en la génesis de la innovación
- 5.3. Efecto acumulativo, umbral crítico y factor precipitante en la innovación
- 5.4. Insatisfacción y búsqueda como germen del proceso innovador
- 5.5. Comportamiento reactivo y proactivo en la innovación educativa

## **6 *Motivación docente y factores impulsores de la innovación***

- 6.1. Motivaciones y tendencias innovadoras desde la perspectiva de los actores
- 6.2. Elementos impulsores internamente generados
  - 6.2.1. La categoría deontológico-vocacional
  - 6.2.2. La preocupación por el desarrollo del otro
  - 6.2.3. La proyección profesional
- 6.3. Elementos impulsores externamente inducidos
  - 6.3.1. Factores extraescolares
  - 6.3.2. Factores intraescolares
- 6.4. Análisis factorial de las variables impulsoras de la innovación
  - 6.4.1. Factor 1: explotación proyectiva optimizante
  - 6.4.2. Factor 2: apertura del rol
  - 6.4.3. Factor 3: respuesta adaptada al rol institucional
  - 6.4.4. Factor 4: vinculación instrumental-contextual de la tarea
  - 6.4.5. Factor 5: búsqueda de estima personal

## **7 *Factores restrictores de la innovación educativa***

- 7.1. El concepto y formas de resistencia a la innovación
- 7.2. Funciones de las resistencias a la innovación educativa
- 7.3. Factores restrictores de la innovación educativa
- 7.4. Identificación de elementos restrictores de la innovación: análisis cualitativo
- 7.3. Análisis factorial de los elementos restrictores de la innovación: estudio cuantitativo
  - 7.5.1. Factor 1: artesanidad insularizada
  - 7.5.2. Factor 2: disfuncionalidad operativa
  - 7.5.3. Factor 3: costo ostensible beneficios diluidos
  - 7.5.4. Factor 4: compulsividad del sistema
  - 7.5.5. Factor 5: restricciones instrumentales

## **8 *Naturaleza del proceso educativo y la decisión de innovar***

- 8.1. Imprecisión de fines, pluralidad de objetivos y verificación de resultados
- 8.2. Complejidad de la tarea docente: requerimientos concurrentes
- 8.3. La insularidad de los profesores frente a colegialidad docente
- 8.4. Relativa incertidumbre y riesgos en la innovación educativa
- 8.5. Factores en la decisión de innovar
  - 8.5.1. Congruencia
  - 8.5.2. Relevancia
  - 8.5.3. Dominio operativo
  - 8.5.4. Expectativas de autoeficiencia
  - 8.5.5. Acompañamiento
- 8.6. El modelo de la relación coste-beneficio en la decisión de innovar

## **9 *Posibilidades y limitaciones a la innovación en el sistema educativo***

- 9.1. Los factores de contexto social y la doble función del sistema educativo
- 9.2. Centralismo, descentralización y autonomía de las escuelas
- 9.3. Falsa transposición de burocratismo a la función docente
- 9.4. El régimen de incentivos y el ritmo innovador
- 9.5. Isomorfismo en las instituciones escolares

## **10 *La innovación en el ámbito de la institución escolar***

- 10.1. Unidades organizativas de innovación: la institución escolar como marco y el aula como escenario
- 10.2. Configuración organizativa y el comportamiento innovador
- 10.3. Estructuración horizontal y vertical de la organización y los procesos de innovación
- 10.4. Diferenciación organizativa, nuevas estructuras escolares y mejora de la capacidad innovadora

## **11 *Formalización organizativa, profesionalidad docente e innovación educativa***

- 11.1. Formalización normativa en la organización escolar y procesos innovadores
- 11.2. Formalización organizativa y profesionalización docente
- 11.3. Variables organizativas en las etapas del proceso innovador
- 11.4. Factores profesionales e institucionales en la innovación

## **12 *Los factores interactivos en la institución escolar y el comportamiento innovador***

- 12.1. Los factores interpersonales y la innovación educativa
- 12.2. Interacciones institucionales, conformación del rol docente y comportamiento innovador
- 12.3. Interacciones recíprocas entre factores organizativos, interpersonales e

individuales

**13 *Desarrollo de la capacidad innovadora de la institución escolar***

- 13.1. Rasgos de las instituciones escolares innovadoras
- 13.2. La capacidad innovadora de la organización sana
- 13.3. El clima escolar y la capacidad innovadora
- 13.4. Cultura de la institución escolar y capacidad autorrenovadora
- 13.5. Institución de aprendizaje e institucionalización del cambio: meta-normas y metacambio

**14 *Estrategias básicas de innovación educativa***

- 14.1. Las estrategias de innovación en la perspectiva de la resolución de problemas
- 14.2. Estrategias de innovación basadas en la institución escolar
- 14.3. Estrategias de difusión y utilización del conocimiento pedagógico
- 14.4. Estrategias de desarrollo profesional docente

***Bibliografía***



# *Introducción*

*Señor; dadnos serenidad para aceptar las cosas que no pueden ser cambiadas; valor para cambiar las que pueden cambiarse y sabiduría para distinguir las unas de las otras.*

Niebuhr

Innovación y mejora son dos términos de actualidad, también en el ámbito de la educación. Una y otra aparecen vinculadas a los conceptos de calidad y excelencia. Durante su vida profesional, el docente tiene que habérselas con más de una reforma educativa, de mayor o menor envergadura. En ellas, se enlazan los propósitos de calidad y equidad.

Las demandas externas de más calidad y mayor eficacia de las instituciones escolares aumentan. Sus problemas internos son más complejos. Mayores requerimientos externos, junto a más dificultades internas, reclaman, como respuesta, cambios, modificaciones, innovaciones educativas. Profesores y directivos escolares tienen ante sí una laboriosa, aunque interesante, tarea. Acaso inaplazable. Probablemente permanente.

Unos y otros han de emprender una tarea sistemática de continuada innovación y mejora. Sin duda, los docentes son los primeros interesados en alcanzar una situación en que su trabajo sea más satisfactorio y gratificante. Los estudiantes apreciarán pronto los beneficios de una enseñanza más significativa, elaborativa, activa, personalizada, funcional y estimulante, en que los pequeños éxitos sucesivos mejoren su autoconcepto, motiven la persistencia en el trabajo de aprendizaje y satisfagan el natural deseo de saber.

Las demandas tienen orígenes y naturaleza diversa. Demandas de educación para una ciudadanía responsable, demandas de los empleadores, demandas de los estudiantes, demandas de los padres; a todas ellas los poderes públicos tratan de impulsar mediante reformas educativas. En una sociedad de cambio acelerado, basada en el conocimiento, se espera más de la institución escolar, en sus distintas etapas y modalidades. Las aspiraciones de más calidad han de hacerse compatibles con la necesaria equidad en la educación. En los países americanos y europeos periódicamente se suceden reformas, de mayor o menor envergadura, decididas por los gobiernos. A nivel de la institución escolar constituyen innovaciones enlazadas, que los profesores tienen que llevar a cabo. Por lo tanto, es conveniente que conozcan las posibilidades y limitaciones que entrañan, los procesos que implican y el mejor modo de acometerlas.

El propósito de este libro es estimular la reflexión y el conocimiento de quienes tienen que habérselas con innovaciones y reformas educativas. Obviamente, cada uno hará el uso de sus saberes del modo que estime pertinente. En cualquier caso, es

preferible anticiparse al cambio y conducirlo que ser víctima del mismo.

La institución escolar no es la única fuente de difusión y adquisición de saberes. Pero es la organización específicamente creada y mantenida para realizar esa función. Durante un largo período de tiempo, alumnos y profesores se dedican exclusivamente a las tareas instructivas y formativas. Se espera que las cumplan con eficacia y eficiencia.

La educación institucionalizada se ha hecho más compleja y difícil. La función educativa de otras instituciones sociales, concurrentes con la escuela, se ha debilitado. Se pretende, no siempre justificadamente, que la escuela las supla. Aún más, se espera que tareas más complejas se realicen con las mismas estructuras, las mismas instalaciones, los mismos horarios, los mismos instrumentos y el mismo personal. La incorporación de profesionales de apoyo, como asistentes sociales, psicólogos escolares, logopedas o especialistas en nuevas tecnologías es lenta, cicatera y mal entendida, a veces.

En definitiva, se pretenden propósitos distintos y funciones diversas con la misma organización y los mismos métodos. Es natural que se incrementen desajustes, turbulencias, desequilibrios y conflictos, por encima de lo que es normal en una organización social orientada a propósitos específicos. Las consecuencias pueden ser un decremento de la eficacia y un incremento de las frustraciones de unos y otros. Las soluciones requieren innovaciones y cambios efectivos.

Los procesos cognitivos y la construcción personal del propio conocimiento están bien estudiados desde las investigaciones piagetianas. Pero las actitudes, valores, comportamientos y saberes previos de los estudiantes son distintos de aquellos que recordamos de nuestra época juvenil. Sus ideas y vivencias sobre ocio, trabajo y acceso al conocimiento, entre otras, generan situaciones paradójicas. Las múltiples posibilidades y experiencias de ocio, las condiciones de bienestar, poseídas y pretendidas en las sociedades avanzadas, impregnan las situaciones escolares. Ciertamente, los jóvenes tienen ahora mayores opciones, aunque su futuro es más incierto que lo era el de quienes ahora se afanan en enseñarles.

La hiperbólica metáfora de que “la letra con sangre entra”, quedó desvirtuada tiempo ha. También ha quedado desvirtuada la idea de que el aprendizaje de conceptos y desarrollo de capacidades *entrará*, de modo eficaz y satisfactorio, *con* prolijas exposiciones orales, procedimientos rutinarios y actividades poco variadas. Las consecuencias pueden ser insatisfacciones de unos y otros. Las múltiples facetas de la educación, las diversas capacidades que han de cultivarse, requieren multiplicidad y diversidad metodológica, donde la mera receptividad de los alumnos se transforme en la activa elaboración de sus propios saberes y el significativo desarrollo de las capacidades personales.

Los cambios sociales que impregnan la vida de los jóvenes se añaden a los conocidos cambios psicobiológicos, que se inician con la adolescencia pubertaria y continúan en la gran adolescencia, afectando particularmente a las etapas de la educación secundaria. El descubrimiento de la intimidad, de su mundo interior, por el adolescente, la búsqueda de la identidad personal, la afirmación del yo, el espíritu de independencia, las diferencias en el ritmo evolutivo de cada uno y la diversidad cultural, se avienen mal

con una enseñanza uniforme y enregimentada. Una de las avenidas por las que debe avanzar la innovación educativa es la que conduce a la incorporación de alguno de los conocidos, o nuevos, sistemas didácticos de enseñanza individualizada. Aprendizaje individualizado en cuanto a los objetivos; individualización mediante la diversificación de contenidos, incluida la optatividad de disciplinas. Sobre todo, individualización en lo concerniente a los métodos y estrategias didácticas, de modo que cada uno puede aprender según su *ritmo* individual, *específico* para cada sector curricular; distinto al ritmo uniforme impuesto por la predominancia de la exposición docente.

Por otra parte, el desarrollo de la sociabilidad adolescente, la intensidad de las relaciones de grupo y las distintas formas de integración grupal, indican la conveniencia de alternar individualización con socialización didáctica. Es decir, aprovechar las interacciones grupales, como situación educativa, mediante el aprendizaje cooperativo en pequeños grupos, con sus múltiples efectos en el desarrollo de actitudes y capacidades prosociales.

Las variadas y complementarias situaciones de aprendizaje surten efectos sobre actitudes, motivaciones y comportamientos que repercuten sobre el clima institucional, la convivencia escolar y las actividades en el aula. Evidentemente, la ilustraciones anteriores no agotan las numerosas innovaciones requeridas para adaptar la vida y el trabajo en las instituciones escolares a las demandas externas y los requerimientos internos.

Metodología, organización escolar y estructura del currículo se hallan estrechamente imbricadas. El incremento cuantitativo del conocimiento en el mundo actual plantea problemas a la institución escolar, que requiere cambios cualitativos de carácter pedagógico. Los profesores se lamentan, con razón, de que la sobrecarga de los programas conduce a una enseñanza acelerada y superficial, de escaso significado para los alumnos. Sus aspectos formativos se reducen por la acuciante necesidad de avanzar apresuradamente para que la terminación del programa coincida con el final de año académico. Subyace la vieja ley de que lo que se gana en extensión se pierde en intensidad, que es calidad; expresada en la sabiduría popular por la sentencia de que “quien mucho abarca poco aprieta”. Acaso desconocida u olvidada por quienes prescriben y diseñan el currículo.

Paulatinamente se van incrementando los contenidos y objetivos del currículo. Se pretende el dominio de varios idiomas y su aprendizaje en edades más tempranas, lo que requiere distinta metodología. Se postula el uso de las nuevas tecnologías, lo cual requiere una reestructuración didáctica. Se considera necesario el conocimiento de los conceptos fundamentales sobre ecología y salud, que han de integrarse con las disciplinas más relacionadas, en el área educativa de ciencias de la naturaleza, para no multiplicar el número de profesores y asignaturas yuxtapuestas. Parecen convenientes unos saberes esenciales sobre economía, sociología o antropología que, con la geografía e historia, constituyen el área educativa de la ciencias sociales. Igualmente necesaria es la configuración de áreas educativas, de índole interdisciplinar, como *enseñanza integrada*, que exige cambios en la metodología didáctica.

El profesor, específicamente formado para la docencia y adecuadamente motivado,

constituye el eje de la innovación educativa. Sin embargo, la Administración Pública, que invierte ingentes recursos en la educación, no se ha decidido a realizar la gran apuesta de asegurar una sólida preparación profesional para la docencia, con anterioridad al inicio de la misma, que los propios profesores reclaman. Entre los estudiosos de la innovación educativa se ha llegado al acuerdo unánime de que, sobre la base de una profesionalización específica, la mezcla de cierta presión impulsora, más altas dosis de apoyo, constituye uno de los factores sustanciales para la autorrenovación continua de la institución escolar.

Aquí se eludirá el tratamiento de cuestiones obvias, como las habituales reiteraciones sobre la complejidad del currículo; la insistencia en la naturaleza de la escuela como construcción social; las invocaciones al logro de un mundo mejor, como propósito esencial de la educación. Tampoco se insistirá en la índole probabilística de los enunciados pedagógicos, propios de las ciencias sociales; distintos a los enunciados deterministas típicos de la física clásica. Ningún énfasis se pondrá en resaltar las evidentes dosis de arte o artesanía que entraña la acción docente; como la del médico, el jardinero y tantas otras profesiones.

Pero los resultados de la investigación psicopedagógica y didáctica, como búsqueda disciplinada del conocimiento, ofrecen evidentes virtualidades para la mejora de los procesos educativos y la acción docente. A lo largo de las páginas que siguen está presente gran parte de los logros alcanzados en la teoría y la práctica de la innovación educativa, desde que, en la década de los sesenta, se iniciara su estudio sistemático. Se pretende ofrecer una visión integrada de los análisis, experiencias e investigaciones realizadas a lo largo de esos años. Aunque predomine lo realizado en la década de los 90, no se desdeñan las experiencias precedentes, cuyos éxitos y fracasos permitieron aprender y saber más. Aunque destaquen las investigaciones y experiencias efectuadas en los países europeos y americanos, se recogen los logros alcanzados en países de los cinco continentes: desde Israel a Australia, pasando por Francia, Argentina, Holanda, etc. Actualmente es bastante lo que ya se conoce sobre los factores y procesos de la innovación educativa. Acaso poco respecto de lo que se logrará en las próximas décadas.

Algunos de los indicadores de la pujanza de los estudios sobre innovación educativa son la publicación del *International Handbook of Educational Change*, por Kluber (1998) en los Países Bajos, los valiosos trabajos que periódicamente aparecen en la revista especializada *School Effectiveness and School Improvement*, con sede también en los Países Bajos, como órgano de la asociación internacional para la mejora y efectividad escolar, o la nueva aparición de *Journal of Educational Change*, todo ello escasamente manejado en nuestros contextos.

Las investigaciones tienen su origen en distintas disciplinas. Al considerarse la innovación como una modalidad del cambio social, bastantes tratados sobre innovación educativa han sido escritos por sociólogos, con escasos conocimientos didácticos. Algunos compendios se deben a teóricos de la ciencia política o pedagogos más interesados por ella que por la educación misma. Sólo recientemente han aparecido algunos manuales en que la innovación educativa es analizada por didáctas y expertos en

organización escolar, desprendidos del pasado sociologismo.

Este libro pretende contribuir al conocimiento y estimular la reflexión sobre las posibilidades y limitaciones de la innovación educativa. Se analizan factores y procesos de la innovación educativa, sugiriendo las estrategias que pueden emplearse para llevarla a cabo en el centro educativo y en el aula.

En la primera parte se analizan los rasgos que caracterizan a la innovación educativa, la génesis y curso de los procesos innovadores. Se trata de explicar la compatibilidad entre la necesaria estabilidad institucional y el imprescindible cambio educativo. Se examinan los factores que impulsan o restringen la innovación educativa, según las investigaciones propias o ajenas.

En la segunda parte, los conceptos y propuestas se integran en el ámbito de la institución escolar, como el marco donde la innovación educativa cobra concreción y positividad. Los dos últimos capítulos se destinan específicamente al análisis de las principales orientaciones de las estrategias para llevar a cabo las tareas innovadoras. No obstante, a todo lo largo de libro se formulan indicaciones sobre estrategias o tácticas pertinentes a la cuestión considerada, aunque se concrete en el último.

Se plantea la innovación como cambio en el marco de la institución escolar y como cambio de la institución escolar, en su conjunto, como objetivo deseable. Ello no significa que no puedan llevarse a cabo innovaciones en una parte de la institución escolar: ciclo, departamento o aula. Es en ésta donde más frecuente y fácilmente se producen innovaciones, particularmente determinados tipos de ellas. Del análisis de la tipología elaborada al efecto se desprende las que son más viables en cada situación y unidad organizativa.

Lo deseable es una innovación fundamental que comporte la autorrenovación de la escuela en su conjunto, incluyendo el cambio de la cultura escolar. Pero no es tarea fácil. Más fácil es que, entretanto o paralelamente, cada profesor en su aula incorpore ciertas innovaciones, que pueden ser el punto de partida para su irradiación a las aulas próximas.

La innovación por la innovación, el cambio por el cambio, carecen de justificación. Esta se halla en la mejora. La innovación cobra sentido cuando se traduce en la mejora del aprendizaje y la formación de los alumnos, en los distintos aspectos y dimensiones de la educación, que son competencia de la institución escolar. La mejora incluye la resolución de problemas y una mayor satisfacción en la realización de su trabajo docente, que repercutirá en los mejores resultados obtenidos y la mayor satisfacción de los estudiantes.

La innovación ha de ser permanente; pero solvente y prudente. Aquí no se estimula a acometer innovaciones de forma atolondrada, fruto de una amanecer inspirado. Los estudiantes son seres humanos. Las innovaciones emprendidas tienen que tener ciertas garantías previas.

Los procesos y las acciones obedecen también a los principios de eficacia y eficiencia; aunque entendida como medio, en relación con el mejor logro de los fines. La advertencia parecería obvia, si no fuese porque desde determinadas posiciones, un tanto fundamentalistas, se prodigan ciertas críticas a las preocupaciones por la eficacia. Por la

encubierta justificación de tal posición, el lector podría suponer que se patrocina la ineficacia e ineficiencia en las tareas de enseñanza y aprendizaje. Ya se ha dicho que se trata de medios. Por otra parte, la eficacia no es incompatible con la responsabilidad ética. También la transformación de la sociedad, el esfuerzo por un mundo mejor, más justo, más igualitario, etc. tendría que hacerse *eficazmente*. Intereses velados y actitudes derrotistas no son habituales en la medicina, la agronomía o el derecho.

Evidentemente, el comportamiento innovador implica conducta ética. No sólo por la intrínseca índole moral de la acción docente, sino por los relevantes efectos de la educación y los resultados escolares en las vidas de los alumnos.

Este libro trata de la innovación en las escuelas primarias y secundarias, sin olvidar las influencias de la institución universitaria. También ésta necesita de bastantes innovaciones, particularmente el modelo latino. Las ideas y propuestas serán de interés para cualquier profesor, como agente y actor de la innovación. De especial utilidad resultarán para quienes desempeñan roles directivos en escuelas públicas y privadas: directores, jefes de estudios y departamentos didácticos, coordinadores de ciclo, etc.

Por otro lado, en muchas universidades se ha implantado el estudio sistemático de la innovación educativa, como una disciplina, y se realizan investigaciones sobre la materia. Esperamos que también preste un servicio en ese ámbito científico.

El contenido de este libro es fruto tanto del examen de las investigaciones, experiencias y teorías expuestas en la bibliografía consultada, como de las propias experiencias profesionales. Acaso interese consignar nuestra activa participación en las dos últimas reformas educativas españolas, de 1970 y 1990. La primera con ímpetu juvenil, un tanto romántico. La segunda, aunque no menos ilusionada, con la serenidad y realismo derivado de las experiencias vividas. También la dirección de proyectos innovadores específicos, en instituciones escolares concretas, ha constituido la fuente de un satisfactorio aprendizaje.

Los contenidos de este trabajo son un eslabón más de los que hemos venido realizando. En la génesis de las primeras ideas sobre la innovación se hallan muchos de mis alumnos de Didáctica en la Universidad Complutense de Madrid. Al encontrarlos posteriormente, ya con algunos años de experiencia docente, me proporcionaron una valiosa información de retorno sobre las posibilidades y limitaciones en la incorporación a sus clases, como innovaciones, de los contenidos didácticos estudiados en la facultad.

Expresamos también nuestro reconocimiento a quienes han contribuido a la mejora de este trabajo mediante la lectura de alguno de sus capítulos. La mayoría de sus fecundas sugerencias han sido incorporadas. Se trata de lingüistas, biólogos, físicos, matemáticos, psicólogos, filósofos y pedagogos con nutridas experiencias docentes en educación primaria, en secundaria o en ambas. En algunos se añade su experiencia en la enseñanza universitaria, la práctica directiva de centros docentes o el ejercicio de la función de inspección técnica de la enseñanza y evaluación de decenas de instituciones escolares. Por consiguiente, hay que conferir crédito a las ideas expresadas por todos ellos: A. Alcina, J. Asensio, J. Guardia, V. Guntiñas, J. Lopez Román, A. Martínez, M. M. Quintana, J. Muñiz, J. Nieda, M. A. Ortega, A. G. Soler.

Especial mención corresponde a quienes, a través de las intensas interacciones académicas, contribuyeron a esclarecer la visión y misión del quehacer educativo, para su ilusionada mejora: F L. Freire, O. Liste, M. Tourís, R. V. Lois, Ovidio, Ventín, Iglesias.

Cabe aludir a las funcionarias de documentación y reprografía del Centro de Investigación y Documentación Educativa que, con eficacia y diligencia poco habitual, nos facilitaron las mejores revistas especializadas del mundo de las que allí disponen.

Por todo lo expuesto, parece justificada la esperanza de que servirá a muchos profesionales de la educación para cambiar lo que puede ser cambiado, mejorar la propia tarea educativa, hacerla más satisfactoria y lograr más calidad y equidad en la educación.

# 1

## *Concepto de innovación educativa*

### **1.1. El significado de la expresión “innovación educativa”**

Los cambios, las innovaciones, se manifiestan en todo tiempo y en todas las dimensiones de la vida. En las últimas décadas se acelera el ritmo del cambio y se multiplican las innovaciones. Cabe resaltar dos factores: el desarrollo del conocimiento científico y su difusión; la mayor participación, aspiraciones y demandas sociales. Sin embargo, los ritmos de cambio se producen con diversa extensión e intensidad en los distintos sectores, entre los que no destaca la educación institucionalizada, si se exceptúan los contenidos del currículo. En la sociedad de los comienzos del siglo XXI, caracterizada como sociedad del conocimiento, la institución escolar no puede permanecer ajena a los ritmos del cambio actual, por lo que la innovación constituye una de sus tareas. Desde distintos ángulos, se incrementan las necesidades y demandas que requieren la incorporación de innovaciones en su organización y funcionamiento educativo, para responder a las aspiraciones de los ciudadanos.

El derecho a la educación pertenece al ámbito del derecho natural, integrante de los derechos humanos fundamentales. Las constituciones, más que otorgarlo, lo inscriben en el ámbito del derecho positivo, incluyéndolo entre sus preceptos. Se trata de un derecho peculiar. Frente a otros, que pueden ser ejercidos o no por el sujeto de los mismos, el *derecho* a la educación lleva aparejado el *deber* de ejercerlo durante un prolongado período de escolaridad obligatoria.

Las demandas sociales respecto a la educación, en una fase inicial son predominantemente de carácter cuantitativo, enderezadas a la extensión de la escolaridad a todos. Se trata de que cada uno disponga de un puesto escolar. Alcanzada esa meta, las aspiraciones y demandas se tornan predominantemente cualitativas. Ya no es suficiente con que cada uno disponga de un pupitre escolar. Se requiere que las instituciones escolares sean más efectivas en el cumplimiento de la misión educativa para la que han sido creadas y son mantenidas mediante fuertes inversiones y gastos directos. Se les demanda una educación cualitativamente mejor, que lo sea para *todos*. Por consiguiente, las metas o meta-objetivos son *calidad y equidad*.

De los cambios sociales, culturales y técnicos se derivan múltiples consecuencias. Cabe mencionar las mutaciones en la vida familiar, así como los riesgos de un desarrollo económico y técnico incontrolado además de las aspiraciones a un estado de bienestar



creciente, que vierten sobre la institución escolar responsabilidades y problemas nuevos. Los cambios en la adolescencia y juventud afectan muy directamente al clima, cultura y salud de las instituciones escolares, particularmente en la etapa secundaria. Las necesidades de cambio de las instituciones escolares y las innovaciones en los modos de enseñanza en el aula provienen del entorno y del interior de las escuelas mismas.

Las institución escolar necesita acomodarse a una doble presión: desde el exterior se exige más de las escuelas, al tiempo que su interior se hace más problemático y conflictivo. Por otra parte, las escuelas reclaman más autonomía, más recursos, más apoyo. Los profesores demandan una mejor preparación inicial y continua, para afrontar con eficacia las nuevas circunstancias y ejercer su rol profesional de un modo más satisfactorio y estimulante. Por lo tanto,

las funciones de los profesores son más complejas que nunca antes. Deben responder a las necesidades de una población estudiantil diversa y cambiante, a unas tecnologías en los lugares de trabajo rápidamente cambiantes y a unas demandas de excelencia reclamadas por todos los sectores de la sociedad (Fullan, 1993: 5).

De día en día es más frecuente el uso del término innovación en la lengua oral y escrita. Aunque su significado tenga una común base semántica, existen matices y connotaciones en función del contexto cultural, científico, técnico o profesional en que se utiliza. En el campo estricto de la tecnología, el término innovación, en principio, suele asociarse a la producción de un nuevo objeto o artefacto; aunque no se reduzca a ello. En el ámbito de la cultura, la actividad humana y las ciencias sociales, incluida la educación, se vincula predominantemente a la idea de una modificación de actitudes, comportamientos, procedimientos, modo de hacer y curso de la acción, a veces con la utilización de ciertos instrumentos.

Es oportuno realizar al menos un somero análisis lingüístico de la palabra “innovación”, dada su polisemia, puesto que el mismo vocablo se utiliza para denotar realidades diversas, entrañando significados distintos, aunque relacionados y semánticamente concurrentes. Baste registrar, por el momento, que se utiliza para significar tanto la *acción* de innovar, cuanto el *resultado* de dicha acción. También se emplea el mismo término para denotar el contenido de la innovación, en cuanto objeto, comportamiento, práctica o idea.

Por otra parte, también conviene constatar y aclarar las cuestiones de sinonimia. A veces, para designar la realidad o realización de la innovación, se utilizan palabras como *renovación* y *reforma*, de amplio significado. En otras ocasiones se emplean términos tales como *difusión* o *adopción*. Estos últimos tienen un significado más restringido, puesto que sus referentes son aspectos parciales o momentos específicos del proceso de innovación. *Cambio* es el vocablo utilizado con más frecuencia como sinónimo de innovación, con sucesivas especificaciones como alteración, modificación, mutación, transformación.

La palabra “innovación” proviene del sustantivo latino *innovatio*. Su étimo es *novus*, que constituye la base de un extenso campo léxico: *novus*, *novitas*, *novius*, *reno-*

*voy renovatio, renovator, innovo e innavatio*. Su traducción al español es innecesaria, dada su proximidad de los términos en las dos lenguas. Pero es interesante resaltar la existencia en latín del verbo *novus* (*novare*), sin prefijo, cuyo significado equivale al de los verbos *innovar* y *renovar*.

En español se encuentra un campo léxico, análogo al latino, en torno a *nuevo*: *novar, renovar, innovar, novación, renovación, innovación, novedad, novador, renovador, innovador, novel* y otros menos próximos, como *novato, novio, novicio*. También cabe indicar la existencia de los vocablos *novar* y *novación*, aunque de uso limitado, sin incluir el prefijo *in*, junto a *innovar* e *innovación*, que lo tienen incorporado. El vocablo *innovación* se construye sobre la base del lexema *-nov-*, conteniendo un sema nuclear que denota “novedad”, la noción de “algo nuevo”. Por consiguiente, como tal lexema, contiene la mayor carga semántica.

Junto a la idea de lo “nuevo” —*nov-*, es importante reparar en el significado que aporta el prefijo *in-* para dar lugar a *in-novación*. Según el criterio de la Academia, el prefijo *in-*, de origen latino, en su primera acepción equivale a *en, adentro, dentro de, al interior*. Este valor de referencia al interior se aprecia en bastantes vocablos que contienen este prefijo: *infiltrar, infundir, insacular*. La referencia a *interior de* ocurre tanto en el caso de que algo penetra desde el exterior, como sucede con *in filtrar*, así como en el caso de que algo emerge o proviene de dentro, tal como acontece con *insacular*. (No es oportuno entrar ahora en la consideración del otro valor de este prefijo, con sentido de privación o negación.)

Por consiguiente, el prefijo *in-* aporta al lexema base *-nov-* un sentido de *interioridad*, sea como introducción de algo nuevo proveniente del exterior; sea como obtención o extracción de algo, que resulta nuevo, a partir del interior de una realidad determinada. La palabra resultante denota tanto el ingreso de algo nuevo, *dentro de* una realidad preexistente, cuanto la extracción o emergencia de algo, que resulta nuevo, del *interior* de una realidad preexistente, como ha subrayado el doctor Martínez Quintana (1999).

La aclaración es de especial relevancia, puesto que la doble versión a que acaba de aludirse se corresponde con la diferenciación de la innovación educativa, que aquí se utilizará, desde la perspectiva de sus génesis: *innovaciones externamente inducidas* e *innovaciones internamente generadas*. Es una importante distinción, teórica y operativa, para la comprensión y realización de la innovación educativa. Efectivamente, la innovación resulta de la adopción e introducción en la escuela de algo ya existente fuera de ella: objeto, procedimiento, contenido. También la innovación puede generarse o elaborarse en el interior de la institución escolar, en la solución de un problema o la satisfacción de una necesidad interna. Es la modalidad de innovación internamente generada. Esta segunda modalidad es especialmente destacada en los más recientes planteamientos y estrategias de innovación educativa. Se trata de la innovación *centrada en la escuela*: diagnóstico y resolución de problemas, desarrollo organizativo, autorrevisión escolar, desarrollo profesional docente en la escuela, o bien la acción-investigación docente (*action research*) en el ejercicio de la enseñanza, observando,

reflexionando, extrayendo conclusiones y aplicándolas en ciclos sucesivos.

Ese *algo nuevo* o considerado como tal —idea, contenido, objeto, tipo de actividad o procedimiento— es incorporado a *algo existente*: sistema, institución, persona, estructura o proceso. Implica la precedente existencia de dos realidades: una es la realidad de “lo nuevo”; otra es la realidad de “lo previo”, en cuyo interior aquello se incorpora. Por virtud de la incorporación, introducción o emergencia de algo nuevo, la realidad existente resultará innovada, alterada, modificada, cambiada. La realidad innovada es la realidad educativa preexistente. Por lo tanto, la referencia a la *interioridad* es una de las notas definitorias de la innovación educativa.

A modo de definición inicial, de base nominal, puede decirse que *innovación es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada*. Contiene una modificación respecto de la formulada por el autor con anterioridad (Rivas, 1983). También deberían modificarla quienes de allí la tomaron. De lo contrario, queda fuera la modalidad, actualmente pujante, que aquí se denomina *innovación internamente generada*. En su conjunto, el análisis precedente también contiene ciertas modificaciones, precisiones y aclaraciones significativas, respecto del realizado en la fecha mencionada.

## **1.2. Los conceptos de renovación y reforma educativa. Difusión y adopción de las innovaciones**

En lo que concierne a las cuestiones de sinonimia, es preciso aclarar los significados de las palabras *renovación* y *reforma* pertenecientes al mismo campo semántico. Es frecuente la utilización, en el ámbito educativo, de las expresiones “reforma educativa” y “renovación pedagógica”. En la construcción de uno y otro término se halla el mismo morfema lexicogenésico. Se trata del prefijo *re-*, con valor iterativo, de reiteración, como ocurre con *reconstruir*, que ya añade un sentido de movimiento de retroceso y avance, como en *refluir*, ya tiene un valor de intensificación, como acontece con el verbo *recargar*.

*Renovación*, del latín *renovatio*, pertenece al mismo campo léxico que *innovación*. Ambos vocablos —innovación y renovación— contienen el lexema base —*nov*—, que denota algo nuevo, indica novedad. Su valor semántico diferencial viene dado por el distinto morfema lexicogenésico inicial: el prefijo *in-* en el caso de innovación y el prefijo *re-* en el caso de renovación.

Como ya se indicó, el primero de ellos incorpora el valor de interioridad, sea como surgimiento interno, sea como penetración, localizada y específica, de algo nuevo que se instala *dentro de* algo ya existente. El segundo vocablo, *renovación*, con los valores anteriormente consignados del prefijo constituyente *re-*, denota el paso a un estado nuevo, con abandono del que ya se considera viejo, así como confiere una nueva energía a algo, según el valor de intensificación mencionado. El significado de movimiento hacia atrás y retorno a un estado nuevo, que corresponde a los significantes *renovar* y

*renovación*, adquiere en el discurso un sentido de globalidad. Se dice “renovar la vajilla” y no “renovar un plato”. La entidad renovada adquiere la apariencia o el carácter de enteramente nueva. La nominalización de renovar, mediante el sufijo deverbal *-ción*, hace que *renovación* signifique tanto la acción como el resultado de renovar.

*Reforma*, con el sentido aportado por el prefijo *re*, denota tomar una *forma* distinta y, por consiguiente, nueva forma. Equivale a rehacer o volver a formar, con la pretensión de alterar, enmendar o corregir la forma precedente. Por consiguiente, también entraña un cambio de mayor intensidad y amplitud que la simple innovación de una faceta, aspecto o componente. Reformar la vivienda significa realizar alteraciones en sus espacios para adaptarla a las necesidades presentes. Recuérdese el sentido de las reformas religiosas o políticas, como la *reforma luterana* o la *reforma política* española de 1978. No se les atribuye simplemente la denominación de innovación luterana, a la una, ni la expresión de innovación política, a la otra.

Para especificar el significado de *reforma educativa* se utilizan criterios de territorialidad y decisión política, en el marco del sistema escolar. Mientras que la innovación suele vincularse a una institución escolar singular, el concepto de reforma educativa se asocia al impulso centralizado, nacional, concerniente al sistema educativo, como un conjunto de innovaciones enlazadas. Posteriormente, de hecho, la implantación de la reforma en el seno de cada una de las instituciones educativas singularizadas se asemeja a un proceso de una innovación educativa compleja.

Habitualmente se entiende por “reforma educativa” una modificación de gran amplitud que afecta al conjunto del sistema educativo o bien a uno de sus subsistemas. Representa una mutación de índole estructural, con el propósito de adaptación y mejora de la organización y funcionamiento de las instituciones escolares, así como de los procesos educativos en las aulas. Encierra la pretensión, a veces, un tanto utópica, de mejora fundamental y generalizada. Las reformas del sistema educativo se han ido sucediendo a lo largo del siglo XX en los distintos países. En los últimos años se ha producido una tendencia a reducir sus propósitos globalizadores. Se opta por un proceso continuado de innovaciones sucesivas, parciales, secuenciales, graduales y evaluables.

Para Ducros y Finkelstein (1992: 214) la reforma educativa se caracteriza por implicar cambios fundamentales en las orientaciones y la política escolar, formulada por el poder central, que modifican las estructuras escolares. Se limita frecuentemente al enunciado de los objetivos, sin suministrar indicaciones precisas sobre los procesos y los métodos mediante los cuales los objetivos podrán ser logrados. Para dichos autores, “una reforma se articula sobre una amplia concepción del cambio social”. Las innovaciones escolares son más reducidas que las reformas educativas en sus ambiciones.

Cuando la reforma adquiere los caracteres de un cambio vigoroso, de manifestaciones súbitas, con una transformación radical de las estructuras, los roles y los fines educativos, implicando una redistribución del poder y afectando al ámbito de los valores, estaríamos ante lo que puede denominarse una *revolución educativa*. Esta, de gestación lenta, pero con manifestaciones bruscas, conlleva no sólo cambios “en” el sistema educativo, sino el cambio radical “del” sistema en su totalidad. Comporta

notables costes sociales, por cuanto que las mutaciones radicales en el ordenamiento educativo implican altos niveles de conflicto y desorganización temporal, semejante a lo acontecido en la revolución cultural china. Fenómenos semejantes no ocurren, o se producen en grado notoriamente inferior, en el modelo evolutivo y sistémico de las innovaciones específicas sucesivas, como en el caso de la reforma permanente, característica de los países escandinavos, en Europa, o algunos distritos escolares de los EE.UU.

*Difusión* de la innovación es otro término de uso frecuente. Los frutos de la investigación educativa, los resultados del desarrollo didáctico y los productos de las experiencias escolares no tendrían posibilidades de convertirse en innovaciones educativas operantes si no fuesen difundidas entre los profesionales de la educación. Por consiguiente, la difusión de los resultados de la investigación y el desarrollo didáctico han sido objeto de análisis específico en el estudio de la innovación educativa. La innovación educativa no es un fenómeno natural que se difunda espontáneamente; se trata de una construcción social que requiere actuaciones intencionales.

Por otra parte, los administradores de la educación y los profesores que planifican, diseñan y llevan a cabo programas para la mejora de la escuela, pueden elegir entre una excepcionalmente amplia variedad de contenidos, recursos, procedimientos didácticos que prometen mejorar el aprendizaje de los estudiantes y elevar la calidad de la enseñanza, pues “en ninguna otra época de la historia de la educación ha habido más ideas nuevas e innovaciones a disposición de los educadores”, como manifiesta Guskey (1990: 11).

La *difusión* constituye una forma de comunicación y también el resultado de ésta. Mediante distintos procesos y formas de comunicación, las innovaciones se difunden, expanden y llegan al conocimiento de los innovadores potenciales, que pueden aceptarlas o no. La difusión es la expansión de la innovación desde un punto de creación o experimentación, que no tiene que ser necesariamente central en el orden territorial o administrativo. El núcleo inicial puede ser determinada escuela, una universidad, un centro de investigación educativa, un movimiento de renovación pedagógica, un servicio técnico de educación; aunque nada impide que también lo sea un centro de decisión de la Administración educativa. La comunicación de los resultados de sus trabajos o experiencias, por investigadores o innovadores, constituye la fase inicial del largo proceso. Se sigue de la adopción, o rechazo de la innovación, por las unidades pertinentes. Concluye con la incorporación e integración en las estructuras y procesos de la institución escolar. La índole de las interacciones condiciona el modo en que el mensaje innovador pasa de unas personas a otras y los efectos en la subsecuente adopción, indiferencia o rechazo.

En el proceso de difusión de las innovaciones entran en juego los componentes de la comunicación: actor emisor, actor receptor, medio, sustancia comunicativa, representaciones y objeto de referencia. Constituye una forma de comunicación que no se limita a transmitir una simple información o noticia, puesto que encierra una propuesta de acción, un proyecto innovador. Tiene el propósito de influir, cambiar actitudes,

persuadir, para que ulteriormente un receptor específico modifique su comportamiento adoptando la innovación. Por consiguiente, hay que considerar dos componentes más, de acuerdo con el modelo sistémico de comunicación: los *efectos* de la comunicación en el receptor y la *re alimentación* al emisor o fuente de la propuesta. En una primera fase, cuando inicialmente sólo se pretende informar, entonces los canales más rápidos y eficientes son los medios de *comunicación de masas*. En fases posteriores, cuando se requiere persuadir y ejercer una influencia sobre la decisión de adoptar la innovación, entran en juego los *canales* de carácter *interpersonal*.

La investigación sobre la difusión de innovaciones ha sido subsidiaria de la investigación de la comunicación en general. Pero también ha contribuido a enriquecerla, como ocurrió con el concepto de “homofilia”, que subraya la importancia de la semejanza entre actor emisor y actor receptor. El desarrollo del *modelo de influencia en etapas múltiples*, según las funciones de los distintos *canales* de comunicación, es otra de sus aportaciones.

El modelo *monofásico* de difusión sostenía que los medios de comunicación de masas ejercían una influencia directa sobre la conducta de los receptores. Estos eran contemplados como masa de individuos, atomizados, pasivos, desvinculados entre sí y únicamente relacionados con las fuentes, representadas por los medios de comunicación de masas. Las investigaciones posteriores condujeron a su sustitución por el modelo de afluencia *bifásica*. En una primera fase, los mensajes fluyen desde la fuente, por los canales masivos de información, hasta los líderes de opinión. En una segunda fase, la difusión se sitúa en el plano de las relaciones interpersonales, donde los líderes de opinión desempeñan un rol de gran importancia en la difusión y adopción de la innovación. Aquí aparece la función de la homofilia o grado de semejanza entre los individuos en interacción directa. En la primera fase se transfiere fundamentalmente *información* y se adquieren conocimientos. En la segunda se ejerce *influencia personal* respecto a la decisión de innovar.

Más tarde se desarrolla el modelo de afluencia *multifásica*. Se producen varias fases de difusión y redifusión procedentes de diversas fuentes, incluidas las relaciones interpersonales y la actuación de los líderes de opinión. Todo ello da lugar a un proceso de reelaboración del contenido de los mensajes por los actores, como sujetos activos, no meramente receptivos, que condiciona la decisión de adopción de la innovación. Cualquiera que sea el origen, la difusión y adopción no se produce como un simple trasplante o copia, puesto que “ocurre siempre como si fuese necesario, en cada uno de los casos, que los profesores re-experimentasen, ellos mismos, la innovación, en un proceso de aprendizaje y recreación de la misma” (Bonami, 1998: 127).

Por su índole operativa, la reforma o innovación educativa se considera realmente difundida no cuando hay muchos “conocedores” de ella, sino cuando ha sido adoptada en diversos puntos. Desde los primeros adoptantes se irradia a otros puntos próximos, continuando su expansión progresiva. Este sentido expansivo, en la perspectiva espacio-temporal, con referencia a la cantidad de puntos en que es adoptada y al tiempo transcurrido en ello, engendra los conceptos de *tasa* de innovación y *ritmo* innovador,

como indicadores del grado de implantación de las reformas e innovaciones educativas.

La palabra *adopción* es también de uso frecuente. Se emplea, a veces, como sinónimo de innovación. Entre difusión y adopción existe una estrecha vinculación de carácter secuencial. Tras la difusión se inicia un proceso que concluye con la adopción de la innovación. Es bien conocido el modelo de las cinco fases sucesivas: conocimiento, interés, valoración, ensayo y *adopción*.

La innovación no cobra realidad por el hecho de difundirla y que sea conocida; ni siquiera por haber tomado la decisión de adoptarla. El proceso innovador alcanza su término o remate en la real *adopción* o incorporación por el individuo, el grupo o la institución docente. Es decir, sólo cuando la novedad ha sido incorporada e integrada por la unidad adoptante. Su implantación es el resultado de un proceso, más o menos largo y complejo, según el tipo y contenido de la innovación de que se trate.

Desde la perspectiva del cambio planificado, para Fullan (1991) las fases se desarrollan según la secuencia siguiente: planificación, adaptación, incorporación e institucionalización. Respecto de esta última, la palabra clave es *integración* en el contexto de las actividades habituales. Esto es, el proceso de implantación de una innovación educativa singular se ha consumado cuando aquélla ha perdido su carácter de tal innovación y se ha convertido en algo ordinario y cotidiano. Para ello es necesario un proceso de “adaptación mutua”, con el ajuste de los usuarios a la innovación y la adaptación de ella a las particulares condiciones del centro docente y de la clase.

### **1.3. La actividad, el resultado y los efectos de la innovación educativa**

Por la nominalización de *innovan* mediante el sufijo deverbal *-ción*, el sustantivo innovación significa la acción de innovar y también el resultado de tal acción. Lo mismo que ocurre con vocablos como construcción, curación, adquisición, etc. El diccionario de la Academia define el término innovación como “acción y efecto de innovar”, y el verbo innovar como “mudar o alterar las cosas introduciendo novedades”. Por consiguiente, con la palabra innovación se designa la *actividad* innovadora, por la que se conduce el proceso para la incorporación de algo nuevo en la institución escolar. También la palabra innovación denota el *resultado* de aquella actividad. Esto es, la innovación ya incorporada e integrada en el sistema, en cuya virtud resulta modificado o innovado. Este doble valor semántico y funcional se debe al sufijo *-ción*. Se trata de un sufijo significativo nominal de gran productividad léxica en la formación de sustantivos con sentido de acción.

También se utiliza la palabra innovación para designar la “novedad” misma, instrumento, contenido o procedimiento, que se incorpora a la realidad escolar existente para alterarla, innovarla y mejorarla.

La *actividad innovadora* es el conjunto de operaciones que realizan quienes llevan a cabo la tarea de incorporación de algo nuevo a la institución escolar, con la intención de mejorarla, lo cual implica un proceso más o menos intenso y prolongado. En esta

actividad innovadora cabe distinguir, por una parte, las acciones que realizan quienes difunden la innovación y promueven su adopción. Suelen denominarse *agentes* de innovación, por ejemplo, un servicio técnico, un experto en la innovación de que se trata, el director o el jefe de un departamento didáctico. Estos agentes llevan a cabo una actividad indirectamente innovadora. Es una actividad de carácter transeúnte. El resultado de sus acciones transita hacia otros, que son los auténticos *actores* de la innovación y el cambio. Las de aquéllos no son acciones innovadoras directas, sino indirectas. Se concretan en informar, estimular, prestar asesoramiento o apoyo a los actores de la innovación, que son los profesores.

Las operaciones que realizan los docentes son acciones innovadoras directas, propiamente dichas, que implican modificaciones en su comportamiento docente, resultando directamente afectados por la innovación. Son *actores* de la innovación el conjunto de los miembros de un centro educativo, un equipo docente o un profesor en su propia aula. Se trata de quienes llevan a cabo propiamente la real y directa actividad innovadora. Es una actividad innovadora de carácter inmanente, puesto que los procesos, resultados y consecuencias de la innovación les afectan internamente en sus propias actitudes, hábitos, comportamiento y, en definitiva, en el desempeño de su rol docente. La innovación no es un acto, sino un proceso. Toda innovación constituye un proceso interno, que desemboca en unos resultados también de índole interna. Se trata del proceso consistente en el “hacerse” de la innovación en su propio contexto. Es lo que aquí se denomina innovación-actividad o simplemente *innovación<sub>1</sub>*.

El *resultado* de la innovación aparece por el hecho de que la innovación-actividad es productora de un efecto: la modificación, alteración o cambio de algo. Por consiguiente, el término innovación también designa el efecto o resultado de la actividad innovadora. Es la innovación ya incorporada al sistema, integrada en el comportamiento docente, que resulta modificado o cambiado en algún aspecto. Es lo que se denomina innovación-resultado o simplemente *innovación<sub>2</sub>*.

La palabra innovación se emplea además para designar la idea, modelo, contenido, práctica docente, instrumento o proyecto susceptible de ser incorporado, como “algo nuevo”, a las estructuras escolares y los quehaceres docentes. Es la *novedad* misma. Para distinguirla de los dos conceptos anteriores, aquí se denomina *innovación-contenido* o simplemente *innovación<sub>3</sub>*.

Toda innovación educativa comporta la configuración de un proceso, en el que se distinguen las operaciones siguientes:

1. Una entrada o aportación que se incorpora al sistema educativo.
2. Una serie de momentos o secuencias, constitutivas de un proceso de integración, en el sistema, con un ajuste o adaptación mutua.
3. Una transformación en el sistema, que comporta mejora, resolución de problemas u optimización de sus estructuras y procesos.
4. Las consecuencias derivadas o efectos esperados de la referida transformación, en relación con el logro de los objetivos específicos del



sistema.

Este proceso es denominado “microsistema intersistemas” por Havelock y Huberman (1980). La integración de lo nuevo produce una transformación en las estructuras escolares y los procesos educativos. Sus consecuencias son unos mejores resultados educativos para los estudiantes, que justifica la actividad innovadora o *innovación<sub>1</sub>*.

La actividad innovadora o *innovación*/ produce como resultado la *innovación<sub>2</sub>*.

Las consecuencias de la innovación incorporada son los mejores resultados en el aprendizaje y formación de los estudiantes. Esto último es lo que justifica todas las acciones y cambios precedentes.

Innovación es, pues, una acción que implica el proceso de incorporación de algo nuevo en una realidad existente, modificando su ser y su operar, de modo que sus efectos resulten mejorados. Por lo tanto, la innovación educativa es la acción consistente en el proceso de *incorporación de algo nuevo en el sistema de la institución escolar; cuyo resultado es la modificación de su estructura y operacionesy de tal modo que mejoren sus efectos en orden al logro de los objetivos educativos.*

#### **1.4. La novedad relativa de la innovación educativa**

En el precedente análisis de la palabra innovación ya se constató el significado de lo nuevo como uno de los rasgos sustanciales en la caracterización de la innovación educativa. Tal elemento conceptual aparece incluido en la mayoría de las decenas de descripciones o definiciones encontradas en la bibliografía especializada más relevante, de las que sólo se toman en consideración algunas de ellas.

En efecto, la mayoría de los autores que elaboran una definición o caracterización de la innovación incluyen la noción de “nuevo” de forma destacada. Dos conocidos estudiosos de la innovación, Eicholz y Rogers (1973), desde una perspectiva individual y subjetivista, consideran que “innovación es una idea percibida como *nueva* para el individuo”. Lo importante para estos autores es que la innovación sea percibida como algo nuevo.

Desde la perspectiva de los distintos contextos nacionales, el italiano Giovanni Gozzer (1974) entiende la innovación como “un modo *nuevo* de estructuración de los procesos formativos”. Para el británico Morrish (1978), “innovación es la introducción de algo *nuevo* y diferente”. El estadounidense Ronald Havelock (1973), reconocido estudioso en este campo, considera que “innovación es cualquier cambio que representa algo *nuevo* para las personas que están siendo cambiadas”. El belga Landsheere (1974) escribe lo siguiente: “La innovación se define como la introducción de algo *nuevo*, aún desconocido, respecto a algo establecido”. Para la francesa Cros (1998) “la innovación comporta lo *nuevo*; pero algo nuevo relativo a un contexto y vivido como tal por el actor

o el observador”.

Ciertamente se trata de definiciones nominales, descriptivas o simples caracterizaciones, más que de una definición esencial. En unos casos están aludiendo a la innovación-actividad, o *innovación*<sub>1</sub>; en otros a la innovación-resultado o *innovación*<sub>2</sub>. A la innovación-contenido o *innovación*<sub>3</sub> se refieren Rogers y Agarwala (1980) cuando escriben: “Definimos la innovación como una idea, práctica u objeto percibido como *novedad* por la unidad de adopción pertinente”. Siempre aparece como elemento común la referencia a lo *nuevo* o *novedad* como ingrediente de la innovación educativa. A lo expuesto subyacen interrogantes como los siguientes: ¿nuevo para quién?, ¿con referencia a qué ha de considerarse la novedad que la innovación comporta?

Se produce la innovación cuando se ha incorporado algo que anteriormente no formaba parte de la entidad innovada. Por lo tanto, tiene el carácter de nuevo con referencia a ésta, como sujeto de atribución de la innovación. No implica necesariamente que haya de tratarse de un descubrimiento personal, ni un invento original de quienes actúan como agentes o actores en la actividad innovadora. Se produce una innovación en un centro educativo que incorpora algo que ya viene operando en otro centro educativo lejano o próximo. También puede ocurrir que lo incorporado constituya una elaboración propia, como innovación internamente generada, en el proceso de resolución de problemas o la autorrenovación de la escuela. La condición es que incorpore algo que, con anterioridad, no formaba parte de la unidad de referencia, produciendo una alteración en su estructura o una modificación en las operaciones que realiza, independientemente de que sea o no descubrimiento o elaboración propia de quien realiza la actividad innovadora. Por consiguiente, la novedad es relativa, en relación con el sistema que la incorpora.

Ralf Linton (1968) considera que “*descubrimiento* es cualquier cosa que aumenta nuestro conocimiento”, mientras que la “*invención* es una nueva aplicación de ese conocimiento”. Así, pues, es *investigador* -o *descubridor* científico— quien descubre o desvela una nueva verdad científica. Es *inventor* quien aplica descubrimientos a la creación de nuevas realidades, para producir artificios o modificar los ya existentes, con el propósito de lograr una mayor eficacia o utilidad. En cambio, es *innovador* quien se sirve de aquéllos para mejorar las estructuras o procesos de una determinada institución o sistema. Ello no empece para que el innovador pueda ser también investigador, descubridor o inventor. Pero una innovación no tiene que ser necesariamente una invención propia.

El ingrediente de *novedad* que entraña la innovación lo es, pues, de un modo relativo, con referencia al sistema, institución, estructura o proceso educativo a que se incorpora. Es decir, nuevo con respecto al sistema preexistente, no necesariamente nuevo en sí. Como escriben Havelock y Huberman (1980), las innovaciones son “nuevas u originales en el lugar en que se las incorporan”, y añaden después: “El papel de las innovaciones, en un campo tan condicionado por la sociedad, como es la educación, no es el de inventar, sino más bien el de adaptar soluciones conocidas a situaciones concretas.”

Por otra parte, la caracterización de la innovación realizada en las líneas precedentes se aviene con la vigencia efímera de la innovación. La innovación, como incorporación de algo nuevo a algo ya existente, institución escolar, está destinada a convertirse en un elemento o práctica habitual, por lo que, en el transcurso del tiempo, pierde su sustancial carácter de novedad y deviene en algo cotidiano, incluso viejo en tiempos posteriores. Una nueva práctica didáctica, una vez instalada, forma parte del funcionamiento ordinario, por lo que pierde su carácter de novedad, dejando de ser la innovación que al principio fue. Es decir, relativa novedad en el origen y novedad relativa en cuanto a su pervivencia.

Por otra parte, algunas innovaciones implican un proceso de “destrucción creadora”, como sugirió hace años J. A. Schumpeter, uno de los iniciadores del estudio sistemático de la innovación. Según este economista aparece algo nuevo, en tanto que simultáneamente algo desaparece. Desaparecen estructuras, regulaciones o modos de hacer anteriores, que son sustituidos por los nuevos.

### **1.5. Intencionalidad en el origen y la mejora como término**

La noción de intencionalidad es otro de los rasgos sustanciales en la caracterización de la innovación educativa, conjuntamente con los de interioridad, novedad relativa y mejora. Frente al cambio natural, espontáneo o al azar, la innovación es *intencionalmente* especificada, delimitada y desarrollada, con el propósito de mejorar alguno de los subsistemas, unidades o componentes de la institución escolar.

El cambio, en sí mismo, simplemente significa la diferencia percibida entre el estado anterior (t1) y el posterior (t2), en algún aspecto de la realidad educativa. El concepto de cambio es más extenso que el concepto de innovación. Entre los distintos tipos de cambio solamente se corresponde con la innovación aquel que reúne determinadas características. En el ámbito de la lógica, el cambio corresponde al género y la innovación a una de sus especies. Por consiguiente, un clásico en el estudio de la innovación educativa la define como “cambio específico, nuevo y deliberado, que se considera más eficaz para el logro de los objetivos del sistema” (Miles, 1973).

La acción innovadora, como tal, responde a intenciones y se halla guiada por fines específicos. La innovación puede entenderse como una especie o tipo de cambio, que se especifica o diferencia por desarrollarse en virtud de las operaciones *intencionales* del actor del cambio. Por lo tanto, hay que resaltar la naturaleza intencional y teleológica o finalista de la innovación educativa.

La innovación comporta algún tipo de cambio. Pero no todo tipo de cambio equivale a innovación. La innovación educativa es intencionalmente decidida y conducida con el propósito de que lo nuevo, que se incorpora, comporte una mejora en el ámbito de la institución escolar, en sus estructuras y procesos, para el mejor logro de sus fines. Estos comprenden los distintos aspectos de la educación de los alumnos, con pretensiones de calidad y equidad. La innovación implica el fenómeno del cambio; pues

si nada se altera, si nadie cambia, no hay innovación. Si no hubiese intervenido la voluntad humana, no se hubiese producido el cambio o se hubiese producido de modo y en grado distinto. La innovación educativa implica cambio; pero cambio deliberado, intencional, voluntario.

La utilización de la expresión *cambio planificado*, como equivalente a innovación, está justificada por cuanto que las acciones de cambio planificadas obedecen a unas decisiones y están intencionalmente encaminadas a unos propósitos específicos. En estas condiciones, como dice Cuban, “el cambio planificado es positivo, es desarrollo, progreso y mejoramiento, todo ello dentro de un resplandeciente paquete” (1992: 217). Por lo tanto, cuando en las páginas siguientes se utilice la palabra “cambio”, el referente es el cambio planificado, con los rasgos que acaban de indicarse. No todo cambio posee las características que definen a la innovación. Un supuesto informulado, aunque habitualmente presente en la teoría, es que el cambio es algo positivo. Pero algunos tipos de cambio pueden ser de naturaleza regresiva o pueden constituir empeoramiento en vez de mejora. Como advierte Cuban, el cambio, en sí mismo, “puede ser o no ser progreso”.

La innovación es cambio intencionalmente enderezado a un objetivo, previsto como valioso, que representa una mejora para la institución escolar. El escandinavo Dalin (1978), otro clásico en el estudio de la innovación educativa, entiende análogamente que “la innovación es un cambio; pero poseyendo una cualificación específica, a saber, se lleva a cabo *deliberadamente* con el fin de *mejorar* la praxis existente, en la perspectiva de ciertos objetivos determinados”.

La *mejora* del sistema educativo, en relación con sus objetivos específicos, es un rasgo esencial de la innovación educativa, constituyendo el término y justificación del proceso de cambio. Lo que interesa de la innovación educativa es la situación terminal, en cuanto a los efectos que surte en el sujeto del cambio o sistema innovado. Dichos efectos interesan en la medida en que entrañan una *mejora* de sus operaciones para el logro de sus fines específicos. Esto es, el cambio planificado se justifica en la medida en que, al término del mismo, la correspondiente unidad o componente resulte mejorado en cuanto a la realización de sus operaciones docentes.

En línea con el propósito de mejoramiento que implica la innovación educativa, numerosos autores incluyen las condiciones de eficacia y eficiencia. La innovación mejora los procesos internos de la institución escolar y los resultados educativos (*eficacia*), aunque sin incrementar los costes. Además, puede aminorar los costes de la actividad educativa (*eficiencia*), mejorar las relaciones de trabajo o la satisfacción en el mismo, sin reducir la cantidad ni la calidad de los resultados esperados, bien entendido que no se trata únicamente de costes económicos, sino también de costes psicológicos y sociales: esfuerzos, tiempo, insatisfacciones, frustraciones, etc. Por lo tanto, no está justificado cualquier intento de innovación, aunque responda a unas intenciones y propósitos de mejora, si los costes son desproporcionados.

Simplemente imaginación y buena voluntad no siempre son garantías de eficacia y eficiencia. La innovación pretendida debe contar con aquellas condiciones que se derivan

de estar fundada en el conocimiento y haber sido contratada en la experiencia. Cierta tipo de pretendidas innovaciones entraña considerables costes para profesores y alumnos, despilfarro del tiempo escolar, difícilmente recuperable, y deficiencias en el ejercicio del derecho de los alumnos a una educación de calidad. Por consiguiente, en estas páginas se aludirá con frecuencia a los resultados de investigaciones y experiencias que constituyen garantías de los procesos innovadores.

Refiriéndose a las innovaciones en la educación secundaria, Ross, Hannay y Brydges (1998) resaltan que: “todos los reformadores comparten un fin común; el fin es mejorar la extensión y profundidad de los logros del estudiante, de tal modo que todos los estudiantes (no sólo los encaminados a la universidad) desarrollen una honda comprensión (no sólo un conocimiento memorístico) de conceptos, principios y hábitos mentales fundamentales; aunque los reformadores difieran en los medios”.

Por lo mismo, Bonami (1998: 126) dice que: “por innovación pedagógica entendemos el proceso de introducción *voluntaria* y duradera de una nueva práctica en el seno de la institución escolar, con la intención de responder con más eficacia y equidad a un problema percibido del entorno o en la búsqueda de una utilización más *eficiente* de los recursos disponibles”.

En función de lo expuesto, puede definirse la innovación educativa como la acción *deliberada* para la *incorporación* de algo *nuevo* en la institución escolar, cuyo resultado es un cambio *eficiente* en sus estructuras u operaciones, que *mejora* los efectos en orden al logro de los objetivos educativos.

Naturalmente, la mejora de la escuela requiere la incorporación de innovaciones. Recíprocamente las innovaciones están al servicio de la mejora de la organización, y los procesos escolares enderezados a una mejor formación de los estudiantes. Cualquier colega, profesor o director, puede estarse preguntando: ¿Cuáles son la innovaciones de las que se presume que implicaran una mejora en el aula y la institución escolar en relación con el aprendizaje y la formación de los estudiantes? Las posibilidades son múltiples.

Los estudios sobre innovación educativa se ocupan de los principios teóricos, los factores, procesos, procedimientos y estrategias que facilitan la incorporación de innovaciones. Los estudios sobre didáctica y organización escolar se ocupan de los objetivos y estructuración del currículo, los métodos y estrategias docentes, así como de los modelos organizativos y modalidades de gestión de la institución escolar. En los buenos tratados y monografías de esas disciplinas pueden encontrarse los contenidos de posibles innovaciones. No obstante, parece conveniente que aquí se hagan ciertas sugerencias respecto de los supuestos interrogantes del profesor o director imaginado.

Cuando, por razones de satisfacción personal, compromiso profesional e imperativo ético, los profesionales de la educación pretenden mejorar la efectividad de su trabajo y la calidad y equidad de los resultados de los alumnos, pueden adoptar una de estas tres formas de comportamiento:

1. Analizar las propias actividades docentes, reflexionar sobre el modo en que se

desarrollan, ponerlas en relación con los resultados obtenidos, en sus distintos aspectos, e introducir las modificaciones que consideren convenientes. Observar y reflexionar sobre la nueva situación, verificar sus resultados y así sucesivamente. Indudablemente introducirán progresivamente cambios y fecundas innovaciones. El proceso será lento, laborioso y, en ciertas ocasiones, pudiera asemejarse a un nuevo descubrimiento del Mediterráneo o reinvención de la rueda. No obstante, existirá una considerable distancia respecto de quien se limite a reproducir los comportamientos docentes de sus antiguos profesores, sólidamente aprendidos a lo largo de su lejana vida de estudiante. Acaso sea oportuno invocar a aquel viejo y sabio profesor, para quien 10 años de experiencia podrían equivaler a *un año* de experiencia repetido *diez veces*.

2. Informarse de lo que otros ya han reflexionado, analizado, aplicado, experimentado e innovado. Es decir, adoptar un comportamiento de búsqueda y acercamiento a los conocimientos resultantes de las experiencias e investigaciones de otros profesores, también reflexivos, laboriosos, analíticos, rigurosos y honestos. Al igual que hacen los médicos o los geógrafos. Esto es, apreciar y servirse del acervo de la cultura pedagógica, las experiencias y conocimientos didácticos acumulados por quienes se han dedicado a la reflexión, la investigación y experimentación a lo largo de la historia de la humanidad. Se supone que, en alguna medida, tal acervo de conocimientos son valiosos y útiles para iluminar y regular la acción docente. En caso contrario, los ciudadanos-contribuyentes y quienes los representan habrían de suprimir los recursos presupuestarios destinados a las investigaciones y experiencias pedagógicas. Efectivamente, algunas publicaciones sobre una especie de filosofía social de la educación, aunque con títulos de didáctica, teoría del currículo u organización escolar, estimulan eso último. Pero también existen otras muchas que, por su rigor y valor operativo para la mejora de la educación, invalidan la tentación anterior.
3. Una actitud y comportamiento que alterna lo primero con lo segundo. Armonizar e integrar lo que ofrecen ambas perspectivas, en función de las propias posibilidades y el contexto de actuación; esto es, analizar, autoevaluar y diagnosticar la situación, sus necesidades y posibilidades de mejora; utilizar los propios recursos internos; analizar y evaluar las soluciones ya experimentados por otros; buscar y acceder al mejor conocimiento disponible sobre los hallazgos de la investigación e innovaciones que han sido contrastadas con resultados satisfactorios; considerar las posibilidades de las innovaciones en el contexto de referencia, hacerlas objeto de deliberación, realizar ensayos limitados, adaptarlas y utilizarlas para un ejercicio más estimulante de la docencia y una mejor enseñanza para todos los alumnos; observar los resultados. Es obvio decir que utilizando las funciones del intelecto.

Sin embargo, en la búsqueda del conocimiento, puede uno toparse con algunos documentos bibliográficos y ciertas pláticas expositivas que se limitan a invitar a la reflexión continua sobre la propia acción y aludir al compromiso personal para lograr un mundo mejor. Tales saberes suelen completarse con profusas y confusas disquisiciones sobre el currículo, para terminar describiéndolo como una “rica confusión”. Con las habituales citas de Walker (1978), Schubert (1982) o análogos, se considera todo “legitimado”. El ciclo se cierra con afirmaciones de que el profesor debe ser ético y benéfico. Sin duda, tan nobles propósitos son luminosos e irrefutables. Algún fundamentalismo, de uno u otro signo, antes y ahora, ha estado presentes en la literatura pedagógica. Pero además se requieren respuestas a necesidades y demandas como las siguientes:

- ¿Qué y cómo hacer para que *todos* los alumnos logren el dominio de una lectura comprensiva, interpretativa y crítica, así como el gusto por ella?
- ¿Qué innovaciones facilitan a *todos* el aprendizaje de la resolución de problemas con fracciones, la interpretación de mapas o la comprensión de un texto inglés, tal y como padres y estudiantes pretenden?
- ¿Qué modificar y cómo para que los alumnos se sientan activamente implicados en las tareas escolares y sientan satisfacción aprendiendo literatura, electromagnetismo o pintura al pastel, de modo que cada uno alcance el máximo de sus posibilidades?
- ¿Por qué no utilizar las estrategias e instrumentos disponibles que favorecen la mejora del clima psicosocial de la escuela y de la clase?
- ¿Qué innovaciones son necesarias para la mejora de la institución escolar, como organización, y de las clases, como escenarios de la enseñanza y el aprendizaje?
- ¿Qué hay que cambiar y cómo para que los estudiantes desarrollen actitudes de trabajo en pequeños grupos y aprendan cooperativamente en el aula, como lo hacen cuando dos de ellos se reúnen en el domicilio de uno?
- ¿Por qué no poner en práctica, para determinadas situaciones, un sistema intermedio ente entre la cómoda y enregimentada enseñanza colectiva y la inviable enseñanza individual, como la enseñanza *individualizada*, en que cada alumno aprende de conformidad con su *tempo* y ritmo personal?
- ¿No se puede, en este orden, introducir el sistema didáctico de aprendizaje de dominio ( *mastery learning*), cuya viabilidad y eficacia han sido contrastadas en escuelas de diferentes países anglosajones, francófonos e hispánicos?

Los tres últimos interrogantes se refieren a *sistemas, métodos, técnicas, modelos didácticos*, según la terminología preferida, de validez ampliamente contrastada, en la consecución de un aprendizaje más activo, personalizado y satisfactorio para todos los alumnos de las sucesivas etapas educativas. Pero incluyendo también a los estudiantes

menos motivados o con menores capacidades para el aprendizaje intelectual.

El perspicaz lector ya habrá entendido que las anteriores son preguntas retóricas, donde se supone la respuesta. Su propósito era indicar el contenido de un repertorio de posibles innovaciones, aunque no las únicas, que pueden contribuir directamente a la mejora de la enseñanza en sus dimensiones de *calidad* y *equidad*. Muchos manuales y monografías sobre didáctica y organización escolar describen, analizan y explican el contenido de éstas y otras posibles innovaciones educativas.

En las dos últimas décadas se ha desarrollado una fecunda línea de investigación que va más allá de las inoperantes disquisiciones sobre filosofía social, con apariencia didáctica. Se trata de investigaciones sobre factores de efectividad escolar y eficacia docente. Los investigadores han constatado que existen instituciones escolares primarias y secundarias que son eficaces y otras que no lo son, en cuanto a los logros de sus alumnos, con diferencias significativas y notables. Por supuesto, se controla el punto de partida de los alumnos, en diversos aspectos, como sus capacidades y contexto socioeconómico, evaluando el *valor añadido*. Ya en la segunda generación de esta línea de investigación, además del aprendizaje cognitivo de disciplinas básicas, como matemáticas y lengua, se analizan diversos tipos de capacidades y distintos aspectos del currículo. Por otra parte, en las investigaciones se integra la metodología cuantitativa o métrica con la cualitativa, interpretativa o etnográfica. En principio, parece sensato pensar que la identificación de los factores organizativos y didácticos que determinan un mejor aprendizaje y formación de todos los alumnos constituyen buenos contenidos para la reflexión, análisis, deliberación, experimentación, como posible fuente de innovaciones. Naturalmente, con las pertinentes adaptaciones en función del contexto interno y externo de la institución escolar y del aula. ¿Cuáles son las características comunes a las escuelas eficaces, que las diferencian significativamente de las que no lo son?

Pues bien, se comprueba reiteradamente y de forma unánime que, en las escuelas más efectivas, están presentes, al menos, cinco factores:

1. Prioridad a las distintas capacidades básicas, en un compartido, comprensivo y cohesivo enfoque didáctico.
2. Seguimiento de los progresos de los estudiantes mediante una continuada o frecuente evaluación, con inmediatas acciones para subsanar las dificultades, corregir los errores y recuperar retrasos o lagunas detectadas.
3. Mantener altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y rendimiento de los estudiantes, constantemente transmitidas por el comportamiento docente, como mensaje de que todos ellos pueden progresar más, y requerirlo a cada uno.
4. Ordenado clima escolar del centro y las clases, con una convivencia de respeto mutuo, que reduce las perturbaciones y hace posible el mayor aprovechamiento del tiempo escolar, enfocado a la realización de la tarea de enseñanza y aprendizaje.
5. Un persistente liderazgo organizativo y pedagógico en que el director, o equipo



directivo, está activamente implicado en el impulso, desarrollo y coordinación de las tareas docentes para una enseñanza de calidad y equidad, así, como en el análisis y autoevaluación de la institución escolar (Rivas, 1995).

Lo importante es el refuerzo entre los distintos factores, que mutuamente se potencian, aunque por el momento se desconozca la secuencia en que cada factor actúa sobre los demás. El propósito de este resumen es someter a la consideración del imaginario profesor o director los resultados de los estudios y experiencias llevados a cabo por profesores de uno u otro nivel de enseñanza. Son ideas e indicadores, como estímulo a la reflexión. Son sugerencias de posibles proyectos innovadores, previa adaptación al contexto particular, en función de las propias necesidades, problemas, posibilidades y propósitos de cada institución escolar y de cada clase.

Scheerens (1992) enuncia tres principios: determinación o compromiso de conseguir mejores resultados, desarrollar una enseñanza bien estructurada y maximizar el tiempo neto de aprendizaje.

Unos factores se refieren a la efectividad de la *institución escolar* en su conjunto. Se trata de las condiciones organizativas facilitadoras del trabajo de enseñanza y aprendizaje en las clases. Destacan los factores vinculados al concepto de *colegialidad*: acuerdo sobre la misión educativa de la escuela, cohesión docente, coordinación de funciones y cooperación en la realización del trabajo. Scheerens considera que un factor decisivo para la mejora de la escuelas es lo que denomina el “potencial evaluativo de la escuela”, según en ciclo de autoevaluación, información de retorno o retroacción y refuerzo correlativo.

A nivel de la *clase* una serie de factores o configuraciones didácticas son particularmente relevantes de la mejora de las actividades en el aula: *a)* organización y gestión del funcionamiento de la clase; *b)* estímulo e incremento de las expectativas de los alumnos; *c)* variedad de la metodología docente, alternando distintas situaciones de aprendizaje, y *d)* Predominancia de una enseñanza estructurada (Rivas, 1986).

Respecto a la organización y gestión de la clase, cabe decir que es importante que se realice mediante acuerdos y reglas de convivencia y trabajo establecidos en los primeros días del curso, que favorecen el mantenimiento de un orden interno, con interacciones de calidad en las actividades docentes y discentes, libres de perturbaciones. Estas acciones inciden sobre múltiples aspectos educativos, con efectos directos sobre el tiempo neto de aprendizaje, como uno de los factores destacados de la eficacia docente. Por otra parte, las actividades en el domicilio, que amplían el tiempo de aprendizaje, tienen efectos muy favorables cuando son cuidadosamente planificadas, adecuadamente dosificadas, guiadas por el docente, integradas con las actividades de la clase y evaluadas, con inmediato *feedback* para los alumnos.

El estímulo y elevación de las expectativas de los alumnos, cualquiera que sea su nivel y características, constituye otro de los factores decisivos. Se trata de la manifestación, directa e indirecta, de los progresos que se esperan de cada estudiante. Se completan con estímulos y refuerzos positivos con ocasión de los pequeños éxitos, con la

pertinente dosificación y diferenciación personalizada. Más importante, si cabe, es evitar críticas o refuerzos negativos, concentrados sobre cierto tipo de alumnos. Tales comportamientos transmiten bajas expectativas, aminoran las propias del estudiante, empeoran el autoconcepto y reducen la motivación para emprender las tareas sucesivas. Pueden generar posibles comportamientos desfavorables para la convivencia y el orden en el trabajo de la clase.

Variedad metodológica significa alternar distintas situaciones de aprendizaje y estrategias docentes, aunque en proporción distinta: enseñanza colectiva al grupo, situaciones coloquiales, aprendizaje en pequeños grupos, aprendizaje individualizado y estudio individual o autónomo. Cada modalidad desarrolla competencias distintas, además de reducir la monotonía en el trabajo cotidiano.

Enseñanza estructurada significa su predominancia sobre la denominada enseñanza abierta, particularmente en determinadas áreas. Las investigaciones sobre la predominancia de la enseñanza abierta, patrocinada por algunos en la década de los sesenta, evidenciaron resultados insatisfactorios. Aunque con las naturales variaciones y adaptaciones, en función de los ciclos, contenidos curriculares y contextos, a modo de sugerencia, las características básicas de la denominada enseñanza estructurada se sintetizan en el [cuadro 1.1](#).

Cuadro 1.1. *Características de la enseñanza estructurada.*

- 
- Claro enunciado a los alumnos de los objetivos que se pretenden alcanzar. Indicación del propósito de las actividades, de manera que atribuyan significado a lo que oyen o hacen, en función de aquello a lo que conduce. Ello les permite discernir lo que debe ser aprendido, lo que es esencial y cuál será su posterior utilización.
  - Estructuración del contenido en unidades, subunidades y segmentos significativos. Secuencias bien ordenadas en la perspectiva de la disciplina y del proceso de aprendizaje.
  - Facilitar indicaciones sobre la secuencia por la que se progresa y pistas de la transición al segmento siguiente. Sugerir lo que seguirá, como guía para los estudiantes, que confiere significado e intencionalidad al itinerario del discurso mental o proceso elaborativo.
  - Enfatizar lo sustancial y realizar las repeticiones pertinentes. Formular síntesis parciales y conclusivas, según la estructura de la lección.
  - Preguntas periódicas, como *feedback* para el docente (*control de progreso*) particularmente al final de cada subunidad o segmento. Distribuir las preguntas entre todos los alumnos, evitando la tendencia a concentrarlas en los más distinguidos.
  - Actividades de aplicación de lo aprendido, que aclaran, refuerzan y consolidan el aprendizaje inicial, aún débil e inestable.
  - Variedad de actividades, tareas, ejercitaciones, resolución de problemas, etc., estimulando las iniciativas de los estudiantes.
  - Seguimiento del progreso y detección de las dificultades de los alumnos, mediante una evaluación continuada, con inmediato *feedback*, refuerzos, correcciones y recuperación de los retrasos.
-



## 2

# *Los atributos de las innovaciones educativas*

### **2.1. Configuración de las innovaciones-contenido: variables predictivas y tasas de innovación**

En el capítulo anterior se analizó cómo la palabra innovación se utiliza para denotar tres facetas de la misma. Se denomina innovación a la *actividad* que se realiza para producir un proceso de cambio, designada como innovación-actividad o *innovación*<sub>1</sub>. Así mismo, se utiliza la palabra innovación para denotar el *resultado* del cambio, esto es, el cambio ya producido en el sistema, denominándolo innovación-resultado o *innovación*<sub>2</sub>.

Por último, que es de lo que ahora se trata, también se denomina innovación al instrumento, modelo didáctico, práctica docente, forma de comportamiento, idea o proyecto pedagógico, previamente concebido o diseñado, que se pretende incorporar e integrar en la institución escolar para mejorar sus estructuras organizativas o procesos educativos y subsecuentes efectos favorables para los alumnos. Es lo que aquí se denomina innovación-objeto, innovación-contenido o simplemente *innovación*<sub>3</sub>.

Por consiguiente, el uso didáctico de una caseta meteorológica, la enseñanza asistida con ordenador, la resolución de problemas matemáticos en equipos discentes, la enseñanza integrada de las ciencias, la articulación de grupos móviles en una enseñanza adaptativa o diversificación curricular son otros tantos contenidos de innovaciones singulares para el centro docente que aún no las hubiese implantado. Cada una de estas innovaciones posee, en sí misma, unos rasgos, atributos o propiedades, que condicionan su incorporación, independientemente de las características estructurales y contextuales de la institución escolar.

Las innovaciones educativas que pretenden incorporarse al sistema educativo en alguna de sus unidades responden a una variada tipología y contienen atributos o propiedades distintas. Estas, en diversa medida, condicionan su viabilidad como tales innovaciones y determinan los ritmos y las tasas de su implantación. Por consiguiente, tales atributos son predictores de las posibilidades y curso de las innovaciones.

Quienes proponen una innovación, pero particularmente el equipo directivo y los docentes que serán los actores en su incorporación, harán bien si previamente realizan un

análisis de los atributos de la innovación de que se trate. Este análisis tendrá el propósito de evaluar cada uno de sus atributos y el conjunto de todos ellos para realizar un pronóstico de las posibilidades de la innovación en relación con el contexto de la institución escolar y de la respectiva clase. Seguidamente se realizarán los ajustes pertinentes y se determinarán las estrategias para su incorporación, en un proceso de *adaptación mutua* entre el contenido de la innovación y la institución escolar o la propia clase.

En los estudios empíricos se ha prestado menor atención al análisis de la índole, contenido u objeto de la innovación misma, como la novedad específica, que se proyecta incorporar e integrar en las instituciones escolares con la intención de mejorarlas.

La más reciente observación empírica e investigación sistemática de los procesos innovadores y sus resultados ha puesto de relieve un hecho singular. Determinados individuos, grupos o centros docentes adoptan e incorporan, de modo rápido y provechoso, determinadas innovaciones, revelándose, con ello, como innovadores eficaces. Sin embargo, esos mismos individuos, grupos, o centros, rechazan otras innovaciones o son muy lentos sus ritmos de incorporación y escasos sus frutos. En la investigación realizada por Brow y McIntyre (1982) sobre enseñanza de las ciencias en centros de educación secundaria, se encontró que los profesores adoptaban innovaciones en la organización escolar y funcionamiento de sus departamentos didácticos. Sin embargo, esos mismos profesores rehusaban incorporar innovaciones metodológicas que afectaban a su actuación docente en sus respectivas clases o lo hacían en muy pequeña escala. Efectivamente, se trata de innovaciones de distinta índole, con atributos o características diferentes: una organizativa, otra didáctica.

La diversa suerte de determinadas innovaciones, con distintos atributos, manteniéndose constantes las restantes variables, hace suponer que tales atributos, inherentes a la propia naturaleza de cada innovación, actúan como factores que afectan a su adopción y continuidad de la utilización. Por lo tanto, en un modelo comprensivo de la innovación educativa deberán incluirse tales atributos, como variables predictoras, junto a los rasgos de personalidad del innovador individual, las variables de grupo y los factores organizativos y contextuales.

Hurst (1978) consideraba que existían ocho factores o variables especialmente influyentes en la introducción y continuidad de una innovación en la institución escolar. Entre ellas consignó ciertos atributos del contenido de la innovación misma, como la información disponible sobre ella, sus posibilidades de aplicación (*feasibility*), en relación con el contexto de las clases, la posibilidad de probarla a modo de ensayo (*triability*), la percepción de su eficacia y los distintos costes de su implantación.

Distintos estudios coinciden en poner de relieve que las estrategias de innovación derivadas del denominado “modelo logístico” han adolecido de dos notorias deficiencias, por desatender a factores decisivos:

- a) El contexto en que se pretende implantar la innovación.
- b) La naturaleza misma de la innovación con sus peculiaridades típicas.

Según Doyle y Ponder (1977-1978), los profesores realizan una previa evaluación personal de la innovación propuesta, enfocada a determinar su carácter “práctico”, en función de su situación particular. En dicha evaluación preliminar el interés primario de los docentes son las posibilidades de su puesta en práctica (*practicality*) en función de la peculiar índole de la ecología socioeducativa de la institución escolar. La valoración de las posibilidades de puesta en práctica de una innovación determinada abarca los ingredientes siguientes:

- a) Congruencia de la innovación con la modalidad de las actividades docentes predominantes.
- b) Operatividad de la innovación en relación con las contingencias de la clase.
- c) Los diversos costes que su uso puede comportar: psicológicos, sociales y económicos.

Para Vandenberghe (1986) el proceso de evaluación *previa* de una innovación determinada “es un ingrediente capital en la decisión inicial de los docentes, en lo que concierne a la puesta en práctica de la innovación propuesta”.

Los profesores, ante la propuesta de una innovación determinada suelen plantearse interrogantes, como los siguientes:

- ¿La innovación muestra con claridad su contenido operativo, es decir, las operaciones que han de llevarse a cabo para su implantación y aplicación: operatividad o instrumentalidad?
- ¿Cómo se ajustará a la situación específica de la clase, sin interferir en las prioridades establecidas, de manera que profesor y alumnos resulten beneficiados: congruencia?
- ¿Cuál será el tiempo y esfuerzo necesario para su adopción y utilización: costes?

Fullan (1991) añade el atributo *necesidad*, afirmando que la implantación es más efectiva cuando la innovación tiene por objeto atender a una necesidad educativa de la institución escolar o la clase.

El pionero análisis de Doyle y Ponder ha sido fuente de diversas investigaciones posteriores sobre los atributos de las innovaciones y su influencia en la adopción por los individuos, los grupos y las instituciones escolares. Tales estudios confirmaron los resultados del análisis de aquellos autores (Stallings y Mohlman, 1981; Huberman y Miles, 1982, 1985; Guskey, 1988; Sparks, 1988; Eilman y Shoham, 1997).

Tras su investigación sobre innovaciones en la enseñanza de las ciencias en centros de educación secundaria, Brown y McIntyre (1982) concluyen que, para su integración en las estructuras escolares y procesos educativos, son decisivas las relaciones entre las propiedades de una innovación específica y las actitudes de los docentes hacia ella. Una

investigación sobre la introducción de determinadas innovaciones sobre enseñanza de la economía en centros de educación secundaria llevada a cabo por Morris (1985) refuerza igualmente las conclusiones anteriores.

En el estudio de la innovación-contenido, con fines teóricos y operativos, cabe seguir dos procedimientos. Uno es de naturaleza analítica, por el que se identifican los atributos de la correspondiente innovación educativa. Otro es de carácter sintético, por el que la innovación se encuadra en una de las categorías de que consta una tipología de la innovación educativa.

El procedimiento *analítico* consiste en identificar y describir aquellas propiedades o atributos que caracterizan a la innovación educativa de que se trate, detectando los rasgos que definen estos atributos. Posteriormente se tratará de verificar cómo son percibidos y valorados por los innovadores potenciales. Por último, se considerará el valor predictivo de dichos atributos, en relación con probabilidades de incorporación de la innovación en un contexto escolar específico.

Este proceso analítico de determinación, en cada caso, de los atributos de la innovación singular considerada, permite diferenciarla y valorarla, con el objeto de decidir la pertinencia del intento de introducirla en un contexto determinado. Con ello se reduce la incertidumbre respecto de las posibilidades del proyecto de mejora, innovación o reforma educativa. Se posibilita la aplicación de estrategias diferenciales que se adecúen al perfil de la innovación, según sus atributos más relevantes. También se hacen posibles modificaciones adaptativas, así como unas actuaciones congruentes con las percepciones de los innovadores potenciales y el significado que atribuyen a la innovación.

Para que la especificación de los atributos de las innovaciones sea funcional y operativa, su número debe ser relativamente reducido, con rasgos excluyentes entre sí y analíticamente determinables, mediante la utilización de los correspondientes indicadores.

También puede utilizarse un procedimiento de carácter *sintético* que conduce a la especificación de la típica configuración de la innovación. Para ello se utiliza una tipología de las innovaciones, como la formulada en el capítulo siguiente. Tal procedimiento consiste en la adscripción de la innovación considerada a determinada categoría o tipo. A la innovación correspondiente se le atribuyen las características inherentes al tipo en que se encuadra. En su virtud se hace posible predecir o pronosticar sus posibilidades de difusión, adopción e instalación en la unidad de referencia, así como utilizar la estrategia concordante con el tipo de la respectiva innovación, análogamente a lo señalado en el procedimiento anterior.

Como fruto de un extenso análisis bibliográfico, junto a la propia experiencia en el campo de la innovación educativa, se han recopilado los atributos más relevantes que pueden identificarse en las distintas innovaciones. Estos atributos repercuten de forma notoria en la incorporación a la institución escolar. Por el momento, el análisis se limita a aquellos atributos más significativos o relevantes, que han tenido un apoyo más vigoroso en los hallazgos de las investigaciones.

El capítulo siguiente contiene un análisis de los distintos tipos de innovaciones, así como una tipología en la que pueden encuadrarse las distintas innovaciones posibles.

## 2.2. El atributo claridad: la comprensión y el significado del cambio

Diversos estudiosos de la innovación educativa coinciden en registrar que la *claridad* constituye uno de los atributos más relevantes del contenido de las innovaciones (Berman, 1981; Spitzer, 1986; Fullan, 1991; Dalin, 1993).

Fullan (1991: 70) sostiene que

la claridad (respecto de objetivos y medios) es un problema permanente en el proceso de cambio. Aunque haya acuerdo sobre la necesidad de determinado tipo de cambio; cuando los profesores quieren mejorar un área del curriculum o la escuela como un todo, el cambio adoptado puede no ser suficientemente claro respecto de lo que tienen que hacer de modo diferente (Fullan, 1991: 70).

El atributo *claridad* en buena medida se corresponde con lo que algunos denominan “comunicabilidad” de la innovación (Zaltman, 1977). Determinados autores se refieren a esta propiedad con el término “demostrabilidad”. Otros aluden al mismo denominándolo “observabilidad”.

Este atributo indica el grado de facilidad y precisión con que determinada innovación puede ser explicada y demostrada en su naturaleza, funcionamiento y efectos. Correlativamente significa la facilidad con que sus objetivos, estructura y características son comprendidos por los innovadores potenciales, así como la posibilidad de que sus efectos puedan hacerse visibles y su funcionamiento observable en una demostración real o mediante instrumentos multimedia. El atributo *claridad* contiene, en el ámbito cognitivo, dos dimensiones: claridad conceptual y claridad de procedimiento. Esta segunda es lo que Fullan (1991) denomina “significado operativo”, que indica claramente a los profesores lo que tienen que hacer.

La claridad o comunicabilidad de la innovación se manifiesta en el mayor o menor “coste inicial de aprendizaje” para el adoptante potencial. Se entiende por coste inicial el tiempo y esfuerzo necesario para comprender los aspectos básicos que definen y configuran la innovación en cuestión. Tales aspectos incluyen, al menos, la comprensión de sus objetivos, necesidades que la innovación pretende satisfacer y problemas que trata de resolver; el entendimiento de las teorías o principios en que se funda y el conocimiento de las operaciones precisas para su adopción e integración en el sistema.

Fullan afirma que virtualmente en cada uno de los estudios sobre cambios educativos significativos se han descubierto problemas relacionados con la claridad, pues “los profesores perciben que el cambio no es claro, en cuanto a lo que significa en la práctica”. Para este autor la falta de claridad se debe principalmente a que los objetivos resultan confusos y no se especifican los medios de realización, lo cual constituye en problema fundamental en la fase de implantación. Igualmente plantea el problema de la “falsa claridad” que se produce cuando las personas creen que han cambiado, cuando en realidad solamente han asimilado los aspectos superficiales, los adornos, de la nueva práctica (Fullan, 1991: 35).

Algunos analistas constataron que no eran fácilmente comprendidas ciertas



innovaciones, aparentemente fáciles de desarrollar, pero que implicaban teorías o principios básicos de las ciencias sociales, con una notoria divergencia respecto de las bases de las prácticas habituales. Una misma innovación educativa puede ser más fácilmente comprendida por unos innovadores que por otros, en función de la experiencia, formación pedagógica o grado de profesionalización específicamente docente.

Aunque es conveniente acumular más resultados de la investigación, sobre aspectos más específicos de la claridad, es lícito suponer que la claridad de una innovación, como atributo interno, se relaciona positivamente con su tasa de adopción y generalización en el sistema escolar.

La claridad no se limita a los aspectos meramente descriptivos de las características de la innovación y a los procedimientos de su utilización, “sino al significado profundo de la misma respecto de sus finalidades, funciones y legitimidad, de tal manera que la innovación no haya de constituir un acto de fe” (Bonami, 1998).

Este sentido profundo de la claridad se refiere al *significado* atribuido por los innovadores, que puede no coincidir con el significado que le atribuyen quienes exponen, proponen o imponen la innovación. El descubrimiento del sentido de determinadas innovaciones no siempre es un proceso rápido. En algunos casos, incluso el significado que le atribuyen los usuarios puede ser contrapuesto al que le atribuyen quienes proponen e impulsan su adopción. En el caso de ciertas innovaciones o reformas educativas, los profesores consideran que, más que una mejora, implicarán un descenso de la excelencia o la calidad de la enseñanza. Sin embargo, puede ocurrir que los proponentes de tales innovaciones o reformas educativas no se hallen preocupados únicamente por la calidad de la enseñanza, sino también por la equidad en la educación.

### **2.3. El atributo complejidad: las dificultades de la innovación**

La complejidad de una innovación tiene un carácter eminentemente operativo. Se refiere a su facilidad relativa, en lo concerniente a las operaciones que han de efectuarse para su implantación y utilización continuada. Una serie de innovaciones pueden ser ordenadas en el continuo simplicidad-complejidad. En todo caso, el grado en que los profesores perciben una innovación como operativamente fácil o difícil es un factor decisivo en la decisión de innovar.

Ciertos autores consideran este atributo de la complejidad como polar respecto del atributo “claridad”, aunque ésta sea de índole predominantemente cognitiva. Esta posible polaridad claridad-complejidad significa que la complejidad de ciertas innovaciones se corresponde con una complicada teoría subyacente a las operaciones. Pero la complejidad, en sentido estricto, quiere decir que ciertas innovaciones tienen un significado claro para los innovadores potenciales, pero, a causa de la complejidad de las operaciones implicadas, entrañan un esfuerzo considerable en orden a su aplicación.

Mientras que el atributo claridad o comunicabilidad se manifiesta en lo que se

denominó *coste inicial de aprendizaje*, el atributo complejidad se proyecta en lo que ahora se denomina *coste de aplicación*. Por otra parte, en tanto que el atributo *claridad* influye sobre las fases iniciales del proceso innovador, como la difusión, la toma de decisiones, etc., el atributo *complejidad* opera en las fases ulteriores del proceso, como son las de implementación, instalación y continuidad. Las investigaciones de Mohlman, Coladarci y Gage (1982) ponen de relieve la importancia de la “dificultad de uso” de cierto tipo de innovaciones educativas.

Las innovaciones difieren por su complejidad en cuanto a las capacidades requeridas para llevarla a cabo, así como por la intensidad y extensión de las alteraciones que implican en las ideas, creencias, estilo didáctico, métodos docentes, uso de instrumentos, etc. Sin embargo, como sostiene Fullan, la complejidad está en función de la situación inicial, teórica y técnica, de los individuos, grupos o institución escolar que acometa la innovación. En definitiva, “la complejidad de la innovación se refiere a la dificultad y extensión de cambio requerido de las personas responsables de su implantación” (Fullan, 1991: 71).

Como indicadores de la complejidad de una innovación cabe consignar el número de los componentes que la configuran, los elementos integrantes de cada uno de ellos, los instrumentos didácticos empleados, así como el número de las personas implicadas en el proceso innovador. Sobre todos hay que resaltar la “cuantía del cambio”, esto es, la mayor o menor intensidad en la modificación del comportamiento docente que la innovación representa, así como su incidencia en los equilibrios de la institución escolar. En último término, la complejidad de una innovación viene dada fundamentalmente por el conjunto de operaciones interrelacionadas que deben ejecutarse para su adecuada y eficaz incorporación a la unidad adoptante. Como han puesto de relieve algunos investigadores, aun cuando las motivaciones para innovar sean vigorosas, difícilmente tendrá éxito una innovación percibida como compleja y que comporta alteraciones radicales (Gross, Gianquinta y Bernstein, 1971; Brown y McIntire, 1982; Guskey, 1988).

Aunque sólo sea como referencia ilustrativa, vale la pena registrar que, en el ámbito de las innovaciones agrícolas, Kivlin (1960) en Estados Unidos, Singh (1966) en Canadá y Petrini (1966) en Suecia, hallaron que las tasas de adopción estaban más fuertemente asociadas a la complejidad que a cualquier otro atributo de la innovación, excepto el denominado “ventaja relativa” o beneficio potencial. El último de los investigadores citados encontró que estos dos atributos explicaban el 71% de la varianza en la tasa de adopción. Las conclusiones de las investigaciones posteriores, ya en el campo de la innovación educativa, han mostrado una notable analogía con aquéllas.

En virtud del conjunto de la información disponible, la complejidad percibida de una innovación ha de considerarse como un importante factor predictivo de su adopción e incorporación a la institución escolar y al sistema educativo en general.

## **2.4. El atributo divisibilidad: simplificación de la innovación**

Una relevante característica de una innovación educativa, que incide sobre sus propias tasas de adopción, es la denominada *divisibilidad*. Algunos autores que han identificado y descrito este atributo lo denominan con términos para cuya traducción aquí se utilizan los neologismos “experimentabilidad” y “ensayabilidad”. El atributo divisibilidad se refiere al grado en que una innovación es susceptible de ensayarse sobre una base limitada. Es decir, la posibilidad de aplicarla parcialmente, limitándose a alguno de los componentes o partes que integran la innovación, desarrollándola en fases sucesivas, haciéndolo durante un período de tiempo delimitado o incluyendo a un reducido número de personas. En su virtud, disminuye el temor a los riesgos y paralelamente se reduce la complejidad. Solamente ensayando es como podemos realmente saber si la cosa funciona, como afirma Vandenberghe (1986).

Cuando la introducción de una innovación comporta una notoria incertidumbre, sea respecto del proceso de implantación, sea respecto de sus efectos o bien existiese una presumible resistencia a su adopción, es conveniente ensayarla en forma limitada. Tal limitación puede serlo en su extensión, en cuanto al número de unidades en que se ensaya, o aplicándola de modo parcial, en lo concerniente a los componentes que integran la innovación.

El ensayo limitado, en cuanto a la extensión, significa que se iniciará en una parte circunscrita del sistema o la institución educativa, como un ciclo escolar, un departamento didáctico, determinada área curricular o en un número reducido de aulas. Así, las adaptaciones curriculares podrían comenzar siendo introducidas en un ciclo de la etapa de educación primaria. Un sistema de enseñanza individualizada, como el *mastery learning*, puede iniciarse en el primer ciclo de la etapa de educación secundaria obligatoria. La enseñanza integrada de las ciencias, por su parte, se realizará en el correspondiente departamento didáctico. El procedimiento de desarrollo curricular propuesto por la teoría de la elaboración de Reigeluth puede iniciarse en determinadas clases.

El ensayo parcial significa que su adopción se acomete sólo en alguna de las partes o componentes de la innovación, cuando su propia estructura lo permita, para ir sucesivamente aplicando las restantes partes que la integran. Así, el aprendizaje en equipos o microgrupos discentes puede iniciarse en uno de sus distintos tipos, comenzando por la modalidad más simple para ulteriormente desarrollar las modalidades más complejas.

En todo caso, las innovaciones divisibles, susceptibles de ser introducidas como un ensayo, contienen un menor riesgo para el innovador, por lo que serán más fácilmente adoptadas.

En este atributo están implícitos dos rasgos: *aislabilidad* y *reversibilidad*. La *aislabilidad* se refiere al hecho de que, por su propia naturaleza, la innovación pueda quedar circunscrita a un componente o sector específico, evitando especialmente que afecte de modo directo a ciertos valores y normas que el innovador potencial no estaría dispuesto a alterar. La *reversibilidad* se refiere al grado en que puede ser restituida la situación anterior a la introducción de la innovación.

Las investigaciones y las experiencias realizadas en el ámbito escolar indican que este atributo está positivamente asociado a la tasa de adopción, habiéndose observado una alta frecuencia de éxito. La posibilidad de ensayos previos facilita sensiblemente la introducción de innovaciones en la institución educativa, lo cual ha sido utilizado como una estrategia de innovación educativa. Por el contrario, aquellas innovaciones que no son susceptibles de ensayarse a pequeña escala o de modo sucesivo en cada una de sus partes, han encontrado mayores resistencias, siendo incorporadas en menor proporción. Varias investigaciones han mostrado que cuando las innovaciones eran divisibles y se llevaban a cabo sobre una base limitada, se producía una mayor frecuencia de éxitos. (Yin, Herald y Vogel, 1977; Rosemblum y Louis, 1979; Huberman y Miles, 1984; Dalin, 1993).

Las innovaciones más simples, aunque comporten cambios menores, son más fáciles de llevar a cabo, mientras que las innovaciones más complejas requieren mayor preparación profesional y mayores esfuerzos, por lo que el fracaso puede resultar también de mayor envergadura. Por lo tanto, en determinados casos, la solución consiste en la división de las innovaciones complejas en sus componentes, para llevarlas a cabo de un modo sucesivo.

## **2.5. El atributo de compatibilidad: relaciones con la unidad de cambio**

Otro atributo identificado y descrito de las innovaciones educativas, que condiciona sus ritmos y tasas de adopción, es este de la *compatibilidad*. Indica el grado de ajuste entre los objetivos, valores y comportamientos que entraña una innovación, por un lado, y los propios de la unidad adoptante, sea el individuo, el grupo, el centro docente o la comunidad educativa, por el otro lado. Este atributo constituye una importante variable predictiva del curso de las innovaciones. También fue analizado por Doyle y Ponder en su inicial estudio. Estos autores describen la compatibilidad como la *congruencia* entre las nuevas prácticas docentes que la innovación representa y la vigente concepción de la enseñanza o habitual práctica docente de los innovadores potenciales. Los datos de su estudio indican que los principales criterios que emplean los profesores para juzgar y evaluar previamente un cambio educativo eran el ajuste de la innovación al contexto del aula. Es decir, la compatibilidad de una innovación con la marcha habitual de la clase, así como las previsibles reacciones de los alumnos al cambio que comporta.

Fueron los estudios de antropología cultural los que inicialmente pusieron de relieve la correlación existente entre la compatibilidad de una novedad, según es percibida por los miembros de un sistema social, y su respectiva tasa de adopción. Los rigurosos trabajos de investigación en diversos sectores, especialmente en el ámbito de las innovaciones agrícolas y sanitarias, confirmaron dichos iniciales hallazgos. Aunque sólo fuesen lateralmente transferibles al ámbito pedagógico, sirvieron como referentes para el planteamiento de hipótesis de investigación sobre innovación educativa.

Según Bergman y McLaughlin (1975: 18), “si los valores y los objetivos didácticos

implícitos en el diseño del proyecto innovador no eran congruentes con los propios de los participantes en el mismo, la innovación no era aplicada en absoluto o lo era de un modo meramente simbólico”. Dentro de su amplia investigación sobre la innovación educativa, encontraron que uno de los criterios más relevantes para evaluar el mérito de una innovación y su disposición para adoptarla era la consonancia entre las propias metas profesionales de los profesores y las metas u objetivos de la correspondiente innovación.

Los ulteriores y consistentes hallazgos en el ámbito de la innovación educativa logrados por distintas investigaciones, en distintos países, ponen de relieve que difícilmente prosperan aquellas innovaciones que son percibidas, por quienes habrían de aplicarlas, como opuestas a sus valores personales, criterios didácticos, hábitos profesionales, normas básicas vigentes en la institución escolar o fuertemente arraigadas en la cultura de la comunidad educativa (Grenwood, Mann y McLaughlin, 1975; Berman y McLaughlin, 1975; Mohlman, Coladarci y Gage, 1982; Sparks, 1988; Stein y Wang, 1988; Guskey, 1988; Rich, 1990).

Por el contrario, en dichas investigaciones se constata que las nuevas prácticas docentes implantadas en mayor proporción son las percibidas como congruentes con las creencias educativas, pensamiento pedagógico y estilo didáctico de los profesores.

En una investigación sobre enseñanza activa de las matemáticas, Good, Grouws y Ebmeier (1983) encontraron que los profesores que ya creían en un modelo didáctico activo estaban más dispuestos a adoptar y dar continuidad a esta innovación que aquellos otros que consideraban más compatible con sus estilo docente cierto modelo de enseñanza individualizada.

La investigación realizada por las profesoras Stein y Wang (1988) con un programa de adaptación curricular en centros de educación infantil y primaria, tenía por objeto analizar las relaciones entre los méritos y valor que los profesores atribuían al programa innovador, como variable independiente o predictora, y la adopción y continuidad en la aplicación de la innovación como variable dependiente. Dichas investigadoras descubrieron que existían relaciones claramente positivas entre el valor del programa, según la percepción de los profesores, sus altos niveles de implicación personal y la continuidad en la aplicación de la innovación. Paralelamente encontraron que la percepción de los méritos y valor de una innovación era la resultante de las interrelaciones entre las variables siguientes: percepción de la eficacia de la innovación; los propios objetivos o metas de los profesores y la percepción de las finalidades y objetivos de los distintos sectores de la comunidad escolar.

## **2.6. El atributo del beneficio potencial y los objetivos de la innovación**

Uno de los atributos más relevantes de las innovaciones educativas es el *beneficio potencial* o *ventaja relativa* percibida por los innovadores potenciales. En definitiva, es el indicador más directo de la calidad de la innovación o eficacia en sí. Se trata de los presuntos beneficios que una innovación proporcionará a los usuarios, en relación con la

estructura escolar o proceso educativo que modifica o sustituye. El *indicador* más directo de la ventaja de una innovación es la mejora que supone en el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, las dificultades en la precisa delimitación de los distintos objetivos educativos, la complejidad en el control de las variables del proceso y la medida de incrementos significativos de logro escolar, resultantes de la innovación, dificultan la percepción de las ventajas (Marcelo y otros, 1996; Saez y Carretero, 1998).

Los beneficios potenciales o ventajas de una innovación tienen varias manifestaciones. La introducción de determinada innovación educativa puede representar la solución a un problema expreso u oculto, la eliminación de un conflicto, la resolución de una crisis, la satisfacción de una necesidad sentida por el grupo. Por consiguiente, ciertas situaciones escolares pueden acentuar las ventajas efectivas de una innovación específica. En todo caso, la condición esencial a toda innovación es que comporte una mejora en la realización de las operaciones y los resultados escolares. Sparks (1988) halló una alta correlación ( $r = 0,68$ ,  $p. < 0,01$ ) entre la relevancia didáctica de la innovación y su implantación en las clases. El mismo investigador encontró que no mostraban disposición al cambio los profesores que no creían que la innovación propuesta mejoraría sus prácticas docentes actuales.

Otros indicadores de las ventajas que entraña una innovación pueden estar referidos a la economía de tiempo, la reducción de esfuerzos, cierta facilidad en la ejecución de la tarea docente, la reducción de algunas incomodidades, un trabajo docente más satisfactorio, la mejora del prestigio y aprobación social, como formas de reconocimiento y recompensa. Los conocimientos acumulados como fruto de la investigación permiten conjeturar la existencia de una persistente y significativa correlación positiva entre los beneficios potenciales de una innovación, percibidos por los posibles usuarios, y su tasa de adopción.

Lo que Huberman (1973) denomina “calidad probada de la innovación” y Fullan (1991) llama “validez técnica” son equivalentes a lo que aquí se denomina beneficio potencial de la innovación. Se trata de la validez científica y técnica inherente a la innovación, que avala su solvencia y eficacia intrínseca, en la percepción de los innovadores potenciales. Son *indicadores* de su calidad en cuanto a las teorías científicas que la sustentan, la fiabilidad y validez de las pruebas efectuadas y los positivos resultados de su aplicación en contextos análogos.

En consecuencia, dados los atributos que caracterizan o tipifican a cada una de las innovaciones posibles, no todas tienen la misma viabilidad en sí mismas. Cada una ofrece posibilidades diferenciales en relación con el contexto y ecología psicosocial de cada centro docente. Naturalmente, como resulta de las investigaciones realizadas, “los profesores pueden impedir y de hecho impiden la introducción de innovaciones que perciben como impracticables y aquellas en las que no confían” (Brown y McIntyre, 1982: 35). Se trata de un hecho natural, que incluso pudiera considerarse recomendable. Debe evitarse que unos propongan y otros acometan proyectos innovadores que resultan impracticables en determinados contextos, eludiendo los costes que implican: tiempo,

esfuerzos, frustraciones y predisposición negativa para emprender otras innovaciones. Esto justifica el previo análisis de los atributos de la innovación pretendida, en relación con las distintas dimensiones contextuales de la institución escolar.

En definitiva, puesto que no todas las innovaciones son iguales, antes de acometer un proyecto innovador es necesario analizar los atributos de la innovación, su encaje con los factores contextuales y los del ecosistema educativo. También se requiere una diferenciación de las estrategias innovadoras aplicables, en función de los atributos que configuran la reforma o innovación de que se trate.

## 3

# *La elección del cambio: tipología de la innovación educativa*

### 3.1. Diversidad de los cambios educativos

Las innovaciones no son todas iguales. Entre unas y otras existen notables diferencias. Por otra parte, no son fáciles unas distinciones nítidas y límites precisos entre los diversos tipos y modalidades de la innovación educativa. Toda innovación tiene lugar en el seno de sistemas sociales complejos, integrados por individuos y grupos, conectados entre sí por variadas y variables relaciones, formales e informales, con interacciones múltiples entre sus elementos y de éstos con el entorno.

Fundados en la naturaleza misma de la innovación educativa y en el análisis de sus propiedades se trata de formular una tipología de la innovación educativa que resulte conceptualmente válida y operativamente eficaz. Una tipología ofrece la posibilidad de caracterizar más fácilmente una determinada innovación, comprender su significado y hacer un pronóstico sobre la viabilidad de su incorporación a la institución escolar o el aula. Al adscribirla a uno de los tipos, inmediatamente le quedan asignadas las características o propiedades del tipo respectivo.

Dada su importancia, teórica y práctica, distintos autores han propuesto, de modo explícito o tácito, la respectiva tipología, por lo que son numerosas las formuladas. De todas las analizadas, aquí sólo se toman en cuenta aquellas que contienen un mayor valor analítico en el orden conceptual y ofrecen mayores posibilidades operativas, con vistas a la predicción de las limitaciones y posibilidades de incorporación de cada innovación, en función del tipo a que pertenece, así como su proyección sobre las estrategias innovadoras aplicables.

La diversidad de la innovación educativa resulta primariamente del *componente* del sistema educativo a que más directamente afecta, del grado de *intensidad* de los cambios o alteraciones que produce, del *modo* en que se produce y, por último, de la extensión, *cantidad* o número de elementos del sistema que comprende.

En lo que concierne al *componente*, determinada innovación puede afectar directa y primordialmente a los objetivos de la educación, la organización de la institución escolar, la metodología didáctica, la orientación educativa de los estudiantes, el rol docente o cualquier otro de los componentes del sistema o institución escolar, así como a



las relaciones con el entorno.

En lo que concierne a la *intensidad*, la innovación en cuestión puede producir ligeras modificaciones en las actitudes o cambios profundos en el comportamiento individual, grupal o institucional. Puede comportar alteraciones débiles o vigorosas en las estructuras educativas. Puede implicar modificaciones profundas o superficiales en los contenidos y los métodos de enseñanza.

Por último, en lo que concierne a la *cantidad* o extensión, determinada innovación puede implicar directamente a todos los miembros del sistema escolar, al conjunto de los que integran un centro educativo, sólo a un departamento o grupo docente o únicamente al comportamiento docente de un profesor en su aula. También en el ámbito de la innovación se percibe la relación inversa entre extensión e intensidad. Es el problema de las grandes reformas del sistema escolar, que lo que ganan en extensión lo pierden en intensidad.

Una primera división dicotómica es aquella que establece la neta distinción entre innovaciones *organizativas*, que afectan a las estructuras y los procesos organizativos de la institución escolar, e innovaciones *didácticas*, que conciernen a la acción docente.

Una tipología más congruente con la teoría de la acción, es la que resulta de la consideración de dos tipos básicos de innovación:

- a) Innovaciones que afectan a los *objetivos* y finalidades de la educación.
- b) Innovaciones que conciernen a los *medios*, para el logro de los objetivos; incluyendo en el concepto de medios tanto los métodos didácticos como los contenidos del currículo, al servicio de los objetivos.

Más analítica es la tipología presente en Ducros y Finkelstein (1992), para quienes la innovación puede afectar a los *currículos*, los *métodos*, las *estructuras* o las *relaciones*.

Aunque sean ilustrativas en una primera aproximación a los tipos de innovación educativa posibles y reales, todas ellas adolecen de una evidente simplicidad que, como se verá, limita las posibilidades de hacer pronósticos sobre el curso de la innovación, así como su proyección operativa en el diseño de las correspondientes estrategias innovadoras.

La definición descriptiva de la innovación educativa de Miles (1973) contiene una tipología implícita en la que aparecen tres tipos de innovación: “Alteración de los *objetivos*, de la *estructura* o de los *procesos* del sistema”.

En esa misma línea, Sixten Marklund (1974) propone una tipología sintética, ordenando las innovaciones en tres tipos o niveles:

1. Innovaciones en la *estructura de la institución escolar*. Este primer tipo incluye las modificaciones en su estructura organizativa, en su eje vertical o jerárquico y horizontal o de coordinación, las variaciones en el tamaño de la

escuela, las alteraciones en la ordenación pedagógica, tales como los ciclos didácticos o la estructura de itinerarios académicos diferenciales seguidos por los estudiantes en la educación secundaria. Pertenecen a este tipo las denominadas *reestructuraciones* escolares, generalmente a partir del acceso a una mayor autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, incluida la económica, representando un acercamiento de las escuelas públicas al modelo de funcionamiento de las escuelas privadas. Comportan mayor grado de participación interna en la toma de decisiones; así como la intervención de diversas representaciones sociales, particularmente de las familias, en los órganos de gestión. Tales *reestructuraciones* escolares, realizadas con el propósito de mejorar la efectividad de la institución escolar y la calidad de la enseñanza, no siempre conllevan cambios en las actividades de enseñanza y aprendizaje en las aulas, como han puesto de relieve diversos estudios (Elmore, 1996).

2. Innovaciones en *los objetivos y los contenidos* de la enseñanza, sus *programas y horarios* lectivos. Las innovaciones de este tipo siempre implican una redefinición de los objetivos, que suelen comportar la alteración, sustitución, incremento, reducción o reestructuración de los objetivos de algunas áreas del currículo o de todas ellas. Entre objetivos y contenidos existen íntimas conexiones, de tal manera que la modificación en los primeros afectará a los segundos y viceversa. Por otra parte, los cambios en los contenidos comportan una “re-selección” de los sectores y elementos que los integran, con una “re-ordenación” de las secuencias de su desarrollo y la sucesión de sus unidades didácticas. Los resultados de este tipo de innovaciones se concretan en unos “programas renovados” o nuevo diseño del currículo.

En las alteraciones en el currículo subyace una nueva forma de valoración de las áreas que lo componen. Se expresa en los períodos de tiempo asignados a cada una y se manifiesta en la modificación interna del horario escolar. El incremento del “peso” de las disciplinas humanísticas o de las disciplinas experimentales es un ejemplo de este tipo de cambio educativo.

3. Innovaciones educativas en *los métodos didácticos*. Constituyen alteraciones en la metodología, modelos didácticos y procedimientos instructivo-formativos, tutoriales, orientadores del estudiante y evaluación educativa de los procesos y los resultados del aprendizaje. Representan alteraciones en el comportamiento docente, en sentido estricto.

Marklund excluye las modificaciones que conciernen a las grandes metas educativas o finalidades de la educación, propios de las grandes reformas educativas, por considerar que no se trata de innovaciones pedagógicas, sino de cambios de carácter sociopolítico.

Cuban (1992), según su centralidad, denomina cambios de *primer orden* a los resultados de las acciones innovadoras encaminadas a mejorar ciertos aspectos del sistema vigente y corregir algunas deficiencias. En esta categoría de innovaciones se aceptan los objetivos y estructuras existentes, intentando hacer más eficaz y eficiente lo que ya existe. Ejemplos de innovaciones de este primer tipo son la adopción de nuevos libros de texto, la implantación de nuevas asignaturas optativas, la prolongación o reducción de la jornada escolar, nuevas estrategias para un mejor aprovechamiento del tiempo escolar, una evaluación continua más operativa de los alumnos, con los correspondientes efectos de *feedback*.

Los cambios de *segundo orden* son las modificaciones fundamentales que pretenden alterar los procedimientos y estructuras escolares básicas, con nuevos objetivos, la modificación de los roles directivos y docentes, una reestructuración organizativa, el cambio de la cultura institucional, de modo que se transforme el modo de hacer de profesores y alumnos. Son innovaciones de segundo orden las denominadas escuelas abiertas, con nuevas formas de participación, donde los alumnos pueden tomar ciertas decisiones respecto a determinadas formas de aprendizaje, estimulándoles a trabajar juntos. Fue un modelo muy divulgado en la década de los setenta. Otro ejemplo es la adopción de un sistema didáctico, diferente de la tradicional enseñanza frontal y expositiva, de modo que los estudiantes aprenden significativamente, construyendo activamente su propios saberes, en una perspectiva funcional, que conecta lo aprendido en el aula con lo que ocurre más allá de sus paredes, donde se alterna la exposición oral con el aprendizaje individualizado y el trabajo socializado en pequeños grupos.

Las anteriores son tipologías de carácter sintético, que proporcionan una visión de las dimensiones fundamentales de la innovación educativa. Pero se necesita una tipología más analítica, a efectos operativos y estratégicos.

### **3.2. Tipología de las innovaciones según los componentes**

Mediante la innovación educativa puede pretenderse la simultánea modificación de la totalidad de los componentes de la institución escolar o del sistema educativo en su conjunto, como en el caso de las “magnas reformas” educativas que, por otra parte, difícilmente alcanzan sus meritorios propósitos.

Más habitual es que se intente la innovación de determinados componentes, estructuras o procesos, particularmente de aquellos que constituyen elementos más *accesibles* y de mayor susceptibilidad al cambio, por su posición en la estructura escolar o en la secuencia de las operaciones. Por su valor estratégico, ciertos componentes se toman como *punto de apoyo*, estructural o funcional, para iniciar la innovación educativa, que luego se irradiará progresivamente a los restantes componentes del sistema, según el denominado factor de *eslabonamiento*. Cabe mencionar, como ejemplo, la implantación de la auténtica evaluación continua, con sus aspectos diagnóstico, correctivo y formativo, con sus irradiaciones a la individualización del

aprendizaje, adaptación curricular, recuperación discente, tutoría-orientación, etc.

Los componentes mismos del sistema escolar han constituido la base de ciertas tipologías de la innovación educativa, como las formuladas por el norteamericano Matthew B. Miles (1973) o el noruego Pier Dalin (1978).

Miles establece una pormenorizada clasificación que ilustra sobre la variedad de innovaciones. Un proyecto innovador puede incluir uno o más componentes. En una reforma del sistema educativo pueden concurrir la mayoría. Tomando como base los enunciados de las 11 categorías establecidas por dicho autor, se realiza una descripción actualizada de los contenidos concernientes a los tipos de innovación educativa, según los componentes:

1. Innovaciones en las *operaciones para el mantenimiento de los límites* del sistema. Tanto el sistema educativo, como una institución escolar singular, pública o privada, en cuanto sistema social, establecen unas delimitaciones que permiten definir la pertenencia o no al sistema o institución correspondiente. En virtud de ello se realizan operaciones para preservar dichos límites y mantener la propia identidad. Determinadas innovaciones afectan directamente a estos aspectos, como la definición de su ideario pedagógico o proyecto educativo, la modificación de los criterios para la selección del personal docente, los procedimientos de admisión de alumnos, las formas de participación social pretendidas o aceptadas por la institución escolar.
2. Innovaciones concernientes al *tamaño y la extensión*. Afectan al aumento o reducción del número de unidades de la institución escolar y, por tanto, a su tamaño. También incluyen las modificaciones por aumento o disminución de la *ratio* profesor-alumnos. Diversos estudios y experiencias han tratado de determinar el tamaño óptimo de los centros escolares y la mejor *ratio* profesor-alumnos. En este tipo de innovaciones se incluyen las referentes a la delimitación y organización de circunscripciones escolares, de base territorial, para las funciones de intendencia escolar, la coordinación a efectos de cooperación interescolar o el ámbito de actuación de servicios técnicos de apoyo o evaluación de centros.
3. Innovaciones en las *instalaciones escolares*. Para el logro de los objetivos, las instituciones escolares realizan sus operaciones enmarcadas en unos espacios y unos tiempos escolares. Esta categoría se refiere a las formas de estructuración y utilización de los espacios escolares, nuevas fórmulas para su aprovechamiento, el uso múltiple y flexible de los mismos, la adaptación de espacios, mobiliario e instrumentos didácticos a las distintas formas de agrupación y situaciones de aprendizaje de los estudiantes. Comprenden reforma, adaptación y organización del aprovechamiento de recursos instrumentales, como laboratorios de aprendizaje lingüístico, laboratorios de ciencias experimentales, talleres de tecnología y formación profesional,

- bibliotecas escolares, aulas de informática, instalaciones deportivas, etc.
4. Innovaciones concernientes al *tiempo escolar*. Las actividades educativas se organizan, distribuyen y suceden dentro de un marco temporal, fragmentado en períodos o módulos de tiempo académico. Las variaciones en las distintas unidades de periodización del tiempo escolar o módulos temporales, desde la configuración de la jornada escolar hasta la duración de cada clase o unidad didáctica, da lugar a diversas innovaciones. En la última década la incidencia del tiempo sobre el aprendizaje ha sido objeto de múltiples investigaciones y correlativas innovaciones (Rivas, 1996).
  5. Innovaciones en los *objetivos* instructivo-formativos. Los centros docentes han sido creados y funcionan con un propósito definido. Realizan operaciones para alcanzar objetivos específicos. Determinadas innovaciones están enderezadas a una redefinición de los objetivos, la variación en las prioridades, la introducción de algunos nuevos, la modificación de los vigentes, potenciando unos, reduciendo el predominio de otros o dando una nueva configuración al conjunto de ellos.
  6. Innovaciones concernientes a los *procedimientos*. Son de una gran amplitud y variedad. Conciernen al conjunto de operaciones que sirven al logro de los objetivos. Comprenden la ordenación de actividades, tiempos y personas para la realización del trabajo que conduce al logro de los objetivos del sistema. Dentro de este tipo identifican varias modalidades de innovaciones que comprenden:
    - a) Procedimientos didácticos de carácter general o específico, como el desarrollo de un modelo de enseñanza individualizada, el aprendizaje en pequeños grupos, el estudio independiente o la didáctica especial de cada área o disciplina.
    - b) Procedimientos para la organización y desarrollo del currículo, como la representada por el plan de progreso dual, una departamentalización didáctica que combina áreas, cursos y niveles, la estructuración del currículo basada en los conceptos de ciclo didáctico y área educativa, con enseñanza integrada o interdisciplinar.
    - c) Procedimiento de utilización de materiales curriculares e instrumentos didácticos como soportes para el desarrollo de los contenidos: documentos, textos, libros, películas, diapositivas, elementos científicos y técnicos, programas informáticos, etc.
    - d) Procedimientos de estructuración de las clases, según distintas formas de agrupamiento de los alumnos, como grupos fijos de distinta amplitud, grupos móviles para la enseñanza de idiomas modernos, grupos alternativos, fijos y móviles, en la diversificación curricular o adaptaciones para la atención a la diversidad de los alumnos

7. Innovaciones en la *definición de los roles*. Análogamente a otros sistemas sociales, las instituciones escolares especifican los comportamientos esperados de sus miembros —expectativas, prescripciones y proscripciones— en relación con la realización de las tareas para el logro de los objetivos institucionales. Determinadas innovaciones conciernen a la redefinición de funciones o roles, como el rol de director, de jefe de departamento didáctico, el rol de los profesores, como tutores y como docentes. Puede tratarse de la creación de nuevos roles como coordinador de ciclo y responsables de nuevos departamentos, como el de orientación psicopedagógica, de actividades extraescolares, de recursos didácticos o el rol de administrador escolar.
8. Innovaciones que afectan a *los valores*, concepciones y creencias. Determinadas innovaciones pueden afectar de forma directa a los valores, creencias, concepciones, normas y sentimientos, como los implícitos en el proyecto educativo o ideario del centro docente. Ciertas innovaciones implican un fuerte ingrediente axiológico o normativo. Otros cambios, como la organización del currículo centrado en las necesidades e intereses de los alumnos, frente al currículo centrado en las disciplinas de base científica y cultural; un enfoque del trabajo escolar que se funda en la denominada pedagogía del esfuerzo, las connotaciones del agrupamiento de los alumnos por sus capacidades, son tipos de innovaciones con implicaciones axiológicas.
9. Innovaciones concernientes a la *estructura y relaciones entre las partes*. Los miembros y partes de la institución escolar —departamentos didácticos, grupos de alumnos, escalones directivos, roles específicos— están sometidos a unas relaciones determinadas. Unas unidades escolares, cursos o disciplinas controlan los resultados de las precedentes. Entre algunas unidades existe un mayor flujo de comunicaciones e interactúan más intensamente. Puede convenir a la institución escolar que tales conexiones sean mejoradas o que la estructura organizativa sea modificada en su eje horizontal o vertical, que constituyen un tipo de innovación de notoria transcendencia.
10. Innovaciones en los métodos de *socialización*. Se trata de las innovaciones referidas a los procesos de integración social en la cultura del sistema o institución escolar de aquellas personas, procedentes de distintos sectores de profesionalización, que se incorporan como profesores. Así mismo, comprenden la integración de los propios alumnos. Los nuevos miembros deben captar, aceptar e integrar los valores y elementos de la cultura institucional, asumir su función o rol dentro de una red de roles, de modo que contribuyan eficazmente al logro de los objetivos específicos. Tales procesos psicosociales de acogida e integración son susceptibles de distintos cambios.

11. Innovaciones de la *conexión entre los sistemas*. Las instituciones escolares, como sistemas abiertos, están conectadas con el entorno, necesitando establecer canales y regularidades para lograr intercambios eficaces con otros sistemas o subsistemas. Algunas de estas relaciones tienen el carácter de negociaciones con personas, grupos o subsistemas de la comunidad. Ciertas conexiones con instituciones docentes, pedagógicas, científicas y técnicas tienen por objeto obtener *aportaciones o recursos* para la propia mejora. Las conexiones entre instituciones escolares entrañan formas de cooperación e intercambio de indudable valor. La coordinación y articulación del paso de los estudiantes a otros centros docentes, al promocionar a las sucesivas etapas educativas, requiere la cooperación entre ellos, con acciones de acogida y adaptación.

### 3.3. Tipología de las innovaciones según el modo de realización

En función del modo en que se producen las innovaciones pueden distinguirse seis tipos (Havelock y Guskin, 1973):

1. *Adición*. Este tipo de innovaciones educativas consiste en agregar algo nuevo, que resulta añadido al sistema educativo, sin que sean alteradas las restantes partes o estructuras. Se añade la utilización de medios audiovisuales o informáticos, sin que el modelo didáctico vigente resulte alterado en sus características sustanciales. Puede incorporarse un nuevo objetivo, como la educación para el tráfico; un nuevo contenido, como la historia del Japón; una nueva asignatura, como la enseñanza de la informática, la economía o un nuevo idioma extranjero, permaneciendo incambiados el conjunto de las estructuras escolares y procesos didácticos tradicionales. Sin embargo, hay que contar con ciertos efectos sistémicos.
2. *Reforzamiento*. Este tipo de innovaciones consiste en la intensificación o consolidación de algo ya existente, en la misma línea de lo ya vigente, con la pretensión de mejora de determinados aspectos docentes o discentes. Son los casos del incremento del horario semanal de una asignatura, la intensificación del dominio de determinadas técnicas, el refuerzo de ciertas formas de comportamiento. A este tipo pertenece también un programa de actualización del profesorado, en la respectiva ciencia, arte, tecnología, la didáctica correspondiente o la mejora en el conocimiento de la psicología del niño y del adolescente, particularmente a efectos de tutoría y orientación educativa.
3. *Eliminación*. En mayor o menor medida se produce una innovación, que mejora el sistema, cuando se elimina cierto elemento, modelo de comportamiento o viejo hábito. Son los casos de la eliminación de la lectura

- “coral”, del aprendizaje memorístico, no significativo, en sentido de memoria mecánica, de ciertas formas de competición, de los exámenes tradicionales o la supresión de ciertas facetas de la denominada conferencia o “lección magistral”, en determinadas áreas y etapas educativas.
4. *Sustitución*. Este tipo de innovación se produce cuando, en el sistema o institución escolar, uno de sus elementos es reemplazado por otro. Un libro de texto se sustituye por una nueva edición mejorada o distintos medios audiovisuales son sustituidos por equipos multimedia. También suele incluirse la sustitución de unas personas por otras: unos profesores por otros, el cambio de director o del jefe de departamento didáctico.
  5. *Alteración*. Es la sucesiva modificación de una estructura o modo de operar existente, que se convierte en una nueva forma dentro de su propia especie, sin perder su existencia. El cambio en el uso de la película muda de 16 mm. por la película sonora de 8 mm. representó, más que una simple sustitución, la alteración en el modo de operar docente en el empleo de este medio. En este tipo puede incluirse la función de orientación educativa de los estudiantes, que pasa de los propios profesores a profesionales específicamente destinados a esta función psicopedagógica, alterándose la realización de la función orientadora.
  6. *Reestructuración*. Son reorganizaciones que afectan a la estructura del sistema. Comportan la modificación en los roles, las relaciones interpersonales y ciertas operaciones. La enseñanza en equipos docentes significa una distinta organización del tiempo y del uso de los espacios escolares, nuevas situaciones de aprendizaje y agrupamiento de los alumnos, nuevas responsabilidades y formas nuevas de cooperación docente. En este tipo se incluirá la enseñanza interdisciplinar, la adopción de un sistema didáctico de enseñanza individualizada, la escuela abierta o las nuevas formas de organización, funcionamiento y gestión, en virtud de una mayor autonomía escolar, con la mayor participación de miembros de la comunidad. Estas innovaciones, que extrañan una mayor *cuantía* de cambio, afectan a las actitudes, las relaciones y los comportamientos. Implican una mayor complejidad y centralidad, ya que conciernen a las normas y aspectos nucleares de la institución escolar, incluidas las finalidades.

Desde la perspectiva de la teoría de sistemas, una tipología de la innovación parte de la distinción entre perturbaciones menores, connaturales a la dinámica del sistema, y cambios mayores, de nivel estructural, en la configuración del sistema. Desde la perspectiva sistémica se considera que “hay un incremento en los valores de los parámetros que representan pequeños incrementos acumulativos, perturbaciones y oscilaciones, que conducen a un paso-salto’ en las relaciones funcionales de las variables; dando lugar a un nuevo orden en el estado estable de las relaciones” (Chin y Downey, 1973). Sobre estos supuestos dichos autores identifican cinco tipos de innovaciones



educativas:

1. *Variaciones y perturbaciones.* Ciertos cambios en las operaciones o funcionamiento de un sistema conducen, a veces, únicamente a mutaciones temporales, pero no a una modificación de la estructura y realizaciones del sistema mismo. Si la duración de las clases se reduce a 50 minutos o se amplía a 75, se producirá una leve perturbación en la rutina de los profesores, habituados a clases de 60 minutos.  
Sin embargo, pronto readaptarán sus comportamientos docentes anteriores ajustándolos a la nueva ordenación temporal. Este tipo de innovaciones comportará solamente oscilaciones transitorias en las operaciones y las relaciones, absorbidas pronto por el propio sistema. No representan cambios permanentes, sino meramente variaciones en el equilibrio del sistema.
2. *Sustitución.* A este tipo corresponden las pequeñas y más frecuentes innovaciones en el sistema. Ejercen una débil influencia y suelen encontrar pocas resistencias.
3. *Alteración.* Se corresponde con el sucesivo cambio o mutación de una estructura escolar o procedimiento, que se va transformando en otro, dentro del mismo género o especie.
4. *Reestructuración.* Es una modificación compleja en la estructura y realizaciones del sistema. Tiene un carácter “disruptivo” en el equilibrio del sistema. Conduce a reorganizaciones que afectan en su base a las estructuras escolares y procesos educativos.
5. *Reorientación de los valores.* Ejerce los mayores efectos sobre el sistema, en cuanto que definen o determinan otros valores que guían el comportamiento, implicando un cambio en la cultura institucional. El cambio en la orientación de los valores representa una serie de mutaciones que configuran conductas educativas esenciales.

### **3.4. Tipología según la intensidad del cambio**

Ciertas tipologías de la innovación educativa se fundan en la intensidad del cambio o grado de alteración que produce la innovación.

De considerable productividad conceptual y notorio valor operativo es la tipología de la innovación educativa formulada por el británico McMullen. Con una amplia experiencia como director del Countesthorpe College, Leicestershire, donde llevó a cabo una fecunda tarea de innovación educativa, utiliza como criterio la intensidad del cambio producido en el comportamiento docente. Dicho autor distingue tres tipos de innovaciones: marginales, adicionales y fundamentales.

### 3.4.1. *Innovaciones marginales*

Son aquellas que no modifican el rol del profesor y, por tanto, no significan alteración esencial alguna en su comportamiento docente de base. Las innovaciones marginales se añaden al rol que viene desempeñando el profesor, reforzando y mejorando algún aspecto de aquél, pero dentro de la misma especie. Cuando en un sistema clásico de exámenes se introduce la aplicación de pruebas de reconocimiento o elección de respuesta, sólo se ha producido una innovación marginal. Persiste el procedimiento de exámenes diferidos y discontinuos, aunque haya sido mejorado en su forma e instrumento empleado. Pero no se ha transformado en un procedimiento de auténtica evaluación continua, en sus dimensiones diagnóstica y formativa, con efectos inmediatos en la información correctora del alumno, su motivación y reducción de las dificultades.

Constituye una innovación marginal la incorporación del uso del magnetófono a un procedimiento clásico de la enseñanza de un idioma extranjero, que continúa basándose en el método indirecto, con predominancia de la atención a la lengua escrita y culta. Esta innovación marginal no cambia el rol del docente, ni tampoco altera la estructura del método, aunque mejora alguna de sus facetas.

Las innovaciones marginales son innovaciones en cuanto que representan la introducción de algo nuevo en el quehacer docente, aunque su significado sea marginal y la cuantía del cambio débil. Son obviamente las más frecuentes.

### 3.4.2. *Innovaciones adicionales*

Se trata de aquellas innovaciones educativas que sin transformar el rol básico del docente modifican sus procedimientos. Mientras que las innovaciones marginales se reducen a mejorar determinadas facetas de un método, que sustancialmente persiste, las innovaciones adicionales representan una modificación relevante en el método o el cambio de un método por otro, aunque el rol básico del docente permanezca incambiado.

En la enseñanza de un idioma la adopción del método directo de carácter audiooral, centrada en el desarrollo de drill -sobre la base de un vocabulario básico y estructuras lingüísticas fundamentales- con el apoyo, al menos, del magnetófono de doble pista (AAC), constituye una innovación educativa de tipo adicional. No se ha transformado el modelo básico del rol docente, pero el método didáctico ha resultado sustancialmente modificado, respecto a un método clásico, hasta tal punto que puede considerarse sustituido por otro.

### 3.4.3. *Innovaciones fundamentales*

Son, por último, aquellas que conducen a una transformación de la función o rol

docente, constituyendo una mutación nuclear del comportamiento educativo en sus diversas dimensiones. El rol de “expositor” de saberes se transforma en un nuevo rol, como organizador de situaciones significativas de aprendizaje, guía del estudiante en la construcción de sus propios saberes, orientador de las actividades de aprendizaje individualizado, animador de un grupo de aprendizaje cooperativo, miembro integrado en un equipo docente. En ciertos modelos extremos, puede aproximarse al rol de agitador social.

Estas innovaciones comportan una modificación en los objetivos e intenciones, en los procesos educativos y las estructuras escolares. Implican alteraciones en la metodología, en los contenidos educativos, en las relaciones interpersonales, en la toma de decisiones, en el clima escolar, incluyendo el cambio en los valores y la cultura de la institución escolar.

La innovación fundamental significa un cambio sustancial de modelo didáctico, como en el caso de la implantación de la enseñanza en equipos docentes o la adopción de un sistema de educación personalizada. Por su complejidad, centralidad y cuantía del cambio presentan mayores requerimientos a los actores de la innovación. Generan mayores y variadas resistencias. Son cambios lentos. Por consiguiente, es el tipo de innovación menos frecuente. Este tipo de innovaciones puede incrementar inicialmente la tarea del profesor.

### **3.5. Tipología según la amplitud de las innovaciones**

Determinado docente puede llevar a cabo cierta innovación que afecte directa y únicamente a su propio comportamiento individual, en el ámbito de su propia clase, cuyos efectos se extienden a sus propios alumnos. Por el contrario, una innovación puede ser de gran envergadura, en el orden cuantitativo y cualitativo, implicando al conjunto de los que integran la institución escolar. Lleva consigo alteraciones del comportamiento docente, individual, grupal e institucional, con nuevos patrones de relaciones interpersonales, formales e informales, nuevos modelos de cooperación, tal vez la redefinición de los roles y funciones.

Entre uno y otro tipo, el rasgo distintivo más importante viene dado por la singularidad o pluralidad de quienes llevan a cabo la innovación educativa y se hallan implicados en ella. En el primer caso, solamente entran en juego los saberes, actitudes y decisiones de un individuo. En el segundo tipo, entra en juego una serie de relaciones interpersonales que se proyectan sobre las expectativas y desempeño de los roles, la articulación de los comportamientos grupales, la toma de decisiones, etc. Las innovaciones que implican un cambio en el comportamiento grupal presentan una mayor dificultad y requieren un mayor período de tiempo para su adopción e institucionalización, en comparación con aquellas en que sólo el comportamiento individual se halla afectado por la innovación.

Puede hacerse una distinción entre innovaciones institucionales, que son aquellas

en las que resultan implicados todos los miembros de la institución, profesores y alumnos, e innovaciones facultativas o parciales, que son las realizadas por un profesor o un grupo de profesores, sin que los restantes miembros de la institución escolar se vean directamente afectados por ella. Se ha estudiado la relación entre el número de individuos implicados en cada tipo de innovación y el tiempo requerido para la definitiva incorporación de la respectiva innovación. Naturalmente, se incrementa con el aumento de las personas implicadas.

Havelock y Huberman (1980) han desarrollado una tipología de la innovación educativa en la que se conjugan los aspectos cuantitativos y cualitativos. El rasgo diferenciador está constituido por lo que denominan envergadura de la innovación. La variable cuantitativa está representada por el número de elementos implicados en la innovación. Entre los elementos (EL) se incluyen las personas —alumnos, profesores, técnicos, administradores—, los recursos que se adscriben o agregan —recursos económicos, materiales y técnicos— y lo que denominan “conexiones” —planes, coordinación, comunicaciones, decisiones—, que vinculan a las personas entre sí y con los materiales. De este tipo de innovaciones es un programa para adaptar o actualizar a todo el profesorado de un país o la implantación de un nuevo currículo.

Junto a la dimensión cuantitativa de la innovación, representada por el número de elementos (EL), los autores citados toman en consideración la dimensión cualitativa de la innovación, representada por la intensidad o grado de cambio del comportamiento (CC) que se pretende producir en los miembros del sistema. Una determinada innovación educativa puede incluir un mayor o menor número de elementos e implicar un grado mayor o menor de cambio en el comportamiento específico de las personas afectadas por la innovación. De la consideración combinada de ambas dimensiones, representadas por la cantidad de elementos (EL) y el grado de cambio en el comportamiento (CC), resultan cuatro tipos de innovaciones o reformas educativas.

### **3.6. Integración tipológica: nueva tipología multidimensional de la innovación educativa**

El análisis de las tipologías de la innovación educativa más solventes ha permitido constatar afinidades y rasgos diferenciadores. A partir de ello se hace posible identificar atributos y adoptar los criterios básicos de homologación y tipificación de la pluralidad de innovaciones educativas posibles, con el objeto de establecer unos tipos y categorías que sirvan como esquemas de comprensión. En su virtud, se formula una nueva tipología multidimensional de la innovación educativa, que precisa y completa la ya propuesta con anterioridad (Rivas, 1983), tan favorablemente acogida en posteriores publicaciones (Marín, 1988; De la Torre, 1997; De la Torre, Jiménez, Borrell y Medina, 1998; Tejada, 1998).

La conceptualización de cada dimensión consiste en identificar aquella característica esencial de la innovación a la que se vincula un conjunto de atributos, que

da a la innovación una configuración típica, con un significado conceptual y operativo. Cada dimensión se funda en un criterio que debe permitir la diferenciación de categorías dentro de la misma dimensión, así como su armonización con los restantes criterios generadores de las restantes dimensiones.

La primera dimensión se funda en los *componentes* del sistema. En efecto, se constata que cualquier innovación específica y singular afecta directa e inicialmente a uno u otro de los componentes de la institución escolar o sistema educativo. El componente que la innovación altera es lo que tipifica a la innovación de una forma más directa e inmediata. Las innovaciones educativas resultan, pues, especificadas por el componente que es objeto y término de su operación. Aparecen así las innovaciones de los objetivos, de sectores curriculares, de métodos didácticos, de estructuras organizativas, de los roles, como tipos empíricos de innovación, que da lugar a la dimensión más palmaria.

Pudiera acontecer que un proyecto innovador afectase a dos o más componentes del sistema, por lo que se trataría de dos o más innovaciones enlazadas o sincrónicamente realizadas. También puede ocurrir que se trate de una innovación de carácter múltiple, afectando a la totalidad de los componentes de la institución o sistema educativo. Se estaría ante una innovación global, correspondiendo a una magna reforma educativa.

La segunda dimensión se refiere a la *intensidad* que toda innovación comporta. Se constata que toda innovación comporta una mayor o menor cuantía de cambio, en virtud de la intensidad de las mutaciones o grado de las alteraciones producidas en el componente directamente afectado, junto a las que resulten de sus efectos sistémicos sobre los restantes componentes y consecuencias derivadas.

De la combinación de ambas dimensiones surge ya una tipología de carácter *bidimensional* como la que se presenta en el [cuadro 3.1](#).

Cuadro 3.1. *Tipología bidimensional de la innovación educativa.*

- 
1. Innovaciones marginales.
    - 1.1. Innovaciones en la disposición de los espacios escolares.
    - 1.2. Innovaciones en la periodización del tiempo escolar.
    - 1.3. Innovaciones en el uso de los instrumentos pedagógicos.
  2. Innovaciones adicionales.
    - 2.1. Innovaciones en los contenidos del currículo.
    - 2.2. Innovaciones en los métodos, estrategias pedagógicas y acciones docentes.
    - 2.3. Innovaciones en las actividades de aprendizaje y procesos discentes.
  3. Innovaciones nucleares.
    - 3.1. Innovaciones de los roles y las relaciones.
    - 3.2. Innovaciones de los objetivos específicos.

### 3.3. Innovaciones de los valores y los fines.

Una tercera dimensión, junto a las dos dimensiones consideradas, contribuye a una mejor comprensión de la naturaleza de la innovación educativa. Entraña mayor valor operativo, para la evaluación inicial de la innovación proyectada, la previsión de sus posibilidades de su incorporación en un contexto determinado y la elección de la estrategia innovadora más adecuada. Esta tercera dimensión es el *modo* en que se produce el cambio o alteración del componente del sistema. Puede producirse por modo de *eliminación, adición, sustitución, alteración o reestructuración* (figura 3.1).

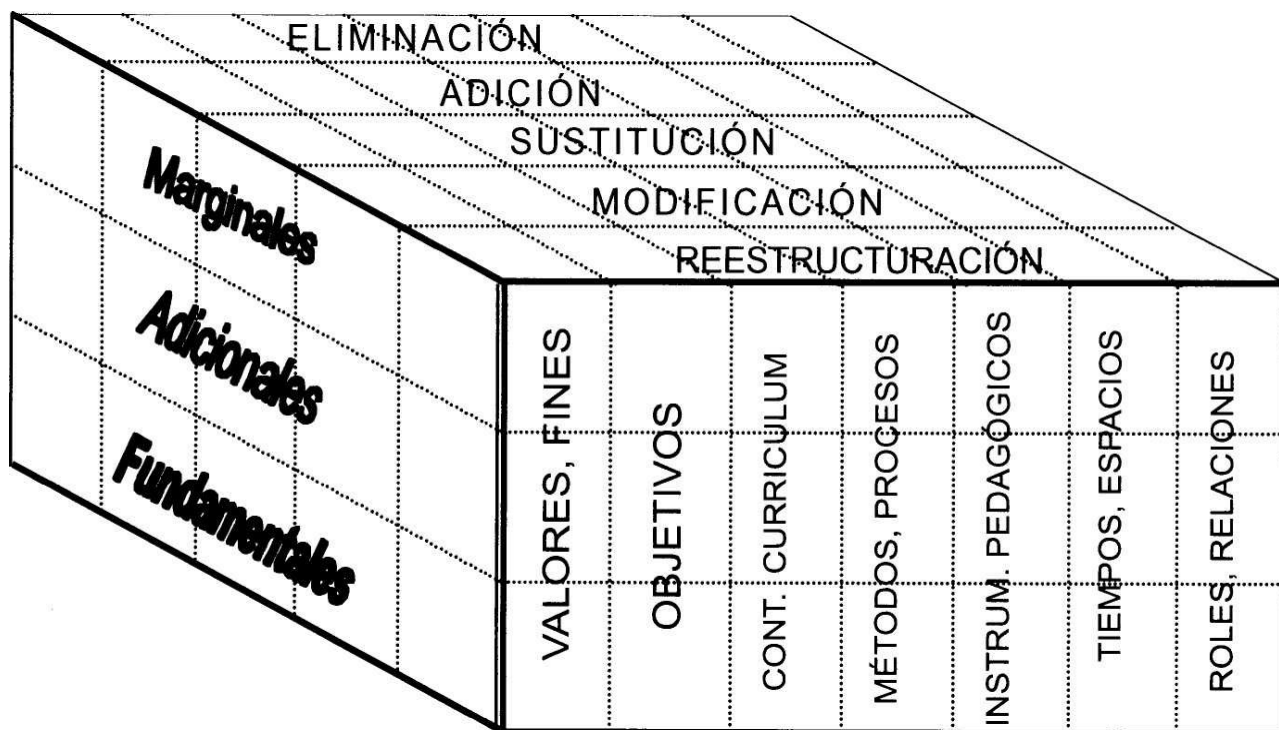


Figura 3.1. Tipología de la innovación educativa.

Por último, la cuarta dimensión delimita la extensión de la innovación, que puede abarcar una unidad escolar, un área educativa o sector del currículo, todo un ciclo didáctico, toda la institución escolar, un conjunto determinado de centros docentes o a la totalidad de los que integran el sistema educativo.

La combinación integrada de las cuatro dimensiones tipológicas descritas y los correspondientes criterios de categorización permite caracterizar cualquier innovación en la intersección de los respectivos ejes dimensionales. La tipología elaborada, comprensiva de la innovación educativa se visualiza en la figura.

Ya se aludió a la índole sistémica, multidimensional y procesual de la innovación educativa. Cabe señalar que el cambio en un nivel determinado implica generalmente el cambio en las categorías o los niveles que le preceden.

Se hace ya posible la identificación y tipificación de cualquier innovación educativa

singular y concreta por referencia a las dimensiones establecidas: *el componente* del sistema que resulta afectado, *el grado de intensidad* que alcanza la modificación, *el modo* en que se produce y *extensión* que abarca.

## 4

# *Persistencia y cambio en los sistemas educativos*

### **4.1. Tendencia a la estabilidad de las instituciones escolares**

¿Cómo es posible que las instituciones escolares mantengan la necesaria estabilidad y, al mismo tiempo, incorporen innovaciones que constituyen cambios, alteraciones y modificaciones de lo existente? Todo sistema tiende a su pervivencia, a conservar su identidad, a mantener la estabilidad. Los sistemas sociales, como los organismos vivientes, necesitan continuar siendo lo que son para el cumplimiento de sus fines. Un sistema sanitario, una organización industrial, un grupo familiar, un centro docente, necesitan mantener su propia estructura básica y coherencia interna para continuar realizando las actividades inherentes a sus fines.

La institución escolar, como sistema social, tiende a conservar un estado estable o situación de equilibrio que le permita realizar las operaciones conducentes al logro de sus objetivos y cumplimiento de sus fines. En consecuencia, reaccionará ante cualquier alteración que pueda desviarla de su propio camino y tratará de recuperar su equilibrio, cuando éste haya sido alterado. Esta es una de las razones esenciales que explican la tendencia a la estabilidad y la resistencia a las alteraciones que, en mayor o menor grado, entraña la introducción de algo nuevo, en lo que toda innovación consiste. Se trata de la denominada “resistencia de mantenimiento”. No puede comprenderse el cambio, ni tratarse la innovación educativa, si previamente no se entiende la tendencia a la estabilidad de la institución escolar, como sistema social.

Sin embargo, esa tendencia a la estabilidad no implica incompatibilidad con la innovación y el cambio, como se verá. Un sistema educativo, una institución escolar, un departamento didáctico, determinada unidad escolar, necesitan conservar su propia identidad y mantener un estado estable, evitando alteraciones desestabilizadoras que les desvíen de sus fines. Por consiguiente,

cuando observamos una organización durante un prolongado período de tiempo, la estabilidad se nos presenta como su característica principal, en vez del cambio. Una organización social es el mecanismo estructural empleado por una sociedad para lograr una o más de las metas comúnmente aceptadas. Puesto que las metas no cambian sensiblemente y las actividades de cada organización están, más bien, claramente delimitadas, cualquier organización



específica surge a la existencia con una gran dosis de estabilidad interior. Esta estabilidad es lo suficientemente grande como para construir una poderosa resistencia al cambio (Griffiths, 1973: 425).

La estabilidad de las instituciones escolares, como la de otras instituciones, se funda en sus propios sistemas de valores y objetivos específicos. Además, crean estructuras y mecanismos formalizados de mantenimiento, con el objeto de conservar la estabilidad que les es necesaria para persistir, realizar sus operaciones y lograr sus objetivos específicos. Tales mecanismos y estructuras estabilizadas están basadas en sus normas, informales y formales. Estas últimas se hacen explícitas en su formalización organizativa y estructuras de autoridad, como elementos reguladores y de control.

Las estructuras formalizadas de mantenimiento pueden generar resistencias de una considerable potencia estabilizadora. Salvaguardan a los sistemas de determinadas presiones desestabilizadoras y de ciertas fuerzas que podrían alterar sus estructuras y procesos, obstaculizando la realización de sus tareas específicas o desviándolos de sus fines propios. Pero su tendencia a conservar las prácticas u operaciones existentes, también restringe ciertos cambios e innovaciones que, de forma inmediata o diferida, podrían resultar beneficiosos para el propio sistema.

El modo en que las instituciones escolares o sistemas educativos *canalizan sus energías e invierten los recursos disponibles*, esfuerzos, tiempos, finanzas, etc. ilustra su tendencia a la estabilidad o su predisposición a la introducción de innovaciones. Pues bien, la mayor parte de los recursos y energías se dedican a las operaciones “ordinarias” del sistema, enderezadas al logro de sus objetivos habituales. De este modo, suele ser muy reducida la proporción de energías y recursos que destinan a las acciones de cambio e innovación.

La programación y desarrollo de nuevos proyectos y acciones innovadoras requiere incrementar los recursos, esfuerzos y tiempo o distraer una parte de los que se destinan a la realización de las actividades ordinarias y regulares. En su funcionamiento cotidiano, la casi totalidad del tiempo y esfuerzos se invierte en el mantenimiento de las estructuras internas y la articulación de las interacciones, en orden a la realización de sus actividades ordinarias.

Por consiguiente, es siempre muy pequeña la fracción de las energías o recursos que quedan para ser destinadas a las acciones de diagnóstico, programación de la innovación y cambio deliberado. Es natural encontrar profesores que se lamenten de sus considerables esfuerzos y reducidos éxitos. Sin embargo, acaso no hayan destinado alguna porción de sus esfuerzos a analizar y tratar de descubrir las razones de ello, ni algo de su tiempo a programar acciones correctoras e innovadoras, particularmente en cooperación con sus colegas.

Según la denominada “ley de Gershon” (March y Simon, 1969: 205), aplicable a los procesos de innovación educativa, puede predecirse que “cuando alguien se enfrenta, a la vez, con trabajos muy programados y con trabajos poco programados (innovaciones), los primeros tienden a tomar preferencia sobre los últimos”. Para llevar adelante la ejecución de las referidas actividades “poco programadas” se requieren, al

menos, las condiciones siguientes:

- a) Claridad de los objetivos que se le asignen.
- b) Adscripción de recursos específicos.
- c) Fijación de un tiempo límite.

Para superar la inercia de la estabilidad e introducir innovaciones educativas, algunos autores han propuesto la creación de una nueva unidad, dentro de la estructura organizativa existente, con la específica responsabilidad de elaborar nuevos programas, diseñar acciones innovadoras e impulsar su realización. Estas unidades pueden ser permanentes o sistemas temporales, como propone Miles (1993).

Otro tipo de fuerzas generadas por el propio sistema contribuye también a su persistencia, mantenimiento del *status quo* y estabilidad. Estas fuerzas y condiciones se manifiestan en los lazos persistentes de *feedback* de refuerzo que se desarrollan y ligan entre sí a los individuos y elementos de un sistema, reforzando los usos y restringiendo la comunicación, como indicador de autosuficiencia. En general, cuando la permanencia de los individuos en la institución es muy prolongada, más se estabilizan las formas de interacción y los usos, resultando generalmente más difícil la incorporación de innovaciones.

Todo cambio, internamente promovido o externamente impulsado, voluntario o impuesto, entraña desasosiego, ansiedad, incertidumbre e inseguridad, como algo natural e inevitable. “Una vez que este desasosiego y ansiedad sea entendida, resultará más clara tanto la persistencia en el conservadurismo dinámico’, como la ambivalencia propia de de las instituciones de transición” (Marris, 1975: 2). En cualquier tipo de innovación, las experiencias iniciales son siempre cautelosas, ambivalentes, defensivas o reactivas, tanto por parte de la institución como por parte de cada individuo. En la construcción de una nueva realidad social, que la innovación supone, las personas tardan en encontrar su auténtico significado y legitimación, independientemente del significado que la innovación pueda tener para quienes la alientan, impulsan o imponen. Toda innovación implica desvinculación con algo que era habitual y ordinario, de lo que se poseía el necesario dominio. Simultáneamente se producirá la vinculación a algo en lo que hay que encontrar el sentido, conseguir un nuevo dominio e integrar en el comportamiento cotidiano, lo que implica, en los primeros momentos, transitar caminos inciertos, impredecibles y poco seguros, en cuanto a los procesos y a los resultados. Es lo que Schon ha denominado “zonas de incertidumbre”.

Sin embargo, el impulso conservador, entendido como “conservadurismo dinámico”, según sugiere Marris (p 22), no es incompatible con el cambio y el desarrollo, pues solamente “pretende consolidar competencias y vínculos cuya sólida posesión suministra la seguridad en el dominio de algo que es nuevo”.

La comprensión de la fenomenología de las situaciones y los procesos psicosociales y sociales, es una de las condiciones *sine qua non* para la comprensión de la naturaleza de la innovación educativa y las relaciones entre estabilidad y cambio, que

afecta a las instituciones escolares y a los miembros que las integran. Se trata de una cuestión previa e indispensable para proyectar y acometer acciones innovadoras con posibilidades de éxito.

Por otro lado, los subsistemas y unidades integrantes de los sistemas e instituciones procuran conseguir autonomía y, con el tiempo, a independizarse relativamente. Un claro ejemplo es el sucesivo desglose de las secciones especializadas de las facultades universitarias para constituir múltiples facultades independientes.

En ocasiones, incluso a segregarse constituyendo núcleos *insularizados*, más cerrados. Tal tendencia en las instituciones escolares y universitarias se manifiesta en la separación las etapas educativas en los centros públicos, en la cultura diferenciada de los departamentos didácticos, las cátedras y en el ámbito del aula. La falta de integración entre las partes de la institución académica, la escasa colaboración entre sus miembros, obstruye el diagnóstico y resolución compartida de los conflictos, el análisis cooperativo de las insuficiencias y dificultades, el intercambio de experiencias docentes y las acciones educativas sinérgicas y concurrentes. Con ello resulta favorecida la continuidad y restringida la iniciación de innovaciones, haciéndose más lenta la expansión de cualquier cambio o innovación a lo largo de sus estructuras docentes y los ejes organizativos. Por el contrario, como ya pusieron de relieve las iniciales investigaciones de Mott y Neff (1962), en las instituciones con una buena integración interna, comunicación vertical bidireccional y coordinación horizontal fluida, las innovaciones tendían a difundirse, aceptarse, iniciarse e implantarse de un modo más rápido y duradero.

Varios analistas de la organización educativa han subrayado la separación e independencia de las partes de la institución escolar, caracterizándola como una organización “débilmente enlazada” (*loosely coupled system*). Paralelamente han puesto de relieve el típico aislamiento que caracteriza la situación y trabajo de cada docente en su propia aula, como factores que favorecen la persistencia y restringen la innovación y el cambio.

Un relevante entramado de fuerzas que gravitan tanto sobre la estabilidad como sobre el cambio, según los casos, integra la *cultura institucional* de la escuela, cuya importancia ha sido progresivamente destacada. Su cambio o modificación, más allá de un cambio de primer orden, supone un auténtico “metacambio”, en la medida en que se halla en el fondo, condicionando todos los demás cambios. El cambio de la cultura de la institución escolar es la madre de todos los demás cambios e innovaciones, pero aquélla es muy difícil de cambiar:

Los proyectos más difíciles de llevar a cabo en una escuela son aquellos que desafían la cultura escolar existente, sean métodos utilizados por los profesores en las clases, las demandas de los estudiantes, la calidad de las relaciones humanas, los modos en que los roles y las funciones se hallan repartidos, la manera en que se toman las decisiones y se gestiona la escuela. Tales cambios requieren frecuentemente nuevas estructuras, que pueden presentar considerables resistencias, por individuos y grupos, que se benefician de las estructuras existentes (Dalin, 1993: 144).

Otro grupo de fuerzas a las que se vincula tanto la estabilidad y la persistencia como el cambio y la innovación son las derivadas de la naturaleza estable o cambiante del *entorno* social. Se trata de la tendencia global, de los objetivos supremos para la comunidad, que pueden ser considerados como *meta-objetivos*, sea en relación con el cambio y la modernización, sea como preferencia por la estabilidad y la persistencia de lo presente. En el entorno próximo y el macrosistema social puede darse, o no, una cultura general favorable al cambio, que propicie e impulse la adopción e implantación de innovaciones en las instituciones escolares. Este clima general, favorable a la innovación, se produce en ciertos momentos o determinadas circunstancias, en ciertas épocas y determinadas sociedades con preferencia a otras.

#### **4.2. El equilibrio dinámico: compatibilidad de persistencia y cambio educativo**

Los individuos, los grupos, las instituciones, los sistemas, para asegurar su persistencia y continuar cumpliendo sus funciones específicas, necesitan de una estabilidad, de un estado estable, como ya ha sido indicado. Por supuesto, no se trata de un estado de reposo absoluto, físico, inerte, como el de un mineral, ni de una situación estática como la de la máquina fuera de funcionamiento, sino de una estabilidad cambiante, un equilibrio u homeostasis.

Entre las situaciones extremas, una de un rígido *equilibrio estático*, que difícilmente se puede alterar y otra situación de *equilibrio inestable*, lábil y precario, propenso a alterarse fácilmente, se halla el *equilibrio dinámico*. Este tipo de equilibrio supone el traslado a nuevos niveles de equilibrio, el paso a nuevas posiciones de compensación, como el nuevo equilibrio que se produce tras una alteración o cambio.

Cabe reparar en la distinción entre equilibrio *estacionario* y equilibrio *dinámico*. Cuando existe un nivel de equilibrio o compensación al que regresa o “retorna” el sistema, tras una alteración o perturbación, se está ante un equilibrio *estacionario*. Cuando el sistema no retorna al estado de equilibrio anterior, sino que, por el contrario, se *traslada* a un nuevo nivel de equilibrio y progresa, produciéndose un avance, entonces se está ante el equilibrio *dinámico*. Este segundo fenómeno es lo que permite explicar la compatibilidad entre estabilidad y cambio.

La introducción de una innovación en alguna parte de la institución educativa —a veces, el mero intento— comporta una alteración que genera cierta situación de inestabilidad y desequilibrio, según sea la cuantía del cambio. La asimilación e integración de la innovación comportará el restablecimiento de un nuevo nivel de equilibrio y estabilidad necesaria. Pero ese nuevo nivel de estabilidad entraña un avance, incorporando una mejora. Al institucionalizarse la innovación, por convertirse en algo habitual y ordinario, el sistema recupera el equilibrio y la estabilidad. No debería sorprenderse Cuban (1992: 216) cuando dice que “es fácil constatar la evidente contradicción de frecuentes cambios dentro de la inercia en las escuelas públicas”. Quizás, por no tomar en consideración lo expuesto, le resulta difícil explicar la

compatibilidad entre estabilidad y cambio en las instituciones escolares, a pesar de sus prolijas disgresiones y denodados esfuerzos para lograrlo. Acaso valga la pena consignar que aquellos que han dedicado más esfuerzos al estudio de la innovación educativa (Miles, Haveclock, Huberman, Fullan, Dalin) no han acometido directamente el análisis de la estabilidad-cambio, por lo que, a veces, les resulta difícil explicar cuestiones sustanciales, como las resistencias a la innovación, el éxito de determinados tipos de innovaciones o el cambio de la cultura institucional de la escuela.

En definitiva, tras las alteraciones provocadas, la innovación se incorpora a las estructuras y procesos de la institución escolar. Esta progresa a un nuevo nivel de equilibrio dinámico, habiéndose producido una mejora de sus operaciones, en relación con el logro de los objetivos específicos.

Las organizaciones educativas necesitan estabilidad o cierta situación de equilibrio que les permita continuar realizando sus actividades específicas y resolver los problemas internos. Pero, al mismo tiempo, también necesitan modificar sus estructuras y procesos, resolver sus dificultades, mejorar la realización de las actividades docentes y adaptarse a su entorno, evolucionando con los tiempos. En un sentido más amplio, el restablecimiento del equilibrio ha de ser entendido no sólo como un retorno al equilibrio interno, sino también como equilibrio respecto al entorno o ecosistema, en virtud de un mismo tipo de proceso autorregulador.

Para seguir existiendo, mantenerse y cumplir su misión también hay necesidad de cambio, innovación y mejora. Estabilidad institucional y cambio educativo se hacen compatibles y complementarios en virtud del *equilibrio dinámico*, interno y de relaciones con el entorno.

En su virtud, dentro de ciertos límites, estabilidad y cambio, persistencia e innovación resultan compatibles y también complementarios. Por ello mismo, como indican Watzlawick, Weakland y Fisch (1976: 21), “persistencia y cambio han de ser consideradas conjuntamente, a pesar de su naturaleza aparentemente opuesta”.

Dentro de la estabilidad y la persistencia, en los sistemas e instituciones escolares también se producen, de una manera constante, sutiles modificaciones o leves cambios, aunque resultan difícilmente perceptibles. Unas veces consisten en la resolución de pequeñas dificultades y ligeros conflictos; otras veces se producen para realizar ligeros ajustes en el funcionamiento ordinario. En otras ocasiones, se llevan a cabo cambios mayores e innovaciones significativas, dirigidas a resolver determinados problemas o enderezadas a lograr un mejoramiento global o específico en la institución escolar.

Por una parte, la institución escolar tiene que mantener la estabilidad para seguir siendo lo que es, para seguir funcionando adecuadamente, para realizar sus operaciones ordinarias y lograr sus objetivos específicos. Por otra parte, tiene que dar solución a sus problemas internos y responder a las demandas externas. Para lo uno y lo otro, tiene que modificar estructuras y procesos organizativos y variar la forma de realización de sus operaciones didácticas, buscando distintos y mejores modos de hacer, mediante cambios innovadores. Por consiguiente, “existe un principio de organización que responde a dos imperativos aparentemente contradictorios, aunque, en realidad, dialécticamente

complementarios: el de asegurar la coherencia del sistema y el de permitir su evolución, según un proceso autorregulador”, como señala Belbenoit (1976: 187).

En los sistemas sociales, como la institución escolar, la estabilidad no puede ser considerada como una estabilidad rígida e inmutable, ni su equilibrio como un equilibrio estacionario, sino como un equilibrio dinámico, como un equilibrio oscilante, que evoluciona e implica mejora.

Aunque no consiga explicarlo, sí hace Larry Cuban (1922: 217) una brillante descripción cuando afirma que “no es un juego de palabras hablar de formas estables de cambio o de persistencia dentro del cambio” (1992: 217).

#### **4.3. Modificaciones y márgenes en el proceso de innovación**

En su análisis funcional del cambio en los sistemas sociales, Cancian utiliza conceptos de la teoría funcional del cambio, del sociólogo Parsons, y elementos del análisis funcional formal, del filósofo Nagel. Cancian desarrolla una teoría que integra estabilidad y cambio, analizando las variaciones, holguras y márgenes en que el cambio se produce.

Un sistema funcional es, para Nagel, un conjunto de elementos interdependientes cuyas propiedades, en un momento dado, son una función de sus propiedades en un momento anterior. Ciertas propiedades se conservan a pesar de los cambios potencialmente destructores dentro del sistema, los cambios en el entorno o en ambos. A efectos analíticos el sistema educativo y la institución escolar son considerados como un sistema funcional.

Según Nagel, un sistema funcional está integrado por dos tipos de propiedades o variables: 1. La propiedad G; 2. las variables o propiedades denominadas “coordenadas de estado”. Un sistema es funcional respecto de G, siendo G la propiedad nuclear o conjunto de propiedades que son estables o se conservan, constituyendo la esencia del sistema. La conservación de G se halla determinada por ciertas variables, que son las *coordenadas de estado*. Estas últimas variables tienen por función conservar G y se dicen funcionales respecto de la propiedad G.

Ciertos factores o *coordenadas de estado* toman distintos valores, que pueden afectar a la conservación de G y, por tanto, a la estabilidad del sistema. Cuando *unas coordenadas de estado* alcanzan determinados “límites” de seguridad, otras adquieren valores que compensan los de aquéllas, de tal modo que G se conserva. Unas *coordenadas de estado* están dentro del sistema, mientras que otras pueden estar en su entorno. Se supone que G se mantiene en virtud de que las variaciones de unos factores o *coordenadas de estado* son contrarrestadas por las variaciones compensadoras de otras. Por consiguiente, cuando determinados cambios amenacen en la estabilidad y seguridad de la institución escolar, se producirá una reacción mediante otros cambios que contrarresten a los anteriores.

Pueden ser alteraciones o cambios de distinta índole: actitudes, relaciones, roles o

incluso cambios de personas. Una reducción del número de profesores se puede compensar con un aumento del número de horas lectivas de los restantes o mediante un incremento del número de alumnos por clase, continuando la institución escolar con la realización de sus actividades específicas. El descenso de la vivencia vocacional de los docentes, en comparación con la de sus predecesores, señalada reiteradamente, resulta compensada por una mejor preparación profesional y la mayor calidad de los recursos materiales didácticos disponibles, con lo que se mantiene el nivel de aprendizaje de los alumnos.

El concepto de “equivalentes funcionales” adquiere también un relieve especial. En un sistema existe más de una combinación de los valores de determinados elementos o partes del sistema que conducen a la misma cualidad o tienen las mismas consecuencias, manteniéndose la propiedad nuclear o conjunto de propiedades sustanciales representadas por G. Las variaciones de unas coordenadas de estado, compensadas por los distintos valores que van tomando otras, permite, hasta ciertos límites, la conservación, estabilidad y mantenimiento del sistema, al tiempo que el cambio resulta posible, en virtud de dichas variaciones. Esto es, hay más de un estado del sistema que implica la conservación de G, como la propiedad básica y esencial del sistema, por lo que el sistema conserva su estabilidad y persiste en el cumplimiento de sus fines.

La conservación de G equivale a un estado estable o estado de equilibrio. Ha de entenderse que se trata de un “equilibrio dinámico” o sucesión de estados estables. Más específicamente, G puede ser un estado estable, un ciclo de variaciones, una serie de estados o incluso una tasa constante de cambio.

Pero existen unos límites de variación, sobrepasados los cuales resulta imposible la compensación, por lo que G dejaría de conservarse, llegando incluso a desaparecer el sistema o la institución como tal. Hay, pues, un margen de variación posible para cada factor o *coordenada de estado*, que puede ser compensado por variaciones en otras. Cuando las variaciones de las *coordenadas de estado* son numerosas o intensas, acercándose a sus límites máximos de variación, acompañadas de variaciones compensadoras equivalentes, aparecen “momentos críticos” en que el cambio y la innovación resultan propicios. La estabilidad del sistema pierde rigidez, haciéndose menos estable y más flexible.

Pero, superados ciertos márgenes, la cantidad e intensidad de las turbulencias, producidas por los cambios internos, los cambios en el entorno o en ambos, puede entrañar dificultades para el cumplimiento de sus fines, peligrando incluso la propia persistencia o continuidad del sistema o institución, salvo que existan unos mecanismos específicos para compensar dichas variaciones. El descenso del número de alumnos en un centro educativo es tolerable hasta cierto límite, a partir del cual su continuidad se ve amenazada. Pueden realizarse ciertos cambios para compensar la situación, recuperando alumnos. Puede ser mediante la implantación del servicio de transporte y comedor escolar, incorporando alumnos de otras etapas educativas, realizando acciones publicitarias, estableciendo actividades extraescolares más interesantes, mejorando ostensiblemente la calidad de la enseñanza, estableciendo grupos móviles de

diversificación curricular, adquiriendo la condición de centro de integración de alumnos con necesidades educativas especiales, que permite una inferior *ratio* profesor/alumnos.

El análisis de los márgenes o límites del sistema conduce a una conceptualización de la estabilidad que permite, dentro de ciertos márgenes, la predicción del cambios e innovación. Como manifiesta Cancian (1968: 115), “una explicación suficiente de la estabilidad implicará siempre ciertas predicciones acerca del cambio; si se especificasen las condiciones del equilibrio, podría predecirse que, cuando no se cumplan esas condiciones, ocurrirá el cambio”.

Dentro de un sistema total, cada uno de los subsistemas puede tratarse como *una coordenada de estado* respecto de aquél. En la institución escolar pueden considerarse como tales, el subsistema de gestión, el subsistema de orientación o las etapas educativas y ciclos en que se estructura. Así mismo, cada uno de dichos subsistemas puede considerarse como un microsistema, con su propia estabilidad potencial, sus variaciones y sus propios márgenes de cambio. Los cambios innovadores pueden producirse en un subsistema de la institución escolar. En el subsistema de orientación educativa pueden producirse cambios, dentro los márgenes requeridos por su propia estabilidad interna, superados los cuales dejaría de existir. Esto es, cada subsistema posee su propia  $G_I$  que se mantiene, aunque en ciertas circunstancias puede dejar de existir. Por consiguiente, lo que constituye una  $G_I$  para un subsistema no es más que un factor o *coordenada de estado* para el sistema total. El subsistema, en algunos casos, puede llegar incluso a desaparecer, representando sólo una variación con referencia al sistema total. Como señala Parsons (1958: 199), “el cambio estructural en los subsistemas (*coordenadas de estado*) es una parte ineludible del proceso equilibrador en el sistema general”.

En un sistema o institución escolar se distinguen dos tipos básicos de cambios o innovaciones: cambios *en* el sistema y cambios *del* sistema. Cambio *en* o dentro del sistema es aquel que se produce en alguno de sus subsistemas, partes o componentes, como son los cambios que ocurren en un ciclo escolar, departamento didáctico, aula, etc. Cambio *del* sistema es el cambio del propio sistema, considerado como un todo, que afecta a su estructura sustancial, funcionamiento básico y fines propios. Esta distinción ha sido utilizada con fecundidad por Parsons y Smelser en la explicación de la estabilidad y el cambio, aplicable a la innovación educativa. Watzlawick, Weakland y Fisch (1974: 31) se limitan a denominar a cada uno de ellos *cambio-1* y *cambio-2*. Siguiendo a estos autores Cuban (1992) establece dos categoría de cambio, que denomina *cambios de primer orden* y *cambios de segundo orden*.

Los *cambios de primer orden* son los cambios *en* o dentro del sistema. Estos cambios no alteran la estructura sustancial y funcionamiento básico del mismo, aunque se produzcan cambios significativos en uno de sus subsistemas, partes, componentes o facetas de la institución escolar.

El *cambio de segundo orden* es el cambio *del* sistema mismo, que altera su estructura y funcionamiento básico. Ciertas *coordenadas de estado* desbordan sus márgenes de variación y límites de compensación, llegando a desaparecer. Un cambio de este tipo es el representado por un cambio radical en la cultura institucional de la escuela.



Incluso puede desaparecer G, con lo que el sistema deja de ser lo que era. Por ejemplo, en determinadas circunstancias, las variaciones de algunas coordenadas de estado son tan vigorosas que un centro de enseñanza básica se convierte en un conservatorio de música o en una casa de cultura. El número de alumnos, sean niños, adolescentes o adultos, el aprovechamiento académico de los estudiantes, el tipo de actividades, pueden considerarse coordenadas de estado.

Cabe subrayar que también en un subsistema pueden producirse cambio-1 o cambio-2. El cambio básico *de* un subsistema específico puede tratarse, en una perspectiva más amplia, como un cambio *en* o dentro del sistema total. Es cambio *en* el sistema, en cuanto que producido por el cambio *de* uno de sus subsistemas componentes, que actúa como una *coordenada de estado* del sistema. Por ejemplo, *en* un centro de formación profesional, el ciclo formativo de la especialidad de Automoción es sustituido por un ciclo de la especialidad de Electrónica. El cambio *de* un subsistema de la institución de formación profesional representa únicamente un cambio *en* o dentro de la institución escolar. En este caso, tal institución escolar, como sistema, continúa siendo lo que era: centro de formación profesional. Pero, en lo que concierne al subsistema, ha experimentado un cambio sustancial: ha sido un cambio *de* dicho subsistema de especialización profesional.

Un cambio educativo, *en o dentro*, de una institución escolar, puede explicarse como cambio *de* uno de sus subsistemas o alguna de sus partes, persistiendo el sistema o institución como tal en la realización de sus operaciones propias y en el logro de sus objetivos específicos.

De ello se desprende la compatibilidad entre el cambio y la estabilidad en el ámbito del sistema o la institución escolar, lo que encierra una relevancia especial para el entendimiento de la innovación educativa.

En consecuencia, pueden hacerse predicciones sobre el cambio, como las siguientes:

1. Si se da una variación inicial en ciertos factores, coordenadas de estado, subsistemas o partes del sistema, entonces se producirán cambios compensadores en los valores de otras variables o partes del sistema.
2. Si las variaciones de los factores o variables no sobrepasan ciertos límites, que permiten compensaciones, cumpliéndose las condiciones de equilibrio del sistema, entonces se conserva G, entendida como el núcleo o base esencial del sistema.
3. Si las variaciones de las coordenadas de estado superan los límites de variación, sin posibilidades de compensación, entonces no se mantienen las condiciones de equilibrio, desapareciendo G, lo cual significa un cambio radical del sistema e incluso la desaparición de éste como tal.

De acuerdo con la información disponible sobre un cambio inicial en una coordenada de estado, variable o factor -o varios de ellos- y sobre la intensidad o

cantidad de dicho cambio (en cuanto a límites de compensación funcional), podrían realizarse predicciones en términos de sistema simple, como función (*si x, entonces y*). En algunas circunstancias y para determinados aspectos, podrían hacerse pronósticos en términos de sistema determinista (si x acontece en un momento dado, ocurrirá y en un momento futuro).

La clave se encuentra en la información disponible sobre las variaciones o cambios iniciales en una variable o coordenada de estado del sistema, que genera cambios compensatorios en las demás variables. El problema radica en la carencia de la información necesaria, con lo que surge la cuestión de la *racionalidad limitada*. La naturaleza de las instituciones escolares, caracterizadas como sistemas débilmente articulados, con tenues relaciones entre sus partes y leve cooperación entre sus miembros, constituye una notable limitación.

Una explicación que armoniza persistencia y cambio, análoga a la de Cancian, es la desarrollada por Watzlawick, Weakland y Fisch (1976), basada en la teoría de los grupos y la teoría de los tipos lógicos, así como la teoría de Lewin, que se expone a continuación.

#### **4.4. Fuerzas de cambio y procesos de innovación**

¿Cuáles son los mecanismos en virtud de los que se producen “compensaciones” entre las variables, coordenadas de estado, subsistemas, fuerzas o como quiera que se denominen tales factores? ¿Cómo se producen las “equivalentes funcionales”? ¿Cómo, dentro de la estabilidad, entendida como equilibrio dinámico o estado estable que progresa, se van incorporando innovaciones y produciéndose cambios de mayor o menor intensidad en el sistema o institución escolar? El modelo de cambio propuesto por K. Lewin contempla la conducta en un espacio institucional no como una pauta estática, sino como una dinámica compensación de fuerzas que actúan en direcciones opuestas en el ámbito psicosocial de la institución.

El nivel fluctúa dentro de unos márgenes estrechos. Unas fuerzas tienden a elevar dicho nivel: fuerzas impulsoras (*driving forces*). Las fuerzas que se oponen a las anteriores, tendiendo a reducir el nivel, son las denominadas fuerzas restrictoras (*restraining forces*). La compensación entre esos dos conjuntos de fuerzas de sentido contrario, correspondiente a determinado nivel de comportamiento es a lo que Lewin denomina equilibrio *cuasi-estacionario*, equivalente al *equilibrio dinámico*.

El cambio se produce, según Lewin, cuando ocurre un desequilibrio entre la suma de las fuerzas restrictoras y la suma de las fuerzas propulsoras. Tal desequilibrio deshace o “descongela” la pauta de comportamiento estabilizado. Entonces es cuando se produce una serie de intercambios y de cambios, hasta que se restablece el equilibrio entre las fuerzas, con la recongelación de la *nueva* situación.

El desequilibrio o descompensación, y con ello la iniciación del proceso de cambio, tiene lugar bien por la variación en la magnitud de una fuerza cualquiera, bien por el

cambio de su dirección, bien por la adición de una nueva fuerza.

En un equipo de trabajo, su dinámica o locomoción, así como su productividad o nivel de realización fluctúan, dentro de unos estrechos límites, hacia arriba o hacia abajo. Este patrón o pauta persistente, aunque oscilante, es un estado de equilibrio cuasi-estacionario.

¿Por qué persiste esta pauta? Porque determinadas fuerzas que tienden a impulsar el nivel son equivalentes a las fuerzas que tienden a restringirlo. Según este modelo de cambio, el proceso de innovación, en el sentido de avance o progreso hacia mejores niveles, se iniciará cuando tenga lugar uno o más de los hechos siguientes:

1. Un incremento de la magnitud de una o más de las fuerzas impulsoras.
2. Un decrecimiento de la magnitud de una o más de las fuerzas restrictoras.
3. Un cambio en la dirección de una de las fuerzas, convirtiéndose en fuerza impulsora la que anteriormente actuaba como fuerza restrictora.
4. La adición de una nueva fuerza propulsora a las ya existentes.
5. La eliminación de una fuerza restrictora previamente existente.

Existe, pues, un juego de fuerzas impulsoras y restrictores de cambio ([figura 4.1](#)). Según este modelo, el cambio consiste en un proceso por el cual tiene lugar una descongelación o alteración del equilibrio existente en el sistema, seguido de un movimiento de traslado hacia un nuevo equilibrio dinámico o estado cuasi-estacionario. El proceso concluye con la recongelación o estabilización, en el nuevo estado estable, de modo que el sistema continúa realizando sus operaciones ordinarias para el logro de sus objetivos específicos, tras haber sido innovado. Cuando, al término de este proceso, algo nuevo se ha incorporado al sistema educativo, mejorándolo, la innovación educativa ha cobrado realidad y el sistema o institución escolar ha resultado innovado.

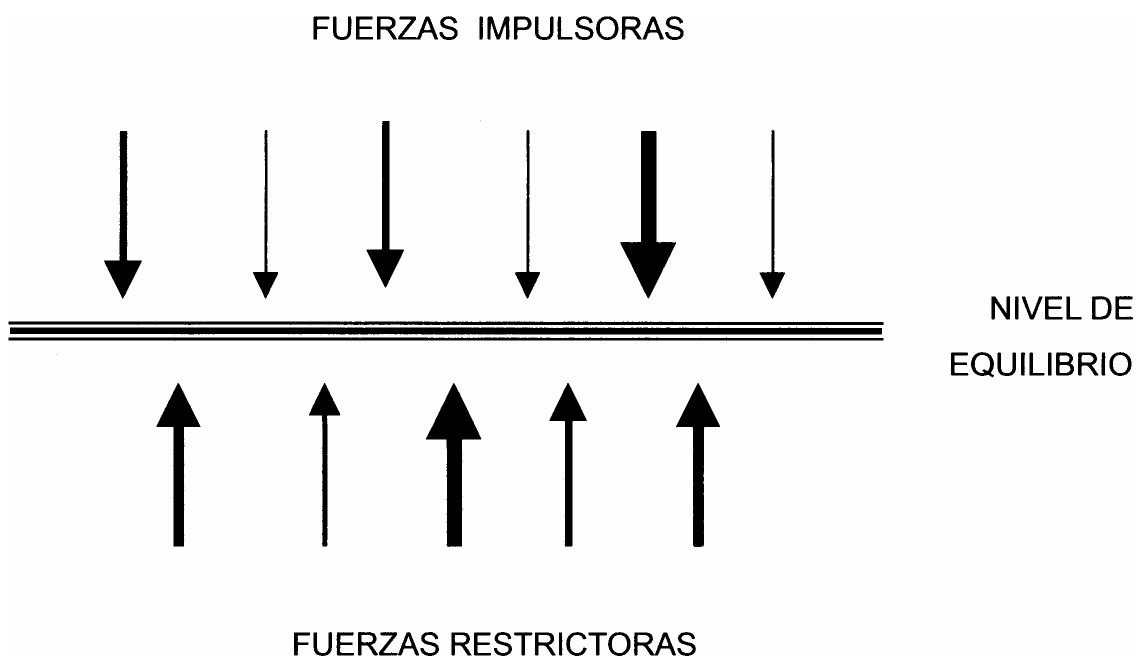


Figura 4.1. Nivel de equilibrio de fuerzas impulsoras y restrictoras.

En consecuencia, la intencional actividad del agente, interno o externo, de innovación educativa, ha de incidir sobre las fuerzas situacionales, que operan en el ámbito individual, grupal e institucional, con objeto de llevar a cabo la descongelación de la situación actual, influir sobre el movimiento en la dirección deseable y reordenar la situación. Será necesario evitar el retorno a la vieja situación, estabilizando y consolidando el resultado de la innovación o mejora alcanzada.

Existen tres grandes principios estratégicos de innovación: el incremento de las fuerzas impulsoras, la reducción de las fuerzas restrictoras y la combinación de ambas operaciones. Dos precisiones, al menos, es conveniente formular en cuanto al proceso de cambio descrito. Una se refiere a las estrategias respecto de las fuerzas sobre las que ha de incidirse para producir la descongelación en la fase de iniciación y en la conducción del proceso de cambio. La otra se refiere a las estrategias específicas en la fase conclusiva de la recongelación, estabilización e institucionalización de la innovación.

En general, si sólo se actúa con las fuerzas impulsoras, realizando únicamente operaciones de impulso hacia nuevos niveles, ejerciendo presiones —sin preocuparse paralelamente de reducir las fuerzas restrictoras o resistencias—, entonces probablemente se incrementarán las tensiones. Esto significa la probabilidad de más emotividad y menos racionalidad en las respuestas y, por consiguiente, mayor inestabilidad y más “impredictividad”. El resultado final puede ser el rechazo o una de las modalidades de resistencia a la innovación. Más eficaz es actuar sobre las fuerzas restrictoras, eliminando obstáculos.

Es de notable importancia atender al momento terminal de recongelación, estabilización del nuevo estado estable o institucionalización de la innovación. Generalmente, el cambio va seguido de una tendencia a regresar hacia pautas de comportamiento anteriores. Tras una innovación, cuando la presión de cambio disminuye, resulta, a veces, difícil que se mantenga lo alcanzado. Se debe, frecuentemente, a que los actores de la innovación no han logrado el estadio suficiente como para “internalizar” los nuevos comportamientos, porque no han alcanzado una clara comprensión del significado de la innovación, no han desarrollado las actitudes y capacidades requeridas para la incorporación de la innovación o no se han producido cambios correlativos en partes o subsistemas interrelacionados. Por consiguiente, son necesarias ciertas acciones estratégicas para evitar la “discontinuación” de la innovación.

Actualmente existe un acuerdo generalizado según el cual se requiere un ponderada mezcla de *presión y apoyo* al innovador, sea el individuo, el grupo o la institución escolar en su conjunto.

También la investigación indica que la pericia del profesor en la introducción de una práctica docente innovadora no conduce necesariamente a una institucionalización en la práctica habitual de la clase. Sobre el docente inciden distintos factores personales, grupales, organizativos y ambientales. La predisposición, el dominio de la nueva práctica docente, no garantiza su instalación definitiva. Los requisitos de la predisposición a

innovar, el conocimiento y las capacidades específicas son condición necesaria pero no suficiente.

Además, es importante la cooperación de los colegas, un clima escolar adecuado y el compromiso profesional de usar los saberes y competencias adquiridas para implantar y mantener la innovación (Duffy y Roehler, 1986; Porter, 1986; Stein y Wang, 1988).

## 5

# *El proceso de innovación educativa: génesis y desarrollo*

### **5.1. Procesos innovadores internamente generados y externamente inducidos**

¿Cómo surgen, prosperan y se desarrollan las innovaciones educativas en las instituciones escolares? Unas innovaciones surgen en virtud de reajustes que se realizan en el seno de las instituciones escolares para solucionar problemas internos y brotan de los propios impulsos de mejora, siendo endógenas o *internamente generadas*. Otras innovaciones se generan y desarrollan en virtud de influencias de origen externo a la institución escolar, acogidas por ésta para dar respuesta a demandas de mejoramiento y adaptación al entorno, por lo que pueden considerarse exógenas o *externamente inducidas*. Aquí se utiliza el término *inducir* como sinónimo de *incitar*; *instigan mover a*.

Esta doble distinción en la génesis del proceso innovador atiende predominantemente a los momentos originarios, aunque, una vez iniciada, se entrecruzan factores procedentes de las distintas fuentes u orígenes.

No responden a la realidad las afirmaciones de que las instituciones escolares son sistemas plenamente estables, sin cambio alguno. Ninguna es así. En el cotidiano dinamismo escolar se producen pequeños cambios de manera constante en los aspectos didácticos, organizativos y relacionales. Lo que ocurre es que se trata de cambios menores, poco perceptibles, de tipo marginal. Efectivamente es evidente que

de hecho, el paradigma de la innovación que delinea el desarrollo y puesta en práctica de la innovaciones iniciadas formalmente, está sesgado puesto que olvida los cientos de pequeñas innovaciones en que los individuos y los pequeños grupos de profesores se implican diariamente (Fullan, 1991: 55).

¿Por qué y cómo se producen en forma continua esos cambios menores, pero que constituyen la base de otros cambios más relevantes e innovaciones significativas? Porque la institución escolar, como sistema sociocultural, no funciona como una máquina, en el decurso de la realización de las actividades propias, ordenadas a fines específicos. Se producen constantemente pequeños desajustes, problemas, disfuncionalidades, desequilibrios y conflictos de menor cuantía. La mayoría de ellos van

siendo solucionados sobre la marcha, en un proceso continuo de resolución de pequeños problemas, reajustes y readaptaciones. Las situaciones y hechos aludidos ocurren básicamente en dos ámbitos de la vida de la institución escolar:

1. El que puede denominarse ámbito de las cuestiones cuasi-técnicas, concierne a la los problemas que surgen en el ámbito de realización de la tarea docente y procesos organizativos vinculados a la misma.
2. El ámbito de las relaciones interpersonales y los procesos psicosociales subyacentes, que tienen lugar en el seno de la institución escolar.

En lo que concierne a la realización de la *tarea docente* y procesos organizativos que la sustentan, por su propia naturaleza, la índole de sus fines, las estructuras en que se realiza y los influjos del entorno, se engendran insuficiencias en el logro de sus objetivos, deficiencias en la realización de las actividades específicas, disfuncionalidades en sus formas organizativas, que se manifiestan de modo intermitentemente. Pocas veces se logran plenamente los propósitos, los objetivos proyectados se alcanzan en grado diverso y de las acciones docentes programadas se derivan efectos esperados y efectos inesperados.

Como respuestas inmediatas se realizan ligeros ajustes, reequilibrios y adaptaciones organizativas, curriculares y metodológicas, derivadas de problemas internos y los requerimientos del entorno. Se desarrolla una corriente de ligeras modificaciones y sutiles cambios, que son ya tenues innovaciones por sí mismas, constituyendo el germen de posibles innovaciones de mayor cuantía. En consecuencia, estos cambios menores, que responden a necesidades percibidas, con hondo significado para los actores, constituyen la base para determinar las prioridades de los proyectos innovadores de mayor intensidad y extensión. Los cambios menores persistentes promueven variaciones en el proyecto educativo, reajustes en los proyectos curriculares, modificaciones en los procedimientos didácticos y alteraciones en algunas estructuras organizativas, aunque generalmente sean de ligera intensidad.

En lo que concierne a las *relaciones interpersonales*, en el proceso de funcionamiento cotidiano tienen lugar conflictos tenues, cuya inmediata solución representa leves cambios en las actitudes, la interacciones personales y la conducta institucional. El conjunto de las modificaciones, ligeras, pero constantes, como cambios menores, favorecen los procesos adaptativos y pueden constituir la base para cambios mayores. En general, la tendencia natural a eliminar las tensiones, reducir los conflictos y dar solución a las dificultades en las relaciones, también producen cambios menores y lentos en las estructuras, comportamiento y actitudes de individuos y grupos, mediante los cuales se generan y absorben innovaciones en la institución escolar. Ducros y Finkelsztein (1992: 220) indican que

toda innovación aporta o corre el riesgo de aportar cambios en las zonas de influencia o poder de los diferentes actores, lo que requiere procesos de negociación. A lo largo de estos

procesos la innovación es adaptada y adoptada, siendo asimilada por los actores mismos, reduciéndose el protagonismo de los promotores o proponente de la innovación.

El análisis y diagnóstico, sintomático o causal, de disfunciones, problemas y conflictos constituye el fundamento de las estrategias de innovación centradas en la escuela, como la autorrenovación institucional, el desarrollo organizativo de la escuela, la acción-investigación cooperativa o la autoevaluación institucional formativa.

Cuando los cambios menores se integran, formalizan y responden a unas intencionalidades, constituyen ya innovaciones pedagógicas, aunque predominantemente del tipo de innovaciones marginales. Los cambios más notorios son los que consisten en las denominadas *reestructuraciones organizativas* de la institución escolar, acompañados de los crecientes niveles de autonomía. Con relativa frecuencia, su incidencia sobre el plano didáctico de las actividades en el aula es de reducida intensidad, como, entre otros, ha puesto de relieve Elmore (1995). Algo similar suele ocurrir en algunos aspectos de las grandes reformas del sistema educativo.

Por otra parte, así como el comportamiento, individual y social, en la vida corriente, no es fijo, inmutable y rectilíneo, tampoco lo es en el marco de la institución escolar. Como consecuencia de la propia trayectoria vital, las interacciones con colegas y alumnos, se generan cambios en actitudes profesionales, ideas pedagógicas y comportamientos docentes, normalmente de modo imperceptible, a veces sin una intencionalidad plenamente deliberada y consciente.

Las *innovaciones externamente inducidas* en cuanto a su génesis y desarrollo, son aquellas promovidas e impulsadas desde el exterior de la institución escolar. Se utiliza el término inducción en un sentido análogo al que contiene el concepto de *inductancia*. En electromagnetismo, son los efectos de inducción engendrados en un circuito, debidos al flujo magnético producido por otro circuito próximo. En botánica se denomina *inducción* al fenómeno de reacción que no se produce inmediatamente después de iniciado el estímulo, ni cesa inmediatamente cuando aquél deja de actuar. La inducción desde el exterior tiene orígenes e intensidades distintas. El elemento inductor puede ser un hecho, un problema, una demanda, una persona, un grupo u otra institución, pública o privada. Los cambios culturales, sociales y tecnológicos inducen cambios en la institución escolar y son el origen de muchas innovaciones. Las demandas, más o menos directas, de las familias o de los propios estudiantes, también son el origen de pequeños y sucesivos cambios.

Entre las innovaciones externamente inducidas cabe subrayar las que tienen su origen en la normativa legal, formulada por los poderes legislativo o ejecutivo, de parlamentos o gobiernos respectivamente. Generalmente pretenden cambios relevantes, globales o parciales, aunque sus efectos terminen reduciéndose a reestructuraciones organizativas, que afectan al cambio de las actividades docentes en las aulas, en proporción e intensidad muy variable. En gran medida, están destinados a proteger el derecho fundamental de todos a la educación, bajo los postulados de calidad y equidad. A ellos se deben innovaciones destacadas, como la escuela comprensiva o integrada, la



eliminación de criterios formalmente selectivos en las etapas de escolaridad obligatoria, el impulso de la evaluación continua, diagnóstica y formativa, por citar sólo algunas.

La intensidad de los efectos ejercidos desde el exterior de la institución escolar puede tener grados distintos, dependiendo de los modos en que se formulan: exposición, proposición o imposición. Las aportaciones externas a la iniciación y prosecución de innovaciones educativas dependen de los vínculos mantenidos por la institución escolar con agentes exteriores. La institución vinculada puede ser otra institución escolar, una institución de investigación y desarrollo, los productores de material didáctico o instrumentos utilizables didácticamente, un centro específico destinado a promover y apoyar la innovación o la propia Administración educativa, que actúan a través de personas, como sus agentes (Hopkins, 1996).

## **5.2. Complementariedad de equilibrio y conflicto en la génesis de la innovación**

En la comprensión y explicación de los procesos sociales, psicosociales y técnicos que acontecen en el seno de la institución escolar, a propósito de la innovación educativa, entran en juego conceptos típicos de la teoría de equilibrio, tanto como los propios de la teoría del conflicto, con la integración de ambas teorías. Algunos las consideran disjuntas o antagónicas, por deficiencias en la observación cotidiana y en el análisis de la fenomenología escolar, por la interesada persistencia en planteamientos de sus preferencias o por la confortable opción de continuar con la misma “novela”.

Aunque de forma peculiar, la institución escolar, como todo sistema social, comporta organización, interdependencia e interacciones entre sus elementos, partes o subsistemas, en una constante situación de flujo. Sus elementos constitutivos son expectativas, intencionalidades, roles, comunicaciones, influencias, relaciones de poder, formales e informales, actos y procesos, más que instalaciones, objetos y personas físicas. Como construcción social, la institución escolar ha sido creada y es mantenida para cumplir unos fines sociales específicos. Pero acciones docentes y procesos discentes se realizan de modos distintos y los propósitos se alcanzan en grados diversos: unas veces de modo relativamente satisfactorio para los distintos sectores implicados, otras de manera insatisfactoria para alguno de ellos. Los sectores implicados son, entre otros, quienes crearon la institución escolar y contribuyen a su mantenimiento; quienes tienen la responsabilidad de su adecuado y eficaz funcionamiento; los actores que desempeñan los roles y realizan las actividades específicas de la institución; los usuarios o beneficiarios de la misma (Brossard, 1993).

La variabilidad de los elementos y la realización de las funciones en la institución escolar significa que, en los procesos de funcionamiento cotidiano, tienen lugar continuas variaciones, disfuncionalidades y conflictos. Unos y otros se van resolviendo mediante ligeras modificaciones y reajustes, como resolución de problemas. Comportan leves cambios en las actitudes, las interacciones y la conducta docente, con sentido acumulativo, que representan pequeños cambios didácticos. Los cambios que se realizan

a través de procesos de reajuste interno y de procesos adaptativos a las variaciones del entorno, son cambios menores que tratan de mantener la estabilidad del sistema con un equilibrio dinámico, de modo que la institución escolar pueda seguir realizando las operaciones para que fue creada y alcance los objetivos que justifican su existencia. Dichas readaptaciones y ajustes corresponden a la denominada función de *mantenimiento* institucional, que se desarrolla paralelamente a la función de *producción* o realización de las tareas docentes específicas. Tales cambios, de mayor o menor cuantía, producen un desplazamiento del sistema a nuevos niveles de equilibrio estable, con la posibilidad de nuevas y mejores realizaciones. Así, pues, las fuentes de la innovación se encuentran primariamente en las disfunciones y desajustes internos y en las relaciones e intercambios con el entorno.

En lo concerniente a los factores y *procesos psicosociales*, en la institución escolar, como en cualquier sistema social, en las relaciones interpersonales del acontecer cotidiano se generan y albergan tensiones, compulsiones y conflictos, de naturaleza y grado distinto. Requieren negociaciones, acuerdos y compromisos, los cuales generan cambios menores, que abren el camino a innovaciones más significativas.

En primer lugar, los reajustes o modificaciones didácticos y organizativos, pueden generar reacciones defensivas o receptivas, comportamientos reactivos o proactivos, que engendran diversos grados de tensión y conflictos menores. Su resolución genera un proceso de nuevas modificaciones y ajustes, con cambios en las actitudes, en los comportamientos y en algunas formas organizativas. Como señala Huberman (1982: 80), "la introducción de una nueva práctica docente pone en juego un proceso micropolítico de intercambios, regateos, interdependencias, coaliciones efímeras, acuerdos tácitos entre grupos de docentes", que indica también una base conflictual de la innovación educativa. Es decir, también por esta otra vía de las relaciones interpersonales internas y los procesos psicosociales subyacentes se generan cambios menores y propician innovaciones. La identificación de las tensiones, de sus componentes y sus vectores, así como el análisis de su modo de operar, constituyen una valiosa fuente de recursos para quienes pretenden realizar intervenciones de innovación pedagógica, imprimiendo a los cambios la dirección y ritmo convenientes al mejoramiento de la institución escolar.

Las situaciones de conflicto que aparecen en estructuras escolares y procesos educativos emergen de la propia textura de la organización escolar y dimanar de la índole y características del hecho educativo. En el ámbito de la comunidad educativa surgen conflictos dentro de cada uno de los sectores que la integran: directivos, profesores, alumnos, padres, así como conflictos cruzados entre los distintos sectores.

Las inadaptaciones, tensiones y compulsiones que se incrementan y acumulan, representan una línea de oposición entre dos o más componentes, surgiendo situaciones de inestabilidad y conflicto. La expresión *situación de conflicto* no ha de ser entendida únicamente como algo que implica necesariamente la existencia de unas relaciones abiertamente destructivas y de carácter virulento, que conducen a la eliminación de una de las partes antagónicas. Situación de conflicto es simplemente cualquier situación que tiene su origen en el principio de limitación de la realidad finita. Las situaciones de

conflicto tienen grados variables de intensidad que las hacen cualitativamente diversas. El conflicto creador y positivo es el simple antagonismo entre elementos que terminan por integrarse gradualmente y armonizarse, de tal modo que el resultado final constituye un nuevo nivel de equilibrio, que representa un avance y logro positivo.

Desde la perspectiva de la educación misma, mayores o menores dosis de conflicto se manifiestan con rasgos simultáneos de antagonismo y complementariedad en distintos ámbitos del quehacer escolar: formación humanística y formación técnica, educación comprensiva y educación diferenciada o diversificada, autoridad y libertad radical en el proceso educativo, formación e información, autoeducación y heteroeducación, junto a otras manifestaciones antinómicas que gravitan sobre la naturaleza constitutiva de la educación misma.

Para el francés Hamoun (1981) una situación es conflictual cuando entre los elementos implicados en ella existen relaciones que tienen, a la vez, caracteres de antagonismo y complementariedad. Existe una relación de *complementariedad* entre dos o más constituyentes de un sistema cuando cada uno de sus elementos participa en la posibilitación del otro, tanto en su naturaleza cuanto en sus operaciones, de tal modo que uno necesita del otro, en alguna manera, para realizar sus funciones.

Existe relación de *antagonismo* entre dos componentes del sistema cuando la *extensión* de uno o más de sus elementos produce la *regresión* del otro u otros. Hay extensión de un elemento cuando se acentúan sus propiedades en orden a la transformación o absorción de otros elementos del sistema. Correlativamente hay regresión cuando las propiedades específicas de un elemento son sucesivamente reducidas o sustituidas por las propiedades de los elementos antagónicos del mismo sistema. La extensión o incremento de unos propósitos implica la regresión o decremento de los otros, como ocurre, por ejemplo, en la asignación de tiempos a las distintas asignaturas o áreas del currículo. Puesto que el tiempo académico es limitado, al ampliarse el horario semanal de unas, simultáneamente tiene que reducirse el de otras, no sin el correspondiente conflicto.

Hamoun ha puesto de relieve la situación continuada de conflicto que subyace a la denominada “clase-grupo”. Intermitentemente afloran manifestaciones de las diferencias entre el “grupo explícito” institucional; el “grupo básico implícito”. El primero modulado por los códigos, normas, prescripciones y proscripciones establecidas por la institución escolar y el propio profesor, el “grupo básico implícito”, por su parte, modulado por los valores, normas y cultura de los alumnos. Esta estructura dual de la clase-grupo o grupo-curso propicia tensiones y situaciones de conflicto, por lo que las relaciones entre grupo institucional manifiesto y el grupo implícito son unas relaciones de complementariedad con ciertas dosis de antagonismo. En la misma línea, Dalín ha sugerido la existencia de dos subculturas en el ámbito de la institución escolar: la cultura adulta de los profesores y la cultura juvenil de los estudiantes, ya que “los valores y las normas de la cultura de los jóvenes es tan diferente de la cultura de los profesores que podemos hablar de una cultura dividida” (Dalín, 1993: 8).

Por otra parte, las profesoras Grossman y Stodolsky (1995) han analizado las

diversas subculturas adultas, como “subculturas docentes” en las escuelas secundarias, integradas por los profesores de las distintas áreas o asignaturas, reforzadas por su agrupamiento en departamentos didácticos disciplinares.

De la constatación de esos hechos se desprenden, al menos, dos consecuencias: una indica las múltiples posibilidades de conflicto, aunque sean de ligera intensidad, en las relaciones interpersonales; otra es la dificultad que entraña alcanzar una cultura institucional compartida que integre las distintas subculturas existentes en el seno de la institución escolar, a lo que se alude frecuentemente con notoria ligereza.

Sin embargo, las diferencias y situaciones conflictuales contienen elementos enriquecedores, a condición de que exista la necesaria comunicación, intercambios y cooperación. Pueden generar cambios en las actitudes, las relaciones y los comportamientos como base de posibles innovaciones educativas. Las posibilidades de conflicto son abundantes. Pero, puesto que los conflictos ofrecen oportunidades de cambio, en vez de tratar de neutralizarlos, es más conveniente utilizarlos como ocasiones para el cambio y la innovación educativa. “Conflictos de naturaleza personal, conflictos de intereses, conflictos sobre valores y normas son habituales en las escuelas. Frecuentemente existen normas para evitar los conflictos, cuyos resultados pueden ser una baja productividad y frustraciones” (Dalín, 1993: 27).

Es necesario aprender a servirse de ellos para descubrir la realidad interna de la institución escolar y del grupo-curso, para ver aflorar los asuntos clave vinculados a las percepciones de los distintos actores y explorar los itinerarios de canalización de las energías almacenadas, que pueden ser liberadas en beneficio de la escuela. Los conflictos ofrecen oportunidades para aprender unos de otros, proporcionan la posibilidad de esclarecer problemas latentes, la ocasión para plantear asuntos irresueltos y comprender las perspectivas de otros actores.

Por consiguiente, como se ve, teoría del equilibrio y teoría del conflicto concurren ambas en la comprensión y explicación de la génesis y desarrollo de los procesos de cambio e innovación educativa.

Las tensiones y conflictos que se producen en el marco de la institución escolar constituyen situaciones de desequilibrio. Como cualquier otra situación de desequilibrio, el producido por los conflictos internos tiende a restablecerse, mediante negociaciones, compromisos, acuerdos, adaptaciones y ajustes, recuperando una nueva situación de equilibrio estable, que constituye un avance hacia un nuevo nivel de equilibrio enriquecido, comportando cambio, innovación y mejora. Así de sencillo resulta percatarse de que teoría del equilibrio y teoría del conflicto no son antagónicas, sino complementarias e integrables en la comprensión, explicación y realización de la innovación educativa.

### **5.3. Efecto acumulativo, umbral crítico y factor precipitante en la innovación**

Entre las diferentes partes, subsistemas y componentes de un sistema social, como

la institución escolar, existe interdependencia. Según el principio de interdependencia, los cambios de cierta intensidad producidos en una parte del sistema ponen en marcha cambios en otras. De conformidad con su naturaleza sistémica, los ajustes y cambios adaptativos en una parte o componente pueden crear disfunciones y tensiones en otros. Tales disfunciones pueden reducirse y canalizarse mediante intervenciones que, a su vez, pueden producir disfunciones en otras partes o componentes, que requieren cambios reequilibradores para mantener la estabilidad y viabilidad del sistema para la adecuada realización de las operaciones específicas. Por consiguiente, una disfunción que se reduce en una parte de la institución escolar puede impulsar una red o cadena múltiple de cambios en otras partes o subsistemas, que suponen innovación.

Por ejemplo, cuando los trabajadores logran salarios más altos, la empresa puede actuar aceptando la reducción de beneficios, realizando algunos reajustes o incrementando los precios, lo que puede afectar al nivel de ventas, la capacidad de crecimiento y expansión, etc. Aun así pudiera no alterar su organización básica y funcionamiento interno. También podría reaccionar realizando cambios que alteren su organización básica y funcionamiento ordinario, llevando a cabo una reestructuración interna, incorporando una nueva tecnología de producción, reduciendo personal o modificando su red de distribución.

Desde la perspectiva de la innovación, en la organización y funcionamiento de las instituciones escolares tienen lugar dos tipos de operaciones. Unas son las que corresponden al dinamismo natural del sistema, por las que se resuelven las ligeras disfunciones y tensiones, sin afectar a las estructuras básicas y procesos sustanciales del sistema. Otras son las que alteran sus procesos esenciales, constituyendo cambios relevantes e innovaciones sustanciales. Estas últimas comportan un desplazamiento sensible a nuevos niveles de equilibrio, que representan un progreso en el funcionamiento y la realización de sus tareas específicas: el tipo de equilibrio dinámico.

Lo más frecuente son los cambios menores, pertenecientes a la constante situación de flujo del sistema. Las pequeñas disfunciones y ligeras tensiones, fácilmente reducidas y los cambios menores, absorbidos rápidamente por el sistema, mantienen su estado estable. Se trata de leves reajustes y solución de pequeños problemas para que todo siga básicamente como antes. Sin embargo, esos ligeros cambios pueden tener una sensible incidencia respecto de cambios mayores, en virtud de un proceso acumulativo. Las pequeñas disfunciones y las operaciones para subsanarlas, mediante leves reajustes, tienen efecto acumulativo, particularmente cuando se hacen más frecuentes e intensas.

Según su modelo explicativo del cambio, Myrdal (1968) sostiene que, cuando se produce la modificación de una fuerza o una variación en la intensidad del influjo ejercido por un factor, entonces su efecto activa las demás variables relacionadas, con carácter acumulativo y, si alcanza determinado nivel, produce un impulso de cambio. En razón de la inercia dinámica, por la interacción entre todas las variables, el cambio continúa en la dirección iniciada, contrarrestando las resistencias que se oponían al mismo en el primitivo estado estable o equilibrio cuasi-estacionario.

Myrdal ilustra su tesis con el análisis de dos variables: prejuicio racial y nivel de

vida de los ciudadanos de color en los EE. UU. Partiendo del supuesto de una situación con condiciones estáticas, cuando se altera una de las variables, ambas van tomando alternativamente distintos valores, en una dinámica de sucesivas influencias mutuas. Un descenso en el nivel de vida de dichos ciudadanos produce un incremento en el prejuicio racial de los blancos. Esto segundo repercute en situaciones que propician el descenso del nivel de vida de aquéllos, que, a su vez, genera un nuevo incremento de prejuicio. De este modo se sucede un proceso de cambios en una y otra variable, con efectos acumulativos, como resultado de las sucesivas interacciones entre las variables. El modelo aparece igualmente válido cuando el proceso toma sentido ascendente o mejorativo. Una variación de un componente específico, como la mejoría en el *nivel de empleo*, produce mejora en el nivel de vida y reduce el prejuicio. Como resultado positivo de aquellas variaciones, se producirá una elevación de otros componentes específicos del nivel de vida, como el nivel *sanitario, educativo, etc.* Por virtud “cumulativa” se producirá la mejora sucesiva en otros componentes o variables como higiene, maneras cívicas, mejor observancia de las normas, etc, reduciéndose decisivamente el prejuicio. Tal análisis revela, según Myrdal, que se producen efectos no sólo lineales o en cadena, sino expansivamente, de forma radial, reticular o sistémica. En general, un incremento en la variable específica *educación*, tendrá como resultado un incremento en variables específicas como *calidad de empleo, estado sanitario, etc.* Los cambios de sentido ascendente en el conjunto de variables específicas conllevan un cambio positivo en la otra variable genérica inicialmente considerada: descenso del “prejuicio”. Ello comporta, a su vez, la posibilidad de mayores opciones educativas, más ofertas de empleo, mejores situaciones laborales, elevación cultural, etc. que producirá un cambio sustancial en la mejora del nivel de vida.

Con carácter general, dada la índole sistémica de los cambios y sus efectos acumulativos, se desprenden, al menos, dos conclusiones:

1. Dado un impulso inicial en una de las variables, se pone en marcha un proceso *acumulativo*, cuyos efectos finales pueden ser desproporcionados en relación con la magnitud del impulso inicial, considerado aisladamente.
2. El proceso de cambio continúa por algún tiempo, después de suprimido el impulso inicial. Se mantiene como efecto inducido.

Un proceso análogo se produce en la institución escolar cuando se incorporan determinadas innovaciones, como puede ser la aplicación de la auténtica evaluación continua de los alumnos, como tarea cotidiana. La pronta detección de los preconceptos, confusiones o lagunas del alumno, mediante la evaluación, evita la acumulación de errores o lagunas que dificultan la continuidad en un aprendizaje significativo. Tal detección vincula a su inmediata corrección con actividades guiadas de recuperación, lo que impulsará un tutoría-orientación más operativa y cercana al alumno. Lo uno y lo otro conducirá a una enseñanza más individualizada, reduciendo simultáneamente la docencia expositiva, frontal, colectiva e indiferenciada. Como efecto acumulativo, bastantes

alumnos aprenderán más y mejor, con lo mejorará su autoconcepto académico y se sentirán más motivados para ulteriores tareas de aprendizaje. En consecuencia, esos alumnos producirán menos perturbaciones en las clases, con lo que se aprovechará mejor el tiempo en las mismas, beneficiando al conjunto de los alumnos. Con ello se generará un mejor clima escolar en el aula, que puede influir en las clases vinculadas o relacionadas de algún modo.

En consecuencia, se elevarán las expectativas docentes respecto de los alumnos, lo que también contribuirá a mejorar el autoconcepto y motivación de éstos. En su virtud, el docente se sentirá más satisfecho, incrementándose su propio concepto de autoeficiencia, con los correspondientes efectos positivos sobre sus actitudes, motivaciones y comportamiento profesional, según han puesto de relieve numerosas investigaciones. En definitiva, la evaluación continua cotidiana, como innovación inicial, tendrá efectos acumulativos que mejoran la calidad y la equidad educativa, en el aula.

Como indica Myrdal (p. 48):

todo cambio en cualquiera de los factores, independientemente del modo en que se produzca, pondrá en marcha todo el sistema, por el peso conjunto de los efectos cumulativos ejercidos, hacia atrás o hacia delante, entre todos ellos, en una u otra dirección, según el caso, con una velocidad que depende del impulso originario y de las funciones de interrelación causal dentro del sistema.

La variación en sentido negativo de uno de los factores descritos afectará también de manera acumulativa y en forma múltiple a otras variables relacionadas, engendrando un proceso descendente de la calidad, la equidad o ambas, repercutiendo en los alumnos, aunque de modo diverso.

En razón de la interdependencia entre las variables y sus interacciones, un cambio en ciertos aspectos de la función docente o de un subsistema escolar puede poner en marcha determinados cambios en otras partes o sectores. En definitiva, como señala Etzioni (1968, p. 362): “El principio de acumulación se refiere a la propagación de una innovación al pasar el proceso de cambio social del sector en que se inició a otros sectores”.

Las interrelaciones entre los componentes o facetas de un sistema estable y dinámico —en equilibrio dinámico— obliga a que ninguna de sus variables o componentes relevantes se desvíe excesivamente de la línea general. Si tal ocurriera, el desequilibrio o desestabilización producida requerirá acciones y reacciones, adaptaciones y ajustes, para recuperar un equilibrio estable -estabilidad funcional- que permita la realización de las actividades y el logro de los objetivos específicos. Pero ese dinamismo genera interiormente modificaciones pequeñas y lentas, que generalmente pasan inadvertidas, al mantenerse la estabilidad y equilibrio del sistema.

Las modificaciones pequeñas y cambios lentos en las actitudes, valores, normas y procesos, considerado cada uno en sí mismo, no producen alteraciones notorias en las propiedades del sistema. Pero la continua sucesión de cambios menores, internamente generados o externamente inducidos, y las interacciones entre ellos, tienen efectos

acumulativos, alcanzándose nuevas posiciones de estabilidad dinámica, que incrementa la “masa crítica”. En virtud del *efecto acumulativo* de los cambios menores y lentos, puede alcanzarse un *umbral crítico* que dará lugar a modificaciones sensibles y cambios vigorosos, incorporando innovaciones importantes.

En las instituciones escolares la velocidad del proceso acumulativo es reducida, pues los cambios generalmente son episódicos, ligeros y lentos, de tal modo que apenas resultan perceptibles para quienes los realizan, contribuyen a ellos o reciben sus efectos. Pero cuando se ha acumulado cierta *masa crítica*, se alcanza el *umbral crítico*, como resultado del lento proceso acumulativo. Si actúa un “factor precipitante”, entonces el cambio se acelera y tiene efectos más intensos.

Un *precipitante* es un factor que emerge interiormente o es inducido desde el exterior, provocando una serie de efectos y reacciones que cambia sensiblemente la situación global del sistema o de una parte significativa del mismo. Las consecuencias de las protestas de los estudiantes universitarios contra las actuaciones de un departamento, los niveles de conflictividad a que, en un momento, se puede llegar en un liceo, *gimnasium*, *high school* o instituto de educación secundaria, las vigorosas demandas de la asociación de padres en un colegio de educación primaria, son situaciones que actúan como factor precipitante de cambios que generan innovaciones educativas. Refiriéndose al sistema educativo francés, dice Crozier (1998: 39) que “es necesaria una crisis grave para ver florecer algunas innovaciones”.

Una situación dada depende del equilibrio de un conjunto de fuerzas. Unas restringen el cambio, mientras que otras lo impulsan. Pero, dadas determinadas condiciones, si se hubiere alcanzado cierto *umbral crítico*, entonces la intervención de un determinado factor precipitará un cambio significativo.

Por otra parte, el concepto de factor *precipitante* es de especial relevancia en orden a la determinación de las condiciones y puntos estratégicos para iniciar e impulsar un proceso de innovación educativa. El factor *precipitante* ejercerá sus efectos cuando el sistema se halle “maduro”, cuando las condiciones internas y externas están predispuestas, cuando se haya formado una masa crítica y alcanzado un umbral crítico. La situación puede estar dispuesta para cambiar en una determinada dirección y no en otras. Puede encontrarse predispuesta sólo para aceptar determinadas innovaciones y no otras, en virtud de los ingredientes educativos del ecosistema y el contexto escolar. Es el caso, tantas veces evocado, de los sistemas educativos de ciertos países en vías de desarrollo, donde resulta difícil introducir determinadas innovaciones educativas, que ya han sido implantadas en países más desarrollados. Lo mismo puede decirse de determinados centros docentes respecto de otros. El *umbral crítico* puede ser referido a la sociedad en general, a todo un colectivo docente, a una comunidad educativa o cualquier otra unidad de análisis considerada.

Desde esta perspectiva puede plantearse la cuestión de si en los años 1970 y 1990 se había acumulado la necesaria *masa crítica* de índole pedagógica, en el sistema educativo español, y alcanzado el umbral crítico socioeducativo, como para que las respectivas leyes de reforma educativa actuaran como factor *precipitante*, tal que las



instituciones escolares, primarias y secundarias, asimilasen los interesantes propósitos de cambio y valiosas innovaciones pretendidas, en los ámbitos, psicopedagógico, socioeducativo, didáctico y organizativo, por una y otra ley. Posiblemente, tales condiciones solo se daban en grado limitado, particularmente en cuanto a actitudes generales, comprensión del significado de las reformas, formación pedagógica del profesorado y aplicación de los recursos disponibles. De ahí sus limitados efectos sobre la realización de las tareas dentro de las aulas. El análisis de las condiciones indicadas es de importancia capital, puesto que explicará las posibilidades y limitaciones de la reforma educativa y la suerte de las innovaciones pretendidas, así como las estrategias para aprovechar las posibilidades y reducir las limitaciones.

Bajo esta perspectiva ha de ser contemplada la eficacia del factor *precipitante*, ya que “la eficacia causal que imputamos a algún factor tiene que serlo siempre en relación no solamente con los otros factores, sino también con el conjunto de la interdependencia dinámica de ellos, dentro de la situación total” (Maelver, 1968: 379). Hay, pues, una condición general que podemos considerar como situación de “coyuntura”.

En el marco de la institución escolar, el factor *precipitante* puede ser un hecho relevante, una persona que se incorpora a la institución escolar, la formación de un grupo de trabajo, nuevas formas de relaciones internas, una mayor apertura de la organización, la disposición de nuevos recursos o instrumentos didácticos, un descenso en el número de alumnos, una nueva norma legislativa, etc.

Por consiguiente, las modificaciones lentas, pequeñas y evolutivas pasarán inadvertidas, hasta que como resultado de un *proceso acumulativo* se alcance cierto *umbral crítico* y surja la acción de un *factor precipitante* que produzca la eclosión de un cambio educativo, con la introducción de una innovación de notoria intensidad o un conjunto de ellas.

Sin embargo, antes de terminar es oportuno consignar que la trama de acciones, reacciones y cambios, con los efectos indicados, se producen en las instituciones escolares con menor frecuencia, intensidad y extensión que en otros sistemas sociales. La razón es que en las escuelas rige, en menor medida, el principio de la interdependencia entre las partes. Las instituciones escolares son sistemas débilmente articulados, con una floja conexión entre sus partes y una reducida cohesión interna (*loosely coupled systems*), según son caracterizados por los analistas de la organización escolar.

#### **5.4. Insatisfacción y búsqueda como germen del proceso innovador**

La insatisfacción con las realizaciones vigentes origina e impulsa el proceso de innovación. La insatisfacción surge cuando se percibe la existencia de una notoria diferencia entre lo que es y lo que debería y podría ser. La discrepancia entre lo que una institución educativa, equipo docente o profesor está haciendo y lo que podría hacer constituye lo que se denomina “laguna de realización”.

La detección y toma de conciencia de tal desnivel o laguna de realización, impulsa

la búsqueda de nuevos cursos de acción que puedan reducir o cerrar la laguna existente entre el nivel de realización actual y el nivel a que se aspira para satisfacer las necesidades y lograr los objetivos esperados. “El cambio puede ocurrir, sea porque nos es impuesto, por acontecimientos naturales o reforma deliberada, sea porque voluntariamente participamos en él o incluso iniciamos el cambio cuando descubrimos insatisfacción, inconsistencia o intolerabilidad con nuestra situación actual” (Fullan, 1991: 31).

La insatisfacción con las realizaciones actuales puede ser sentida por lo propios actores de la función docente, percibida por otros sectores de la comunidad escolar, manifestada por responsables del sistema educativo general o por determinados sectores sociales.

Una discrepancia entre el “nivel de realización” actual y el “nivel de aspiración” genera la insatisfacción. La insatisfacción conduce a la búsqueda. Mediante la búsqueda se descubren nuevas soluciones que impulsan el proceso innovador. Cuando nuevos modos de acción son encontrados y puestos en práctica se produce la innovación. Para Rogers y Agarwala (1980: 166), con la

definición del problema se inicia el proceso por el cual la institución define y especifica su laguna de realización: la percepción de las discrepancias entre las expectativas de la institución y sus realizaciones. Una laguna de desempeño genera la búsqueda de posibles alternativas o innovaciones.

El concepto de “nivel de insatisfacción” evoca el concepto de “nivel de aspiración” y remite al concepto de “nivel de realización” actual. El nivel de insatisfacción está en relación con el nivel de aspiración. Si se aspira a poco, si el nivel de aspiración es bajo, es más fácil que lo que se logra coincida con aquello a que se aspira, por lo que no se produce insatisfacción digna de consideración. Por otra parte, la insatisfacción puede ser sentida de modo distinto por los sectores implicados: profesores, alumnos, familias, comunidad local, empleadores o sociedad en general.

Lo anterior plantea, al menos, dos cuestiones:

1. Cómo y quién define los niveles mínimos a que ha de aspirar la institución escolar: profesores, colectiva o individualmente; familias o alumnos, como usuarios o beneficiarios; representantes sociales o bien unos y otros conjuntamente. Las aspiraciones se concretan en metas u objetivos. También por esta vía aparece la imposibilidad de prescindir de los objetivos, como indican algunos. ¿Se aspira a que al final de un ciclo, en una redacción de 400 palabras, los alumnos cometan 4 faltas de ortografía o 40? ¿Se aspira a que los alumnos sean capaces de resolver sistemas de ecuaciones o sólo ecuaciones lineales, al concluir determinado ciclo escolar?
2. Quién y cómo se determina la laguna de realización o diferencia entre el nivel de aspiración y nivel de realización presente.

La percepción de una laguna de realización engendra insatisfacción, impulsando la búsqueda de nuevas alternativas que generan innovaciones. Esta teoría se encuentra en línea con los hallazgos empíricos de Hage y Aiken (1970), Hirschman (1973), Zaltman (1977), entre otros. Las investigaciones de Spark (1988) demuestran que las mayores tasas de cambio correspondían a aquellos profesores que se sentían insatisfechos con las realizaciones presentes. Por el contrario, cuando los profesores se sentían satisfechos con su modo de hacer habitual y creían que sus actuales métodos no serían mejorados por la innovación propuesta, era muy poco probable que aceptasen introducir innovaciones.

Cuando se eleva el *nivel de aspiración* surge la insatisfacción. Pero acontece que, considerando períodos delimitados de tiempo, relativamente prolongados, el *nivel de aspiración* tiende a acomodarse al *nivel de realización*, como observaron March y Simon. Es decir, “el nivel de realización satisfactoria” se hallará probablemente muy cerca del nivel obtenido de “realización reciente”. Se produce, pues, un proceso adaptativo, de acomodación al estado actual, sin disonancia alguna. Bajo esta perspectiva, la innovación educativa, basada en el criterio de insatisfactoriedad, tiene pocas posibilidades de germinar y desarrollarse.

¿Cómo se hará crecer el nivel de aspiración de modo que la discrepancia con la realización pasada o presente genere una insatisfacción que impulse el proceso de innovación? En primer lugar, se constata que a lo largo del tiempo tiene lugar un ascenso espontáneo y natural, aunque muy ligero, del “nivel de aspiración” social. A este respecto March y Simon (1969: 202) han formulado el enunciado siguiente: “Cuando la situación se halle en estado estable’ durante un determinado período de tiempo, los niveles de aspiración no continúan permanentemente constantes, sino que tienden a crecer despacio”.

El lento incremento en el nivel de aspiración producirá, en determinado momento, la percepción de una realización insatisfactoria, que promoverá el autoanálisis, la búsqueda de mejores soluciones, con la posible iniciación y prosecución de acciones innovadoras. Sucesivos intentos dependerán de los resultados de las experiencias innovadoras anteriormente emprendidas.

La insatisfacción se origina también internamente cuando se pone de manifiesto un descenso de los niveles actuales de realización, que se percibe con ocasión de alguna evaluación. Esta es una de las funciones esenciales del autoanálisis y evaluación interna de las instituciones educativas, así como la evaluación externa. El resultado de los análisis cualitativos se comunica y “retrovierte” a los sectores afectados, poniendo de relieve los aspectos fuertes y aquellos otros débiles que han de ser modificados mediante los cambios pertinentes, a través del correspondiente programa de acción elaborado por la propia institución escolar, con el asesoramiento y ayudas requeridas (Scheerens, 1992).

Los profesores, los equipos docentes y las instituciones escolares también regulan sus criterios en relación con *grupos de referencia* relevantes, ya sea por comparación con otros centros del entorno, por los resultados de sus alumnos en etapas sucesivas o cuando se trasladan a otros centros, por referencia a los objetivos y criterios establecidos por los representantes de la soberanía popular y sus órganos ejecutivos. Al percibir que

otros están obteniendo resultados sustancialmente mejores y son conocidos los procedimientos que conducen a tales resultados, se producirá una revisión de los criterios de satisfacción, se iniciará la búsqueda para una realización más satisfactoria y se emprenderán algunas acciones de innovación educativa. La acción emprendida puede estar guiada por el hallazgo de un recurso idóneo o procedimiento solvente, como resultado de una búsqueda o por la propia elaboración de una solución.

Una estrategia para impulsar la innovación consiste en la elaboración de un proyecto en que se incremente el nivel de aspiraciones, estableciendo objetivos moderadamente superiores a la realización habitual. Siempre que exista cierto grado de compromiso, en caso de no lograrse el incremento, surgirá un nivel de insatisfacción que impulse la búsqueda de soluciones innovadoras.

Los criterios de “insatisfactoriedad” también son modificados en relación con hechos o demandas externas: un nivel de insatisfacción externamente inducido. Los cambios en el entorno generan insatisfacción con los procedimientos y realizaciones en uso, poniendo de relieve la necesidad de cambios internos, que impulsarán acciones innovadoras. Cuando en el entorno económico, social, cultural y humano, incluidos los usuarios o “clientes”, se han modificado las expectativas, surgen demandas explícitas de cambios que mejoren determinados aspectos de los procesos y los resultados del centro docente. El desarrollo social y la modernización incrementan el nivel de aspiración en el ámbito educativo y las demandas a las instituciones escolares de todo tipo y nivel. Satisfechas las necesidades cuantitativas de puestos escolares y alcanzada la plena escolarización en el período escolar obligatorio, surgen y se incrementan espectacularmente las demandas de calidad de la enseñanza y eficacia de los centros educativos, en los países occidentales, durante el tramo final del siglo XX.

Los padres de los alumnos, colectiva o individualmente, formulan reclamaciones ante profesores, directores y Administración educativa, solicitando mayor atención educativa y mejores resultados. En los últimos años del siglo, en algunos países, como España y Francia, los propios alumnos de educación secundaria se han manifestado públicamente reclamando “mejores condiciones escolares” y una “enseñanza de mayor calidad”. Los empresarios reclaman una formación profesional más adaptada a las actividades actuales. Los gobiernos se esfuerzan por encontrar y aplicar mejores soluciones, mediante intermitentes reformas educativas, para potenciar el capital humano que necesita el país para su desarrollo y bienestar social. Es previsible que en los años iniciales del siglo XXI continúen incrementándose las demandas de calidad y eficacia de las instituciones escolares, por lo que las innovaciones educativas serán inevitables.

Es de notoria relevancia, especialmente por sus repercusiones en el ámbito estratégico, el concepto de *discrepancia óptima* entre nivel de aspiración y nivel de realización. La iniciación de la innovación, su ritmo y consolidación encontrarán mayores posibilidades cuando el grado de discrepancia entre el nivel de satisfacción con la realización actual y el nivel aspiración se sitúen en un punto medio y asequible. Cuando el nivel de realización se corresponde con el nivel de aspiración o incluso lo excede, surge la apatía, sin motivación para el cambio, ni ingredientes impulsores de la innovación. Por

el contrario, si el nivel de aspiración se eleva excesivamente, en relación con las realizaciones presentes, surge la desesperanza, la frustración, pudiendo aparecer reacciones con rasgos de neuroticidad, que hacen inviable una innovación eficaz. Ocurre algo semejante a lo que sucede a los estudiantes cuando las tareas o realizaciones encomendadas son extremas, bien porque entrañan suma facilidad, bien porque son de gran dificultad.

Se desprenden al menos dos corolarios de índole estratégica para la iniciación y desarrollo de proyectos de innovación educativa. Uno se refiere a la *dosificación* del cambio, como la cantidad o intensidad de cambio que haya de comportar el proyecto innovador. El otro se refiere a la *oportunidad* de la innovación. El momento oportuno para acometer un cambio es aquel en que se ha alcanzado el umbral crítico o cuando la diferencia entre nivel de realización y nivel de aspiración se encuentra en el punto de discrepancia óptima, que puede ser previamente modelado, mediante las estrategias pertinentes. Tales niveles pueden referirse al conjunto de la escuela, a una de sus partes, subsistemas o componentes: gestión, convivencia-disciplina, tutoría-orientación, evaluación continua, educación lingüística, matemática, etc.

La indagación o búsqueda tiene una modalidad de tipo *centrípeto*, dirigida a los ámbitos internos de la propia institución escolar. Comporta un proceso de “recuperación” de la información anteriormente acumulada, incluida la resultante de las experiencias precedentes de cualquiera de los participantes. La recuperación de información incluye también una forma *combinatoria*; no limitándose a la simple reproducción de experiencias o la transposición de los recursos informativos en circulación. Por consiguiente, creatividad y adaptación a las necesidades del contexto serán sus primeras derivadas.

La búsqueda de soluciones nuevas, de nuevos procedimientos o programas de acción posee también una modalidad *centrífuga*, en la medida en que se dirige, en todas las direcciones, hacia el entorno de la unidad innovadora. Este proceso implica, en primer lugar, la búsqueda de los puntos de información o núcleos de recursos y el establecimiento de los canales adecuados. Luego se sucederán las fases de discernimiento de los recursos pertinentes. El proceso de búsqueda puede desembocar en el hallazgo de soluciones ya elaboradas que permitan la simple adopción o una fácil adaptación al contexto. Puede concluir con la propia construcción de un nuevo y específico programa que supere la insatisfacción con las realizaciones o logros presentes. La búsqueda externa o centrífuga puede dirigirse a otras escuelas, órganos técnicos, institutos de investigación y desarrollo educativo, centros de documentación y orientación didáctica, redes de información, etc.

En un estudio sobre desarrollo curricular, realizado en escuelas primarias inglesas, Nias y otros (1992) encontraron que los profesores que estaban más dispuestos a mejorar la práctica docente se caracterizaban por los rasgos siguientes:

- a) Aceptación de que es posible mejorar.
- b) Predisposición a la autocrítica.

- c) Propensión para reconocer mejores prácticas docentes que las propias, dentro o fuera de la escuela.
- d) Disposición para aprender lo que tuviese que ser aprendido, en orden a hacer lo que fuere necesario hacer.

Las instituciones educativas más innovadoras, donde se observan ritmos y tasas de innovación más altas, son las más abiertas al exterior, que establecen canales y realizan, de modo regular, acciones de búsqueda externa, introducen aportaciones procedentes del entorno y llevan a cabo procesos de autoanálisis y evaluación periódica. La ausencia de innovación educativa significa, en gran medida, la ausencia de autoevaluación y de búsqueda de nuevas alternativas a las situaciones actuales, por considerarlas satisfactorias.

La persistencia en un comportamiento no siempre puede imputarse a una *resistencia* a cambiar, sino más bien a la ausencia de una *búsqueda* vigorosa y continuada de nuevas alternativas a la situación presente. La persistencia en lo presente y la ausencia de innovación se debe, en gran medida, a que no se efectúa búsqueda, dejando de tomar en consideración nuevas alternativas a las acciones presentes. La indagación y búsqueda es condición necesaria, aunque no suficiente, para la innovación educativa. Encontradas ciertas soluciones, se requieren determinadas condiciones que permitan y faciliten las acciones enderezadas a introducir en la escuela lo que es nuevo y mejor para ella. A la búsqueda y el hallazgo tienen que seguir el compromiso y la acción (Richar Pascale, 1990; Stacey, 1992).

De las proposiciones anteriores pueden derivarse dos conclusiones, con carácter de generalizaciones o cuasi-leyes de la innovación:

1. A mayor “satisfacción” con la realización actual, menor intensidad en la búsqueda (*principio de la realización satisfactoria*).
2. Los procedimientos y programas en curso tienden a persistir si no se producen acciones de “búsqueda” de nuevas alternativas (*principio de la búsqueda*).

Una cultura de innovación, como meta-objetivo, implica una acción continuada de búsqueda y una actitud positiva respecto de la innovación, como algo regular en el funcionamiento de la institución escolar: la *institucionalización* del cambio. La indagación interna ha de ser paralela a la búsqueda de recursos y ayuda externa. El autoanálisis docente de las propias acciones, la evaluación interna de los procesos docentes y la evaluación externa de la institución escolar se revelan como el punto de partida de la tarea de búsqueda e impulso de procesos innovadores (Rivas, 1984).

## **5.5. Comportamiento reactivo y proactivo en la innovación educativa**

Los sistemas manifiestan dos tendencias en su comportamiento. Una es la propensión al mantenimiento y la estabilidad. La otra es la inclinación al progreso, el deseo de una completa autorrealización.

Quienes subrayan la tendencia al mantenimiento y a la estabilidad implícitamente están considerando a las instituciones escolares como sistemas cuasi-cerrados, únicamente reactivas, exclusivamente preocupadas con la reducción de tensiones, centradas en el mantenimiento del equilibrio y conservación permanente. La perspectiva de los *sistemas abiertos*, como lo son las instituciones escolares, subraya la conducta proactiva, enderezada al desarrollo, la maduración, el aprendizaje, el perfeccionamiento y progreso constante, destacando la conducta abierta hacia su entorno. Efectivamente, el desarrollo y progreso del sistema implica una permanente y variada forma de relaciones con el entorno.

Los sistemas, las instituciones, los grupos y los individuos exhiben una conducta en la que se manifiestan ambas dimensiones: mantenimiento y estabilidad; cambio y progreso. El ser humano trata de mantener su identidad personal y su salud individual, retornando a ésta después de la enfermedad. Pero también crece, se desarrolla y se perfecciona. El grupo tiende a mantener la estabilidad actuando reactivamente, pero también elabora una complicada estructura de interacciones, comunicaciones, valores y normas en virtud de las cuales evoluciona. Persiste y mantiene su identidad, pero perfecciona su locomoción y productividad, se desarrolla y progresa con un comportamiento proactivo.

El comportamiento proactivo está representado por aquellas acciones expansivas que buscan el desarrollo y perfeccionamiento. El profesor, el equipo docente, la institución escolar, que adoptan un comportamiento proactivo, no se limitan a reaccionar a los problemas, una vez que han surgido, sino que se anticipan a su aparición, evitando ulteriores comportamientos reactivos, con soluciones más difíciles y períodos improductivos. Tratan de mejorar los procesos y los resultados presentes, por iniciativa propia, o sumándose a otras iniciativas innovadoras.

Ilustran la índole del comportamiento reactivo los ejemplos físicos del globo que regresa a su estado inicial, una vez retirado el dedo que ejercía presión sobre él, o la llama de la vela que retorna a su posición, cuando ha cesado el viento que la movía.

Son casos de *comportamiento individual proactivo* el del investigador que persiste en sus esfuerzos para conseguir un descubrimiento; el comportamiento del estudiante que se esfuerza en la búsqueda de más informaciones para elaborar un trabajo; el comportamiento del profesor que ensaya nuevos métodos que mejoren la calidad de la acción docente.

Son ejemplos de *comportamiento grupal proactivo* el grupo de trabajadores de una fábrica de helados que se reunían en sus propios domicilios para analizar la aplicación de nuevos procedimientos en su departamento; el comportamiento de un equipo médico que se preocupa por conocer, incorporar y aplicar inmediatamente los resultados de la investigación; el equipo docente de un curso-grupo que acomete una mejor coordinación de sus acciones docentes, tutoriales y orientadoras de los alumnos y

se anticipa a posibles situaciones de conflicto en la convivencia escolar.

Son ejemplos de *comportamiento individual reactivo* el estudiante que denigra a sus profesores, como medio de mantener su consideración como persona inteligente; el profesor que continuamente manifiesta la falta de motivación de sus alumnos, sin analizar su propio quehacer docente; el docente que rehúsa el estudio y utilización de cualquier hallazgo de la investigación didáctica, negando *a priori* sus posibilidades operativas.

Son casos de *comportamiento grupal reactivo* el pequeño grupo que refuerza sus códigos cuando un extraño intenta cambiarlos; el departamento didáctico que rechaza métodos distintos de trabajo, propuestos por un nuevo profesor; el que únicamente realiza aquellos cambios mínimos e imprescindibles, requeridos por la normativa legal.

La identificación de determinados comportamientos concretos como reactivos o proactivos, a veces, no resulta fácil. Los comportamientos concretos de los individuos y de los grupos poseen varios significados. Un comportamiento aparentemente proactivo puede encerrar una finalidad reactiva y viceversa. De la adecuada integración de retroactividad y proactividad depende el grado en que una institución escolar sea innovadora, sin dejar por ello de atender a las funciones de mantenimiento y estabilidad.

El comportamiento proactivo de progreso, perfeccionamiento y mejora se funda, en gran medida, en la insatisfacción o disconformidad con su propio comportamiento. Una parte notable del comportamiento proactivo, impulsor de la innovación, tiene su punto de partida en la propia disconformidad con la situación presente, en la insatisfacción con las realizaciones actuales. El comportamiento innovador responde frecuentemente al intento de superar la “disonancia” entre lo real y lo que se considera posible y deseable. El comportamiento proactivo, el cambio creador, responde a la natural necesidad de desarrollo y perfeccionamiento de todo organismo o sistema social. En algunos casos para vencer el aburrimiento producido por la monotonía y la rutina.

El comportamiento pedagógico proactivo suele ser más reducido que el comportamiento reactivo. Este es frecuentemente inevitable. Las instituciones educativas persisten en el cumplimiento relativamente constante de las tareas ordinarias. Pero, aunque en grado diverso, también realizan modificaciones y ajustes para resolver problemas, para satisfacer nuevas necesidades y adoptan técnicas para hacer mejor lo que ya están haciendo.

Los procesos de innovación educativa discurren por dos vías que frecuentemente se entrecruzan. Una, de propósito terapéutico, consiste en las respuestas o reacciones a los problemas, conflictos y necesidades que se detectan. Otra, de propósito optimizante, está enfocada al mejoramiento de los niveles de realización existentes, la mejora de la equidad y la calidad de la enseñanza.

Desde la perspectiva de actitudes y comportamiento en orden a la iniciativa de cambio, pueden establecerse dos modalidades de innovación. Unas son las innovaciones proactivas, de desarrollo, mejoramiento y avance. Otras son las innovaciones reactivas, remediales, correctoras, terapéuticas, de reparación, alivio, que pretenden restablecer la “normalidad”.





## 6

# *Motivación docente y factores impulsores de la innovación*

### **6.1. Motivaciones y tendencias innovadoras desde la perspectiva de los actores**

El estudio de la innovación educativa, durante los años setenta, se enfocaba al análisis de las resistencias que presentaban docentes, escuelas, sistema educativo al cambio educativo. La cuestión terminaba planteándose como una pugna entre quienes pretenden introducir innovaciones y quienes se resisten u oponen a las mismas. No se reparaba en que se producen cambios continuos, aunque poco perceptibles, en el cotidiano funcionamiento de las instituciones escolares, ni en la existencia de escuelas y profesores que llevan a cabo innovaciones, ni tampoco en que, eliminando ciertos elementos restrictores, se incrementa el ritmo y tasas de innovación.

En general, se han dedicado muchos esfuerzos a investigar las resistencias a la innovación, a descubrir restricciones y obstáculos en distintos niveles, pero pocos trabajos al análisis de los factores motivadores e impulsores de la misma. A este propósito advierte Dalin (1993: 1) que “nos hemos centrado más sobre las *dificultades* que sobre los *éxitos* en la mejora de las escuelas. La bibliografía sobre el cambio educativo está llena de cautelas y de estudios de fracasos”. Para incrementar la innovación educativa, probablemente resulte más fecundo que los agentes del cambio, los directivos y los profesores mismos conozcan las motivaciones subyacentes y los factores que impulsan a innovar. Es más productivo observar a quienes incorporan innovaciones educativas a sus actividades docentes.

Tomando el *sistema escolar* como *unidad de análisis*, en una perspectiva diacrónica, se constata que, a lo largo del tiempo, se han ido sucediendo innovaciones, con distinto ritmo, intensidad y extensión. En primer lugar, cabe resaltar las innovaciones pedagógicas integrales debidas a la inspiración personal de los grandes reformadores, como Pestalozzi, Montessori, Decroly, etc. A aquellas siguieron innovaciones más circunscritas a específicos modelos didácticos, para aplicar al principio de personalización de la enseñanza e individualización del aprendizaje, como el Plan Dalton, el sistema de Winnetka, el procedimiento de Dottrens. Otras para dar respuesta al principio de socialización didáctica, mediante un aprendizaje colaborativo en equipos, como el sistema Cousinet, el método de Proyectos, etc. por mencionar, como referentes, sólo algunos de

los más conocidos. Estas innovaciones cobraron concreción y positividad en un reducido número de instituciones escolares, sin que pudieran superar las barreras para su mayor difusión y aplicación generalizada.

En momentos más recientes las innovaciones más solventes, imposibles de mencionar por su número, dimanaban de los resultados de la investigación educativa, con reiteradas pruebas y replicaciones que confirman su validez y aplicabilidad. Baste aludir como referentes al modelo didáctico del “aprendizaje de dominio” (*mastery learning*), al sistema de educación personalizada de Hunter o bien al formidable desarrollo en los años noventa de las investigaciones y aplicaciones prácticas del aprendizaje microgrupal (*cooperative learning*), sin olvidar la línea de investigación, desarrollo y aplicación de los distintos criterios o factores de *eficacia docente* (Rivas, 1986).

En el orden organizativo, cabe mencionar las diversas modalidades de *reestructuración* escolar, generalmente acompañando el acceso a mayores grados de autonomía curricular, organizativa y de gestión económica. Aunque las innovaciones citadas hayan logrado una notoria expansión, distan de alcanzar la difusión generalizada, que de su calidad cabría esperar, debido principalmente a las reducidas oportunidades para su aprendizaje ofrecidas en la formación del profesorado.

Su estudio ha quedado circunscrito a la facultades de Educación, a veces con notoria limitación, teórica y práctica, al hallarse más preocupadas por las cuestiones disputadas de los paradigmas heurísticos o la filosofía social de la educación. Frecuentemente, su tarea se reduce, en esta materia, a las reiteradas recomendaciones de que los profesores practiquen la *reflexión*, la *crítica social*, y la *investigación en la acción*, generalmente a partir del vacío científico (Phillips, 1992).

En una perspectiva sincrónica de nuestra época también se observa que distintas innovaciones educativas, con extensión e intensidad variable, como la mencionadas anteriormente, tienen lugar en distintos países, tal como la incorporación de los *factores de eficacia docente* en escuelas de EE. UU, Países Bajos, Israel o el Reino Unido, entre otros. (Stringfiel, 1995; Reynolds, 1996; Creemers y Reezigt, 1997). En los países escandinavos la reforma educativa se ha erigido en tarea permanente. Por otra parte, bastantes innovaciones han sido la consecuencia parcial de las grandes reformas de los sistemas educativos que se han sucedido en las últimas décadas del siglo XX; aunque los cambios han afectado más a la estructura organizativa y los contenidos del currículo, que a los procedimientos de desarrollo de la función docente en el interior de las aulas.

Tomando a la *institución escolar* como la *unidad de análisis* se constata que en su quehacer cotidiano produce un flujo continuo de ligeros cambios, tenues alteraciones y sutiles modificaciones en las actitudes, las relaciones y los comportamientos, poco perceptibles por quienes están implicados en los mismos. Obedecen a reajustes y adaptaciones inmediatas, como respuestas a disfuncionalidades y pequeñas tensiones internas. Otros pequeños cambios son la respuesta a demandas del entorno.

Una apreciable proporción de los cambios en las instituciones escolares derivan de las reformas educativas, impulsadas o impuestas por la legislación escolar. Sus efectos más relevantes se manifiestan en la configuración de nuevas etapas y ciclos educativos y

la propuesta de un currículo básico de contenidos mínimos comunes. Dado que el curso-grupo/asignatura es la unidad básica en el plano organizativo y didáctico, la redistribución de áreas y asignaturas en dichos ciclos determina la nueva organización y estructura interna de las instituciones escolares, con nuevos modos de articulación vertical y coordinación horizontal, la reasignación de responsabilidades docentes y formas distintas de agrupamiento y promoción escolar.

Las reformas educativas se reflejan de forma inmediata en los cambios organizativos, más que en cambios didácticos en el interior de las aulas. En los aspectos estrictamente pedagógicos, una notable proporción de la reforma pretendida se reduce a cambios en la terminología, más que en las operaciones docentes. Tampoco deben desdeñarse esos cambios léxicos, si se tienen en cuenta los efectos que lo lingüístico ejerce en la construcción de la vida mental, como ha puesto de relieve Chomsky, entre otros.

En el interior de las *aulas*, de las escuelas privadas y públicas, se produce una gran variedad de situaciones en relación con el continuo *estabilidad-cambio*. Bastantes docentes han comprendido el significado de las reformas educativas, introduciendo, en grado diverso, innovaciones implicadas en las mismas. Otros han efectuado ciertos cambios de acuerdo con la propia creatividad o su actualización didáctica. Sin embargo, en otras aulas predomina la tendencia a la continuidad, con muy leves cambios. El docente tiende a reproducir, con pocas variaciones, el mismo modelo didáctico utilizado por sus antiguos profesores, que reiteradamente observó en sus años de estudiante, logrando un consolidado aprendizaje de aquel modelo, que le proporciona seguridad en el control de la clase y mayor dominio en el desarrollo de la tareas docentes. Generalmente no se les ha proporcionado la oportunidad de observar, analizar y practicar otros procedimientos docentes.

Como a cualquier otro profesional, a los profesores le gustaría mejorar los procesos y los resultados del propio ejercicio docente, con los consiguientes beneficios para los alumnos, la respectiva satisfacción personal y profesional y el atenuamiento a imperativos éticos, con tal de saber bien el modo de hacerlo, que las circunstancias lo hagan viable y los costes no sean desmesurados. De hecho bastantes profesores acometen innovaciones de distintos tipos, ya sean externamente inducidas, particularmente por las reformas educativas, ya sean internamente generadas.

¿Cuáles son los motivos que inclinan a tantos docentes a “pensar” en la adopción de alguna innovación, que impulsan a bastantes de ellos a intentarlo y guían a quienes las llevan a cabo? Con el objeto de saber algo más sobre las posibles respuestas a esos interrogantes, realizamos un laborioso trabajo de investigación destinado a analizar los factores que motivan a los profesores a plantearse la posibilidad de acometer innovaciones y les impulsan a llevarlas a término.

Se parte del supuesto esencial de que el profesor es el principal actor de la innovación educativa, ya que es quien la lleva a cabo y resulta directamente afectado por ella, en la medida en que conlleva alguna modificación en el propio comportamiento docente, alguna alteración de la situación en que actúa o alguna variación en su contexto

escolar. De aquí la importancia de indagar cómo los docentes perciben aquellos factores que motivan, fomentan o impulsan acciones innovadoras. Se trata de analizar, los factores de carácter personal e intrínseco, dimanantes del sistema personal de pensamientos y creencias o la propia profesionalización, cuanto los factores insertos en el contexto institucional, incluidos los provenientes de los distintos agentes externos.

Se pretenden desvelar los significados y valores que los profesores, a través de sus interacciones y experiencias docentes, atribuyen a hechos, situaciones y personas que impulsan los procesos de innovación educativa. Se trata de estimular la emergencia de los pensamientos y creencias docentes, sus teorías implícitas, sistema de constructos personales o esquemas cognitivos (Clark y Peterson, 1990) respecto de los factores que impulsan el proceso innovador, según se perciben desde el ámbito contextual de la propia institución educativa. Se intenta, pues, hacer visibles y comprender los marcos de referencia, los espacios cognitivos específicos, desde los que se proyectan, toman las decisiones y realizan las acciones innovadoras.

En el orden metodológico esta investigación implica un proceso multimetódico, en cuanto aplicación combinada de metodologías diversas en el estudio de un mismo fenómeno (Denzin, 1994), como una modalidad del denominado “operacionalismo múltiple”. Frente a una concepción antagónica de las metodologías cualitativa y cuantitativa, es legítimo, más fecundo y productivo que ambas concurren en el estudio de la realidad educativa. Así lo entienden también, entre otros, Goertz y LeCompte (1988) con su conceptualización de los modos suposicionales; consideran que la oposición cuantitativo-cualitativo “peca de artificial e inexacta”. La concurrencia de ambos enfoques metodológicos permite alcanzar una visión más profunda de la realidad analizada. Esto es, una visión binocular que, ninguna de ambas, por sí sola, podría proporcionar. Algo semejante a lo que sucede con la utilización del *zoom* de una cámara cinematográfica, que permite la visión detallada de un reducido campo mediante un *primer plano*, alternándola con una visión general de un extenso campo mediante un *plano general* de gran angular. La utilización combinada de ambas metodologías hace posible una mayor riqueza de los datos, facilita el descubrimiento de variables, permite una más profunda comprensión del fenómeno estudiado, así como mayor fecundidad y rigor en el proceso de la formulación de generalizaciones con vistas a ulteriores explicaciones.

Por consiguiente, la primera fase de la investigación, utilizando una metodología cualitativa, es de índole predominantemente inductiva, generativa y constructiva. Repárese en que los resultados del análisis cualitativo ya poseen sentido en sí mismos. No obstante, sirven además como base para el diseño y obtención de nuevos datos en una segunda fase en que se utiliza una metodología predominantemente cuantitativa, caracterizada por su índole preponderantemente deductiva, confirmativa y enumerativa (Coulon, 1988).

Mediante el análisis cualitativo se pretende averiguar cómo los propios profesores experimentan el fenómeno de la innovación, con el propósito de entender el mundo de la innovación educativa desde la perspectiva del actor. Se trata de que hagan explícitas sus

concepciones, expectativas, motivaciones e impulsos innovadores, a fin de alcanzar una comprensión detallada de la innovación, desde el propio marco de referencia docente, accediendo vicariamente a sus experiencias y perspectivas. Esto es, la comprensión de las concepciones, creencias y motivos que subyacen a las acciones, en el sentido de la *verstehen* de Max Weber, como el punto de vista del actor.

Un análisis intensivo conduce a una comprensión detallada de la innovación educativa desde el marco de referencia de los actores, desde los propios escenarios escolares, mediante las respuestas que enlazan con las propias experiencias personales en específicas situaciones educativas. Esta forma de participación docente en la investigación contribuye también a que los profesores cobren conciencia de sus actitudes y concepciones, lo que favorece la predisposición a acometer determinadas innovaciones.

La muestra específica de la indagación cualitativa se localiza en cinco centros docentes, estando constituida por **15** profesores de las etapas de la enseñanza básica obligatoria: educación primaria y educación secundaria Obligatoria. La muestra se va formando progresivamente de acuerdo con el concepto de “muestreo teórico”, propio de la metodología cualitativa, diversificándose el tipo de informantes a medida que se avanzaba en el estudio. Es bien sabido que lo importante en la investigación cualitativa no es el tamaño de la muestra o número de casos estudiados, sino el potencial de cada uno de ellos para facilitar el desarrollo de comprensiones teóricas del asunto analizado. El límite viene dado por aquel punto en que nuevas entrevistas ya no producen algo nuevo en la ampliación y refinamiento de la comprensión lograda, por haber alcanzado el denominado punto de “saturación teórica”. Ya no emergen nuevos elementos, categorías o constructos, pudiendo considerarse suficientemente documentadas las informaciones y datos revelados.

Todos los miembros seleccionados son considerados *informantes-clave*, por cuanto que representan y revelan las perspectivas y la cultura pedagógica del profesorado en los contextos estudiados, poseyendo lo que Spradley (1979) denomina una “enculturación total”. Por su mayor potencial o capacidad para comunicar sus experiencias, manifestar sus perspectivas y contribuir al enriquecimiento de las elaboraciones conceptuales, un tercio de los que integran la muestra se consideraron *informantes-clave principales*. Todos ellos actúan como colaboradores, sintiéndose partícipes en la tarea de investigación y los resultados de la misma (O’ Sullivan, 1995).

El procedimiento básico utilizado es la *entrevista cualitativa*: entrevista no-estructurada, en profundidad, de larga duración. Se completa con otras fuentes de triangulación. Efectivamente, cuando se intenta comprender las concepciones que de la realidad poseen otras personas, descubrir sus construcciones mentales, captar sus perspectivas y los significados que confieren a sus acciones, uno de los mejores medios de que se dispone consiste en estimularles a que reflexionen y hablen sobre el asunto, mediante la entrevista cualitativa. Por otra parte, las entrevistas comportan bastante del método denominado “historias de vida profesional”, al tomar en consideración las experiencias docentes en un largo trecho de su carrera profesional. Es de notorio valor indagatorio la observación de las interacciones verbales en *conversaciones* o discusiones,

concordantes o discrepantes, entre dos o más profesores respecto del significado, motivos y factores impulsores de la innovación educativa (Woods, 1987). Otra fecunda modalidad es la conversación alusiva, en que el referente es una tercera persona, a la que se alude en lo concerniente a sus acciones innovadoras.

Mediante el análisis intensivo e interpretación de los datos, a través de la inducción analítica, se trata de generar conceptos, alcanzar generalizaciones y formular proposiciones como enunciados basados en datos, mostrando que las aserciones son plausibles (Huberman y Miles, 1994).

La diversidad de motivos que concurren a impulsar las acciones innovadoras obedece a elementos personales, profesionales y ambientales, vinculados a la naturaleza de la tarea docente y su contexto. Cabe resaltar la importancia de los atributos de las innovaciones realmente emprendidas y las rehusadas.

De acuerdo con su génesis, los factores impulsores del comportamiento innovador se agrupan en dos núcleos. El primero está integrado por los denominados *elementos impulsores internamente generados*. Incluye aquellos elementos impulsores que dimanen de los constituyentes internos de la personalidad profesional del innovador potencial. Surgen de motivos internos en la persona del docente. Corresponden a un comportamiento proactivo respecto de la innovación educativa, constituyendo un comportamiento innovador internamente generado.

El segundo núcleo comprende los *elementos impulsores externamente inducidos*. Agrupa aquellos factores que resultan de influencias externas, de requerimientos del entorno próximo e incluso de formas diversas de presión, que impulsan a intentar innovaciones o sumarse a las emprendidas por otros. En determinadas circunstancias el comportamiento innovador obedece a la necesidad de resolver problemas o eliminar situaciones de conflicto, con un comportamiento individual o institucional predominantemente reactivo.

## **6.2. Elementos impulsores internamente generados**

En el fondo de todo impulso innovador autogenerado se halla el propósito de mejorar la acción docente en sus efectos y consecuencias. Los motivos que impulsan la innovación educativa, en cualquiera de sus variedades, sea el impulso vocacional más noble, sea la preocupación por el otro, sea la autorrealización docente o la afirmación de la personalidad profesional, están vinculados, en sus fundamentos y consecuencias, al modo de cumplimiento del rol docente.

En el análisis de los factores que dimanen de motivos internos de la persona del docente ([cuadro 6.1](#)) se ha encontrado que, la pretensión de que los alumnos aprendan más y se desarrollen como personas, se halla en la raíz de lo que interiormente impulsa a acometer acciones innovadoras, que actúa a modo de causalidad final. La acción innovadora que se inserta en el contexto de los objetivos de la actividad docente tiene un significado medial: la incorporación de una innovación es el medio para mejorar la

realización de la función docente, con el objeto de lograr una mayor efectividad educadora. De manera recurrente se ha encontrado como motivación profunda de los profesores.

Cuadro 6.1. *Factores impulsores de la innovación educativa* .

| <i>Deontológico-vocacional</i>       | <i>Preocupación por el otro</i>                    | <i>Proyección profesional</i>                     |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Imperativo ético<br>Vocación docente | Aprovechamiento académico<br>Atención a la persona | Valoración profesional<br>Autorealización docente |

### 6.2.1. *La categoría deontológico-vocacional*

Dentro del núcleo de factores impulsores autogenerados, aparece una primera categoría de índole *ético-vocacional*, con una doble dimensión. Vale la pena recordar que Heidegger analizó la conciencia moral mediante la noción de vocación. Para Ortega y Gasset, la vocación constituye el “yo insobornable”, como destino personal, que imprime a las acciones humanas una impronta que las hace decisivas; la vocación, en el fondo de la vida humana, puede ser identificada con el quehacer estrictamente personal de la misma y designa la autenticidad de cada ser humano, con lo que ser fieles a la vocación significa ser fieles a la propia vida. De aquí, la vinculación entre las ideas de ética y vocación. En estas realidades se insertan las dos dimensiones encontradas y subsumidas en esta categoría:

- *El imperativo ético.* El impulso internamente generado por incorporar innovaciones tiene como uno de sus fundamentos el *deber ético* de la cabal realización de la función docente con todas las posibilidades de que es susceptible. En las entrevistas son frecuentes las alusiones al cumplimiento del deber. Se trata de un impulso innovador inscrito en el ámbito de la deontología profesional del docente.
- *La vocación docente.* Íntimamente vinculada con lo anterior, esta faceta tiene su base en la intensidad de la vivencia vocacional de la función docente por parte del innovador potencial. Es decir, el impulso innovador se halla ligado a la autenticidad e intensidad con que es sentida y ejercida la función docente.

Es menos frecuente encontrar grandes motivaciones innovadoras en aquellos profesores que no encuentran satisfacción intrínseca en el ejercicio de la función



educadora. Incluye a quienes han accedido a la función docente, no por una clara decisión vocacional, afición o gusto por la enseñanza, sino en virtud de apremiantes necesidades ocupacionales, ante la dificultad de acceso a la profesión inicialmente preferida, según los estudios cursados.

#### 6.2.2. *La preocupación por el desarrollo del otro*

Según esta otra categoría, en la base de los motivos e impulsos innovadores se encuentra la preocupación por la persona del otro, en este caso la persona del estudiante. La alusión al otro es la referencia a “el ser del otro”, que se descubre en el encuentro educativo, en virtud de las relaciones interpersonales de la comunicación y la convivencia, entendiendo, con Ortega, que la convivencia es interpersonal, más que social. El otro aparece como término de la actividad moral del yo. Se trata de un ser para el otro, en la medida en que no se basta a sí mismo.

También es su sentido existencial, el término *preocupación* es utilizado con el significado de la *sollicitudo* latina o del cuidado (*sorge*) en sentido heideggeriano, donde la preocupación por el *otro* o cuidado del otro implica también el proyectarse del *sí mismo*.

Esta categoría puede concretarse, en sus manifestaciones empíricas, en la dos dimensiones o facetas siguientes:

- *El aprovechamiento académico de los estudiantes.* Esta dimensión tiene un carácter más objetivo u objetivable, respondiendo a las acciones emprendidas con el propósito de optimizar el *aprovechamiento académico* del alumno en el desarrollo del currículo en determinada área educativa o disciplina humanística, artística, científica o tecnológica, como fuente de enriquecimiento y desarrollo personal. Subyace la conciencia de las repercusiones del aprovechamiento de los años escolares en el futuro académico, socioprofesional y vital del alumno. También implica la plena conciencia de los efectos que el posible fracaso escolar pueden ejercer sobre el autoconcepto, autoestima, actitudes y conducta futura del estudiante, en los aspectos individuales y sociales.
- *La atención a las necesidades personales de los alumnos.* Esta otra dimensión es de índole más subjetiva y personal. Corresponde a la dimensión más humana, individual y social, asociada a la función docente, en cuanto que atiende a las *necesidades personales* del alumno en los aspectos afectivos, de equilibrio personal, inserción social, etc. Incluye el interés por sus problemas personales, las dificultades o carencias individuales, las derivadas del ambiente sociocultural y las relaciones interpersonales. Se realiza a través de las funciones de tutoría y orientación, así como en las actividades de diversificación curricular, compensación

educativa y algunas formas de acción sociocultural o extraescolar.

### 6.2.3. *La proyección profesional*

Esta categoría hace referencia a la persona del docente, como profesional y como individuo. La *proyección profesional* del docente implica la subsiguiente afirmación personal y social. Constituye la matriz de una amplia red de impulsos a la innovación educativa internamente generados. En esta categoría se distinguen dos dimensiones:

- *Valoración profesional.* Esta dimensión comporta la afirmación de la profesionalidad docente, con pretensión de reconocimiento social. En este factor pueden distinguirse tres aspectos: el propio reconocimiento individual, como autoconcepto profesional; la valorización social de la profesión docente; el reconocimiento de la especificidad de la institución escolar. Se revela en manifestaciones como las siguientes: “conseguir el reconocimiento de los demás”, “favorecer el prestigio personal”, “mejorar la imagen de la profesión”, “mejorar la imagen del propio centro”, entre otros. Tal pretensión de excelencia en la consideración de los demás requiere la mejora posible mediante la innovación.
- *Autorrealización docente.* Esta otra dimensión entraña la realización personal y profesional a través de la docencia. Implica las *satisfacciones personales y profesionales* que las acciones innovadoras pueden aportar al innovador, como persona y como docente. Se refleja en enunciados como los siguientes: “poner en práctica las propias ideas”, “deseo de experimentar nuevos métodos”, “aprovechar los propios saberes pedagógicos”, “hacer del trabajo una actividad más interesante”. Mientras la faceta anterior mostraba una proyección externa, esta otra tiene una dimensión más interna de la personalidad docente, con un carácter casi autotético.

En resumen, aparece un primer y fecundo núcleo, que subsume los factores que impulsan la innovación a partir de motivos internos a la persona del docente.

## 6.3. Elementos impulsores externamente inducidos

Un segundo núcleo de los motivos que impulsan la acción innovadora está integrado por lo que se denomina innovación externamente inducida o “respondiente”, en la medida en que el docente se siente impulsado a llevar a cabo ciertas acciones innovadoras para responder a requerimientos externos ([cuadro 6.2](#)).

Dentro de este amplio núcleo aparecen dos categorías de factores de origen

externo. El impulso para acometer una innovación puede provenir de requerimientos *extrainstitucionales* o extraescolares, inicialmente originados en el ámbito externo a la institución escolar. También puede responder a requerimientos *intrainstitucionales* o intraescolares, que tienen su origen en el ámbito de la propia institución escolar, incidiendo sobre la persona del profesor o grupo docente. A partir de ciertos rasgos o circunstancias de la propia institución escolar, se impulsan acciones innovadoras que afectan a ésta en su conjunto o alguno de sus componentes: aula, departamento, ciclo o subsistema, como el de convivencia-disciplina, gestión o participación en la toma de decisiones.

Cuadro 6.2. *Factores impulsores de la innovación educativa externamente inducidos.*

| <i>Factores extrainstitucionales</i>         | <i>Factores intrainstitucionales</i>                                                                 |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prescripciones del sistema Demandas sociales | Adaptación al rol institucional Efecto de los recursos materiales Efecto de la tecnología disponible |

### 6.3.1. *Factores extraescolares*

Como se ha indicado, en esta categoría se incluyen aquellos factores de origen extrainstitucional, que propician, impulsan o demandan cambios educativos. También aparecen aquí dos factores diferenciales: unos de acción más directa y explícita; otros de índole más difusa:

- *Prescripciones del sistema.* Dentro de la categoría de los *requerimientos extrainstitucionales o extraescolares* se percibe que el docente se siente impulsado, a veces apremiado, a emprender cambios para responder a *prescripciones* de carácter innovador formuladas por la normativa legal. Estos requerimientos implican innovaciones de diverso tipo, tales como ciertas formas de diseño curricular, la adopción de un sistema de evaluación continua diagnóstico-formativa, determinadas modalidades de individualización didáctica, la tutoría-orientación, adaptaciones y diversificaciones curriculares, integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Unas son para atender a la calidad; otras para atender la equidad, que ha ido cobrando vigencia en las últimas décadas,

particularmente por efecto de nuevas leyes de reforma educativa.

Tales prescripciones son estimuladas y reforzadas desde las diversas instancias que apoyan las reformas educativas y por agentes externos a la institución escolar misma, aunque internos al sistema educativo, como asesores didácticos, inspectores-técnicos de educación, orientadores educativos, etc.

- *Demandas sociales.* Otro tipo de impulsos externamente inducidos tienen su origen en ciertas *demandas sociales*, particularmente las más próximas a la institución escolar, formuladas por los padres de los alumnos o por los propios estudiantes, manifestadas de modo individual o colectivo. Son más directas y precisas que las provenientes de las demandas sociales de carácter global. La conveniencia o necesidad de satisfacer esas demandas impulsa ciertas acciones innovadoras. En determinadas ocasiones algunas innovaciones han constituido la respuesta docente a directas demandas de asociaciones de padres de alumnos o grupos independientes de ellos.

Dentro del núcleo de la *innovación respondiente*, a requerimientos externos, se descubre un elemento difícilmente definible —pero de persistente presencia— enunciado como la exigencia de los *tiempos nuevos*. Se trata de las influencias producidas por los cambios sociales, que se reflejan en el cambio de actitudes, en las relaciones interpersonales dentro de la institución escolar, en las formas de convivencia institucional y en ciertos comportamientos discentes y docentes, aceptados a veces con agrado, en otras con resignación, en algunos con natural rechazo total.

### 6.3.2 Factores intraescolares

Esta categoría se refiere a aquellos factores presentes en la institución escolar, inherentes a la misma o introducidos en ella, que actúan induciendo cambios que conciernen a la relaciones y a la realización de la función docente en el aula. Aunque sean *intraescolares*, constituyen requerimientos externos a la persona del profesor. Por ellos, se siente también impulsado a emprender innovaciones, en respuesta a requerimientos implícitos o explícitos que se producen en el marco concreto de la propia institución escolar:

- *Adaptación al rol institucional.* Uno de tales factores corresponde al requerimiento de adaptación al rol institucional. Así, la incorporación de un profesor a un nuevo centro docente, con la necesidad de adaptarse a determinadas formas de trabajo allí establecidas, se convierte en un impulso a la modificación del comportamiento docente anterior, dando lugar a distintas formas de innovación de menor o mayor grado. Otro elemento

impulsor hallado resulta del hecho de que un colega, integrado en el mismo grupo o vinculado a la misma red de roles, haya llevado a cabo, con cierto éxito, una innovación educativa.

Las *reestructuraciones organizativas* de la escuela tienen efectos análogos, en la medida en que implican modificaciones en los roles docentes, directivos y de los propios estudiantes. Se trata de cambios en segunda fase. En una primera fase se producen cambios en el currículo y estructuras organizativas, generalmente por decisiones legislativas, como las debidas a nuevas formas de participación social y gobierno de los centros escolares. En una segunda fase, derivada de la anterior, se produce la adaptación de los roles a las nuevas estructuras y tareas docentes. Recientemente se perciben, en la escuelas primarias y secundarias públicas, acciones de innovación y mejora, de tipo diverso, manifiestamente derivadas del descenso del número de alumnos, que amenaza la reducción de la plantilla docente, con el traslado de algunos profesores a otros centros e incluso la clausura de la escuela. Esta dato aparece también en otros contextos (Eilam y Shoham, 1997).

Igualmente se realizan innovaciones con el propósito de solventar el incremento de la conflictividad generada por los estudiantes, especialmente en las etapas de educación secundaria.

- *Efectos de material escolar.* También se ha constatado que una importante fuente de impulso a la innovación se localiza en los recursos e instrumentos didácticos disponibles y utilizables. Los libros de los alumnos o libros de texto, como cotidianos instrumentos de trabajo discente, continúan ejerciendo una importante función como pauta y guía en la regulación de las actividades discentes y docentes. En general, el material escolar impreso (textos, libros de consulta, cuadernos de actividades, etc.) ejerce efectos generadores de impulsos para la introducción de innovaciones curriculares y en aspectos más estrictamente metodológicos. La conveniencia o necesidad de acomodarse al proto-diseño curricular subyacente a la estructura didáctica del libro de texto representa un tipo de requerimiento que impulsa determinadas formas de innovación.
- *Efecto de la tecnología aplicada a la educación.* Análoga a la del material impreso es la virtualidad impulsora ejercida por los instrumentos de naturaleza tecnológica y científica. Si bien la carencia de determinados instrumentos didácticos actúa como factor restrictor de la innovación educativa, su presencia, en cantidad y calidad suficiente, se revela como factor impulsor de acciones innovadoras. Se manifiesta particularmente en recursos didácticos como el laboratorio en la enseñanza de las ciencias, el laboratorio lingüístico en la enseñanza de idiomas, empleo de programas informáticos y telemáticos, utilización de medios audiovisuales o multimedia y otros recursos tecnológicos, que inducen cambios internos más sustanciales. El hecho de la utilización habitual del laboratorio en la

enseñanza científica termina generando nuevos comportamientos docentes, que dan lugar a un nuevo modelo didáctico, en el sentido de un aprendizaje más activo, significativo y funcional, distinto de la docencia centrada en la exposición oral, de tipo frontal, típica de la tradicional “lección magistral”. La dotación de un aula de informática, en un centro público o privado, o la conexión a Internet, impulsa, en forma más o menos inmediata, la sucesiva utilización por profesores y alumnos.

En definitiva, se detectan dos relevantes núcleos de motivos y factores impulsores de la innovación educativa. El primero contiene aquellos impulsos que dimanen de motivos internos a la persona del innovador potencial o real. El segundo comprende aquellos impulsos innovadores que tienen origen en requerimientos externos, incidiendo sobre la persona del docente, que le inducen a acometer innovaciones educativas, como innovación respondiente o externamente inducida.

#### **6.4. Análisis factorial de las variables impulsoras de la innovación**

Una segunda fase de análisis de índole cuantitativa, completa a la anterior. En ésta se operó sobre una amplia muestra aleatoria, obtenida en forma de conglomerados, compuesta por 289 profesores de educación primaria y educación secundaria obligatoria. En la fuente de los datos están representados centros públicos, concertados, privados; urbanos, suburbanos, rurales; con distintos tamaños, equipamiento, etc. Los profesores tienen distintas características en cuanto a edad, género, experiencia docente, áreas de docencia, ciclos escolares de ejercicio, formación académica.

La elaboración del cuestionario utilizado para la recogida de los datos se basa en las informaciones obtenidas en la fase de análisis cualitativo. Contiene una serie de cuestiones destinadas a detectar el grado de innovatividad real de cada profesor, en función de su comportamiento innovador específico. Los datos obtenidos fueron corroborados en entrevistas con los propios docentes, directores o jefes de estudios del centro. El análisis incluye tres grupos equivalentes cuantitativamente de cada uno de los tipos de innovadores: innovadores altos o sistemáticos, innovadores medios o marginales e innovadores bajos o nulos.

Por otra parte, el cuestionario contenía enunciados, constitutivos de escalas, mediante las que se recogen las percepciones de los docentes sobre los elementos o variables que motivan, estimulan o impulsan sus acciones innovadoras, así como los factores que las restringen u obstruyen. Se recaban y obtienen datos sobre hechos, datos fácticos, así como identificaciones y valoraciones, que se reflejan los pensamientos, imágenes y constructos que organizan las percepciones y concepciones docentes, respecto de los factores impulsores o restrictores de la innovación educativa.

El análisis factorial ([cuadro 6.3](#)) permite identificar aquellas dimensiones, configuradas por las percepciones, pensamientos y creencias del profesor respecto de los

factores que impulsan y los factores que restringen el comportamiento de innovación didáctica. Se ha utilizado el método de “componentes principales”. La matriz de interrelaciones de los elementos fue sometida a un proceso de rotación ortogonal siguiendo el criterio varimax y otro oblicuo según el criterio oblimin. Las dos estructuras factoriales obtenidas resultan muy similares, optando por la interpretación de la estructura resultante de la rotación oblimin. La interpretación de los factores se hace en función de las saturaciones de los elementos en cada factor, atendiendo únicamente a los que saturan por encima de +/- 0,40. El criterio seguido para la determinación del número de factores es el del valor propio (VP) superior a 1.500 en la matriz rotada.

Cuadro 6.3. *Factores impulsores de la innovación educativa*

| Matriz de cargas factoriales |          |          |          |          |          |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                              | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
| EXPER. 7                     | 0,758    | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,000    |
| INICIA. 10                   | 0,694    | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,000    |
| SABE. 20                     | 0,689    | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,000    |
| INTERE. 9                    | 0,687    | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,000    |
| ETICA. 5                     | 0,537    | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,000    |
| TIEMP. 12                    | 0,000    | 0,854    | 0,000    | 0,000    | 0,000    |
| SOCU. 13                     | 0,000    | 0,656    | 0,000    | 0,000    | 0,000    |
| PROF. 11                     | 0,000    | 0,587    | 0,000    | 0,000    | 0,000    |
| ADAP. 15                     | 0,000    | 0,000    | 0,828    | 0,000    | 0,000    |
| DIREC. 18                    | 0,000    | 0,000    | 0,670    | 0,000    | 0,000    |
| LEGIS. 14                    | 0,000    | 0,000    | 0,571    | 0,439    | 0,000    |
| LIBROS. 2                    | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,673    | 0,000    |
| PADRS. 1                     | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,662    | 0,000    |
| INSTRE. 3                    | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,546    | 0,000    |
| RECO. 19                     | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,689    |
| COLEG. 8                     | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,599    |
| PRES. 16                     | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,568    |
| DIFICIC. 6                   | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,459    |
| IMAGE. 4                     | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,000    |
| AUTO. 17                     | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,000    | 0,000    |

| Matriz de correlaciones de los factores |          |          |          |          |          |
|-----------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                                         | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
| FACTOR 1                                | 1,000    |          |          |          |          |
| FACTOR 2                                | 0,309    | 1,000    |          |          |          |
| FACTOR 3                                | 0,127    | 0,165    | 1,000    |          |          |
| FACTOR 4                                | 0,016    | 0,072    | 0,1971   | 0,000    |          |
| FACTOR 5                                | 0,041    | 0,010    | 0,114    | 0,101    | 1,000    |

En el análisis factorial de los factores impulsores y la relación entre los factores, estudiada en la matriz de correlaciones, se pone de relieve la relativa independencia de cada uno respecto de los demás, como se verifica con la observación de las tablas correspondientes.

El análisis realizado de los datos obtenidos a partir de la muestra total pone de manifiesto la existencia de cinco factores fundamentales impulsores de la innovación educativa. Estos cinco factores explican el 58% de la varianza total.

A continuación se analiza la configuración factorial de cada uno de los cinco factores hallados que motivan, favorecen o impulsan el comportamiento innovador de los profesores.

#### 6.4.1. Factor 1: exploración proyectiva optimizante

Este primer factor también podría denominarse *exploración ego-proyectiva optimizante*, de enunciado más complejo, pero algo más ajustado a su contenido. Este factor de impulso docente innovador resulta ser no solamente el más amplio por el número de sus elementos y el más potente matemáticamente por sus cargas factoriales, sino también el de naturaleza más profunda por su configuración desde la perspectiva del significado.

Parece implicar lo que puede considerarse como los estratos más específicos de la personalidad profesionalizada del docente. Su carácter dinámico resulta de una configuración que, sobre la base de una insatisfacción impulsora, de una disconformidad con las realizaciones presentes, implica una proyección exploratoria o búsqueda de nuevas posibilidades de acción docente. A su vez, comporta una tendencia a la afirmación de la autonomía profesional, sustentada en elementos cognitivos y éticos.

El factor considerado indica que uno de los impulsos del comportamiento innovador responde a la necesidad o deseo de explorar soluciones optimizantes, en orden a una función docente de más calidad. Simultáneamente implica una proyección del yo profesional, con el ensayo o puesta a prueba de sus propias posibilidades, comportando



la afirmación profesional de la personalidad docente.

Incluye las seis variables o elementos siguientes:

- Deseo propio de experimentar o probar nuevos métodos: 0,758.
- Poner en práctica las propias ideas e iniciativas: 0,694.
- Aprovechar los propios saberes pedagógicos logrados: 0,689.
- Hacer del propio trabajo una actividad más interesante: 0,687.
- Deber ético-profesional de mejorar el rendimiento escolar: 0, 537.
- Autorrealizarse profesional y personalmente: 0,457

#### 6.4.2. *Factor 2: apertura del rol*

Este segundo factor, a diferencia de los restantes, particularmente de los dos siguientes, tiene una clara dimensión exterior, social, de apertura del rol docente, en respuesta a requerimientos externos como una dimensión de lo educativo, no limitándose a los aspectos instructivos o de aprendizaje cognitivo.

Así, pues, este factor indica que una de las motivaciones del comportamiento innovador está signada por la respuesta a requerimientos externos que inciden en los quehaceres profesionales y conllevan la proyección externa del rol docente. Encierra una amplia perspectiva que abarca los problemas personales y sociales de los estudiantes.

Está integrado por cuatro elementos o variables que, con sus respectivas cargas en el factor, se enuncian a continuación:

- Atender a las exigencias de los tiempos nuevos: 0,853.
- Mejorar el nivel sociocultural del ambiente: 0,656.
- Atender a los problemas de los alumnos: 0,452
- Mejorar la imagen de la profesión: 0,587.

#### 6.4.3. *Factor 3: respuesta adaptativa al rol institucional*

A diferencia del anterior, este factor tiene como referente la institución escolar misma, particularmente en las relaciones internas de la organización, en cuanto constituida por distintas redes de roles. En notable medida alberga la respuesta a las expectativas y requerimientos de rol emitidos por la institución escolar, particularmente a través de los miembros de la misma red de roles, con la necesidad de integración en la misma, a la que el docente, en mayor o menor medida, debe adecuarse, en cuanto miembro de ella. Se trata de ciclo de configuración de rol en el ámbito de las organización, de conformidad con lo expuesto por Katz y Kahn (1977). Este factor indica, pues, que una de las formas del impulso innovador está envuelta en el proceso de

adaptación institucional, en su configuración y cultura peculiar.

Las variables o pruebas que lo integran tienen los enunciados siguientes:

- Adaptarse al sistema del trabajo del centro docente: 0,828.
- Seguir las indicaciones del director/inspector técnico: 0,670.
- Cumplir con la legislación escolar: 0,571.

Es interesante destacar el sentido polar del último elemento, que sugiere los efectos que surte, en el ámbito de la adaptación al rol institucional, los tantas veces invocado efectos de la prescripciones centralistas.

#### *6.4.4. Factor 4: vinculación instrumental-contextual de la tarea*

Análogamente al factor anterior, éste también se encuadra en el ámbito de la institución escolar. Pero mientras que aquél responde a los aspectos adaptativos, en el orden relacional, éste se enmarca en la situación concreta de la tarea escolar, determinada por la circunstancias contextuales, los recursos instrumentales disponibles y las demandas inmediatas, en lo que afecta a la realización de la tarea cotidiana. Este cuarto impulsor de la innovación incluye los elementos o variables siguientes:

- Acomodarse a la estructura de los libros del alumno: 0,673.
- Aprovechar el valioso material pedagógico disponible: 0,546.
- Satisfacer los deseos o pretensiones de los padres: 0,662.
- Mejorar la imagen del colegio: 0,472

#### *6.4.5. Factor 5: búsqueda de estima personal*

Por último, este factor impulsor de la innovación significa la necesidad y búsqueda de estima personal, a través de acciones innovadoras. Puede ser fácilmente encuadrado en el ámbito de la motivación humana según la clásica teoría jerárquica de Maslow. Así, pues, una de las fuerzas que naturalmente impulsan al docente a llevar a cabo acciones de innovación obedece a que ésta constituye un medio para satisfacer su necesidad de respeto, consideración y estima por parte de aquellas personas incluidas en el espacio educativo institucionalizado.

El prestigio profesional y reputación que generan mejora del autoconcepto y autoestima personal, conducen a sentimientos de autoconfianza profesional y sentido de autoeficiencia docente, logrados precisamente por la vía de un comportamiento de naturaleza innovadora.

La aparición de la variable concerniente a la atención a los problemas de los

estudiantes, con signo negativo, indicando su índole polar, facilita su interpretación, con una estructura más neta.

Este factor lo componen las variables siguientes:

- Obtener recompensas y reconocimiento de los demás: 0,689.
- Seguir las incitaciones de un compañero con éxito: 0,599.
- Favorecer el propio prestigio personal: 0,568.
- Atender a los problemas de los estudiantes: 0,477.

La índole de este quinto factor hace posible una doble inferencia. Por una parte, los profesores piensan que es posible obtener éxito en los intentos innovadores. Por otra, consideran que las acciones innovadoras constituyen una fuente para satisfacer la necesidad de estima personal, mediante este modo de actuación profesional. Este dato confirma los resultados de otras investigaciones (Louis, 1998).

# 7

## ***Factores restrictores de la innovación educativa***

### **7.1. El concepto y formas de resistencia a la innovación**

La resistencia individual a la innovación constituyó el principal núcleo de análisis en los primeros estudios sobre la innovación educativa. Se consideraba que los obstáculos a la incorporación de innovaciones tenían únicamente su origen en las resistencias que oponían los profesores, como individuos o grupos. Los reducidos ritmos y tasas de innovación observadas se imputaban a variables de tipo psicológico y psicosocial. “En la bibliografía de los años setenta la resistencia al cambio, ha sido considerada fundamentalmente como algo negativo; aunque debe ser entendida más profundamente para captar la dinámica de los procesos de cambio”, como afirma Dalin (1993: 22).

Por consiguiente, las estrategias innovadoras habrían de concentrarse en vencer las resistencias u oposición de las personas a la innovación, sin considerar el destacado peso de otros factores. Se consideraba que, eliminado el fenómeno de resistencia de los individuos, la implantación de la innovación educativa se produciría de un modo casi automático. Esta concepción plantea la cuestión en términos de una especie de lucha entre quienes desean la innovación y la mejora y quienes se resisten a ella, como si la mejora no fuese una aspiración común. Herriot y Gross (1979) formularon una teoría de la innovación educativa como “teoría de superación de las resistencias”.

Sin embargo, el hecho de que cierta innovación educativa deje de implantarse en determinada institución escolar, no se debe exclusivamente a la resistencia docente, ni es directamente atribuible a los factores personales o grupales. Aun cuando la resistencia fuere transitoria, de reducida intensidad o inexistente, acontece que determinadas innovaciones no llegan a implantarse por causa de otros factores. Algunos investigadores hallaron que individuos que no mostraban resistencias personales a la innovación y estaban dispuestos a llevarlas a cabo, no pudieron hacerlo a causa de los notorios obstáculos que encontraron (Gross, Guiacuinta y Bernstein, 1971).

Como indica Dalin (1978: 36), “concentrarse solamente en la resistencia psicológica puede desviar la atención de problemas importantes como son los de la innovación misma, los de las estructuras existentes y los de gestión de las acciones

innovadoras”. Por consiguiente, las variables de la personalidad del innovador potencial, como resistencia personal, no son los únicos predictores de la incorporación de la innovación, ni explican en su totalidad el ritmo y tasas de innovación. El denominado grado de “innovatividad” del individuo es de índole multidimensional, con ingredientes personales y contextuales .

En general, suele entenderse por resistencia toda reacción de *oposición*. Esto es, hace referencia a aquella fuerza que se opone a la acción de otra, impidiendo sus efectos. En la ciencia física, se entiende por *resistencia* la reacción que opone un medio al desplazamiento de un cuerpo, sometido a la acción de una fuerza impulsora. La *resistividad* es la resistencia específica de cada cuerpo, que varía con la temperatura.

Análogamente, desde la perspectiva del modelo de Lewin, si la intensidad de la fuerza generada por el estímulo, supera a la intensidad de la fuerza generada por la resistencia, puede esperarse que la innovación educativa llegue a ser adoptada.

La explicación de los reducidos niveles y ritmos de la innovación educativa tiene que contemplarse en un planteamiento más amplio, en que la resistencia personal a la innovación se considere como uno, entre otros, del conjunto de los *elementos restrictores* de la innovación. Por consiguiente, el concepto de factores restrictores de la innovación incluye además cualquiera de las limitaciones al flujo innovador, originadas en cualquier componente del sistema social, del subsistema educativo, de la institución escolar, así como la combinación de varios factores y sus interrelaciones.

Al concepto de resistencia a la innovación, como oposición activa de un individuo o grupo, hay que añadir el concepto de *obstáculo*, como la limitación o barrera con que tropieza el innovador potencial, debida a factores contextuales . Ciertas innovaciones no son implantadas en determinadas instituciones escolares por la ausencia de un clima idóneo, interno o externo, por insuficiente información, por la carencia de ciertos instrumentos, por restricciones organizativas, entre otras causas, sin que las personas ejerzan una significativa resistencia real.

Se trata de la existencia de factores que obstruyen, inhiben o restringen la implantación de la innovación educativa. Por consiguiente, es más precisa la utilización del concepto, más amplio y comprensivo, de factores restrictores, como la limitación, dificultad u obstáculo al flujo innovador que radica en ciertos componentes del sistema social, el sistema educativo, la institución escolar, la propia naturaleza del proceso educativo o la índole de la innovación misma, además de la resistencia individual.

Por otra parte, la magnitud de la resistencia a la innovación educativa presenta distintos grados de intensidad, que, por su naturaleza vectorial, hacen doblemente difícil su valoración o medida.

En la resistencia que a la innovación presentan los individuos, los grupos o las instituciones educativas pueden distinguirse distintas *modalidades*. Aquí se mantiene la tipología anteriormente elaborada (Rivas, 1983), seguida por destacados estudiosos españoles de la innovación educativa (Pineda, 1991; Torre, 1997; Jiménez, 1998).

La división más primaria es la dicotomía de resistencia *pasiva* y resistencia *activa*. La primera modalidad presenta más dificultades, en cuanto al análisis, diagnóstico y

estrategias aplicables para resolverla. Cualquiera de los diferentes tipos de resistencias aludidas seguidamente, pueden ejercerse de forma activa o pasiva. Por supuesto, en cualquiera de las distintas modalidades es difícil encontrar tipos puros, por lo que se consideran en términos de predominancia y no de exclusividad.

Otra división es la que distingue resistencia *racional* y resistencia *irracional*. La primera está fundada en previos análisis y racionalizaciones. Unas son de tipo técnico, como la estimación de la calidad de la innovación específica propuesta y su pertinencia para determinada institución escolar, en un momento dado. Otras son de índole personal, sea que la innovación o reforma merme el prestigio personal, incremente el propio trabajo, reduzca ciertas ventajas, etc. La resistencia irracional es la que tiene sus raíces en sentimientos y emociones, como sugiere Barnes (1967). Está relacionada con formas de dependencia afectiva de las prácticas habituales, vinculada a sentimientos de inseguridad respecto a nuevas tareas, a la fuerza del hábito, la inercia o refuerzos negativos derivados de experiencias anteriores.

La distinción entre resistencia *global* o generalizada y resistencia *específica* o diferencial resulta más operativa. La primera refleja actitudes negativas respecto a cualquier cambio o tipo de innovación por parte de quienes mantienen actitudes favorables a la continuidad y persistencia de lo vigente. Se manifiesta en la defensa del *status quo*, oponiendo comportamientos de resistencia, pasiva o activa, a cualquier modificación posible. En algunos casos, se trata de personas refractarias a la incertidumbre que toda innovación comporta, con rasgos de la personalidad estabilizadores, difícilmente compatibles con el cambio. A veces, subyacen problemas personales o experiencias negativas derivadas de ciertos cambios. Este tipo de resistencia se halla más relacionado con la denominada resistencia irracional o emotiva.

La resistencia *diferencial o específica* es la oposición, racionalizada, activa o pasiva, a determinadas y específicas innovaciones pedagógicas, aunque no respecto a otras. Es la resistencia de aquellos que rehúsan adoptar determinada innovación o cambio específico, aunque adopten o están dispuestos a adoptar otros. El rechazo diferencial de determinado tipo de innovación puede estar fundado en ciertas presunciones personales, en argumentaciones o análisis objetivados, predictivos de las posibilidades, resultado o consecuencias de una innovación específica. La resistencia diferencial a una innovación singularizada obedece a su naturaleza o atributos y sus relaciones con el contexto. Se considera que la innovación propuesta resulta de difícil implantación; que no existen pruebas sobre su eficacia; que no se considera oportuna en un momento dado, etc.

Dentro del tipo de la resistencia específica o diferencial a una innovación educativa, pueden darse dos modalidades: *persistente* y *circunstancial* o transitoria. En la resistencia específica *persistente* continúa manifestándose, a lo largo del tiempo, la oposición a la adopción de una innovación particular. Se considera que la innovación en cuestión no posee las garantías necesarias de eficacia y aplicabilidad o responde a objetivos incompatibles con los propios valores. En la resistencia específica *circunstancial*, aunque se reconoce el valor intrínseco de la innovación se considera que su adopción no es oportuna en determinadas circunstancias de tiempo y lugar, debido a

las características o condiciones, en un momento dado, del sistema o institución escolar. Cuando las circunstancias varíen, la innovación podrá ser adoptada. En gran medida, ambas modalidades de resistencia diferencial están relacionadas con la denominada resistencia racional.

Spitzer (1986), desde una perspectiva psicológica individual, centra el origen más frecuente de la resistencia a la innovación en los factores siguientes: satisfacción con la situación vigente, en lo que denomina zona de confort; inercia de la tradición; riesgo, frente a la seguridad del *status quo*; exposición a las críticas y desaprobación; molestias adicionales y costes marginales.

## 7.2. Funciones de las resistencias a la innovación educativa

Las resistencias que resultan del conjunto de factores radicados en el sistema social, el subsistema educativo, la institución escolar, el grupo docente o la *resistividad* del individuo a la implantación de innovaciones, son consideradas, en general, como algo negativo e indeseable, en la medida en que dificultan o impiden la realización de cambios estructurales o funcionales, que se estiman necesarios o convenientes para la mejora del sistema o institución escolar. Algunos desearían que todas las instituciones escolares adoptasen muchas innovaciones y las incorporasen rápidamente.

Sin embargo, un análisis más riguroso pone de relieve que las resistencias, particularmente las resistencias diferenciales o específicas, de carácter racional, actúan como filtro, cumpliendo una doble *función protectora* de la organización y funcionamiento del sistema o institución escolar. Esta función doble de cierto tipo de resistencias tienen lugar impidiendo la entrada de innovaciones, que pudieran ser disfuncionales (*función selectiva*), así como limitando el ritmo y la cantidad excesiva de cambios, que pudieran resultar perturbadores (*función reguladora*).

Las innovaciones en las estructuras y procesos escolares pueden producir efectos funcionales o disfuncionales. En virtud de la *función selectiva* de protección desempeñada por las resistencias, sólo pasarán por ese tamiz aquellas innovaciones que resulten funcionales y valiosas. Los defensores de la estabilidad, la permanencia y el *status quo* son tan importantes y necesarios para el sistema, como los promotores del cambio y la innovación. Unos ponen de relieve las necesidades de cambio y las supuestas ventajas de determinadas innovaciones. Otros identifican las presuntas deficiencias de ciertas innovaciones, la falta de adecuación al contexto y las posibles consecuencias para el funcionamiento e integridad del sistema. Son los tipos de resistencia racional y específica, descritas en las líneas anteriores.

Muchas de las características de un sistema sociocultural, generadas a lo largo de años y aun de siglos, tienen su propia razón de ser. Partiendo del supuesto de que las funciones esenciales se cumplen en todos los sistemas socioculturales, puede concluirse que la introducción de determinadas innovaciones podría dañar estructuras que cumplen una importante función en el sistema (Axinn y Kieffer, 1973). En el plano estratégico,

como fase previa a determinadas intervenciones innovadoras, hay que analizar la génesis y dilucidar la forma en que se cumplen las funciones básicas en el sistema, que pueden ser afectadas por la innovación.

De ese modo puede valorarse la pertinencia de la innovación y predecirse sus posibilidades de éxito, incluidos sus efectos secundarios. Sobre la base de estos mismos supuestos, Havelock y Huberman (1980: 34) escriben:

quienes pretenden innovar con buenos propósitos, deben antes conocer esas características, costumbres, hábitos, valores e instituciones; luego prever con la mayor certeza posible cómo serán afectados por las innovaciones propuestas; tercero, interiorizar por qué llegaron a existir, qué función desempeñaron en sus inicios y cuáles cumplen actualmente. Y, por último, una vez al tanto de todo lo anterior, asegurarse de que la innovación sea más beneficiosa que perjudicial.

La resistencia inducida por el propio sistema, así como las diversas formas de *resistencia* presentadas por los individuos, contribuyen a preservar dichas estructuras fundamentales y las funciones básicas que cumplen.

Por consiguiente, la función de la resistencia no se limita únicamente a constituir una barrera absoluta y constante a la introducción de innovaciones, con un carácter exclusivamente negativo. También contribuye a la selección de las mejores alternativas posibles, entre la varias existentes, evitando consecuencias disfuncionales. Por otra parte, acontece que

los cambios pueden beneficiar a ciertos miembros de la organización y perjudicar a otros, contribuyendo la resistencia al logro de resultados más equitativos o equilibrados, así como a impedir que se apoderen de la organización personas que pretenden su propio beneficio individual más que el mejoramiento del sistema (Johnson, 1972: 281).

Las resistencias contribuyen a la preservación y protección de sistema mediante la *función de regulación* del *ritmo* de entrada de innovaciones específicas, limitando el *volumen* de éstas respecto de las que el sistema o institución escolar puede adoptar, absorber e integrar, sin perturbar su normal funcionamiento y logro de los objetivos específicos. Un ritmo constante y acelerado de cambios produciría una *sobrecarga* en el sistema, apartándole de sus objetivos. La función reguladora de las resistencias limita la acumulación de reformas y cambios excesivos que pueden resultar perturbadores y dañosos.

Ciertas modalidades de resistencia a la innovación educativa, actuando como mecanismo regulador, impiden la introducción de cambios al azar y con un ritmo de sucesión tal que una innovación educativa expulse a la precedente o dificulte su consolidación e integración en el sistema. Como dice Fullan (1993: 23) “el problema principal de la educación pública no es la resistencia al cambio; sino la presencia de demasiadas innovaciones ordenadas o elegidas de forma acrítica y superficial sobre una fragmentada base *ad hoc*”.

El problema de las grandes reformas del sistema educativo es la masa de



innovaciones que incluyen, con el propósito de que sean integradas en el sistema en un tiempo limitado, implicando un ritmo acelerado de cambios que las personas y las instituciones difícilmente pueden asimilar.

### **7.3. Factores restrictores de la innovación educativa**

Los profesores desearían mejorar más y más los resultados de su propias acciones docentes y frecuentemente se sienten impulsados acometer proyectos en esa dirección. Sin embargo, los datos empíricos documentados ponen de relieve, estudio tras estudio, que en los distintos países, situaciones y etapas educativas y los ritmos de innovación son muy lentos. Las reformas educativas fuertemente orquestadas tardan mucho en implantarse y lo hacen parcialmente en relación con su propósitos. Las innovaciones autónomamente emprendidas en la institución escolar y en el aula son ligeras y pequeños los cambios. En general, las tasas constatadas de innovaciones educativas relevantes son muy reducidas, particularmente si se comparan con otros sectores de actividades dentro del sistema social.

La teoría de la resistencia a la innovación, entendida como la oposición que presenta el individuo a la implantación de una innovación determinada, da previamente por sentados los valores intrínsecos de la innovación, considerada siempre como algo bueno en sí misma. Tampoco supone la existencia de condicionamientos que impiden su implantación o eficacia potencial. La ausencia de innovación se atribuye simplemente a la oposición personal de los docentes, sin analizar las posibles causas y circunstancias que obstruyen o restringen las intenciones o propósitos innovadores de aquéllos. Se supone que la innovación debiera ser querida siempre por el innovador potencial, cuya resistencia sería vencida por virtud de las cualidades inherentes a la innovación misma. El complemento sería la utilización de determinadas estrategias racionalmente persuasivas; en algunos casos el empleo de estrategias de índole impositiva. Esta concepción estaba en el fondo de los estudios sobre innovación de la década de los años setenta.

La comprensión de la naturaleza de la innovación educativa requiere superar dicho concepto de resistencia personal a la innovación, notoriamente restringido, incluyéndolo en el concepto de *factores restrictores*, de mayor fecundidad analítica, dentro de los que se incluyen los factores personales, de índole individual o grupal.

Los factores que restringen la innovación educativa residen en diversos ámbitos y actúan desde distintos estratos, limitando o obstruyendo las acciones innovadoras. En primer lugar, cabe consignar aquellas limitaciones o barreras que dimanen de los valores, normas y estructuras del *sistema social*, ya que las estructuras sociales actúan facilitando o restringiendo la difusión y adopción de nuevas ideas. Los obstáculos o restricciones a la innovación educativa, radicados en el sistema social global, se especifican en la comunidad local y se concretan en la comunidad educativa. Pueden actuar de un modo combinado de difícil identificación. También pueden localizarse en determinadas estructuras o grupos, formales o informales, derivándose de intereses específicos, grupos

de influencia y poder, naturaleza de los liderazgos, índole de las élites o valores vigentes.

Ciertas limitaciones a la innovación educativa derivan de la estructura del *sistema escolar* como pueden ser su grado de centralización, forma de ejercicio de la autoridad, territorialidad, uniformidad en las instituciones educativas, falta de incentivos, etc.

Algunas restricciones a la innovación emergen de la configuración de la *institución educativa*, como su tamaño, estructura formal, sistema de comunicaciones, niveles de cooperación, relaciones con el entorno, etc.

Otras limitaciones dimanar de la propia *naturaleza de la educación* y las peculiaridades de la *tarea docente*. Se trata de limitaciones distintas a las que tienen lugar en la innovación en otros subsistemas, como el sanitario o el agrícola.

Determinadas restricciones diferenciales o específicas radican en el *tipo* de cada innovación, singularmente considerada. Tales restricciones se derivan de las características, *atributos* o propiedades de la innovación de que se trate, en sí misma y en relación con el contexto, como evidencian distintas investigaciones

Con el propósito de conocer algo más sobre los factores que inhiben, restringen u obstruyen la innovación educativa se llevó a cabo un trabajo de investigación sobre la base de otras indagaciones anteriores. Su propósito es la identificación de las restricciones a la innovación educativa en los distintos ámbitos y el modo en que se producen.

En ese trabajo se utiliza una metodología de naturaleza multimetódica en la que concurren procedimientos cualitativos y cuantitativos, compartiendo la fundada posición de Reichhardt y Cook (1986) de que “en vez de ser rivales incompatibles, ambos métodos pueden emplearse conjuntamente según lo exija la índole de la investigación”. El propósito de la indagación es mejorar la comprensión del comportamiento docente respecto de la innovación educativa, explicar los factores que la restringen y discernir las relaciones entre sus elementos, con la posibilidad de alcanzar generalizaciones al respecto, como conclusiones teóricas con posibilidades operativas.

Puesto que se pretende estudiar los complejos factores que restringen el comportamiento innovador, inicialmente se requiere una metodología que incorpore las experiencias de los docentes mismos respecto de la innovación educativa, haciendo emerger los pensamientos, percepciones y concepciones respecto de la innovación, como el principal foco para la indagación e interpretación.

Por consiguiente, la tarea indagatoria inicial se lleva a cabo mediante una interacción continuada e intensa con los informantes-clave, entre los que tienen un relieve especial los denominados *informantes-clave principales*. Se trata de aquellos docentes que muestran más interés e implicación en la investigación y son intelectualmente más productivos, por lo que pueden considerarse no sólo colaboradores en las tareas de investigación, sino investigadores en sentido pleno.

La entrevista en profundidad facilita el descubrimiento de los pensamientos y concepciones docentes, los significados implícitos respecto de la innovación educativa y factores que la restringen, a partir del cuerpo de las experiencias directas. Esto constituye la materia de la investigación en la fase de estudio cualitativo y base para el análisis de índole cuantitativa o métrica.

Esta tarea comporta, pues, la interacción continuada con los informantes, que es el criterio para que un estudio sea considerado etnográfico. Las conversaciones, como entrevistas convergentes, centradas en un tema específico son, en cierta medida, proyectivas. Se desarrollan mediante una serie de pasos indagadores y progresivamente enriquecedores, a modo de mayéutica. Su objetivo es el descubrimiento del modo en que cada uno concibe la innovación en el ámbito del propio mundo educativo, las interpretaciones de los factores obstructores o restrictores, desvelando los efectos de estas interpretaciones sobre las acciones innovadoras.

Al analizar las notas tomadas en las entrevistas, emergen cuestiones progresivamente más específicas, utilizadas como base de las sucesivas conversaciones, referidas a situaciones y aspectos más específicos, aclarando ambigüedades y logrando intelecciones más profundas. Los informantes relatan detalladamente particulares experiencias innovadoras, describen situaciones vividas y manifestaban reacciones personales respecto de innovaciones posibles.

La segunda fase, de índole predominantemente cuantitativa, es de carácter más limitado en cuanto a intensidad, pero más extensa al abarcar un mayor número de informantes. Ambas tareas posibilitan, por una parte, una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados y, por otra parte, la generalización de las conclusiones obtenidas.

#### **7.4. Identificación de elementos restrictores de la innovación: análisis cualitativo**

Del análisis interpretativo de las informaciones recopiladas, en función de las evidencias sistemáticas que justifican las aserciones, emergen los distintos tipos de factores que restringen, inhiben u obstruyen la innovación educativa. En el proceso de análisis se ha encontrado una compleja trama de relaciones e interrelaciones, donde se entrecruzan ingredientes cognitivos y afectivos, contextuales y sociales. Por consiguiente, no resulta fácil aislar elementos y alcanzar la deseada teoría explicativa.

De los elementos que restringen la innovación, unos gravitan sobre la acción y proceso de implantación de la innovación; se trata de las dificultades inherentes a la tarea innovadora. Otros gravitan sobre los resultados de dichas tareas, sean los de la incorporación definitiva de la innovación, sean los resultados educativos una vez implantada en la institución escolar. A ello deben añadirse las consecuencias o repercusiones sobre la persona del profesor, el grupo docente o la institución escolar en su conjunto. Son de destacar varios puntos.

*Esfuerzo suplementario.* En primer lugar, aparecen las restricciones o dificultades que entraña el proceso mismo de incorporación e integración de la innovación al conjunto de la actividad docente. Los profesores perciben la tarea innovadora con cierto grado de antagonismo en relación con las tareas docentes habituales u ordinarias, con las que han de compartir tiempo, esfuerzo y comunidad de intenciones. Se ha podido confirmar que la actividad innovadora es percibida como una tarea adicional, complementaria,

extraordinaria y sobreañadida a las tareas docentes ordinarias. Es decir, uno de los factores que restringen la incorporación de innovaciones radica en el hecho de que tal proceso se concibe como una tarea adicional o sobreañadida que incrementa los esfuerzos cotidianos, comportando un *esfuerzo complementario*.

Desde esta perspectiva se entienden los enunciados que atribuyen al excesivo trabajo habitual y a la falta de tiempo el carácter de factores restrictores, que dificultan o impiden la implantación de innovaciones. Acaso un análisis más profundo y un mayor esfuerzo interpretativo podrían conducir al hallazgo de ciertos mecanismos de autojustificación.

*Respuesta docente inmediata.* Generalmente la tarea docente ordinaria tiende a prevalecer, por la perentoria necesidad de dar *respuestas inmediatas* a los múltiples requerimientos discentes en el desarrollo del currículo, mediante las acciones docentes *normalizadas* para la obtención de los resultados previstos por el ordenamiento comúnmente aceptado.

La necesidad de atender, en forma inmediata, a las múltiples y variadas demandas de los estudiantes en las clases, restringe la realización de las tareas adicionales que la innovación educativa representa. Esto es más acusado en los momentos iniciales del proceso de implantación; sin embargo, alcanza hasta su definitiva incorporación a los quehaceres ordinarios.

*Rigidez del sistema educativo.* Desde esta consideración pueden entenderse también los enunciados, formulados en las entrevistas, que aparecen como imputaciones de los docentes a las exigencias de los programas escolares y las prescripciones de la legislación escolar. Aparecen como elementos restrictores de la innovación educativa, pudiendo sintetizarse como una supuesta *rigidez del sistema educativo*. Cabe resaltar que las respuestas en esta categoría concretan tal rigidez en la necesidad de terminar o cubrir totalmente los contenidos del currículo, al finalizar el año académico, que llega a constituir una obsesión.

*Inseguridad.* La prioritaria dedicación a la realización de las tareas ordinarias o habituales, representa una mayor seguridad en el desarrollo de la acción docente. En cambio, el nuevo comportamiento docente, en cuanto acción docente modificada o alterada, que la innovación representa, entraña ciertas dosis de *inseguridad*. Las tareas docentes ordinarias obedecen a unos esquemas teóricos del profesor y se desarrollan de acuerdo con unas pautas bien consolidadas. La utilización de *rutinas* aseguran la normal gestión de la clase y el logro de los resultados previstos, genéricamente aceptables.

Uno de los informantes-clave principales subrayaba explícitamente que, tras los primeros años de ejercicio docente, el profesor consigue “cerrar el círculo” que configura su comportamiento docente habitual. La incorporación de innovaciones educativas relevantes pueden desarticular este patrón profesional.

Otro profesor indica que, tras notables esfuerzos, a lo largo de su experiencia docente, el profesor ha logrado “completar un esquema de trabajo”, que le proporciona seguridad. En consecuencia, no se hallará dispuesto a alterarlo, de un modo sustancial, por las diversas consecuencias que de ello podrían derivarse.

Otros afirman que una reestructuración del comportamiento docente obligaría al “gran esfuerzo de reciclarse en profundidad” para reconstruir un nuevo esquema de trabajo que le confiera análoga seguridad en la realización de la tarea y la obtención de los resultados previstos.

*Limitada formación pedagógica.* Por otra parte, bastantes profesores revelan, implícita o explícitamente, que las *limitaciones de su formación pedagógica* o su parcial nivel de profesionalización específica constituye un importante factor que restringe la introducción de innovaciones didácticas. Estas afirmaciones han sido más frecuentes entre los profesores de educación secundaria.

Asimismo señalan que el dominio operativo de las nuevas técnicas didácticas es condición imprescindible para acometer su introducción como innovaciones educativas. Ello requiere un proceso de aprendizaje, ya que no basta con la simple noticia al respecto.

Con estrecha vinculación a lo anterior hay que registrar que la mayoría de los profesores subrayan la ausencia de “un sistema de suficiente información actualizada” sobre las innovaciones posibles que permita optar por las más adaptables a su contexto escolar y estilo docente.

*Falta de apoyo profesional.* Reiteradamente surge la expresión de la *falta del apoyo* y acompañamiento que los profesores perciben como necesario para acometer acciones innovadoras de carácter complejo. Emerge una percepción de desamparo e inseguridad ante la aventura innovadora. Esta percepción genera asertos tales como los que se refieren al mínimo apoyo de la Administración, la falta de asesoramiento didáctico, la escasa comunicación pedagógica e intercambio de experiencias entre los profesores.

*Incomprensión y actitudes inadecuadas.* Asimismo, añaden la *incomprensión* de los padres y las *actitudes inadecuadas* de los alumnos respecto de determinadas innovaciones como elementos que restringen las decisiones innovadoras.

*Los recursos instrumentales.* Otro factor restrictor está representado por la carencia o escasez de *recursos instrumentales* facilitadores o de ayudas materiales que posibiliten las acciones innovadoras, como espacios escolares idóneos, instrumentos didácticos, científicos o tecnológicos, material fungible, etc.

*Incertidumbre de los resultados.* Desde la perspectiva de los profesores otro núcleo de elementos restrictores de la innovación se inscribe en el ámbito de los resultados académicos de las innovaciones. En el fondo de los enunciados referidos a elementos que restringen la acción innovadora late la preocupación por la incertidumbre de los resultados de la innovación. La posible acción innovadora se halla contrarrestada por la necesidad de unos resultados previsibles o ciertos, comúnmente aceptados, verificables a corto plazo por distintos miembros de la comunidad escolar. Los profesores creen que, por el contrario, los resultados de las innovaciones son difícilmente previsibles e inciertos.

Piensan que, en general, las innovaciones son de eficacia dudosa, basándose en anteriores experiencias insatisfactorias propias o ajenas. “Quiero evitar que me suceda lo

que a X”, manifiesta explícitamente uno de los informantes. Otros lo revelan de una manera tácita. Consideran también que los resultados de las innovaciones son de difícil verificación, además de serlo generalmente de modo diferido.

Las consecuencias que de los resultados de las innovaciones pueden derivarse, para la persona, el grupo o la institución, se manifiesta como una viva preocupación. Tales preocupaciones son explicitadas en un sentido negativo y con una doble manifestación. Si la acción innovadora tiene éxito, sus efectos positivos, con respecto a determinados objetivos, son difícilmente perceptibles. En otros casos, los efectos, aun siendo satisfactorios, son verificables o apreciables de modo diferido y en la mayoría de los casos escasamente reconocidos.

Por el contrario, si los efectos del nuevo comportamiento docente no son positivos o lo son débilmente, el tiempo y esfuerzo invertido en la acción innovadora, detraído del que podría haberse aplicado a la acción docente ordinaria, puede afectar negativamente a sus resultados académicos habituales. Las consecuencias pueden repercutir negativamente sobre el innovador y a su propio espacio profesional.

En resumen, una buena parte de lo averiguado viene a corroborar conocimientos anteriores. El conjunto de factores restrictores que han ido apareciendo se enlazan entre sí, integrando lo que constituye el *coste* de la acción innovadora. Los inmediatos requerimientos en el desarrollo del currículo restringen el acometer acciones innovadoras. Desde la perspectiva docente, se percibe que las acciones innovadoras, particularmente las que entrañan cierta complejidad, comportan un esfuerzo suplementario, por constituir una tarea adicional. Ésta se añade a los múltiples, simultáneos, inmediatos y variados requerimientos de los alumnos, que configuran la acción docente ordinaria.

A ello se suma la vivencia de inseguridad en el nuevo comportamiento docente, como acción docente modificada o alterada, que reemplaza al comportamiento anterior. Tal sensación de inseguridad sólo podría atenuarse con una capacitación profesional más sólida en sus aspectos generales y en el específico dominio operativo de la nueva modalidad de acción docente, junto a un continuado apoyo técnico de carácter personal e instrumental que los profesores estiman actualmente deficiente. Este conjunto de elementos constituye el coste de incorporación de la innovación.

En cuanto al beneficio de las acciones innovadoras, sobre los docentes gravita la incertidumbre de los resultados y la impredeción de las consecuencias, directas o indirectas, que de sus efectos pueden derivarse, repercutiendo sobre su propio ámbito docente. Esta percepción actúa como factor restrictor de los impulsos innovadores.

En definitiva, la valoración del *coste* que comporta la realización de la tarea innovadora, frente a la estimación del *beneficio* de los respectivos resultados, late en el fondo de las actitudes y las decisiones docentes concernientes a la adopción de innovaciones. Cuando las predicciones sobre la relación *coste-beneficio* no parecen positivas, se opta por mantenerse en el consolidado círculo de actitudes, concepciones y pautas docentes. Éstas confieren mayor seguridad en el desarrollo de la acción y mayor certidumbre de los resultados, cuan hipótesis verificadas a lo largo de la práctica precedente.

Por consiguiente, ante la decisión para implantar una innovación se interpone la estimación del coste-beneficio, no entendido en sentido económico, sino psicológico y social.

### **7.5. Análisis factorial de los elementos restrictores de la innovación: estudio cuantitativo**

El estudio cualitativo anterior se prolonga y completa con un análisis de índole predominantemente cuantitativa, operando sobre la base de la muestra descrita en el capítulo precedente. También se ha utilizado el mismo procedimiento en la recopilación de los datos y en los criterios de rotación e interpretación de los factores. La dificultad para operar con tan notoria cantidad de elementos requiere una reducción mediante el descubrimiento de relaciones o raíces comunes a determinados grupos de elementos. Para dicha tarea reductora está indicada la técnica del análisis factorial. Se trata de facilitar las posibilidades en el orden de la teoría explicativa, cuanto la aplicación al diseño y estrategias de innovación educativa.

Se han encontrado cinco factores que restringen u obstruyen el comportamiento innovador de los profesores, los cuales explican el 39% de la varianza total. A continuación se analiza cada uno de los cinco factores hallados ([cuadro 7.1](#)).

*Cuadro 7.1. Factores restrictores de la innovación educativa*

| Matriz de cargas factoriales |          |          |          |          |          |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                              | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
| INFORMAC. 24                 | 0,73     | 30,0     | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| PROFESIO. 25                 | 0,711    | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| RUTINA. 19                   | 0,578    | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| COMUNICA. 9                  | 0,550    | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| CLIMA. 27                    | 0,540    | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| ASESORIA. 11                 | 0,530    | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| ENSAY-A. 20                  | 0,0      | 0,571    | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| EFICACIA. 18                 | 0,0      | 0,569    | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| ALUMNOS. 10                  | 0,0      | 0,566    | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| ENSAY-B. 21                  | 0,0      | 0,562    | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| CONSECU. 33                  | 0,0      | 0,0      | 0,682    | 0,0      | 0,0      |
| COMPLEJI. 34                 | 0,0      | 0,0      | 0,604    | 0,0      | 0,0      |
| PARCIAL. 31                  | 0,0      | 0,0      | 0,549    | 0,0      | 0,0      |
| VERIFICA. 30                 | 0,0      | 0,0      | 0,519    | 0,0      | 0,0      |
| LEGISLAC. 3                  | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,647    | 0,0      |
| PROGRAMA. 2                  | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,620    | 0,0      |
| TRABAJO. 17                  | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,551    | 0,0      |
| MATERIAL. 23                 | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,738    |
| INSTRUME. 22                 | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,697    |



| Matriz de cargas factoriales |          |          |          |          |          |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                              | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
| ESPACIO. 7                   | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,616    |
| DLRECCIO. 4                  | 0,0      | 0,415    | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| PADRES. 15                   | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| ORDEN. 8                     | 0,0      | 0,477    | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| ENTORNO. 1                   | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| RIESGOS. 16                  | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| AUTONOMI. 26                 | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| COLEGAS. 5                   | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| DOMINIO. 28                  | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| INCOMPAT. 29                 | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| PEDAGOG. 14                  | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| OBJETIVO. 13                 | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,475    | 0,0      |
| RESONAN. 32                  | 0,0      | 0,0      | 0,477    | 0,0      | 0,0      |
| TIEMPO. 6                    | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,456    | 0,0      |
| RECOMPE. 12                  | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |
| INCREME. 35                  | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      | 0,0      |

| Matriz de correlaciones de los factores |          |          |          |          |          |
|-----------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
|                                         | Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
| FACTOR 1                                | 1,000    |          |          |          |          |
| FACTOR 2                                | 0,072    | 1,000    |          |          |          |
| FACTOR 3                                | 0,265    | 0,201    | 1,000    |          |          |
| FACTOR 4                                | 0,170    | 0,087    | 0,170    | 1,000    |          |
| FACTOR 5                                | 0,105    | 0,063    | 0,181    | 0,127    | 1,000    |

#### 7.5.1. Factor 1: artesanidad insularizada

Constituye un relevante factor restrictor de la innovación didáctica. Este primer factor contiene dos indicaciones esenciales. Una es la percepción del reducido nivel de profesionalización pedagógica y escasas perspectivas y soporte didáctico que confiera seguridad al proceso innovador. Otra es la percepción de la falta de acompañamiento y apoyo institucional. Ante esta situación parece que los docentes se sienten inhibidos para acometer intentos de innovación educativa, optando por una persistencia en el empleo de unos modelos de índole artesanal, en el opaco aislamiento del aula.

Este primer factor incluye las seis pruebas o variables siguientes:

- Bajo grado de profesionalización: 0,711.
- Insuficiente información pedagógica: 0,733.
- Exigua comunicación docente entre profesores e intercambio de experiencias: 0,550.
- Clima innovador reducido: 0,540.
- Mínimo asesoramiento didáctico: 0,530.
- Peso de los hábitos anteriores: 0,578.

#### 7.5.2. *Factor 2: disfuncionalidad operativa*

La posible disfuncionalidad operativa de las innovaciones didácticas se refiere a la índole misma de la innovación, en cuanto innovación-contenido, cuestionando su eficacia y viabilidad práctica.

Esta percepción, según el primer enunciado, parecería que supone un *prejuicio* de los profesores respecto de la innovación educativa en general. Pero se halla amparada por los dos enunciados posteriores, que entrañan referencia a ensayos o experiencias innovadoras propias o ajenas.

Otros dos enunciados contienen justificaciones de la disfuncionalidad operativa, atribuida a supuestas actitudes y comportamientos de los alumnos, que igualmente cuestionan la viabilidad de la innovación educativa.

Lo que predominantemente parece indicar este factor son los problemáticos o limitados beneficios que los profesores suponen o predicen. A este segundo factor, así como al siguiente, subyace el constructo coste-beneficio de la innovación didáctica.

Este segundo factor está configurado por seis pruebas o variables. Todas ellas saturan el factor por encima de 0,40, si bien una de ellas, referida a los obstáculos de la dirección tiene carácter polar:

- Escasa eficacia de las innovaciones: 0,569.
- Inadecuadas actitudes de los alumnos: 0,566.
- Problemas de orden en la clase: 0,477.
- Ensayos innovadores ajenos insatisfactorios: 0,571.
- Ensayos innovadores propios insatisfactorios: 0,562.
- Obstáculos de la dirección/inspección: —0,415.

### 7.5.3. *Factor 3: costo ostensible/beneficios diluidos*

Sus enunciados, por orden de mayor a menor saturación del factor, son los siguientes:

- Posibles consecuencias derivadas sobre uno mismo: 0,682.
- Complejidad de las innovaciones: 0,640.
- Dificultad de ensayarlas parcialmente: 0,540.
- Verificación muy diferida de los resultados: 0,519.
- Poca perceptibilidad-resonancia social: 0,477.

Este tercer factor, junto con el segundo, como se ha indicado, refleja el conocido constructo coste-beneficio en la innovación educativa, presente de algún modo, en varios planteamientos teóricos, así como en el pensamiento de los profesores mismos.

En el factor anterior son mayores las cargas de los enunciados respecto de los beneficios —escasos— de las innovaciones. En cambio, en este tercer factor, las cargas aparecen más acusadas sobre los costes de la innovación.

Según se desprende del análisis de los enunciados y las respectivas cargas en la configuración del factor, se resaltan los elementos referidos al coste de la innovación, en tanto que los beneficios aparecen como algo diferido o de difícil constatación, aunque no sean expresamente negados.

### 7.3.4. *Factor 4: compulsividad del sistema*

Este cuarto factor restrictor del comportamiento innovador es uno de los que resulta más fácilmente identificable y definible, tanto desde el punto de vista matemático, como desde la perspectiva didáctica. Está integrado por las cinco variables siguientes:

- Constreñimiento de la legislación educativa: 0,647.
- Exigencias propias de los programas escolares: 0,620.
- Excesivo trabajo habitual ordinario: 0,551.
- Inconcrección de los fines-objetivos educativos: 0,475.
- Falta del tiempo necesario para la innovación: 0,456.

Este factor se configura como el resultado de la concurrencia de un conjunto de variables dotadas de cierta homogeneidad, incluyendo todos aquellos elementos que concurren a la tradicional formalización del sistema educativo y prescriptividad del currículo. Sobre los profesores gravita la preocupación por el completo desarrollo de los contenidos de los programas en un tiempo limitado, que requiere duplicar el trabajo y los esfuerzos cotidianos.

Los elementos que componen este factor son percibidos de forma neta por los profesores, si bien habría que registrar que no reparan en la *holgura* actual de las dos primeras variables; interpretadas con mayor rigidez que la que realmente se les confiere actualmente, dada la autonomía escolar.

#### 7.5.5. *Factor 5: restricciones instrumentales*

El quinto factor está compuesto por aquel grupo de variables que refieren limitaciones de naturaleza instrumental, que afectan, en mayor o menor medida, a bastantes innovaciones didácticas, haciendo imposible la implementación de algunas de ellas. Las variables son las siguientes:

- Escasez de material fungible/consumo: 0,738.
- Carencia de material-instrumentos didácticos: 0,697.
- Inadecuación de espacios y mobiliario escolar: 0,616.

Este factor aparece saturado por tres variables, todas ellas por encima de 0,600, siendo sus coeficientes factoriales los más altos de todos los hallados.

## 8

# *Naturaleza del proceso educativo y la decisión de innovar*

### **8.1. Imprecisión de fines, pluralidad de objetivos y verificación de resultados**

La naturaleza de la educación, las peculiaridades del proceso educativo, los rasgos distintivos de la acción docente y las condiciones en que se realiza la tarea educadora contienen elementos peculiares que especifican la innovación educativa, diferenciándola de otros géneros de innovación, como la sanitaria, agrícola, empresarial o tecnológica.

La modificación de las estructuras y los procesos educativos que la innovación representa adquieren sentido en la medida en que suponen una positiva contribución a lo que justifica la existencia de las escuelas y se pretende con las acciones educativas que en ellas se realizan: las *finalidades educativas* y los *objetivos escolares*. ¿Con los procesos innovados y las estructuras escolares reformadas se alcanzan los fines y objetivos en mayor medida que en la situación anterior? Una práctica docente se sustituye por otra en cuanto se supone que la nueva mejorará los resultados escolares de la práctica anterior. Pero se requiere verificar, de algún modo, los resultados de la práctica docente en relación con los resultados de la anterior práctica docente *a*. De aquí la importancia de especificar las intenciones u objetivos, para verificar ulteriormente en qué medida los resultados alcanzados se acercan a los objetivos previstos, justificando la innovación. Sin alguna verificación de resultados, la innovación es ciega, pues no se llega a conocer en qué medida resulta beneficiosa o acaso perturbadora, como puede ocurrir en algunas circunstancias. Por otra parte, también la innovación educativa puede referirse a la redefinición de determinados fines intermedios, la modificación de determinados objetivos o sus prioridades.

En primer lugar, acontece que las finalidades de la educación, sus fines últimos y primarios, al incluir la totalidad de los propósitos de la educación del ser humano, se caracterizan por su generalidad; por el reducido número de sus enunciados, por la diversidad de su contenido y por su unánime aceptación. Las grandes finalidades asignadas al sistema educativo en las grandes reformas presentan notorias similitudes entre unas y otras, como ocurre en las dos reformas españolas del último tercio del siglo XX, tan distantes entre sí por las situaciones históricas en que se desarrollan. Repárese en una muestra de ello:

La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad [...]. La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

(Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970).

El pleno desarrollo de la personalidad del alumno [...]. La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales [...]. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo [...]. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

(Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, 1990).

Las finalidades son deliberadamente formuladas a un nivel muy general con el objeto de evitar conflictos y favorecer su aceptación y adopción. Las formulaciones genéricas, de evidente imprecisión y ambigüedad, obedecen tanto a razones de carácter intrínseco y de tipo técnico, cuanto a la necesidad de servir a las diversas demandas sociales, lo que obliga a un complejo estado de compromisos, especialmente en orden a la fijación de prioridades, como indica Miles (1973), para quien uno de los obstáculos a la innovación educativa son las *metas confusas*

El estadio de los grandes enunciados genéricos entraña una general aceptación. Pero cuando, tras la formulación del currículo nacional, básico, esencial y mínimo, comienza el proceso de concreción y mayor especificación de los objetivos, surgen las divergencias, particularmente en lo que afecta a las prioridades. Por otra parte, el proceso mediante el que los fines se van desgranando en objetivos cada vez más concretos y definidos, acrecienta el número de sus enunciados en los distintos sectores: cognitivo, afectivo, social, motórico, etc. En definitiva, se pone ya de relieve la multiplicidad de objetivos, aunque se hace más viable la verificación de su logro.

A la multiplicidad de los objetivos, como fines próximos o inmediatos, se agregan las *imprecisiones* que frecuentemente se producen en su formulación. Como dice Gairín (1996: 29)

El centro escolar es una organización a la que la sociedad encarga la consecución de objetivos múltiples y diversos. Pero, más allá de esta variedad, hay una falta de priorización, además de la ambigüedad que le acompaña. Todo ello genera incertidumbres relativas a las acciones a emprender y al papel que las personas deben cumplir.

La generalidad de los grandes fines educativos y sus prioridades, la diversidad de las demandas sociales, culturales, políticas y económicas que gravitan sobre la institución escolar, la pluralidad de objetivos didácticos próximos, las frecuentes imprecisiones en su adecuada formulación y las deficiencias en la verificación o evaluación de los resultados, inciden de forma diversa sobre las posibilidades de innovación educativa, haciendo imprecisos los procesos de cambio educativo, confusos los impulsos innovadores y difícil el significado de las innovaciones. Pero, a medida que se mejoran procedimientos y criterios empleados en la definición, clasificación y jerarquización de objetivos específicos, se facilita el diseño de las estrategias de innovación. No obstante, la

*multiplicidad de los objetivos* permanece como algo inherente a la naturaleza del proceso educativo.

Directamente vinculado a la definición de los objetivos se halla el problema de la verificación o evaluación de los resultados de las innovaciones educativas, necesaria para discriminar con claridad las diferencias de eficacia entre dos procedimientos o prácticas didácticas alternativas, una de las cuales es precisamente la innovación propuesta. Si los resultados de la acción docente innovada no albergan diferencias significativas en relación con la acción docente precedente, resulta poco justificado el esfuerzo adicional que todo proceso de innovación comporta. Sobre las actitudes y comportamientos potencialmente innovadores inciden los problemas relativos a los procedimientos, unidades e instrumentos de evaluación, no obstante los notables progresos acumulados en las últimas décadas por la pedagogía experimental.

La medida y la evaluación plantean, en ciencias humanas, considerables dificultades. Basta recordar la lenta evolución de las pruebas pedagógicas para convencerse de ello. Pero es justamente en este dominio donde las ciencias de la educación han avanzado probablemente más en los últimos años (Landsheere, 1977: 28).

Las imprecisiones frecuentes en la definición de los objetivos y la negligencia en la aplicación de procedimientos más fiables de evaluación o medida de los resultados restringe los avances en el campo de la innovación educativa, si se compara con lo que ocurre en otros campos, como el sanitario, agrícola o tecnológico. Estos acogen con relativa prontitud la aplicación de los hallazgos de la investigación científica. En tales ámbitos los resultados de las innovaciones presentan una “visibilidad” casi inmediata, tanto para los profesionales cuanto para los usuarios. La precariedad de la *información de retorno*, necesaria para la regulación de los procesos de innovación educativa desalienta los progresos. Cabe recordar que los principales incentivos intrínsecos en el ámbito de la innovación pedagógica son los derivados de la satisfacción por la evidencia de mejores resultados (Louis, 1998).

Se han exagerado, a veces intencionadamente, los problemas en la formulación de los objetivos próximos y la verificación de los resultados de las actividades realizadas para lograrlos. Si bien presentan dificultades en algunos ámbitos educativos, como en el afectivo y social, o en ciertos aspectos, como las actitudes, sin embargo resulta relativamente fácil en otros sectores: en los aspectos conceptuales, operativos, procedimentales, de habilidades y destrezas. No presenta especiales dificultades verificar el nivel de dominio de una lengua extranjera, el conocimiento de los hidrocarburos alifáticos, las capacidades de lectura interpretativa y crítica, de sumar números naturales o de resolución de problemas con fracciones.

Aunque surgen objeciones respecto a la predominancia del ámbito cognitivo; sin embargo, aparece como el más relevante de la escuela. En algunos aspectos es casi exclusivo de ella: matemáticas, física, latín, etc. En ámbitos educativos, como el afectivo y social, los efectos de otros ambientes, como la familia, el grupo de amistad, el ambiente social, pueden ser de mayor intensidad que los del ambiente escolar, habiendo de

considerarse como de responsabilidades compartidas. La escuela tiene sus tareas específicas, como la familia tiene las suyas. Aunque sea muy importante la colaboración, no parece pertinente pretender, ni será posible lograr, que la escuela sustituya a la familia, ni que asuma tareas propias de la clínica psicológica.

En menor grado es compartida la responsabilidad de la enseñanza de la sintaxis de la oración compuesta o de la termodinámica, que recae únicamente sobre la escuela, no obstante los conocidos condicionamientos extraescolares. En el ámbito cognitivo resulta fácil la formulación de objetivos y verificación de los resultados, por lo que se han desarrollado mejores criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación, alcanzando mayor validez y fiabilidad. Además de lo procedimientos cuantitativos o métricos, también son de aplicación los procedimientos de carácter cualitativo, comprensivo o etnográfico, más idóneos para determinados sectores o áreas.

Algunos profesores universitarios y de otros niveles formulan objeciones análogas a las mencionadas, cuando se trata de la evaluación de las instituciones escolares, así como los resultados de innovaciones y reformas educativas. No obstante, frecuentemente otorgan las calificaciones cuantificadas a sus alumnos predominantemente basadas en sus logros cognitivos; calificaciones que probablemente tienen, en el futuro de los estudiantes, mayores repercusiones que, en el futuro de los profesores, los resultados de la evaluación de los centros docentes y sus innovaciones. Los propósitos de las innovaciones pueden ser la mejora de la organización, las interacciones internas, el clima escolar, las relaciones de convivencia y disciplina, la motivación y autoconcepto de los estudiantes, las estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, la tolerancia, la cooperación, etc., que implican objetivos del ámbito afectivo, social, psicomotor y cognitivo, para cuyos sectores existen distintos procedimientos e instrumentos de evaluación, de índole cualitativa y cuantitativa.

En el último tercio del siglo XX, como en otros países, también en España, se han aplicado notorias cantidades de recursos a la puesta en práctica de las reformas educativas de 1970 y 1990, así como centenares de subvenciones y ayudas para proyectos específicos de innovación en los centros docentes. Sin embargo, pocas veces se han evaluado sus resultados de forma solvente, lo cual es necesario y posible (Marcelo, 1996; Sáez y Carretero, 1998). En general, la mayoría del esfuerzo suele invertirse en los procesos de implantación y continuidad de la innovación, más que en su control y evaluación de los resultados.

Por consiguiente, las estrategias de cualquier proyecto innovador deben delimitar su alcance, intenciones u objetivos, controlar los procesos de adaptación de la innovación al contexto escolar, analizar las incidencias y verificar los resultados de la innovación educativa, en relación con la situación precedente.

## **8.2. Complejidad de la tarea docente: requerimientos concurrentes**

Afirmar que la función docente es una tarea compleja, decir que el currículo se



caracteriza por su complejidad, manifestar que la escuela es una institución compleja, son aseveraciones sobre lo obvio. La mayoría de las situaciones humanas y sociales se caracteriza por la complejidad, más que por la simplicidad. La faena intelectual consistirá en mostrar la índole de la complejidad, los constituyentes de tal complejidad y las relaciones entre los mismos. En este caso se trata de identificar y describir los constituyentes de la función docente y su concurrencia. Ello indicará su peculiaridad distintiva y distinta a la complejidad de otras funciones profesionales; así como sus efectos sobre las decisiones y procesos innovadores. Las investigaciones sobre los procesos que se desarrollan en el aula ponen de relieve que los profesores tienen que controlar una gran cantidad de hechos, que son diversos, que se suceden de forma continuada, que ocurren simultáneamente y que requieren respuestas inmediatas.

Por la propia naturaleza de la función educativa y las condiciones en que se desarrolla la acción docente, en el ámbito de una clase, su peculiaridad más relevante es la concurrencia de distintas intenciones y actos múltiples, diversos, variables, continuos, simultáneos y que requieren inmediata resolución. La acción docente se caracteriza por ser un proceso de continua toma de decisiones y actos sucesivos, con ciertas dosis de incertidumbre, en escenarios intensamente *interactivos*.

Si la situación docente fuese de carácter individual —no decimos individualizada— con un profesor y un alumno, el cual asistiese voluntariamente, la complejidad quedaría drásticamente reducida, en el orden didáctico y organizativo, psicológico y social. Sin embargo, la situación difiere cuando se trata de la presencia simultánea de 15, 25 o 30 estudiantes, con asistencia obligatoria, diaria, prolongada hasta los 16 o más años de edad, con motivaciones e intereses diversos en tipo e intensidad. Entonces la índole de la complejidad comienza a vislumbrarse. Esta situación profesionalizada demanda la activa, variada y continua intervención docente, dentro del tiempo delimitado por los horarios escolares, con el compromiso de lograr ciertos resultados.

Doyle ha descrito la tarea docente caracterizándola por los rasgos siguientes: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad e historicidad. Afirma al respecto que estas características intrínsecas de la clase crean constantes presiones que configuran la tarea docente y “aunque su intensidad varía según las particulares condiciones, tales presiones operan en todas las clases, independientemente de cómo los hechos estén organizados” (Doyle, 1986: 395). Aunque siguiendo a este autor en lo esencial, se introducirán algunas variaciones.

La *multidimensionalidad*, se refiere a la diversidad de intenciones, operaciones y hechos distintos que tienen lugar en el marco del aula, donde se agrupan estudiantes con intereses y capacidades diversas. En el ámbito de la clase convergen intencionalidad instructiva y formativa, objetivos individuales y sociales, exposiciones orales y debates, preguntas y respuestas, situaciones motivadoras y perturbadoras, acciones de evaluación y funciones de control. En definitiva, interacciones diversas en sus formas y sus finalidades. La función específica de enseñar requiere paralelamente el control, gestión y mantenimiento del adecuado clima psicosocial de la clase.

La *simultaneidad* es una peculiaridad de los hechos que suceden en el aula. Mientras el profesor atiende a un alumno, simultáneamente tiene que controlar al resto de la clase, estando presto a otros requerimientos de orientación y ayuda. El ordenado y normal desarrollo de las actividades docentes y discentes depende de la capacidad del profesor para mantener el impulso y flujo de las tareas de todos y cada uno de los estudiantes, se trate de una enseñanza expositiva colectiva, individualizada o de aprendizaje en pequeños grupos. Durante las explicaciones orales tiene que seguir las secuencias lógicas previstas, observar las expresiones de comprensión o duda de los alumnos, introducir variaciones y controlar el conjunto de la clase respecto de posibles comportamientos perturbadores. Kounin (1970) descubrió que el ordenado desarrollo de las actividades de la clase dependía, en gran medida, de la capacidad de los profesores para impulsar el flujo continuo de las actividades y situaciones. Los profesores sabían lo que estaba sucediendo en el conjunto de la clase, se lo hacían saber a los alumnos de modo indirecto y eran capaces de atender a dos o más situaciones simultáneamente. Clark y Peterson (1990) descubrieron que los profesores eran capaces de valorar inmediatamente los acontecimientos y tomar en consideración solamente los comportamientos realmente significativos para decidir la interrupción transitoria del normal desarrollo de su acción docente, haciendo caso omiso de los hechos que consideraban irrelevantes. Una investigación sobre enseñanza de las ciencias en educación secundaria, puso de relieve las notables diferencias existentes entre profesores noveles y profesores experimentados, en cuanto a la competencia para detectar, interpretar, valorar y controlar los múltiples y simultáneos hechos significativos que ocurren en las clases (Sabers, Cushing y Berliner, 1991).

La *inmediatez* se refiere al acelerado ritmo con que se suceden los acontecimientos en las clases, requiriendo la inmediata respuesta del profesor, sin solución de continuidad entre la acción discente y la re-acción docente. De acuerdo con los estudios realizados sobre los procesos docentes en el aula, Gump (1967) y Jackson (1968) estiman que un docente de educación primaria tiene a lo largo del día varios cientos de interacciones con los alumnos.

Los tres rasgos anteriores pueden sintetizarse bajo el concepto de *densidad* de la tarea docente, como la cantidad de acciones e inter-acciones por unidad de tiempo, que expresa la idea de la *presión de la clase*.

La *impredictividad* significa que ciertas acciones docentes tienen, a veces, efectos imprevistos y determinados hechos toman, en ocasiones, giros inesperados. Una actividad adecuadamente programada puede tomar unos derroteros imprevistos al surgir ciertos tipos de preguntas, posibles distracciones o inesperadas interrupciones. El docente constantemente realiza previsiones sobre los hechos, resultados y consecuencias, en términos de probabilidad, en el marco de una *racionalidad limitada*. Bunge ha desarrollado la distinción entre previsión, propia de la aplicación de las ciencias sociales y predicción, típica de las ciencias físico-naturales y la tecnología.

Lo expuesto en estas líneas queda a salvo de las exageraciones de ciertos autores sobre este rasgo de la acción docente. Parecen concebir las previsiones sobre los resultados o consecuencia de las acciones docentes como probabilidades semejantes a las predicciones de los números premiados en la lotería y otros juegos de azar, lo que no se corresponde con la realidad y el conocimiento especializado disponible.

La *adaptabilidad*: se refiere al hecho de que la función docente requiere una especie de maleabilidad adaptativa, en función de las necesidades educativas de los estudiantes, sus diversos intereses, predisposiciones y capacidades, además de las variaciones circunstanciales.

La *publicidad* alude al hecho de que las clases, a diferencia del despacho de tutoría, tienen el carácter de lugar público, donde el conjunto de los estudiantes son testigos de los saberes, habilidades y aciertos del profesor, pero también de cualquier lapsus, desliz o debilidad. Si un profesor tiene dificultades en el control de la clase, todos los alumnos se aperciben pronto de ese rasgo. Estas condiciones no se dan en el despacho del alto directivo, ni en la tranquilidad de la consulta médica, aunque sus decisiones sean de una relevante transcendencia, con resultados más fácilmente perceptibles: salud o enfermedad, desarrollo empresarial o quiebra.

Dada la descrita concurrencia de requerimientos en la función docente, los profesores disponen de pocas oportunidades para reflexionar ante cada una de sus constantes decisiones, como indica Crandall (1988). Estos rasgos de la función docente limitan las posibilidades de frecuentes y profundas innovaciones. Por el contrario, la introducción de innovaciones que afectan a estos constituyentes de la acción docente en el aula necesitan sosiego, planificación, autorregulación, autocontrol, el conveniente clima escolar y un vigoroso apoyo instrumental, personal e institucional.

La incorporación de una innovación al propio comportamiento docente necesita una particular dedicación de tiempo, atención y esfuerzos especiales, que no pueden ir en menoscabo de la cabal realización de las tareas docentes ordinarias. Estas no pueden detenerse, ni sufrir detrimento con ocasión de la introducción de determinada innovación. En consecuencia, las estrategias innovadoras incluyen un cuidadoso análisis del contexto escolar, evaluar las posibilidades, programar el modo de integración del proyecto innovador con las actividades ordinarias, una sutil presión, motivación profesional y abundante apoyo técnico y personal, interno y externo.

### **8.3. La insularidad de los profesores frente a colegialidad docente**

Las actividades docentes y discentes se realizan habitualmente dentro de unos edificios y en el interior de los recintos compartimentalizados, denominados aulas o

clases. Cada profesor trabaja con el grupo de alumnos dentro del aula, clase tras clase, sin apenas relaciones con sus colegas, de tal manera que “el trabajo cotidiano de los profesores en las escuelas se realiza en un considerable aislamiento. Los profesores habitualmente trabajan sólo con sus alumnos; más que en situaciones de equipo” como indica el profesor Young (1985).

Un profesor y un grupo de alumnos son actores de las actividades de enseñanza y aprendizaje, que se realizan en el interior del aula, cuya concentración en las propias tareas requiere evitar cualquier tipo de distracción o perturbación que altere el decurso de las mismas. Sin embargo, también el taller artesano o el quirófano deben ser preservados de perturbaciones, sin que ello impida que los actores se observen, interactúen y aprendan los unos de los otros.

Lo que condiciona el aislamiento de los profesores en sus clases es el modelo didáctico predominantemente empleado. Las actividades internas de las clases se hacen más sensibles a cualquier factor de distracción cuando el modelo didáctico prioritario es el “modelo oratorio”. Caracterizado por la predominancia de la exposición *oral*, los alumnos deben mantener una persistente atención auditiva a las exposiciones orales y visual a las presentaciones efectuadas en la pizarra mural. A esta situación didáctica le son inherentes unas condiciones que requieren preservarla de cualquier factor de distracción. Las características de máximo silencio, donde la palabra del profesor es el eje del discurso didáctico y determina el ritmo del pensamiento, evocan, de algún modo, la plática o sermón religioso, sin que necesariamente haya que asociar cátedra a catedral. Ciertamente, no todas las áreas o asignaturas académicas, por su propia naturaleza, presentan la misma propensión a una enseñanza entendida como *transmisión* de conocimientos a través de la *palabra* y el aprendizaje como acumulación de *información*.

Otras son más proclives a que la función docente se entienda como la proposición a los estudiantes de variadas actividades y múltiples ejercitaciones. Estos, a través de la acción intencional y significativa, con orientación y ayuda docente, elaboran sus propios saberes, construyen y reestructuran esquemas cognitivos, desarrollan competencias intelectuales, adquieren capacidades y destrezas de diverso tipo y configuran actitudes nuevas. A este enfoque didáctico, más motivador, significativo, funcional y productivo, son más propensas ciertas áreas o asignaturas como Expresión Plástica, Tecnología, Idiomas Extranjeros, Educación Musical, etc. También es viable en otras áreas, donde, aunque no de forma exclusiva, se utilizan procedimientos constructivistas o elaborativos, de indagación y autodescubrimiento personal, en las ciencias sociales, la observación y experimentación en las ciencias naturales, etc. como lo hacen multitud de profesores. En estas situaciones de aprendizaje no se requiere el silencio eclesial, típico del sermón, la conferencia o lección magistral, sino el murmullo evocador de la laboriosa actividad de las abejas.

No es frecuente el caso de aquellos profesores que convirtieron la disciplina de Música, recién implantada en el bachillerato español (1º del BUP), en una enseñanza expositiva, frontal y retórica de Historia de la Música, aunque los programas y

orientaciones didácticas *oficiales* indicaban justamente lo contrario. La correspondiente orden ministerial “prescribía” que el objetivo era la educación musical del alumno, despertando su gusto por este arte. Indicaba que las actividades se centrasen en audiciones musicales, con los comentarios pertinentes y el uso de algún instrumentos musical, “sin que deba ser entendida como una historia de la música”. No obstante, la *educación musical* consistía en la acumulación memorística de una ingente cantidad de datos históricos, finalmente objeto de examen y calificación.

Se observa una tendencia reciente a incorporar a la asignatura de Educación Física ciertos contenidos teóricos, que vinculan a la exposición oral y desembocan en pruebas o *exámenes* escritos.

En el sacrosanto interior de las clases, son escasas las posibilidades de que unos alumnos aprendan de los otros y los profesores de los colegas. Como indica Hodges (1996: 228), las limitaciones a la observación del trabajo docente y discente reducen las posibilidades de comunicación, cooperación, intercambio de experiencias, así como las posibilidades de emulación y una razonable competitividad de mejoramiento en el ámbito de la innovación educativa. Distintos análisis de las situaciones en las aulas han puesto de relieve la típica insularidad docente, así como sus efectos retardatarios e inhibidores de la innovación educativa (House, 1974; Lortie, 1975; Little, 1981; Saranson, 1982; Crandall, 1982; Huberman, 1983; Goodlad, 1984; Young, 1985; Mortimore, 1988; Rosenholtz, 1989; Joyce, 1993).

La actual estructura y modo de funcionamiento de las instituciones escolares consiste en un conjunto de clases o unidades yuxtapuestas donde cada profesor realiza sus tareas con un alto nivel de autonomía e independencia de sus colegas. En estas circunstancias existen pocas posibilidades de que los docentes se comuniquen y cooperen; que unos observen a otros, como un proceso de mutuo aprendizaje profesional, favorable a la adopción de las soluciones ya dadas a problemas comunes o la incorporación de innovaciones valiosas, ya adaptadas al contexto de la misma institución escolar. “El habitual aislamiento de los profesores limita las posibilidades para la incorporación de nuevas prácticas docentes. La considerable densidad de la enseñanza les recluye en la clase, con notables restricciones al acceso a nuevas ideas e innovaciones”, como dice House (1974: 69).

Esta situación de *insularidad docente* se encuentra propiciada por diversos factores, entre los que no debe excluirse la arquitectura de los propios edificios escolares. Pero, en general, también bastantes profesores suelen preferir esta situación de aislamiento mutuo, considerando la ruptura del mismo como una intrusión en lo que consideran el dominio profesional privado, únicamente penetrable para los propios alumnos. Ni al director, al jefe de estudios, al coordinador de ciclo, al jefe del departamento didáctico o al tutor del grupo-curso le es dado actuar como vehículo de transferencia de soluciones innovadoras ya encontradas, de unas unidades escolares a otras. En una encuesta en que fueron consultados 68 directores, solamente cinco -tres de centros privados y dos de centros estatales— manifestaron que entraban en las clases. De estos últimos, uno indicaba que sólo lo hacía ocasionalmente en las clases donde

había problemas con los alumnos. Otro, que lo hacía aprovechando la ocasión de notificaciones o comunicados. La situación descrita por el sueco Haltman (1998) es bastante semejante.

Desde el Reino Unido, el profesor Morrish (1976: 75) manifiesta que

los profesores siempre han reclamado una completa autonomía para llevar sus clases y, con frecuencia, les molesta la intromisión de cualquier extraño, bien sea el director, sus compañeros, los orientadores o simplemente los padres. Hasta los inspectores encuentran menos acogida de lo que solían.

Un poco más adelante concluye el mismo autor: “De este modo, diagnosticar los puntos débiles, que es condición previa para el cambio y la innovación, es frecuentemente demorado y sofocado por la escuela misma.”

En Francia, Brunswic (1970), del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica, alude a la autarquía del profesor en su clase, escribiendo:

En este tipo de clase el profesor está al abrigo de las posibles intervenciones de terceros, administradores, técnicos, colegas, padres de alumnos. Toda intrusión en este dominio privado es impedido por una serie de convenciones que suscriben tanto los administradores como los colegas.

Este aislamiento protector del profesor en su clase constituye el gran obstáculo para la observación, detección y diagnóstico de dificultades y deficiencias, que podría constituir el punto de partida para la introducción de las correspondientes innovaciones educativas. Repárese en que la observación de *demonstraciones*, como percepción directa del funcionamiento real de una innovación, constituye uno de los recursos más eficaces para su difusión. De un estudio realizado por Ferry (1969) en la región parisina, con profesores de educación secundaria, se desprenden las conclusiones siguientes:

1. Los profesores no poseen un sentimiento de pertenencia a una empresa común (institución escolar, sistema educativo nacional).
2. No existe prácticamente comunicación pedagógica entre estos profesores.
3. El profesor solamente se siente “en su casa” cuando se halla en su clase, con sus alumnos.

Recientemente, el profesor Fernández Enguita (1999: 79) ha analizado con gran perspicacia y evidente acierto, esta situación, que describe con justificada acrimonia: “Nadie sabe nada del vecino, ni tiene por qué informarle, ni tampoco a la dirección”.

En virtud de la situación descrita, escuelas y universidades han sido reiteradamente caracterizadas “como organizaciones débilmente articuladas” (*loosely coupled*) y donde los enlaces entre sus unidades y relaciones entre sus componentes son sensiblemente tenues, lo que se manifiesta en el aislamiento de los profesores (Weick, 1982; Ellstrom, 1983; Bolam y Deal, 1984; Hultman, 1989; Rowan, 1990; Morris, 1996). En

consecuencia, como ha señalado Miles (1973) “el bajo nivel de interdependencia entre los elementos y las partes de un sistema representa un fuerte obstáculo para su alteración y cambio, ya que las innovaciones o cambios pedagógicos que se produzcan en una de las partes no se transmitirán a las otras”.

La naturaleza intrínseca del proceso educativo y las condiciones de aislamiento e incomunicación en que habitualmente se realiza la tarea docente, no impulsan la innovación educativa. La satisfacción personal con el trabajo bien realizado requiere la propia percepción de la mejora de los resultados logrados, como incentivo intrínseco a la propia actividad. También alguna forma de publicidad o mostración de la mejora lograda es necesaria, como factor de motivación profesional extrínseca. Sin embargo, sus posibilidades son muy reducidas, por quedar las realizaciones ocultas en el recinto del aula, por los problemas en la evaluación del producto educativo y el carácter diferido de los efectos de las intervenciones docentes. Todo ello actúa desfavoreciendo la innovación educativa. Por consiguiente, “mantener el aislamiento del profesor en la clase contribuye a la resistencia de los docentes a la crítica, al cambio y al mejoramiento”, como indican los profesores Hutchinson y Whitehouse (1986: 85).

Con el objeto de subrayar lo generalizado de la situación y sus efectos sobre la innovación, se incluye esta extensa cita del profesor canadiense Fullan (1993: 34); reconocido especialista en innovación educativa:

Desde hace tiempo, la enseñanza ha sido denominada “una profesión solitaria” en sentido peyorativo. El aislamiento profesional de los docentes limita el acceso a ideas nuevas y a mejores soluciones, conduce a la acumulación y encono de la tensión interna, falla en el reconocimiento y recompensa del éxito y permite que exista y persista la incompetencia en detrimento de los estudiantes, los colegas y los profesores mismos. El aislamiento permite, aunque no siempre lo produzca, el conservadurismo y la resistencia a la innovación en la enseñanza.

En la investigación realizada, la profesora Little (1982) encontró que las innovaciones ocurrían cuando los profesores estaban implicados en el diálogo continuado acerca de sus concretas prácticas docentes y frecuentemente se intercambiaban *feedback* tras sus mutuas observaciones. En estas situaciones los directivos desempeñaban un importante rol. La profesora Rosenholtz (1989) indica que los profesores de las escuelas en que existía acuerdo acerca de las finalidades y organización del trabajo mantenían frecuentes comunicaciones acerca de sus acciones docentes y resultados de las mismas, mostraban una mayor disposición a incorporar innovaciones dirigidas a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Para que la innovación curse con más naturalidad es necesaria una cultura escolar de apertura, colaboración y mutuo apoyo en la toma de decisiones curriculares y metodológicas, con la subsecuente cooperación en las acciones docentes. Es preciso transformar la cultura individualista de la escuela en una cultura pedagógica colaborativa, puesto que

las culturas escolares colaborativas construyen y desarrollan estrategias de impulso y

apoyo, aunque dentro de la noción de autonomía del profesor. En ellas se reconoce la necesidad que el profesor tiene de conservar un alto grado de control sobre la dirección de su trabajo y la confidencialidad que rodea sus aportaciones, mientras que, al mismo tiempo, se posibilita el acceso a un apropiado apoyo crítico (Day, 1993: 89).

Las principales y más potentes fuentes de ideas para la innovación son justamente otros profesores. Diversos estudios ponen de relieve que el principal apoyo para persistir en una innovación iniciada es el apoyo que se recibe de los colegas más próximos.

#### **8.4. Relativa incertidumbre y riesgos en la innovación educativa**

La naturaleza de los procesos educativos, la índole de la innovación educativa y las características de la ecología escolar albergan, de modo convergente, ciertos niveles de incertidumbre, que gravitan sobre los supuestos en que se funda la decisión de innovar. Tal incertidumbre surge de las dificultades para predecir o prever los resultados de la innovación emprendida y las contingencias que pueden producirse en el proceso de su implantación. Puesto que las situaciones y acciones que entrañan incertidumbre encierran riesgos, “el riesgo es inherente a la innovación” (Drais, 1998: 64).

La primera manifestación de esta incertidumbre se refiere a la intrínseca calidad de la innovación específica. Es decir, a sus reales potencialidades para mejorar la calidad de los procesos y resultados educativos. No todas las innovaciones propuestas han sido objeto de los convenientes análisis y experimentación, máxime cuando se trate de innovaciones complejas de las que sólo se han podido controlar algunas de las variables.

Más decisiva, si cabe, es la incertidumbre sobre las posibilidades de adecuación de la innovación a las condiciones contextuales de la institución a la que se pretende incorporar. En cuanto al proceso innovador, entran en juego las capacidades precisas para la implantación y completo despliegue de la innovación por parte del innovador potencial, sea un individuo, grupo o el conjunto de la escuela. La incertidumbre proviene de las posibilidades de que sea comprendido su significado y alcanzado el dominio para el entero desarrollo del proceso. ¿Disponemos de la información, habilidades y recursos necesarios para llevar adelante la innovación? Sobre la posible respuesta opera, en buena medida, la expectativa de auto-eficacia personal docente, autoconfianza o auto-concepto profesional.

Si bien puede reducirse la incertidumbre en términos de los esfuerzos suplementarios para la comprensión, dominio operativo y desarrollo real de determinados tipos de innovaciones simples son también inciertas las reacciones del entorno social, la comunidad educativa o los miembros de la propia institución escolar, a causa de prejuicios y posibles incompatibilidades axiológicas, didácticas u organizativas. De especial importancia son las actitudes mostradas por los colegas más próximos en el marco institucional. La innovación puede tener efectos indirectos y consecuencias imprevistas sobre el propio innovador, ya que puede afectar a su propio *status*, relaciones y



vinculaciones afectivas con los colegas, la pérdida de referencias anteriores, posibles desajustes o turbulencias en los sectores próximos dentro de la propia institución escolar. Tales contingencias entrañan coeficientes de incertidumbre y, por consiguiente, ciertos riesgos que ha de asumir el innovador:

El proceso de innovación reposa sobre las incertidumbres técnicas y organizativas mencionadas. Pero éstas representan igualmente situaciones de ansiedad que resulta del ejercicio de la aceptación del riesgo, por la puesta en práctica de acciones donde los resultados son inciertos (Alter, 1998: 29).

Sin embargo, no todos los tipos de innovaciones entrañan las mismas dificultades, incertidumbre y riesgos. Baste observar la tipología de la innovación presentada en el capítulo tercero.

Ante esta situación, marcada por grados más o menos altos de incertidumbre y consiguiente riesgo, el innovador será cauteloso respecto a la iniciación *motu proprio* de cierto tipo de innovaciones educativas complejas. Mostrará distintas modalidades y grados de resistencia a determinadas innovaciones que implican alteraciones o cambios intensos. Las excepciones pueden encontrarse en los casos del *innovador-nato*, cuya personalidad le impulsa a actuar con amplios márgenes de incertidumbre sin rehusar los riesgos, acaso encontrando satisfacción en la aventura. “El riesgo puede asimilarse a una forma de apuesta; mas apostar requiere calcular el riesgo de fracaso y las posibilidades de éxito” (Drais, 1998: 61).

En el ámbito educativo son reducidas las probabilidades de encontrarse con proyectos de innovación en los que se perciban, claramente definidos, unos altos beneficios potenciales, junto a riesgos mínimos, para una situación o contexto específico. Puesto que el docente tiene necesidad de seguridad, es natural que tienda a lo cierto y seguro, procurando evitar lo incierto e inseguro. Es normal que muestre cautelas respecto de innovaciones complejas, optando, en principio, por la persistencia y la continuidad en los consolidados comportamientos docentes habituales. Estos proporcionan mayores grados de seguridad y certidumbre, en cuanto a los procesos y los previstos resultados ordinarios.

Algunos han exagerado la índole de la incertidumbre y la naturaleza de los riesgos en ámbito de la innovación educativa, desde una perspectiva estrictamente teórica y especulativa. Como en tantas ocasiones, es más fácil plantear problemas que proponer soluciones. En primer lugar, hay que consignar que existe una gran variedad y tipos de innovaciones. De aquí la conveniencia de partir de una tipología de la innovación educativa. No todos los tipos de innovación presentan los mismos grados de incertidumbre, en lo que difieren considerablemente. El grado de incertidumbre y riesgos puede ser más elevado en las innovaciones fundamentales, de gran complejidad, que afecten a los valores o implican la transformación del rol docente.

Sin embargo, la incertidumbre se reduce cuando se trata de innovaciones *adicionales*, siendo prácticamente inexistente en el tipo de las innovaciones *marginales*. ¿Qué incertidumbre encierra la incorporación a las clases de un retroproyector de

transparencias, la introducción de pruebas de reconocimiento o elección de respuesta en la evaluación de los estudiantes, la utilización de los “epítomes” propuestos en la teoría de la elaboración de Reigeluth o un mayor *tiempo de espera* a las respuestas de los alumnos más lentos?

En segundo lugar, incertidumbre y riesgo se reducen en innovaciones de mayor envergadura e intensidad, que ya se utilizan en escuelas próximas o distantes, con un contexto análogo, de cuya utilización y resultados se puede obtener información directa e incluso observar su desarrollo.

En tercer lugar, existen innovaciones complejas que tienen la propiedad de la divisibilidad, de tal modo que la incertidumbre se reduce drásticamente, ya que son susceptibles de aplicarse parcialmente, ensayarse sobre una base limitada y desarrollarse en fases sucesivas.

Diversos estudios concurren en poner de relieve que la introducción de innovaciones educativas requieren un potente liderazgo directivo, acompañado de asesoramiento y apoyo sustancial, de modo que los implicados capten el significado sustancial de la innovación y mejoren su dominio a lo largo del proceso innovador, hasta alcanzar la integración y uso ordinario de la innovación, como práctica docente habitual.

## **8.5. Factores en la decisión de innovar**

Un amplio repertorio de factores contextuales , institucionales y grupales convergen, en distinta forma y grado, en el acto innovador. Pero el conjunto de los influjos es filtrado por la personalidad del profesor, que es, en definitiva, quien toma la decisión personal de incorporar la innovación o de no hacerlo. El proceso innovador se inicia en virtud de una decisión personal, asumiendo alguna modificación del propio comportamiento docente, que toda innovación implica. Es necesario, pues, indagar aquellos factores que habitualmente ejercen un mayor influjo sobre la decisión de innovar. La decisión, como libre elección entre distintas alternativas, puede ser la de introducir una innovación, introducir otra o ninguna.

La teoría de la decisión trata de modo diferencial las decisiones sin riesgo y las decisiones bajo riesgo, sean individuales o grupales. Las decisión *sin riesgo* se rige por el modelo de la maximización de la utilidad, que se funda en el supuesto de que el decisor se caracteriza por tres rasgos:

- a) Está completamente informado.
- b) Es infinitamente sensible.
- c) Actúa de modo racional.

La idea de racionalidad implica, en este caso, que el decisor es capaz de establecer preferencias y toma sus decisiones de modo que maximiza algo, que es la utilidad,

entendida como la satisfacción o insatisfacción, de cualquier índole, que toda acción u objeto produce. Se supone que la meta de toda acción humana es la maximización de la *utilidad* positiva o satisfacción. En la teoría de la decisión se ha intentado una explicación matemática expresada en las curvas de inferencia respecto de distintas alternativas.

En cuanto a la decisión *con riesgo*, se rige por el principio de *utilidad + expectativa*, habiéndose intentando su explicación mediante modelos algebraico-axiomáticos. En todo caso, se trata de la maximización de la utilidad esperada. Desde la perspectiva psicológica, en el análisis de la decisión ha predominado el modelo de la *utilidad subjetiva esperada*. La posibilidad subjetiva de un resultado es el grado en que el decisor *crea* que ocurrirá dicho resultado. Frecuentemente las personas atribuyen a los sucesos probabilidades distintas a las que realmente tienen, generando expectativas de ocurrencia que ejercen una vigorosa influencia en las decisiones. En la utilidad esperada subjetiva se fundan las apuestas, participación en loterías o juegos de azar y otras muchas decisiones.

En la decisión de introducir una innovación intervienen diversos factores, con distinta intensidad. Aquí se analizan los más relevantes, que han sido objeto de estudios solventes y se ha obtenido mayor evidencia en investigaciones que mutuamente se refuerzan. Se trata de factores claves, sin que ello signifique que sean enteramente determinantes de la decisión. Otros elementos puedan también intervenir, como ciertas condiciones o contingencias, incluidos los rasgos de la personalidad del individuo.

### 8.5.1. *Congruencia*

Es la adecuación o ajuste entre la índole de la innovación prevista y el modelo didáctico o práctica docente habitual. Cuando el profesor percibe que la nueva práctica didáctica propuesta se ajusta confortablemente a su concepto de la tarea docente y su modo habitual de realizarla, hay más probabilidades de que decida adoptarla. La congruencia es uno de los elementos constitutivos de lo que Doyle y Ponder (1977/1978) denominan “aplicatividad” o valor práctico de una innovación.

La congruencia es denominada aceptación filosófica por Mohlman, Coladarci y Gage (1982), quienes, como resultado de cinco estudios realizados, encontraron que los profesores estaban dispuestos a introducir aquellas innovaciones que eran homologas a su práctica docente actual o compatibles con el modelo didáctico empleado. Este factor correlacionaba ( $0,39 \text{ } p < 0,06$ ) con el grado en que los profesores utilizaban nuevas prácticas docentes estudiadas en un programa de actualización didáctica. Una investigación posterior de Sparks (1988) corrobora la existencia de esta clara y significativa relación. Se trata de la relación entre la índole de una innovación particular y el sistema de pensamiento didáctico, implícito o explícito, la concepción de la enseñanza y habituales comportamientos docentes del innovador potencial. Si el profesor cree que a la función docente le es inherente, para su eficaz realización, el principio de autoridad, de urdimbre intelectual y ética, difícilmente adoptará la innovación que vaya en

detenimiento del mismo. Si piensa que la tarea docente consiste sustancialmente en la *transmisión de información*, para que sea almacenada receptivamente por el alumno, habrá pocas probabilidades de que adopte un modelo didáctico, que concibe al alumno como constructor activo de sus propios saberes, con la dirección, estímulo y ayuda docente.

Ghaith y Yaghi (1997) realizaron un estudio en Israel sobre la introducción de las estrategias didácticas de aprendizaje en pequeños grupos. Encontraron que la predisposición a introducir innovaciones estaba positivamente relacionada con la percepción de una mayor importancia y congruencia de la innovación, al tiempo que las dificultades percibidas eran menores.

### 8.5.2. *Relevancia*

Lo que aquí se denomina relevancia de la innovación equivale a lo que Sparks y Guskey denominan *importancia* de la innovación y lo que entienden Stein y Wang por *valor* de la innovación. En este factor de la decisión es integrable lo que Fullan denomina necesidad. En todo caso, la decisión de innovar contempla distintas alternativas, siendo la relevancia uno de los factores decisorios. El concepto de relevancia incluye las necesidades que la innovación satisface y los problemas que resuelve en la institución escolar, por lo que tiene un significado contextual.

En la investigación realizada por Sparks (1988) en centros de educación secundaria, con profesores de Lengua, Matemáticas y Ciencias Sociales, encontró que la percepción de la importancia o relevancia de la innovación estaba asociada positivamente con la decisión de adoptarla, en cuyo caso el coste o esfuerzos para su implantación se tornaban menos influyentes. La estrechas relaciones entre relevancia, mérito y valores, atribuidos a determinado programa didáctico y su eficaz puesta en práctica, ya fueron descubiertas por el extenso *Rand Study* (Berman y MacLaughlin, 1975).

Fuller y otros (1982) encontraron que la decisión de adoptar una innovación se halla notablemente influida por la percepción de los valores esperados de la misma, en relación con las necesidades que satisface, los problemas que resuelve o el tipo de mejoras que produce. Guskey (1988) encontró que cuando los profesores apreciaban el valor o importancia de una nueva práctica docente había más probabilidades de que tomaran la decisión de introducirla en la organización escolar o incorporarla a sus habituales tareas docentes en el aula.

Como resultado de su investigación, las profesoras Stein y Wang (1988) concluyen que el valor de una innovación, según es percibido por los docentes, está relacionado con distintas variables, entre las que destacan la percepción de la eficacia de la innovación, en cuanto a sus efectos sobre el aprendizaje de los estudiantes; la previsión del modo en que la innovación funcionará en la clase, la reacción de los alumnos y su ajuste a la situación específica; la concordancia entre los objetivos de la innovación propuesta y los propósitos didácticos del profesor; las aspiraciones de la comunidad educativa y social en

general; así como la función de la innovación en la proyección personal y profesional del docente.

### 8.5.3. *Dominio operativo*

La mera noticia o somera información de los objetivos, estructura, valores y ventajas de una innovación no es suficiente para que el innovador potencial pase inmediata y directamente a la acción para su implantación. La innovación tiene que ser aprendida. Para que el innovador potencial tome la decisión de adoptarla, necesita tener conciencia de que posee el pertinente *dominio operativo* para la puesta en práctica. La adquisición de tal dominio práctico es más o menos laboriosa en función de la complejidad de la innovación de que se trate. Se requieren específicos saberes y destrezas previas para la adecuada incorporación de la innovación al ámbito de la propia tarea docente. El innovador potencial necesita distintas modalidades de saberes: saber qué es, saber cómo se hace y saber hacerlo. Es preciso evitar esfuerzos inútiles, riesgos injustificados o consecuencias inesperadas, posiblemente perturbadoras, por la carencia del necesario dominio práctico u operativo (Knapp, 1997).

No se adoptará un instrumento didáctico cuando se carece del conocimiento de su utilidad y de las competencias para su utilización didáctica y manejo técnico. El profesor de una lengua extranjera no decidirá utilizar un laboratorio lingüístico digitalizado si no conoce bien la función didáctica, significado pedagógico del método directo comunicacional, *audio-oral* la naturaleza del proceso de aprendizaje de las destrezas idiomáticas, así como la utilización didáctica de dicho medio y su manejo instrumental. Algunos profesores ejercen sólo parcialmente la función de tutoría, sustancial pilar de la educación secundaria obligatoria, en la reforma educativa española de 1990, no como una resistencia a la misma, sino porque no se les ha dado la oportunidad de adquirir los saberes y técnicas psicopedagógicas de orientación personal, escolar y vocacional. En unas jornadas de estudio, en las que participaron cerca de 500 profesores de educación secundaria, una de las conclusiones demandaba oportunidades de la formación de los docentes en esta materia (Madrid, 11 de diciembre de 1999).

Ciertos autores consideran como resistencias a la innovación lo que no son propiamente tales, sino *pseudo-resistencias* y puesto que no constituyen una oposición a la innovación, sino la imposibilidad de llevarla a cabo por carencias profesionales. En tal supuesto, la auténtica resistencia a la innovación hay que retrotraerla a la renuencia a adquirir los saberes y competencias previos, necesarios para su adopción. Tampoco constituye resistencia a la innovación la falta de oportunidades para adquirir la formación y dominio necesarios.

Para determinadas innovaciones, por su estructura simple, basta con la lectura de un folleto, una breve explicación oral o la simple observación de su funcionamiento, seguida de una atenta iniciación aplicativa. Pero otras, por su complejidad, envergadura e intensidad del cambio que comportan, requieren una metódica preparación, siendo, a

veces, necesaria la participación en un programa específico de desarrollo profesional. Joyce y Showers (1983) comprobaron que, para innovaciones de cierta complejidad, se requería un proceso de presentación, modelación, prácticas inmediatas con *feedback* y algún entrenamiento posterior con el apoyo de un *tutor* experto. Esto significa que los habituales cursos o “cursillos” para la pretendida formación docente, compuestos por la simple sucesión de exposiciones verbales, tomadas de algún manual, tienen escaso valor para la mejora real de la enseñanza.

#### 8.5.4. *Expectativas de autoeficiencia*

Sobre la decisión de innovar gravita un factor complejo, denominado *sentido de eficiencia* y *expectativa de eficiencia* o simplemente *autoeficiencia*. Este constructo ha sido analizado por Bandura (1987), quien sostiene que en el fondo de las decisiones late la creencia en la relación entre acción y resultado. Es la creencia en que, si se realizan ciertas acciones, se lograrán determinados resultados (*expectativa de resultado*): la creencia de que si se hace se conseguirá y. A ello se añade la creencia en que uno mismo es capaz, sabe y puede realizar x del modo adecuado para conseguir y (*expectativa de eficiencia*). El constructo de la autoeficiencia tiene un carácter bidimensional:

- a) *Expectativa genérica de eficiencia de la enseñanza*, como la creencia de que las acciones docentes pueden influir significativamente en el aprendizaje y formación de los estudiantes, a pesar de las limitaciones que están fuera del control escolar.
- b) *Expectativa de eficiencia docente personal*, como la creencia en que uno mismo, como docente, es capaz de realizar las acciones pertinentes que conducen a una mejor formación y aprendizaje de los alumnos.

El primer factor implica tanto la confianza en las posibilidades de la enseñanza y las instituciones escolares, cuanto unas elevadas expectativas respecto de los alumnos, incluso de aquellos con más limitaciones. Tras el segundo factor se encuentra el propio autoconcepto profesional como docente, en cuanto poseedor de las competencias necesarias para llevar a cabo actividades efectivas. La creencia en que determinadas acciones docentes producen resultados positivos y que uno mismo sabe y puede llevar a cabo las acciones idóneas para lograrlos, es un factor decisivo en la decisión. Esta convicción de que uno desempeña un rol instrumental en el logro de determinados resultados educativos es lo que denominan “seguridad práctica” Ashton y Webb (1986).

La expectativa de autoeficiencia integra diversos elementos, entre los que figuran los pensamientos, percepciones o creencias siguientes:

1. Que el *ser educado* “se hace”. Esto es, que los estudiantes pueden

desarrollarse mejor y aprender más cuando disponen de los estímulos adecuados. Implica unas positivas expectativas respecto de los alumnos: efectos del aprendizaje.

2. Que los profesores pueden ser determinantes y eficientes en proporcionar los estímulos y prestar las ayudas oportunas en el aprendizaje y formación de los estudiantes, incluidos también los más difíciles. Se considera que la educación institucionalizada es un importante factor de mejoramiento individual y social: efectos de la enseñanza.
3. Que existen unos modelos pedagógicos y patrones didácticos que, aplicados en la forma apropiada, mejoran los efectos de la acción docente: efectos pedagógicos.
4. Que uno mismo posee las competencias profesionales requeridas para llevar a cabo tales acciones docentes eficaces, ejerciendo influencia educativa: efectos docentes personales.

Numerosos estudios han confirmado consistentemente que la expectativa de autoeficiencia se halla asociada en alto grado a las decisiones sobre la introducción de innovaciones en el propio quehacer docente. Ashton (1984) encontró que los profesores con un alto nivel en su expectativa de autoeficiencia estaban más dispuestos a poner en práctica nuevas ideas y ensayar nuevas estrategias docentes. Como resultado de la investigación realizada en escuelas secundarias, Spark (1988: 112) concluye que, cuando los profesores poseen un mayor grado de confianza en sus propias competencias profesionales para manejar lo que ocurre en las clases, están más dispuestos a afrontar riesgos y experimentar la implantación de innovaciones. En consecuencia, existe una alta probabilidad de que se decidan a llevar a cabo, con interés, proyectos innovadores. Smylie (1988: 3), de conformidad con sus análisis, sostiene que, cuando los profesores creen que sus acciones docentes afectarán de manera notoriamente positiva al aprendizaje de los alumnos y poseen un grado mayor de confianza en sus capacidades para controlar las clases, hay más probabilidades de que decidan implantar nuevas prácticas docentes, por lo cual afirma que “la expectativa de auto-eficiencia es un importante predictor de cambio en el comportamiento docente”.

Ashton y Webb (1986) coinciden en la conclusión de que la expectativa de autoeficiencia es un predictor primario de la conducta docente y una variable interviniente en el proceso innovador. Correlativamente sostienen que, por el contrario, rehúsan emprender innovaciones aquellos profesores que no creen que ellos tengan un incidencia decisiva en el aprendizaje de los alumnos y piensan que las innovaciones no resuelven los problemas básicos de la enseñanza, particularmente cuando han percibido el fracaso propio o ajeno en el intento de mejorar mediante la introducción de nuevas alternativas didácticas.

Guskey (1988) realizó una interesante investigación sobre la introducción de un modelo de enseñanza individualizada (*mastery learning*) de relativamente fácil ajuste al modelo de enseñanza tradicional. Encontró que el sentido de autoeficiencia de los

profesores estaba positivamente asociado a su disposición para introducir las nuevas prácticas docentes. Dicho investigador descubrió que la expectativa de autoeficiencia neutralizaba la tendencia a declinar de la disposición a emprender innovaciones, tras una prolongada experiencia docente, que ha sido hallada en diversas investigaciones (Rivas, 1983; Adeson, 1988; Kovevaar, 1990; Huberman, 1990; Moore y Esselmon, 1992; Ghaith y Yaghi, 1997).

Tras las expectativas de autoeficiencia se halla el autoconcepto profesional del docente y, en último término, la propia personalidad educadora. La percepción de la propia eficacia para la implantación de innovaciones está relacionada con la autovaloración de las propias capacidades docentes y las posibilidades de logros personales. Los datos para esta autovaloración provienen de distintas fuentes, entre las que destacan los resultados obtenidos con los propios alumnos, los mensajes procedentes de la dirección, la indicaciones directas o indirectas de los colegas y la intermitente información de retorno de estudiantes y familiares, los efectos derivados de la evaluación interna o externa, así como las experiencias anteriores propias o próximas. Las profesoras Stein y Wang (1988) comprobaron que los profesores que llevaban a cabo innovaciones con éxito mejoraban sus expectativas de autoeficiencia, con lo que, a su vez, estaban dispuestos a realizar nuevas experiencias de cambio.

Cabe suponer que, en el caso de la innovación, se produce un proceso semejante al conocido ciclo del aprendizaje: actividad de aprendizaje —> éxito respecto de los logros alcanzados —> percepción positiva de sí mismo —> mejora del autoconcepto —> motivación para continuar con nuevas actividades de aprendizaje —> confianza en el éxito de las actividades —> realización con interés de más actividades e incremento sucesivo de los factores indicados, con efectos aditivos o multiplicativos, según los casos.

#### 8.5.5. *Acompañamiento*

Por acompañamiento se quiere significar el apoyo previsto en el inicio y ayuda esperada en la prosecución del proceso de innovación. Incluye el entorno institucional y comunitario del innovador potencial, en el que entran los colegas, particularmente los que forman parte del mismo grupo o red de roles.

En una investigación realizada en escuelas primarias inglesas, Nias, Southworth y Cambell (1992) encontraron que los profesores estaban dispuestos a aceptar el riesgo de emprender innovaciones para incorporar una nueva práctica docente, cuando percibían que disponían de apoyo, pensando que el éxito o el fracaso resultante sería compartido con los colegas.

Como resultado de las experiencias e investigaciones sobre innovación educativa se ha alcanzado un acuerdo generalizado: la decisión de innovar y la suerte del proceso innovador requiere la mezcla de cierta dosis de *presión* y un *apoyo* continuado vigoroso. El apoyo comporta la disposición de recursos materiales, técnicos y personales, particularmente los de carácter psicológico y psicosocial.



En resumen, el sentido de autoeficiencia docente personal puede y debe ser mejorado. Inicialmente se emprenderán solamente aquellas innovaciones que ofrezcan altas probabilidades de éxito. Este es un importante factor de estímulo y mejora del autoconcepto docente, como innovador. En todo caso “sería útil examinar el papel de factores tales como la preparación profesional de los docentes, su predisposición y motivación para enseñar, la formación en el ejercicio y desarrollo profesional para mantener y elevar el sentido de auto-eficiencia” (Ghaith y Yaghi, 1997).

## **8.6. El modelo de la relación coste-beneficio en la decisión de innovar**

La mejora constituye la justificación sustancial de toda innovación educativa. Esto es, la presunción de que la innovación producirá un *mejoramiento* en la realización de la tarea o en sus resultados. El concepto de innovación denota algo que es nuevo y connota que eso nuevo es *mejor*. Una innovación adquiere sentido y justificación cuando representa una mejoría respecto a la situación precedente. Si el innovador potencial percibe que lo que resulte de la implantación de la innovación ha de ser igual o peor a lo ya existente, es natural que rehúse la adopción de lo nuevo. El cambio por el cambio mismo carece de sentido, se ha dicho reiteradamente.

Sin embargo, no todos los proyectos de innovación garantizan intrínsecamente una mejora significativa respecto de lo que está en curso, en determinado contexto o particulares circunstancias. Incluso ciertas innovaciones pueden ser disfuncionales y producir un deterioro en el proceso y sus resultados educativos. La decisión de implantar una innovación estará sustentada en una predicción o previsión de que producirá un mejoramiento, bien en la realización de la tarea, bien en los resultados.

La mejora se concreta en los beneficios que comporta. Pero éstos adquieren sentido cuando se ponen en relación con los costes que entrañan, con un complejo equilibrio. En todo caso, que la innovación reporte alguna mejora respecto de lo actual parece una condición *sine qua non* para que se tome la decisión de adoptarla.

La mejora pretendida puede concernir de forma directa a los procedimientos para elevar los resultados del aprendizaje de los estudiantes, pero también a otros factores, como el clima de la escuela o del aula, la satisfacción en la realización de la tarea, etc. Por su carácter de factores mediadores, afectan derivativamente a aquéllos. La decisión de adoptar una innovación tiene como fundamento radical el propósito de mejora de las estructuras escolares, de los procesos docentes y de los resultados educativos: son los beneficios previstos.

La introducción de la innovación requiere tiempo y esfuerzos, a veces recursos económicos y en ocasiones ciertos riesgos: son los *costes* que la innovación comporta. Se eludirá la decisión innovadora cuando exista una previsión de nulos o escasos *beneficios* en relación con la estimación de los respectivos *costes*, en un contexto particular. Si la innovación produce ciertos *beneficios*, resultarán justificados determinados *costes*, hasta cierto límite. Por supuesto que el concepto de *costes* no se reduce a los meramente

económicos. Incluye también costes psicológicos, institucionales y sociales que, en el proceso de innovación, cobran un relieve y significado peculiar. La decisión de introducir una innovación estará en relación directa a sus beneficios previstos y en relación inversa a los costes estimados por el innovador potencial, sea un individuo o un grupo.

La estimación de unos beneficios netos y claros, en relación con unos costes relativamente aceptables, constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para la iniciación de un proyecto innovador. También intervienen otros varios factores impulsores o restrictores de la innovación. Los beneficios posibles de la innovación se inscriben en tantas dimensiones cuantas son las que afectan al hecho educativo. Sin embargo, por razones de orden, ahora se consideran dos aspectos, sobre los que inciden todos los demás: uno referido a los resultados o *producto* del proceso educativo; otro referido al *proceso* mismo, en su realización o ejecución.

Los beneficios de la innovación educativa se refieren primariamente a la mejora o incremento de los resultados educativos. Estos no se limitan a los resultados cognoscitivos de aprendizaje de los contenidos de las distintas áreas o asignaturas. Comprenden igualmente el desarrollo de capacidades de distinto orden, la creación de actitudes de tipo diverso, la motivación, el autoconcepto de los estudiantes, etc. En cierto tipo de innovaciones los beneficios están representados por el aumento del número de beneficiarios de la educación, en las instituciones escolares, sin reducir su calidad, particularmente cuando se prolonga la duración de la escolaridad.

En cuanto al proceso educativo, la innovación puede producir beneficios en la eficacia y eficiencia de los procedimientos, en la reducción de los esfuerzos habituales, en el logro de una mayor satisfacción en la realización del trabajo docente y discente, en un clima psicosocial de la escuela más confortable para todos, en la reducción de problemas, solución positiva de conflictos, etc.

La disposición del innovador potencial a la adopción, o rechazo, de la innovación es una variable dependiente de su propia percepción personal y estimación de los beneficios, manifiestos o latentes, inmediatos o diferidos, directos o derivados, que la innovación comporta. Un docente puede estimar que cierto programa de educación sanitaria contiene reducidos beneficios y notorios costes y lo contrario en cuanto a determinado programa de educación ambiental.

Otro factor relevante en la previsión o estimación de los beneficios potenciales es de índole contextual: los beneficios pueden variar de una a otra situación, en función de las demandas, la índole de los problemas o el carácter de las urgencias.

La adecuada comprensión del significado y estimación de la relevancia, valor y beneficios de la innovación educativa —en cuanto al proceso docente y en cuanto a los resultados educativos— por parte del innovador potencial depende en buena medida de su nivel de profesionalización para la comprensión de la problemática presente o futura y del grado de dominio de la innovación.

En lo que concierne a la estimación de los *costes*, el innovador potencial realiza una valoración y predicción, al menos *grosso modo*, de los costes que comporta la obtención de los beneficios presuntos. Una innovación puede ser *eficaz* en la medida en

que posibilita la obtención de determinados beneficios en cuanto a la calidad o cantidad del producto educativo. Pero esa misma innovación puede resultar poco *eficiente* en la medida en que requiere una elevada inversión de tiempo, grandes esfuerzos y costosos recursos, en cuyo caso no se tomará la decisión de adoptarla.

La estimación de los costes de ciertas innovaciones complejas es más difícil que la estimación de los beneficios, en razón de que se incluyen costes económicos, sociales, institucionales, psicológicos. Entre los costes de la innovación, unos, de carácter relativamente fijo, comprenden el *esfuerzo suplementario*, que en mayor o menor grado todo proceso de innovación inicialmente conlleva. Este esfuerzo suplementario, está integrado por lo que, en páginas anteriores, se denominó coste inicial de aprendizaje y coste de aplicación inicial. El primero es el esfuerzo que implica la tarea del aprendizaje previo (*reaprendizaje*), como fase de preparación, necesaria para lograr la comprensión y el dominio práctico de la innovación. El segundo es el esfuerzo que comporta, en sus momentos preliminares, la realización en forma distinta de algunos aspectos de la práctica docente. Entraña comportamientos inéditos para el innovador, que requiere mayor concentración de la atención, pudiendo hacerse más lenta y oscilante su ejecución y más difícil el control. A ello hay que añadir la corrección de eventuales errores, los desajustes que pueden surgir en ciertos componentes de la institución educativa y las “turbulencias” que pueden aparecer en el entorno. Los esfuerzos suplementarios de aprendizaje de la innovación y de aplicación de la misma siempre entrañan unos costes directos, aunque no resulte fácil la predicción de su intensidad, que se manifiesta como tiempo y esfuerzos.

Otro tipo de costes, de índole eventual y más variables, son los costes indirectos e imprevistos. Puede afectar al propio *status*, implicar reducción de prestigio profesional, la pérdida de referencias y de anteriores formas de control, las relaciones con los restantes miembros de la comunidad escolar. La incertidumbre de los costes y la difícil previsión de los riesgos puede convertir a ciertos proyectos innovadores en una aventura y fuente de temores. Como dice la profesora Rosenhotz (1989), “la incertidumbre del profesor, su sentido de auto-eficacia y las amenazas a la propia autoestima son elementos que están constantemente presentes cuando se trata de proyectos y acciones innovadoras para la mejora de la enseñanza”.

Algunos innovadores potenciales, ante la carencia de datos fiables, tienden a ser más sensibles al *coste* que a los posibles beneficios. En la investigación realizada por Sparks (1983) encontró que la estimación de los costes de una innovación era muy individual o ideosincrática, con notorias diferencias entre los profesores. También halló que el coste estaba menos relacionado con la disposición a emprender una innovación que los otros factores examinados sobre la decisión de innovar. Ross (1994) descubrió que la disposición a asumir los costes de una innovación estaban muy relacionados con el autoconcepto docente y las experiencias anteriores. Guskey (1988) registra que cuando la innovación guardaba semejanzas con el tipo de estrategias didácticas utilizadas, la estimación de los costes eran más reducidas.

En definitiva, cualquier proyecto innovador debe incluir el análisis y previa evaluación de los beneficios y costes posibles, en relación con los factores consignados

anteriormente.

## 9

# *Posibilidades y limitaciones a la innovación en el sistema educativo*

### **9.1. Los factores de contexto social y la doble función del sistema educativo**

Las instituciones escolares son elementos integrantes del sistema educativo. Este se halla constituido por el conjunto de instituciones escolares, en un territorio delimitado, que se rige por principios comunes, ordenados a unas metas de interés general. Su funcionamiento es relativamente homogéneo y su estructura común, en los aspectos básicos, concretándose en formas diversas, según el grado de autonomía institucional, que adquiere su máxima expresión en el interior de las aulas.

¿Qué posibilidades existen de actuar de forma innovadora en el marco del sistema educativo? ¿Qué ingredientes estructurales o funcionales limitan la incorporación de innovaciones y la reforma educativa? ¿Cuáles la favorecen?

Algunos teóricos ocasionales de la innovación educativa, desde la perspectiva de su lejana escolaridad y su distancia de la vida escolar cotidiana, descubren dificultades por doquier. Continúan aludiendo a la rigidez de los programas escolares y la carencia de autonomía escolar como las grandes limitaciones a la innovación, como si nada hubiese ocurrido al respecto en el último decenio.

Por otra parte, de modo tácito, reclaman para las escuelas públicas un régimen de gestión análogo al de las escuelas privadas, como si la condición de funcionarios públicos de los profesores de aquéllas fuese un factor insustancial. Se olvidan de mencionar la carencia de incentivos por la calidad del trabajo realizado, como si todos los docentes fueren unos seres insensibles y para ellos no rigiesen los conocidos principios de motivación de la personalidad. Descubren carencia de autonomía en las aulas, como si ellos no disfrutasen de autonomía plena en las suyas, ejerciendo el derecho constitucional a la libertad de cátedra, generalizable a las distintas etapas educativas.

Acaso ignoren que los analistas de la organización, uno tras otro, subrayan que, a diferencia de otras organizaciones, las escuelas y universidades se caracterizan por ser organizaciones débilmente articuladas. Es decir, instituciones con escasas relaciones entre sus unidades, donde cada una actúa independientemente de las demás, con un exiguo grado de coordinación horizontal y articulación vertical. Afortunadamente, terminan postulando una mayor colaboración entre los profesores, aunque sin precisar que debe

concretarse precisamente en la realización cooperativa del trabajo docente.

¿Cuál es la consecuencia de tan inexactas imputaciones a rasgos imaginarios del sistema educativo actual, como limitadores de la innovación educativa? Desalentar los propósitos innovadores de muchos docentes, al presentar la innovación educativa como empresa casi imposible. Acaso, también la magnífica justificación para algunos, cuya afición, ilusión o vocación no apunta a la educación y la innovación educativa.

Por consiguiente, parece oportuno un análisis reposado de la índole del sistema educativo, en sus rasgos permanentes y sus características actuales, fundado en hechos constatables y manifestaciones autorizadas. Lo uno y lo otro, más la propia reflexión, indicará las posibilidades reales y las reales limitaciones a la innovación educativa. Posiblemente, cada docente encontrará que existen abundantes y crecientes posibilidades, así como urgentes demandas de innovación y mejora. Cabe señalar que, en bastantes escuelas, públicas y privadas, en numerosas aulas del sistema educativo actual se llevan a cabo fecundas innovaciones, que benefician el aprendizaje y formación de los alumnos.

El sistema educativo es un subsistema del sistema social global. Múltiples factores políticos, económicos, culturales, científicos y tecnológicos del sistema social y sus interacciones generan *climas sociales* que gravitan sobre el sistema educativo, la institución escolar, el grupo docente y el individuo. Unos factores propician e impulsan la innovación; otros la limitan o restringen. Grupos de variables o haces de fuerzas convergen en determinadas situaciones sociogeográficas o momentos históricos, favoreciendo la receptividad de unas innovaciones y la resistencia a otras. Por una parte, determinadas innovaciones que tuvieron éxito en ciertos países desarrollados fracasan en otros en situación de desarrollo emergente o de distintos rasgos culturales. Por otra parte, ciertas innovaciones, que no prosperaron en determinado momento, “resucitan” y son adoptadas en momentos posteriores. Como dice Cros (1998: 16): “Algunos métodos pedagógicos antiguos retornan cumpliendo la función de una innovación”.

Se ha subrayado la importancia del *Zeitgeist* o *espíritu de los tiempos* como generador de estímulos o de resistencias a la innovación educativa. Es necesario que se alcance una *masa crítica* en el sistema social para que se produzca el despegue de los procesos de reforma e innovación educativa. Si el sistema social no ha logrado el nivel de madurez necesaria, difícilmente prosperarán ciertas innovaciones. Determinadas actitudes y comportamientos respecto del continuo *cambio-persistencia* vienen a ser, en cierta medida, la resultante de los influjos provenientes del sistema social, así como del propio subsistema educativo, denominados *efectos de contexto*, *efectos compositivos* o *efectos del sistema*. La resultante de un determinado conjunto de factores o combinación de éstos, en determinado contexto social, puede estimular e impulsar la innovación educativa (*factores impulsores*) o puede inducir actitudes y comportamientos negativos respecto de ella (*factores restrictores*).

No siempre resulta fácil identificar la génesis, delimitar la naturaleza y valorar la intensidad de los influjos del suprasistema sobre la adopción de las innovaciones educativas. A veces, lo que parece un obstáculo en el orden de los valores puede ser, por ejemplo, un conflicto de poder dentro del sistema. Como sugiere Dalin (1978: 25), “en

una situación concreta suele ser difícil identificar el tipo de obstáculo que está actuando. En muchas situaciones hay varios obstáculos operando al mismo tiempo en lo que se refiere a los individuos, los grupos o el sistema social como un todo”.

El resultado combinado del conjunto de las propiedades del sistema social incide sobre la innovación educativa, unas veces de modo *latente*, induciendo persistencia y continuidad, consolidando el mantenimiento de sus “regularidades”; otras veces, alentando ciertas innovaciones adaptativas. En ciertas ocasiones, los efectos del sistema tienen un carácter *manifiesto* de clara resistencia a los intentos de introducción de determinadas innovaciones o reformas educativas. Por el contrario, en determinadas circunstancias, el sistema social ejerce vigorosos efectos contextuales que impulsan cierto tipo de innovaciones educativas, como respuesta a nuevas demandas de los ciudadanos y la adaptación a relevantes cambios sociales. La reforma educativa española de 1970 atendió predominantemente las demandas *cuantitativas*, mientras que la reforma de 1990 trata de responder a demandas *cualitativas*, provenientes de distintos sectores.

Los conceptos de *tradicionalismo* y *modernismo* tienen una larga trayectoria en ciencias sociales, habiéndose utilizado para establecer tipos ideales de sistemas socioculturales. Los sistemas sociales modernistas son flexibles, abiertos, pluralistas y orientados hacia el futuro, con alta valoración de la ciencia, una tecnología desarrollada, alto grado de integración comunicativa y cosmopolitismo. Obviamente, los sistemas sociales de estas características manifiestan actitudes favorables hacia el cambio y propician la difusión y adopción de innovaciones. Por el contrario, en los sistemas tradicionalistas, con características opuestas a las anteriores, las innovaciones encontrarán notorias dificultades para su difusión y adopción. Las *metanormas* del sistema, en el ámbito de la polaridad tradicionalismo-modernismo, regulan la velocidad con que cambian todas las demás *normas* y, por consiguiente, el ritmo de implantación de las innovaciones. En naciones donde se imponen distintos tipos de fundamentalismo, los cambios implican la reintroducción de elementos anteriores, por lo que se trata de pseudo-innovaciones. A veces, se produce un fenómeno análogo con ocasión de grandes cambios de régimen político, con algún modo de vuelta a lo precedente.

Los estudios de los efectos del contexto sobre la conducta innovadora revelan que las normas vigentes en el sistema social constituyen mejores criterios para predecir el comportamiento innovador que las variables individuales o de personalidad. La base cultural, constituida por la acumulación de tradiciones, descubrimientos y experiencias, condiciona la suerte de las innovaciones educativas. Será difícil que se introduzcan modelos educativos de carácter activo, participativo, crítico, integrador o *comprehensivo* en una comunidad dogmática, autoritaria, acrítica, excluyente y segregadora. Por otra parte, la comunidad que es lenta para incorporar una innovación, suele ser lenta para incorporar otras.

Determinados cambios implican cierta desorganización en el orden social y personal, en la medida en que pueden alterar núcleos de referencia y relaciones consolidadas, dando lugar a incertidumbre y confusión en la conducta. Las normas sociales aprendidas se consideran ya inaplicables, mientras que las nuevas aún no han

logrado consolidarse, por carecer del apoyo general y no haber adquirido aún un firme poder normativo. Como escribe Ottaway (1965: 11), “una sociedad necesita una serie estable de valores y un propósito unificado”, añadiendo más adelante que “para una sociedad en transición, es aún más importante que esté segura de cierto núcleo de valores”. Se requieren nuevos procesos de adaptación personal. La capacidad de absorber innovaciones y adaptarse al cambio es limitada. Las interacciones sociales y el carácter integrado de la cultura implica que los cambios en unos sectores conlleven modificaciones en otros. La introducción de determinada innovación es frecuentemente el fundamento de una serie de innovaciones sucesivas, dando lugar al hecho de las *innovaciones enlazadas* o el fenómeno cultural de la *diseminación cruzada*.

Hay que situar en los valores socialmente vigentes los obstáculos más persistentes, sea a la innovación en general, sea a determinado tipo de ellas. Como señala Horton (1973: 28), “los valores y las actitudes que prevalecen en una sociedad pueden fomentar o pueden desalentar el cambio”. Difícilmente será aceptada una innovación que choque con los valores, normas o prácticas vigentes en el sistema sociocultural, que al ser incorporada altere o desplace otros elementos sustanciales del sistema. Las nuevas ideas encontrarán poca receptividad en la institución escolar cuando no son aceptadas fuera de ella. La incompatibilidad con los valores de su cultura impiden en la India el consumo de carne de vacuno a pesar de los largos períodos de hambre. Al referirse a las escuelas unificadas, integradas o comprensivas, indica Ottaway, que las *comprehensive schools* no se implantaron en el Reino Unido hasta que la sociedad británica se hizo más *comprensiva*. En determinadas circunstancias, fuertes demandas sociales exigen respuestas innovadoras en el sistema educativo.

Ciertas innovaciones no tienen un carácter sustitutivo sino complementario, representando sólo una adición, de índole marginal, sin necesidad de desplazar elemento alguno de la cultura vigente. Al no implicar el rechazo directo de un valor o norma de conducta arraigada, este tipo de innovaciones es de más fácil aceptación e implantación. Se trata de la modalidad denominada innovaciones *funcionales*, distintas de las innovaciones *reestructuradoras fundamentales*. Varios autores han subrayado que los conflictos de valores son menores cuando las innovaciones sólo afectan a los contenidos o estructura del currículo y a los aspectos de la administración y organización interna de la institución escolar. Pero aquéllos incrementan su intensidad cuando la innovación afecta al comportamiento docente básico, a la función de la escuela o implica una redefinición de los objetivos de la educación. Tras un detallado estudio de casos, un grupo de especialistas concluye que los sistemas educativos pueden cambiar sus prácticas educativas, sin que surjan grandes conflictos, siempre que no se trate de cambiar las funciones de la institución educativa (CERI, 1973).

En la estructura y configuración del sistema educativo mismo hay unos factores que fomentan e impulsan la innovación y otros que la obstruyen, restringen o inhiben. Cabe recordar la doble función del sistema educativo: una es la función conservadora y transmisora de cultura, respondiendo a la necesidad de continuidad del sistema social; otra es la función transformadora, que contribuye a la necesidad de cambio social.



La función *conservadora y transmisora de cultura*, que ejerce el sistema educativo, ha sido considerada como una de las fuentes esenciales de las restricciones a la innovación. Se señala que una de las funciones esenciales del sistema educativo consiste en responder a la necesaria continuidad y persistencia del sistema social. Pero también se reitera que la educación es una fuerza de cambio y otra de las funciones esenciales del sistema educativo es contribuir a la necesidad social de cambio. La sociedad de las últimas décadas del siglo XX se caracteriza por la aceleración del cambio. La adaptación al mismo se erige en uno de los objetivos de la educación. Por consiguiente, la innovación constituye una tarea permanente.

También se subraya la existencia de un cierto grado de discrepancia entre las funciones latentes y manifiestas del sistema educativo:

Este desfase entre las funciones latentes y manifiestas cumplidas por los procesos educativos institucionalizados, nos indica la existencia de un conflicto entre las mismas, en la medida en que las primeras tienden a *conformar* el orden social y las segundas tienden a *transformar el orden social* (Agulla, 1971: 180).

Una sociedad necesita una serie estable de valores comunes y una cohesión cultural, porque “un cambio demasiado rápido tiende a desmembrar a la sociedad, especialmente cuando no existe un núcleo bastante estable de actitudes y valores que transmitir a las generaciones venideras, reinando una gran desorientación acerca de las metas de la sociedad” (Ottaway, 1965: 9). Este sociólogo de la educación sostiene que “adaptarse” a una sociedad significa también estar dispuesto y ser capaz de contribuir al cambio.

Por lo tanto, ambas funciones, aparentemente contradictorias, son realmente complementarias. En la medida en que el sistema educativo contribuye al cambio social y cultural, las innovaciones educativas encontrarán un medio facilitador en este propósito. En la medida en que el sistema educativo ha de contribuir a la conservación y transmisión de la cultura existente, determinadas innovaciones encontrarán ciertas formas de resistencia, particularmente para “resistir a la fuerza disgregadora del cambio”, como sugiere el autor mencionado (Ibídem: 11).

Beeby (1966) trata de explicar las relaciones entre innovación y características del sistema educativo mediante su modelo diacrónico del cambio. La posibilidad de difusión y adopción de las innovaciones dependerá del estadio evolutivo que haya alcanzado el sistema educativo en cuestión. El estadio en que se encuentre el sistema educativo actuará como condicionante en el orden cualitativo respecto al tipo de innovaciones que serán aceptadas o rechazadas y en consecuencia del ritmo de cambio. En su análisis de los sistemas educativos resalta la relación entre la formación recibida por el docente y los aspectos cualitativos de la educación. El primer estadio de desarrollo de un sistema educativo se caracteriza fundamentalmente por una predominancia del aprendizaje por memorización, el abundante juego de símbolos de reducida significación y una débil organización pedagógica de las instituciones escolares. El segundo estadio tiene como rasgos sobresalientes la persistencia de la memorización en el proceso de aprendizaje,

rigidez en la aplicación de los métodos didácticos y en la organización escolar, acompañada de un concepto estricto de la disciplina escolar. Los exámenes terminales y una inspección de control adquieren un especial relieve. El tercer estadio es de transición y, por consiguiente, propenso a variadas situaciones de crisis. La rigidez se va tornando progresivamente en flexibilidad respecto de los aspectos didácticos y organizativos. El cuarto estadio se caracteriza por la valoración del significado y la comprensión en el proceso de aprendizaje. Se produce una búsqueda de situaciones escolares que propicien la actividad discente, las adaptaciones y diversificación en los contenidos educativos. La disciplina escolar se hace más flexible, los exámenes tradicionales se sustituyen por la evaluación continua, la inspección se convierte en análisis y evaluación con fines de retroinformación para la mejora. Además de atender a la dimensión cognitiva, se pretenden incluir los aspectos afectivos y psicosociales en los procesos educativos.

Solamente tendrán posibilidades de triunfar aquellas innovaciones que resulten congruentes con las propiedades o características propias del estadio en que se encuentre el sistema educativo en cuestión. Los demás tipos de innovación educativa, correspondientes a otro estadio superior o inferior, encontrarán fuertes resistencias, ejercidas por los denominados *efectos* del sistema.

## **9.2. Centralismo, descentralización y autonomía de las escuelas**

Algunos manuales de Sociología de la Educación y de Organización Escolar continúan aludiendo rutinariamente al centralismo del sistema escolar, como causa de rigidez en el funcionamiento de los centros docentes, del retraso en la modernización didáctica, obstáculo a la mejora de la calidad de la enseñanza y, por ende, restricción de la innovación educativa. Ciertos divulgadores de tal etiología tienen su principal fuente de inspiración en la bibliografía francesa de la década de los sesenta, sobre el análisis general de los servicios públicos, aunque no de lo que sucede en el interior de las aulas de las escuelas públicas. Se han limitado a transferir al sistema educativo características de otros servicios públicos, atribuyendo a las escuelas rasgos propios de las unidades de gestión administrativa, sin base empírica apoyada en un análisis cualitativo específico o la observación participante de lo que realmente ocurre actualmente. Una de sus consecuencias es desalentar la innovación educativa.

En primer lugar, cabe consignar que, desde la década de los sesenta, se han producido notorias modificaciones en los métodos de investigación de la sociología de las organizaciones y la organización escolar. En segundo lugar, las sucesivas crisis del sistema educativo, francés y de otros países, en las últimas décadas, han propiciado sensibles transformaciones en distintos aspectos estructurales y funcionales de la gestión del sistema y en el funcionamiento de las escuelas públicas. Hace bastantes años que, en los sistemas educativos occidentales, se inició una tendencia a la desconcentración de funciones y descentralización territorial, con el simultáneo incremento de la autonomía didáctica, incluso de gestión económica, de las escuelas primarias y secundarias

(elaboración de su proyecto educativo y proyecto curricular, formación del profesorado en el propio centro docente, subvenciones a específicos proyectos de innovación, etc.). En tercer lugar, por la propia naturaleza de la función docente, las modalidades de centralización tienen rasgos peculiares y propiedades diferenciales, de índole muy distinta a la centralización de otros servicios públicos, como, por ejemplo, la Administración tributaria, en cuya rígida normativa legal no existe la “holgura” inherente a distintas facetas del sistema educativo.

La estructura y funcionamiento global del sistema educativo presenta ciertas limitaciones a la innovación, aunque cada vez menores, por virtud de las modificaciones habidas en el último tercio de siglo. También ofrece múltiples posibilidades innovadoras, cada vez mayores, en virtud del clima de cambio y reforma que alienta e impulsa la modernización, innovación y mejora. No existe justificación para suponer que el centralismo del sistema educativo sea causa o factor relevante de las reducidas tasas de innovación y el lento ritmo de los cambios educativos.

El *sistema educativo* está integrado por el conjunto de las instituciones escolares, en un territorio delimitado, que se rigen por unos mismos principios y poseen una estructura básica común. En su virtud, el sistema educativo, cualquiera que sea su tamaño, alcanza un funcionamiento relativamente homogéneo, ordenado a un conjunto de metas comunes legalmente establecidas. Las grandes decisiones centralizadas se limitan a establecer un mínimo común y garantizar a todos los ciudadanos el *efectivo* ejercicio del derecho a la educación, en condiciones de equidad y calidad. Dentro de un sistema educativo es más fácil la movilidad de los estudiantes de unas escuelas a otras.

Un sistema educativo está compuesto tanto por escuelas públicas, como por escuelas privadas. Estas, por la índole de la titularidad de propiedad, su modo de financiación, su régimen del personal y determinadas regulaciones específicas, se hallan aún menos afectadas por el centralismo del sistema educativo.

*Centralización* denota la existencia de un núcleo de toma de decisiones, principal centro de análisis de la información e impulso de las actuaciones que se irradian al conjunto de los componentes del sistema. El centro de decisiones posee abundante información sobre el conjunto de las unidades del sistema educativo, de fuentes y tipos distintos, entre las que figura la referente a las necesidades y demandas sociales, que sirve de base a la toma de decisiones reguladoras y presupuestarias.

La incidencia del centralismo, en el desarrollo de tareas docentes y la innovación educativa, dependerá, por una parte, del grado de especificación pormenorizada de las decisiones centralizadas y, por otra parte, de la rigidez o laxitud con que tales decisiones ligan o vinculan a las actividades que tienen lugar en las aulas. La relevancia del centro de decisiones para las escuelas públicas deriva, en gran medida, del hecho de que suministra recursos personales, materiales y financieros. Puesto que aquéllas no son económicamente autosuficientes, siempre existirá centralización en alguna forma y grado. Por el momento, se aplaza el análisis de las tesis de quienes acusan el sistemático incumplimiento de la normativa educativa legal; de quienes señalan las altas dosis de cierre y escaso control en las escuelas públicas (Fernández Enguita, 1999) y de las

teorías que caracterizan a las instituciones docentes, de todos los niveles, como sistemas con escasa articulación y coordinación entre sus partes (Weick, 1975) o como anarquías organizadas (Cohen y March, 1974).

Conviene registrar que las decisiones centralizadas más importantes e ineludibles se producen principalmente en dos ámbitos:

a) *Decisiones garantes de los derechos educativos.* Comunes a escuelas públicas y privadas, en desarrollo del precepto constitucional del derecho fundamental a la educación, particularmente en el período de escolaridad obligatoria. Corresponden a la función de *legihus ferendis*, de los parlamentos, concretándose en la promulgación de normas legislativas, destinadas a garantizar la adecuada prestación del servicio educativo, quienquiera que lo haga, para proteger derechos de estudiantes y profesores: igualdad de oportunidades, no discriminación, contenidos curriculares mínimos comunes para todos los ciudadanos, instalaciones escolares adecuadas, idónea titulación de los profesores, libertad de cátedra, así como previsiones de posibles actuaciones fraudulentas. Una importante cautela jurídica, por ejemplo, es velar porque las titulaciones académicas garanticen el correcto ejercicio de las profesiones, sea la medicina, la construcción de edificios o la electromecánica. Un Estado moderno no puede renunciar a las decisiones fundamentales para la tutela del *efectivo* ejercicio del derecho a la educación, dejándolo “desregulado” y enteramente dependiente de las libres fuerzas socioeconómicas del mercado.

b) *Decisiones específicas para las escuelas públicas.* Son normas concernientes a las dotaciones y funcionamiento de las escuelas creadas y mantenidas por la Administración educativa:

- *Decisiones sobre la provisión de recursos* de personal, materiales y financieros, que universidades y escuelas públicas necesitan para su funcionamiento. Implica el correlativo control de su correcto destino y aplicación. La asignación de gastos de funcionamiento y el pago de las nóminas al profesorado tiene origen centralizado porque también es centralizada su recaudación por vía tributaria.
- *Decisiones reguladoras de funcionamiento de las escuelas de titularidad pública*, que pretenden esencialmente su eficacia en la prestación del servicio educativo y la eficiencia en el aprovechamiento de los recursos públicos asignados.

¿Qué decisiones normativas supuestamente pueden limitar la mejora de los métodos didácticos para una enseñanza de más calidad y equidad o restringir las intenciones innovadoras de profesores y escuelas?

Dos clases de decisiones legislativas centralizadas, fundamentales e ineludibles, determinan la arquitectónica del sistema educativo y consecutivamente la organización básica de las escuelas:

1. Estructura del sistema educativo, en las sucesivas etapas educativas o ciclos escolares, determinando los años de su duración.
2. Configuración del currículo básico, en cuanto a las áreas educativas o asignaturas que integran las etapas educativas, en sus contenidos mínimos esenciales y sus horas lectivas.

Ambas decisiones predeterminan la estructura escolar, puesto que curso/asignaturas es la unidad organizativa predominante. Las instituciones escolares se organizan con arreglo a cursos, estructurados en asignaturas, que determinan el agrupamiento de los alumnos y su progresión sucesiva o promoción escolar.

Los genéricos enunciados del currículo nacional básico, como Historia, Matemáticas o Educación Plástica requieren alguna especificación de sus contenidos mínimos, para facilitar interpretaciones homologas, centradas en los intereses, necesidades y conveniencia de los estudiantes, más que en las preferencias e intereses personales de cada profesor. Las decisiones centralizadas configuradoras del currículo nacional básico común se limitan a prescribir:

1. Las denominaciones de las áreas o asignaturas que se enseñarán en los cursos que componen una etapa educativa y las horas lectivas asignadas a cada una.
2. Los contenidos básicos de tales áreas o disciplinas, generalmente sin especificaciones de su distribución por cursos, en la enseñanza obligatoria, ni cualquier otra determinación temporal o metodológica. Cuando estas últimas se formulan, solamente tienen valor orientador.

Con esto concluyen la prescripciones vinculantes con respecto al currículo. Su incidencia es muy reducida respecto del modo de realización de las acciones docentes en el aula, procedimientos didácticos utilizados e incorporación de innovaciones pedagógicas en los mismos, que queda a la discreción de cada profesor en sus clases.

Las decisiones centrales constituyen únicamente un *primer nivel*, muy amplio y holgado, en la determinación del currículo. Este queda *abierto* a las sucesivas determinaciones especificativas que competen a los profesores, con un ancho horizonte.

Compete a la autonomía pedagógica de la escuela las decisiones para el sustancial *segundo nivel* de desarrollo curricular, mediante la determinación, concreción y adaptación del currículo a su contexto, que se plasman en propio y autónomo *proyecto curricular*.

Un *tercer nivel* de desarrollo curricular, más autónomo y próximo a la práctica

docente, concierne a las decisiones de los profesores, concretándose en la programación didáctica de las distintas áreas o asignaturas, como guía propia en el desarrollo de las unidades didácticas en el aula.

Por último, un operativo y definitivo *cuarto nivel* corresponde a las interacciones de profesor y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde realmente se cierra el currículo. Lo proyectado y programado puede experimentar sensibles variaciones, que llevan a la distinción entre *currículo proyectado*, *currículo enseñado* y *currículo aprendido*.

Con esto se pone de relieve los amplios márgenes y *holguray* en el orden institucional, grupal y personal, del desarrollo curricular, con decisiones autónomas como las siguientes:

- Distribución de los contenidos en los sucesivos ciclos que configuran las etapas primaria y secundaria obligatoria.
- Ordenación de contenidos y actividades en los sucesivos cursos, trimestres y demás unidades de periodización del tiempo escolar, con su estructuración en sucesivas secuencias didácticas.
- Incremento o reducción de la extensión o intensidad, reagrupando, refundiendo o desdoblando contenidos, según las prioridades estimadas.
- Elaboración del propio plan de acción tutorial y de orientación de los alumnos.
- Adaptaciones y diversificaciones curriculares para la atención a las necesidades y diversidad de los estudiantes.
- Asignaturas optativas, ofrecidas a los alumnos y diseño de optativas propias de la escuela.
- Criterios, instrumentos y estrategias de evaluación continua de los alumnos.
- Criterios y condiciones de promoción de los estudiantes.
- Estrategias y metodología del profesor en sus clases.

La *programación gen eral anual* de cada escuela constituye un conjunto de decisiones propias, a medio plazo, con posibles cambios en los autónomos proyectos curriculares, decisiones sobre horarios, actividades extraescolares, etc. Con anterioridad, ya cada centro docente ha elaborado autónomamente su propio *proyecto educativo* y *reglamento de organización* y régimen interno, que rige la vida escolar. Con posterioridad la escuela realiza la propia evaluación interna, recogida en la *memoria anual*.

¿Puede sostenerse hoy que el centralismo sea una vigorosa limitación a la innovación educativa? ¿No ofrece la autonomía didáctica y libertad de cátedra suficientes posibilidades a escuelas y profesores para que en sus cotidianas decisiones curriculares o metodológicas acometan innovaciones de mejora educativa? La toma de conciencia, por parte de directivos y profesores, de las posibilidades existentes es el primer paso para generar una cultura de innovación.

Desde el núcleo central de los sistemas educativos, que cuentan con servicios

técnicos de documentación, análisis y evaluación, se impulsan reformas educativas y estimulan las innovaciones en forma creciente, con centros de profesores, unidades de asesoramiento, programas de mejora, licencias para estudios, ayudas y subvenciones para innovaciones, que son alentadas por doquier.

Las amplias reformas educativas, que se expanden desde el núcleo central, logran una gran difusión, pero los cambios suelen resultar poco profundos en lo concerniente a los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de cada aula.

No obstante, cuando son persistentes las presiones ejercidas y van acompañadas de un apoyo eficaz, consiguen modificar ciertas actitudes y hábitos en el comportamiento didáctico. Sin las reformas educativas, impulsadas centralmente, los cambios educativos probablemente serían menores, pues “las principales iniciativas educativas se han generado a través de políticas gubernamentales y acciones legislativas en los sectores con mayores necesidades de reforma, tales como la educación especial, la integración multicultural, las competencias básicas, la formación docente, entre otras” (Fullan, 1991: 58).

En la década de los noventa, en los países europeos, incluso en los tradicionalmente más centralizados, se ha ido incrementando progresivamente la descentralización y autonomía de las escuelas. La excepción ha sido el Reino Unido, tradicionalmente caracterizando por un mayor grado descentralización y autonomía escolar, donde se ha producido una moderada centralización, con la promulgación de un Curriculum Nacional. Se ha reducido parcialmente la dependencia de las escuelas de la LEA (Local Authority of Education), incrementando las responsabilidades del Departamento de Educación. En un reciente estudio sobre los países de la Unión Europea se detecta una doble tendencia. Países anteriormente centralizados, como España, Italia y Grecia, se descentralizan, mientras que países tradicionalmente descentralizados, como Alemania, Austria, Inglaterra y Finlandia, tienden a centralizarse (Cros, 1997). En lo concerniente a España, en el último cuarto de siglo se ha producido un doble proceso descentralizados Paralelamente a la concesión de una mayor autonomía a escuelas y universidades, se han transferido competencias plenas en educación a las 17 regiones o Comunidades Autónomas, con un sistema educativo parcialmente diferenciado.

Pero, ¿va siempre asociada la descentralización territorial con la autonomía escolar? ¿Cómo y en qué grado una y otra inciden en la innovación educativa y mejora de la calidad de la enseñanza?

La *descentralización* del sistema educativo significa que el centro de decisiones se desplaza a distintos núcleos decisorios, en regiones, provincias o distritos, más cercanos a las escuelas, con menor extensión territorial. Pero, en todo caso, continuará manteniéndose un centro de decisiones, antes radicado en París o Madrid, después situado respectivamente en Estrasburgo o Santiago de Compostela. También podría ubicarse en Alcoy o Cotobad.

Independiente de la distancia entre el núcleo de decisiones y las escuelas, existen distintos grados de descentralización, que vienen dados por la índole y rango de las

decisiones que asume el nuevo núcleo central. Puede limitarse a decisiones de rango fundamental, dejando que órganos periféricos y las propias escuelas las desarrollen y apliquen, en el ejercicio de su autonomía. El núcleo descentralizado puede, por el contrario, asumir decisiones de rango inferior, pormenorizados ordenamientos o incluso resoluciones sobre cada escuela singular. Uno u otro tipo de descentralización pueden impulsar la innovación o pueden restringirla.

En los sistemas educativos más descentralizados existe una pluralidad de núcleos de decisión, por lo que, en principio, cabe esperar una diversidad de iniciativas que impulsen la propia mejora, incrementando el ritmo y tasas de innovación, con una mayor participación de los adoptantes:

Sin embargo, la descentralización puede tener varios sentidos; pudiendo significar simplemente el mantenimiento del sistema jerárquico de decisiones existente, aunque haciéndolo más corto. Es decir, puede significar trasladar al distrito los poderes que el ministro poseía anteriormente. Este tipo de descentralización puede no ayudar a la escuelas en absoluto. De hecho puede incrementar el detallado, frecuente e improductivo control de las escuelas (Dalin, 1993: 167).

En los sistemas escolares descentralizados, donde los puntos de decisión se han transferido a las regiones, la autonomía de los centros docentes puede ser más precaria que en un sistema más centralizado. La modificación puede limitarse a una simple reducción de la distancia del núcleo de decisión y control, que tras la descentralización se halla más cercano a los centros docentes. Puede producirse un centralismo de mayor o menor intensidad, independientemente de la distancia y extensión territorial. La autonomía de la institución escolar puede ser objeto de una mayor vulnerabilidad por parte de la autoridad y los grupos de influencia de *ámbito local*. El británico Nisbet (1973: 26) escribe lo siguiente: “Es inexacto pretender que se obtiene necesariamente una mayor creatividad concediendo mayor libertad. Al dotar a las escuelas de una mayor autonomía también se corre el riesgo de exponerlas a las influencias de ciertos grupos de presión”. Esta hipótesis del profesor británico de la universidad de Aberdeen, Escocia, se halla reforzada desde la perspectiva de otros países, donde ciertos núcleos de decisión descentralizados realizan imposiciones de determinados aspectos culturales particulares, en forma de presión continuada.

En un sistema escolar más centralizado, las instituciones escolares pueden disfrutar, en cierta medida, de mayor autonomía pedagógica, ya que el núcleo de decisiones se halla muy alejado, por lo que el seguimiento y control de las operaciones suele ser poco frecuente y débil. Mientras que, como sostiene el profesor de la Universidad escocesa antes citado (p. 34), “en los sistemas descentralizados, por el contrario, las escuelas se hallan mucho más próximas al centro de control local, por lo que las autoridades locales pueden observarlas más fácilmente y, a veces, *orientar* su funcionamiento cotidiano”.

En lo que concierne a la propia y específica *autonomía de las escuelas*, ésta puede ser ejercida en distintas formas. Incluso, en el ejercicio de su autonomía, las instituciones



educativas y sus unidades docentes pueden optar por la estabilidad y la persistencia, en vez de por el cambio y la innovación, resistiéndose a las reformas o innovaciones educativas propuestas. Se supone que la autonomía de la escuela es una variable que favorece y propicia un funcionamiento cualitativamente mejor, con mayor ritmo y tasas de innovación. Sin embargo, estas hipótesis todavía no han sido probadas, particularmente en lo que se refiere a los efectos de la autonomía escolar sobre la modificación de la práctica docente en las aulas.

Hallinger, Murphy y Hansman (1991) analizaron distintas escuelas que habían incrementado su grado de autonomía, descubriendo que los profesores mostraban una clara preferencia por este nuevo modelo organizativo. Sin embargo, no existían conexiones entre la nuevas formas de gestión y los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Easton (1991) realizó un estudio en escuelas primarias y secundarias, donde se había reorganizado su forma de gobierno interior, con una mayor autonomía y participación en las decisiones, mediante un consejo escolar integrado por unos **12** miembros con diversa representación. La conclusión fue que dicha modificación no iba acompañada de cambios en los métodos de enseñanza.

Análogas conclusiones se desprenden de la investigación realizada por Weis (1992) sobre la toma de decisiones compartidas, en escuelas secundarias. Encontraron que no se prestaba más atención a los intereses de los alumnos, desarrollo del currículo y estrategias didácticas, que en las escuelas con un sistema tradicional de dirección y gestión. Taylor y Teddlie analizaron escuelas que se habían reorganizado, estableciendo un modelo de gestión basado en la escuela (*school based management*), con amplia autonomía, comparándolas con otras que continuaban con el tradicional sistema de organización y dirección. Las conclusiones registraron altos niveles de participación en la toma de decisiones en las escuelas *reestructuradas* y mayor satisfacción de sus miembros. Sin embargo, no se detectaban diferencias, entre unas y otras escuelas, en lo concerniente a los métodos didácticos utilizados en las aulas. Concluyen manifestando que, a pesar del sensible incremento de la autonomía y participación en las decisiones, “los profesores no alteraban su práctica docente” (Taylor y Teddlie, 1992: **10**).

Estas y otras investigaciones indican que la autonomía escolar constituye una modificación organizativa, particularmente en el estilo de dirección y gestión, con mayor participación en la toma de decisiones en lo concerniente a la escuela como un todo. Se concentran en aspectos de carácter estructural y funcional o de relaciones con el entorno. Sin embargo, las decisiones compartidas afectan en una medida muy reducida al desarrollo del currículo y al modo en que la enseñanza se realiza en las aulas. Ocurre así, entre otras razones, por considerar que el ámbito de las clases está reservado a cada uno de los docentes, donde ya disponen de plena autonomía personal. Por lo tanto, la supuesta relación directamente proporcional entre autonomía escolar -vinculada a un sistema escolar descentralizado- y sus tasas de innovación debe ser objeto de revisión crítica. Aún no se ha probado la linealidad: centralización —> descentralización —> autonomía escolar —> innovación educativa. En todo caso, parece claro que la autonomía escolar debe ir acompañada de otras medidas que favorezcan la innovación y

mejora de la práctica docente en el aula, justamente donde tiene lugar el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, la autonomía escolar debe ir acompañada de otras acciones específicas para la innovación educativa.

En el contexto español, el profesor Gairín (1924: 26) señala que

la autonomía es una condición necesaria, aunque no suficiente, para alcanzar un proceso educativo de calidad, que dé respuesta a las necesidades de los usuarios y de la sociedad. Lo importante no es la autonomía, sino el uso que se haga de ella. Mayores grados de autonomía no se traducen necesariamente en una mejor organización, en una mejor gestión o en unos resultados educativos más aceptables (Gairín, 1994: 26).

Aunque cabe esperar efectos favorables de la descentralización territorial y autonomía escolar, por el momento aún no se ha podido percibir un sensible incremento de las tasas de innovación, la mejora de la calidad de la enseñanza, mayor efectividad organizativa y mejora del clima psicosocial escolar, con la solución de los problemas de convivencia y disciplina. No obstante, hay que permanecer en actitud atenta a los resultados de la investigación y las evaluaciones realizadas al respecto.

### **9.3. Falsa transposición de burocratismo a la función docente**

Toda institución, sea una familia, un club, una entidad de prestación de servicios o producción de bienes, tiene gastos de funcionamiento de distintos tipos e invierte recursos, apareciendo la función de gestión o administrativa, con carácter instrumental para el desarrollo de las actividades específicas y el logro de sus fines propios. Pero no cabe confundir el plano de la función de gestión administrativa con el plano de la función específica de las actividades propias a los fines, sea la función productiva fabril, la función educativa, la función sanitaria, la función diplomática, etc.

Una institución escolar privada única, autofinanciada o sostenida con fondos públicos, necesita una reducida infraestructura de gestión administrativa y contable. Pero algunas entidades privadas, con una amplia red de centros educativos, tienen un núcleo centralizado de gestión administrativa común, por razones de economía, dejando a cada centro singularizado un sector de gestión autónoma.

Siendo la red de escuelas públicas de tan notable extensión, aun en países pequeños o regiones autónomas, las tareas administrativas son de un considerable volumen. Un órgano central tiene que realizar la gestión administrativa de provisión de los fondos para el funcionamiento de las escuelas, la construcción y equipamiento de nuevas instalaciones, así como el ingente volumen de gestión de personal docente: selección, movilidad, nóminas, jubilaciones, etc. Las instituciones docentes públicas, sean escuelas infantiles o universidades, no pueden ser plenamente autónomas, en cuanto a su financiación. En consecuencia, dependen del centro de decisiones, más o menos distante, con el que han de mantener relaciones intermitentes a dichos efectos. Lo mismo ocurre con el sistema sanitario público.

La distinción entre *plano de la organización administrativa* y función de gestión y *plano de la organización pedagógica* de la escuela y función docente es imprescindible para una adecuada comprensión y encuadramiento del fenómeno burocrático y su supuesta incidencia sobre la innovación educativa. Dentro del sistema educativo existen notorias diferencias entre ambos planos, como subraya el sueco Hultman (1989). La función administrativa y la función docente se desarrollan en forma paralela en sus operaciones específicas, aunque se produzcan ciertas interacciones. Se debe principalmente a tres factores: a la regulación legal protectora del derecho a la educación, no dejado a las libres fuerzas del mercado; a la financiación heterónoma de las escuelas públicas y a la condición de funcionarios públicos que tienen los profesores, cuyo estatuto desean conservar.

En el plano de la gestión administrativa están incluidos los asuntos de carácter jurídico. Los derechos de los alumnos y de los profesores están sometidos a las normas del derecho (civil, administrativo, laboral). Los alumnos reivindican su carta de derechos y deberes. Los profesores, como funcionarios, desean una precisa formalización de las normas en su propio estatuto. Unos y otros interponen recursos administrativos y contenciosos cuando consideran vulnerado alguno de sus derechos académicos o funcionariales. De la gestión administrativa forman parte asuntos de tanto volumen como la gestión de personal, financiación, asignación de créditos y justificación de gastos, sometidos al principio de control contable.

Es justamente en el plano de organización y gestión administrativa del sistema educativo en su conjunto donde se producen fuertes dosis de burocratización, análoga a la que tiene lugar en los restantes servicios públicos, como la sanidad, la administración de justicia, el servicio postal o la diplomacia. En el plano de la gestión administrativa el sistema educativo público presenta las características estructurales y funcionales propias de una gran organización burocrática, gestionada en sus altos niveles directivos por profesionales de la burocracia e integrada por un personal que se rige por normas estatutarias comunes a los funcionarios de las demás Administraciones públicas.

Como los más relevantes rasgos de la estructura y funcionamiento burocrático de las organizaciones, suelen consignarse los siguientes:

1. Atenuamiento a reglas establecidas, fijas y uniformes, que rigen el comportamiento organizativo de los miembros que integran el sistema.
2. Cristalización de unos canales de comunicación, predominantemente de carácter vertical.
3. Mínimas recompensas por la calidad del trabajo realizado, tomando en consideración exclusivamente el cumplimiento formal de las expectativas de la función o rol prescrito.
4. Pervivencia ilimitada de la organización, por lo que su estabilidad se constituye en un subfin.

Estas propiedades aparecen en los comportamientos uniformes y estabilizadores en

el plano de la organización administrativa y de gestión del servicio educativo público. También aparece en el plano de gestión administrativa de cada escuela singular. Dada la condición de funcionarios de los profesores de las escuelas públicas, ciertos rasgos se transfieren a su situación profesional, particularmente los derivados de las dos últimas características enunciadas. Pero los profesores no manifiestan especial interés en que se establezcan recompensas que comporten diferencias por el trabajo realizado.

También los estudiantes han de considerarse como miembros de la organización, por su prolongada permanencia en las instituciones escolares. Su trabajo sí es evaluado y recompensado o sancionado mediante las calificaciones, con una constancia y precisión superior a la que se aplica a los miembros de las organizaciones productivas.

En lo que concierne al *plano de la organización pedagógica* y realización de la tarea docente en el aula, por su peculiar naturaleza y la índole de la organización interna de las escuelas, no concurren las condiciones típicas de las oficinas públicas o privadas. Existe escasa analogía entre el trabajo en un negociado de comercio exterior, contabilidad o inmigración y el que se realiza en una unidad escolar. A diferencia de lo que ocurre en la función docente, a los funcionarios administrativos se les asigna la tarea que deben realizar de forma inmediata o a corto plazo, la cual ha de responder a unos cánones estrictamente prescritos y están sometidos a supervisión inmediata, de tal manera que el resultado “visible” de cada actividad es evaluado en el momento mismo de su finalización por el nivel de autoridad inmediatamente superior.

En cambio, cada profesor, al comienzo del año académico decide en su programación didáctica, a medio o largo plazo, lo que estima conveniente para cada período temporal, que incluso posteriormente puede modificar. Puede reestructurar los contenidos curriculares en las secuencias que considere pertinentes y es plenamente autónomo respecto de la metodología didáctica. No existe una supervisión regular del trabajo en el aula, ni una evaluación inmediata de los resultados de las actividades docentes. Peterson (1984) también ha analizado y resaltado las diferencias entre los dos dominios distintos, consignando que se produce un modo de control “zonificado”, que es estricto en el *ámbito administrativo* y muy débil en el *ámbito didáctico*. En definitiva, dentro del aula los profesores disponen y ejercen una autonomía cuasi ilimitada en el desempeño del rol docente. Por consiguiente, las causas del lento ritmo innovador en el ámbito didáctico hay que buscarla en otros factores.

La función docente en el interior de las aulas, como las intervenciones médicas en el interior de clínicas y quirófanos, se rige por modelos que tienen poca analogía con las tareas burocráticas de gestión administrativa. Ningún condicionamiento burocrático relevante impide el empleo de una metodología didáctica cualitativamente mejorada, la calidad de las interacciones con los alumnos o la auténtica evaluación continua de los mismos, aunque existan ciertas carencias, como los retrasos en la oportuna provisión de recursos (Marcelo y colaboradores, 1996). Tampoco la burocracia del sistema sanitario impide que los profesionales de la medicina tengan presente los nuevos descubrimientos de la investigación en patología, cuando realizan el diagnóstico del paciente.

Ciertamente la línea burocrática alcanza el escalón de la gestión administrativa de

la institución escolar, afectando al desempeño de los puestos directivos, si bien esta función está primariamente circunscrita a la unidad de administración o secretaría. Pero repárese en que una mayor autonomía en la gestión económica comporta más operaciones de burocracia contable, en el control de gastos y justificación de los fondos públicos recibidos. En las escuelas además de secretaría-administración, hay departamentos didácticos, coordinadores de ciclo, equipos docentes y sobre todo aulas en las que se suceden las actividades docentes y los procesos educativos.

#### **9.4. El régimen de incentivos y el ritmo innovador**

El régimen de incentivos vigente en el sistema educativo es uno de los factores que puede estimular y fomentar la innovación educativa o que puede desalentarla. En esta característica del sistema escolar es precisamente donde concurren ciertos rasgos de burocratización, particularmente en lo que afecta a las escuelas públicas, escasamente mencionada y exiguamente analizada. En primer lugar, la *falta de competitividad* en el sistema escolar es frecuentemente señalada, especialmente en la bibliografía anglosajona, no sin razón, como una de las causas del ritmo lánguido y reducidas tasas de innovación en las instituciones educativas.

La educación es un *derecho* que tiene una destacada peculiaridad: el *deber* de ejercerlo durante un largo período de la vida de las personas. Otros derechos pueden ejercerse o no: libre expresión, reunión, asociación, etc. Por consiguiente, todos los miembros del sistema social, durante un prolongado período de sus vidas, tienen que asistir obligatoriamente a alguna escuela, siendo usuarios o clientes seguros del sistema educativo. Por otra parte, tampoco las escuelas sostenidas con fondos públicos pueden elegir a sus usuarios. En este sentido la prestación del servicio educativo tiene ciertas analogías con el monopolio u oligopolio, que han venido manteniendo ciertos servicios públicos, como el suministro de energía eléctrica. Aunque con la importante diferencia de que en estos servicios es más fácil detectar las deficiencias, evaluar su calidad y autorregular el consumo.

El sistema educativo público tiene asegurada su continuidad merced a los presupuestos públicos, nutridos con los impuestos de los ciudadanos. La financiación del sistema educativo no se realiza en relación con su rendimiento específico. Las instituciones escolares no reciben sus recursos o subvenciones en función de la calidad del servicio prestado, ni los profesores son retribuidos en relación con su rendimiento. Como dice Cuban (1992: 240), “lo que hace a las escuelas diferentes de los organismos privados es que aquéllas están sostenidas por los impuestos y se hallan bajo el gobierno de profanos”.

En el sistema educativo no existen, pues, los estímulos propios de los sectores de carácter competitivo -de cuyos servicios se puede prescindir- como para que se vea impulsada una ferviente adopción de innovaciones enderezadas a mejorar los procesos, la eficiencia del sistema y la calidad del producto. Aun desde la perspectiva de un régimen

tan descentralizado como el de los Estados Unidos, con miles de distritos escolares, como sistemas educativos autónomos, se resalta la falta de competitividad en el ámbito del sistema escolar, en comparación con la existente en otras instituciones o servicios. Al considerar los reducidos ritmos y tasas de innovación educativa, se considera que la débil estructura competitiva y la escasez de estímulos en las escuelas públicas “ejerce una fuerte influencia sobre sus decisiones respecto a la adopción de innovaciones” (Pincus, 1974: 113).

Otras instituciones, sometidas a los factores propios de la competencia, deben introducir innovaciones que mejoren la calidad del servicio o producto que ofrecen, de modo que satisfagan al usuario, al objeto de mantener o incrementar el beneficio institucional, social o económico, que les permita continuar existiendo. Entre las instituciones sometidas a los factores de la competencia, en cierta medida, puede incluirse a los partidos políticos, que periódicamente deben presentar ofertas atractivas, programas eficaces y proyectos renovados. Esto no es habitual en las instituciones escolares que integran el sistema educativo público. Incluso las escuelas privadas se dejan influir por las otras estructuras del sistema, con evidente tendencia a la *uniformidad* en sus modelos organizativos y didácticos.

No existen los incentivos que impulsen a las instituciones escolares a ser competitivas unas respecto a otras, introduciendo innovaciones y mejorando la calidad del servicio prestado. La falta de competitividad que caracteriza al sistema escolar público, cuya continuidad y pervivencia está asegurada por su naturaleza de servicio público, propicia una cierta atonía respecto a la adopción de innovaciones.

Por una parte, las innovaciones educativas suelen comportar costes sociales al afectar a las estructuras, los roles, etc., pudiendo alterar lo que Pincus denomina “seguridad burocrática del sistema”. Por otra parte, las mejoras o beneficios educativos y sociales de las innovaciones no son de fácil medida, a corto plazo. Tampoco es fácil valorar los costes sociales e incluso los económicos que conlleva la implantación de determinadas innovaciones. Las instituciones sometidas a las libres leyes del mercado utilizan los criterios de eficiencia, mientras que los utilizados por las instituciones escolares son criterios de estabilidad social y seguridad burocrática.

En lo que concierne a los *incentivos, refuerzos positivos* y estímulos a los profesores, es notoria la escasez de los mismos vinculados a la innovación educativa. Efectivamente, la mantenida uniformidad institucional de las escuelas y la homogeneidad que prevalece en el estatuto de funcionarios de los profesores de las escuelas públicas contribuyen en escasa medida a la existencia de incentivos al comportamiento innovador. En la ausencia de incentivos al desarrollo de la tarea es donde aparece el rasgo burocrático más sobresaliente de la función docente: mínimas recompensas por la calidad del trabajo realizado, tomando únicamente en consideración el cumplimiento *formal* de las expectativas del rol y los requerimientos más externos de la función, entre los que destaca el horario como el indicador más fácilmente verificable de cumplimiento formal. Los funcionarios saben que el estricto cumplimiento de los horarios les hace difícilmente vulnerables a cualquier posible reprobación. Estas características de la función docente

favorecen un comportamiento uniforme, homogéneo y estable, en tanto que la innovación y el cambio educativo representan variedad, heterogeneidad y separación de lo ordinario y uniforme.

La parquedad de estímulos alcanza tanto a los extrínsecos y manifiestos, como a los intrínsecos o psíquicos. En general, ni los directivos profesionales de la educación que logran el progreso y mejora de las instituciones educativas, ni tantos profesores que incorporan fructíferas innovaciones a su acción docente, suelen recibir algún tipo de recompensa por ello. Después de realizar un esfuerzo suplementario, con el riesgo de un posible fracaso, son tratados igual que si rechazasen las reformas o innovaciones propuestas y permaneciesen en un comportamiento estable o inmovilista. El rígido y burocrático régimen retributivo de los funcionarios públicos no permite diferenciaciones compensatorias por esas acciones, aunque las investigaciones indican que no parece ser la recompensa económica una variable relevante en el impulso para la innovación educativa, salvo por su valor de reconocimiento público de la tarea realizada. Otras modalidades de estímulos y recompensas a los esfuerzos realizados parecen ser más estimadas por los innovadores que las retribuciones diferenciales.

Lortie (1975) encontró que la principal fuente de estímulo eran las recompensas intrínsecas o psicológicas. Los propios profesores destacaban que el rendimiento de sus alumnos era el principal motivo de satisfacción (86%), seguida del reconocimiento de su tarea por los demás (37%) en el ámbito escolar y social. Bastantes mencionaban el ulterior éxito académico o personal de sus alumnos. Los profesores de educación secundaria indicaban, además, que un tipo de gratificación profesional se producía cuando antiguos alumnos acudían a manifestar su reconocimiento. Young (1985: 408) indica que “en los escenarios de trabajo de los profesores, las recompensas psíquicas son escasas y distantes”. Al igual que Lortie, lamenta la carencia de un sistema de menciones honoríficas por el buen trabajo realizado en las clases, que favorezca el autoconcepto y estimule las acciones de mejora. Sin embargo, valiosas innovaciones resultan poco “visibles”, quedando ocultas en el reducido ámbito de su clase, sin que sean percibidas por los restantes miembros de la comunidad educativa, al menos a corto plazo. Young resalta que tampoco se han establecido unos escalones en la organización escolar, que permitan ascensos a los profesores destacados a lo largo de su carrera docente. Muchos profesores también se lamentan del estancamiento en la carrera docente. El profesor Fernández Enguita (1999) alude al divulgado eslogan de la antijerarquización de los docentes en la institución escolar. Efectivamente, cuando no hay escalones, es imposible cualquier ascenso.

Además de ser escasos o nulos los estímulos para emprender comportamientos innovadores y la carencia de refuerzos positivos por las innovaciones realizadas, en ciertas circunstancias se producen refuerzos de significado negativo. Frecuentemente, el punto de partida tiene un significado negativista, por cuanto que se comienza mostrando implícitamente que el docente lo podía hacer mejor de como lo está haciendo, por lo que debe modificar su comportamiento profesional. Tal punto de partida favorece poco una motivación impulsora de la innovación, pues como indica Husen (1978: 89), “nosotros,

investigadores, expertos o administradores escolares, afirmamos que el docente ha estado equivocado hasta el presente y desde ahora debería seguir nuestras opiniones”. En cierta medida esta situación se deriva de la reducida formación pedagógica inicial que se ha proporcionado a los profesores.

Otro refuerzo negativo dimana del hecho de que, en el transcurso y al término del proceso innovador, el profesor resulta, en cierto modo, indirectamente penalizado a causa del trabajo suplementario y riesgo que conlleva la implantación de una innovación, especialmente en sus primeras fases.

Por lo tanto, el incremento de las posibilidades innovadoras en el sistema educativo requiere que, además de los incentivos intrínsecos, se establezca un sistema de estímulos extrínsecos, con distintas modalidades, sin excluir las posibilidades de promoción profesional en la carrera docente de los profesores innovadores.

### 9.5. Isomorfismo en las instituciones escolares

El francés Hassenforder (1972: 124) subraya que el sistema escolar vigente conjuga dos rasgos generadores de inmovilismo: *uniformidad e igualitarismo*. Por una parte, todos los profesores cumplen tareas idénticas y todos son tratados de modo idéntico. Por otra parte, se pretende que todos los alumnos reciban “la misma ración” educativa, en el orden cualitativo y cuantitativo.

Otro francés (Brunswic, 1970), consigna que ciertas características del sistema educativo constituyen obstáculos e impedimentos a la innovación educativa, tales como “la *uniformidad* de las tareas que realizan todos los profesores, con nula o escasa diversificación de funciones pedagógicas, excepto las derivadas de las asignaturas, así como la *uniformidad* en la asignación de recursos a todos los centros escolares”. (Brunswic, 1970).

Desde otros contextos, se resalta la vigorosa tendencia a la homogeneidad que se produce entre las instituciones educativas pertenecientes a un mismo sistema escolar (Meyer y Rowan, 1977; Di Maggio y Powell, 1983; Darling-Hammond y Wise, 1985; McNeil, 1986; Plank, 1987, Pérez y Schoenherr, 1987). Cabe indicar que tal *isomorfismo institucional* tiene lugar incluso entre distintos sistemas escolares, dentro de una misma cultura. En los Estados Unidos, con unos 15.000 sistemas escolares, que disponen de una amplia autonomía, se observa una fuerte tendencia a la homogeneización de distritos escolares y escuelas, derivada principalmente de su propósito de adaptarse a las condiciones de ingreso en las universidades (Cuban, 1992).

Para unos la *uniformidad* existente se deriva de causas distintas a las señaladas por otros. Unos la imputan a la naturaleza estructural y funcional del sistema escolar público, particularmente sus características de centralización y burocracia, destacando la condición de funcionarios públicos de los profesores. Para otros la uniformidad didáctica en el interior de las aulas tiene su origen en factores más próximos a la función docente, entre los que destaca la vigorosa fuerza ejercida por los pruebas terminales de etapa y de



acceso a la universidad, particularmente en la educación secundaria. Aquí se añade y destaca un factor distinto, que es denominado “tendencia mimética escalonada”, como el afán en cada nivel docente por imitar determinados rasgos didácticos del nivel superior.

En el trabajo de Brown y McIntyre sobre la introducción de distintas innovaciones didácticas y organizativas sobre enseñanza de las ciencias, en centros de educación secundaria, aparecen los efectos ejercidos sobre la tarea docente por la presión de los exámenes terminales o selectivos. La preocupación por los exámenes oficiales, de carácter selectivo, ejercía una potente influencia sobre el estilo de enseñanza, “asegurando un alto grado de uniformidad entre las escuelas, en los últimos años de la Educación Secundaria” (1982: 36). Esta influencia era menor en los primeros cursos, pero se iba incrementando sucesivamente.

La investigación de Morris (1985) puso de relieve igualmente que la principal barrera para la introducción de innovaciones didácticas en centros de educación secundaria era la presión ejercida por el objetivo prioritario de superar los exámenes para el ingreso en los centros universitarios. En esta expectativa coincidían dirección, profesores, padres y también los propios alumnos. Esta presión se manifestaba al erigir, como principal objetivo operativo, el desarrollo de la totalidad de los *temas* del programa, en el limitado tiempo disponible. El modo de asegurarlo consistía en imprimir un ritmo acelerado en la acción docente. La consecuencia es una enseñanza extensiva y superficial, de escasa profundización o intensidad, con predominio del memorismo verbalista. Tal modelo didáctico, común a todas las escuelas analizadas, constituye uno de los principales factores determinantes de la *uniformidad*.

Otros trabajos de investigación realizados en países de los distintos continentes coinciden en registrar el influjo de los exámenes oficiales como un importante factor en la uniformidad de las escuelas, particularmente en la etapa secundaria (Dore, 1967; Somerset, 1982; Oxenhan, 1984; Lewin, 1984; Morris, 1984). También en el contexto español se produce el mismo fenómeno didáctico-social. De las entrevistas con padres de alumnos se desprende que un considerable porcentaje de familias, por el momento sin cuantificar, utiliza, como uno de los criterios más relevantes en la elección del centro docente, la proporción de alumnos que han superado las pruebas de acceso a la universidad en los años precedentes.

Los profesores perciben que, por distintos canales, se les transmiten expectativas de que su rol o función principal es preparar a los alumnos para que, en su día, superen los exámenes selectivos para el acceso a estudios de grado superior. En su virtud, el desarrollo de la totalidad de los contenidos curriculares se convierte en el objetivo principal. Gran extensión de los contenidos y tiempo limitado conduce necesariamente a imprimir un ritmo acelerado en la acción docente, forzando el ritmo de aprendizaje de los alumnos, para alcanzar el último tema en los últimos días del curso, a cambio de asimilación superficial y escasamente formativa. Pocas innovaciones sustanciales tienen así cabida. Esta expectativa se traslada y “contamina” a los ciclos y cursos precedentes.

Para alcanzar esa meta, hay que adoptar un modelo didáctico que facilite tal aceleración. El más expedito es el que podría denominarse “modelo oratorio”, por el

importante papel desempeñado por el arte de la oratoria. Es la enseñanza predominantemente oral, expositiva, frontal, en que los alumnos siguen auditivamente las exposiciones, al ritmo marcado por el profesor, con su simultánea toma de apuntes. Durante la *lectio*, como exposición oral, el instrumento didáctico más expedito, para su pronta utilización, es la pizarra mural. Ya en sus domicilios, sin que afecte al tiempo “lectivo” de la *lectio*, los estudiantes completan el proceso con el estudio del libro de texto, más algunas actividades indicadas en aquél o la realización, no guiada, de algún trabajo prescrito por el profesor.

Otros procesos de construcción significativa de los saberes, las actividades heurísticas, el aprendizaje en pequeños grupos, las ejercitaciones para la funcionalización de los conocimientos, etc. son poco frecuentes. En este modelo oral de enseñanza es inviable la evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes, con carácter diagnóstico y autocorrectivo inmediato. Durante las exposiciones orales la única evaluación posible se limita a verificar la silente atención prestada por los estudiantes. Se completa con las preguntas aclaratorias, al final de la lección, frecuentemente monopolizadas por un *selecto* y reducido número de alumnos.

El acelerado ritmo requerido para la exposición de extensos contenidos en tiempo reducido, imposibilita la realización de actividades propias del aprendizaje reflexivo, elaborativo, significativo, comprensivo, funcional. Para la retención de la información recibida, muchos estudiantes recurren a la memoria mecánica, anticipando su empleo en la situación del examen, ya en un horizonte próximo, particularmente cuando se trata del curso final de la etapa. Los mismos exámenes tradicionales, ahora denominados evaluaciones, se realizan también bajo la amenaza del reloj (figura 9.1).

Es comprensible que, entre la alternativa de un enfoque didáctico innovador de mayor riqueza formativa y el modelo tradicional de enseñanza frontal expositiva, los profesores opten por este último. Responde a las expectativas de los distintos sectores interesados en conseguir el objetivo central: finalización del programa, en función de las pruebas selectivas. Esta opción cumple las condiciones de “practicidad” formuladas por Doyle y Ponder, analizadas en un capítulo precedente. El modelo de enseñanza expositiva resulta más *práctica* para alcanzar el objetivo de desarrollo total del programa; es *congruente* con el estilo docente habitual; los *costes* y resultados son más predecibles.

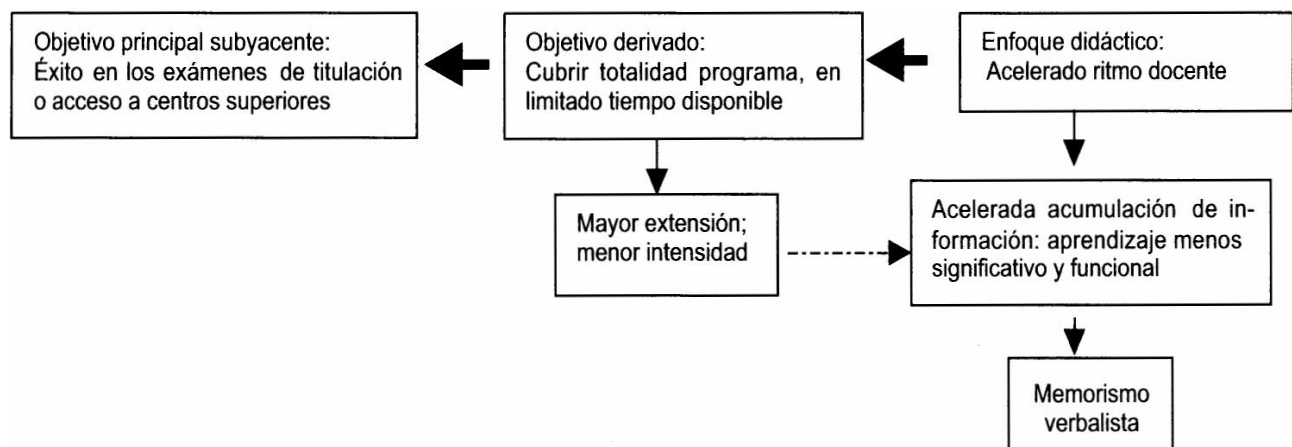


Figura 9.1. Enfoque de la finalización de programas con extensos contenidos.

En lo que se refiere a España, fueron suprimidas las pruebas de reválida en las dos etapas de la educación secundaria, atribuyendo a los respectivos profesores la formulación de los criterios de evaluación terminal y promoción del alumno, según el propio proyecto curricular. Sin embargo, por el peso de la tradición, aún persiste la invocación al avance, con prisas y sin pausas, en la exposición de la totalidad de los extensos contenidos, incluidos en el autónomo proyecto curricular, aun en el período de escolaridad obligatoria.

Si las pruebas terminales selectivas condicionan tan vigorosamente las acciones docentes y discentes, su transformación en otras que pongan en juego las distintas capacidades del alumno y sean expresivas de su madurez personal, ¿no ejercerían igualmente poderosos efectos sobre la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo modelos didácticos más formativos e interesantes?

Por otra parte cabe preguntarse, ¿a qué se debe el predominio del modelo didáctico aludido también en las etapas educativas más lejanas a las pruebas de acceso a la educación superior?

Otro factor concurre a propiciar la uniformidad de las actividades en las aulas: la *tendencia mimética escalonada*. Tal tendencia o afán mimético es un relevante factor de uniformidad didáctica de las escuelas, que no ha sido objeto del necesario análisis. Existe una generalizada, evidente y espontánea tendencia a imitar los modelos vigentes en el nivel docente superior. En la educación secundaria se tiende a emular los comportamientos docentes típicos de la educación universitaria. Se sienten satisfechos por asemejarse a los profesores de la universidad, considerando que confieren un mayor nivel a su acción docente. En los cursos terminales creen que, con ello, favorecen la posterior adaptación académica de los estudiantes a la enseñanza universitaria. Por otra parte, cuando, como profesores noveles, adoptan un modelo de enseñanza, el más vivo en el recuerdo es el observado recientemente como estudiantes universitarios, lo que propicia su imitación, con algunas variaciones.

Por razones análogas, el modelo vigente en la enseñanza secundaria tiende también a imitarse, en el ciclo final de la enseñanza primaria, en virtud de su propósito a adaptarse a lo que en las escuelas secundarias será requerido a sus alumnos y evitarles mayores problemas cuando se trasladan de centros. Así aparece dibujado el esquema vertical de la tendencia a la uniformidad de las instituciones escolares a lo largo del sistema educativo.

Por su parte, la universidad, como *alma mater*, cumple su importante función intelectual, irradiando su clásico modelo didáctico. Particularmente en los países latinos, el modelo de enseñanza transmitido, en sentido descentente, es esencialmente el que se denominó “modelo oratorio”, centrado en una enseñanza expositiva y frontal, cuya unidad básica es la conocida “lección magistral” (*entrecorrida*). La docencia es entendida como *transmisión* y el aprendizaje como *acumulación* de *información*. Muy distinta a su consideración como un proceso que implica activamente al alumno en la

elaboración significativa y la personal construcción de los saberes, con la ayuda docente, modelo más habitual en las universidades anglosajonas.

Por supuesto, todo lo anterior ha de entenderse en términos de predominancia, más que de exclusividad. Efectivamente tales situaciones y hechos no se producen en la misma proporción en todas las escuelas o facultades, en todas las asignaturas, ni en todos los cursos. Predominan en las denominadas disciplinas humanísticas.

Sin embargo, la imitación en sentido inverso raramente tiene lugar, no obstante ser la etapa de educación infantil la de mayor ritmo y tasas de innovación.

Las escuelas privadas, que gozan de una notable autonomía; que se hallan menos vinculadas a las decisiones centralizadas, que poseen mayores posibilidades de adaptación y flexibilidad, tienden, sin embargo, a mantener altos grados de homogeneidad respecto a las escuelas públicas. Un caso típico es el de los nuevos y numerosos centros universitarios privados que surgen en España, durante la década de los noventa. Aunque con ciertas diferenciaciones accidentales en el régimen organizativo, reflejan la misma tendencia a la homogeneización, por su palmaria imitación de las universidades públicas tradicionales, en los aspectos didácticos sustanciales. Valgan como *indicadores* la generalizada adopción de la vieja “lección magistral” como núcleo predominante en la metodología didáctica del trabajo docente. En el trabajo discente continúa vigente la tradicional toma de *apuntes*, simultánea a la escucha de la exposición docente, ulteriormente convertidos en relevante fuente de estudio, no obstante su reconocido origen de lagunas y errores, que ocasionalmente emergen ya en la situación de examen.

Tampoco estos nuevos centros universitarios han comprendido la función didáctica de la evaluación educativa, asimilándola a la calificación, con la pervivencia de los tradicionales *exámenes*; aunque algo más frecuentes y denominándolos *evaluaciones*. En muy reducida proporción se ha introducido la innovación representada por la evaluación continua, con la función de continua retroalimentación correctiva, para profesores y estudiantes, y posible semilla de cambio hacia un modelo didáctico más activo, personalizado y eficaz. La tendencia mimética y uniformadora ha conducido a que la innovación más relevante haya consistido en una menor *ratio* profesor/alumnos, principal argumento de *marketing*.

# 10

## *La innovación en el ámbito de la institución escolar*

### **10.1. Unidades organizativas de innovación: la institución escolar como marco y el aula como escenario**

La innovación educativa la llevan a cabo los individuos, pero lo hacen en el ámbito de la institución escolar, como miembros de ésta y en función de los objetivos institucionales. La meta de la innovación es mejorar el aprendizaje y formación de los alumnos, que tiene lugar en las aulas.

Las innovaciones representan alteraciones que afectan a las estructuras organizativas y los procesos de enseñanza desarrollados en el ámbito de la institución escolar. Incluso pueden afectar a los objetivos específicos, en orden a sus prioridades o alternativas. Los procesos innovadores se hallan afectados por la naturaleza, estructura y cultura de la institución escolar en que tienen lugar. La comprensión de la institución escolar como marco de la innovación educativa reclama el análisis de la realidad misma de la institución escolar, su naturaleza y modo de existencia, desde la perspectiva del cambio.

El innovador potencial actúa en el marco de una organización, como miembro de ella, desempeñando su rol, ligado a los roles de los demás miembros. Los objetivos comunes, las estructuras organizativas, el clima escolar, los valores de la cultura institucional están gravitando sobre el modo en que cada uno de sus miembros desempeña su respectivo rol e impregnan sus actitudes como innovadores potenciales o activos.

En virtud del conjunto de sus características, las escuelas encierran unas fuerzas que son impulsoras y otras que son restrictoras de la innovación, en mayor o menor grado. La predominancia de las unas sobre las otras da lugar a los distintos niveles de la *capacidad innovadora* de la institución escolar y grado de “innovatividad” que alcanzan sus miembros. Una institución escolar de estructuras organizativas uniformes, poco diferenciadas, con escasa cohesión, y cerrada al entorno, posee en sí misma y ofrece a sus miembros menos posibilidades para la innovación educativa. Lo contrario ocurre en la institución escolar de estructuras organizativas más diferenciadas, más cohesiva, cooperativa, provista de elementos reguladores y adaptativos respecto al entorno

cambiante. Hall (1979: 13) ha subrayado que “las características de las organizaciones son de vital importancia en relación con el comportamiento de los individuos en la organización”.

Las actitudes adoptadas por los miembros de la organización y las acciones innovadoras llevadas a cabo en determinados subsistemas o unidades afectan, en modo diverso, a los restantes subsistemas, segmentos o miembros de la institución y a toda ella en su conjunto. Los efectos del comportamiento innovador de determinados miembros de la institución son absorbidos por ésta, reactuando ulteriormente sobre ellos mismos, sobre otros miembros y sobre sus interacciones. En definitiva, como observa un autor francés (Ferry, 1974: 175):

Una conclusión surge de los análisis que hemos realizado; esto es, una innovación no se encuentra limitada a la variable sobre la que se actúa, sino que desata siempre una reacción en cadena que acarrea gradualmente la transformación de la relación pedagógica y que, en todo caso, reestructura el rol del docente en su aula y en la institución escolar (Ferry, 1974: 175).

Los primeros estudios sobre innovación tomaron a la *organización* como unidad de análisis y de cambio. Sin embargo, durante las tres décadas siguientes, los trabajos se centraron en la investigación de la capacidad innovadora de los *individuos* (*innovatividad*), siguiendo el modelo de Ryan y Gross (1943), que investigaron a los granjeros, como individuos, en la adopción de la nueva semilla de maíz híbrido. Este modelo significa tomar al individuo como *unidad de análisis*: agricultor, médico, profesor, etc. La continuidad del modelo se debe a que quienes realizaron los estudios sobre la innovación eran psicólogos, interesados en el análisis de las actitudes y el comportamiento del individuo. Les resultaba más fácil e interesante identificar, describir y manipular las variables individuales que las variables organizativas o institucionales. El viejo sesgo psicologista fue progresivamente reducido. Actualmente el sesgo viene del lado de un sociologismo absorbente, en el análisis de la innovación educativa.

Entonces, ciertas estrategias de innovación se fundaban en la hipótesis de que modificando las actitudes, cambiando algunos tipos del comportamiento o incrementando los saberes profesionales de los individuos, resultarían cambiados los comportamientos en la institución. Se llevaron a cabo acciones con los individuos mediante grupos de diagnóstico, sesiones de formación de la sensibilidad, seminarios o cursos de capacitación didáctica. Las acciones de dinámica de grupos y aprendizaje social, en el fondo, centraban su interés en el cambio del individuo. Pero, tras la estancia en tales situaciones protegidas, al incorporarse a sus antiguos puestos de trabajo, pronto son *absorbidos* por la cultura de la institución, las estructuras inalteradas de la organización y las interacciones con los colegas, *regresando* a sus antiguos patrones de comportamiento docente.

En la década de los setenta, se retorna a la consideración de la organización como la unidad de análisis, aunque sin desatender las facetas personales. La innovación es caracterizada como aquello que es percibido como una novedad por la *unidad pertinente*, sea en el individuo, el grupo o la institución escolar (Zaltman, 1977).

En consecuencia, fueron surgiendo los nuevos enfoques y estrategias de innovación centradas en la escuela, en su conjunto, como el desarrollo organizativo, la autoevaluación de la escuela, con el empleo sistemático de la retroinformación, el cambio de la cultura institucional, la supervisión clínica entre profesores, en el propio contexto escolar, entre otras (Miles, 1993). Cabe destacar la importancia que actualmente se atribuye al cambio de la cultura institucional y al enfoque de la innovación sobre la base de transformar a la institución educativa en una “organización de aprendizaje” continuo, en sí y para sí misma.

Entender la innovación educativa requiere comprender la organización escolar donde aquélla cobra concreción. Ello significa analizar, desde la perspectiva de la innovación, las variables internas, como la estructura organizativa, en sus ejes horizontal y vertical; el grado de formalización normativa; el clima escolar; la cultura institucional, los efectos del tamaño de la escuela, los recursos inactivos; así como el grado de apertura al entorno y la modalidad de interacciones con la comunidad local, con otros elementos del sistema escolar y la sociedad en general. Para Ducros y Finkelsztejn (1992), “la experiencia muestra que la implantación de una innovación choca con una serie de obstáculos que no dependen exclusivamente de la naturaleza de la innovación; sino también del contexto en que se sitúan los actores”. Rigurosos análisis, realizados en distintos contextos educativos y sociogeográficos, han puesto de relieve los tipos y modos de relación entre las características organizativas de la institución escolar y los procesos de innovación educativa (Berman y McLaughlin, 1978; Wallin y Berg, 1983; Rosenholtz, 1989; Hultman, 1989, Rich, 1990; Chapman, 1993; Brassard, 1993; Knapp, 1997; Robertson y Briggs, 1998, Hopkins, 1998).

El postulado de que la institución escolar es la unidad básica del cambio educativo, como sostienen Louis y Miles (1990), entres otros, debe ser adecuadamente entendido y parcialmente rechazado. Como propósito, el cambio más valioso es aquel que pretende mejorar la institución escolar en su conjunto. Los diseños de cambio de la escuela, como un todo, se presentan como los más elegantes, pero difíciles de llevar a cabo. Las ideas pueden ser hermosas, pero lo hechos son tozudos. Pocas veces se logra la total adhesión al proyecto innovador. Unos se “descuelgan” del proyecto, una vez iniciado; otros se suman posteriormente (Marcelo, 1996). Si se espera al acuerdo total, como dice Crozier (1998: 37), “cuando es necesario poner a todo el mundo de acuerdo, entonces la innovación se paraliza”.

Tomar la escuela como unidad de análisis en el estudio de la innovación educativa significa principalmente la consideración analítica de los factores institucionales que favorecen la innovación y aquellos otros que la retardan o restringen, en cualquier parte en que se inicie. Significa también analizar los efectos que la innovación, en una parte de la organización, ejercen sobre otros aspectos, otras partes o la institución escolar como un todo. Todo ello significa que la institución escolar es el *marco* en que se *encuadra* la innovación educativa.

Las estructuras y procesos organizativos son fundamentalmente elementos facilitadores de otros procesos, que son los procesos educativos. El objeto de la

organización escolar es establecer las condiciones para la mejor realización de las actividades de enseñanza y aprendizaje, como núcleo sustancial. Pero esas actividades se realizan principalmente en las aulas. Considerar la institución escolar como marco de la innovación educativa no significa que sea inviable llevar a cabo innovaciones en determinado subsistema, parte o unidad específica de la escuela: un ciclo escolar, un departamento didáctico o en el ámbito de un aula.

En definitiva, toda innovación cobra concreción en el aula o grupo-clase. Aunque se inicie en otro nivel, sus efectos terminarán incidiendo en las actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula o será una innovación inacabada. Esta consideración es más revelante, si cabe, dados los habituales modelos didácticos y organizativos predominantes. Una característica, unánimemente aceptada, es que escuelas y universidades son sistemas con una débil articulación entre sus partes. El aula es el escenario, estrictamente delimitado, en cuyo interior se desarrolla la acción docente, de forma autónoma, siendo escasas las relaciones con lo que se realiza en las demás. En el ámbito de la clase-aula cada docente puede introducir cualquier innovación, independientemente de lo que ocurra en las demás. Eso indica que el aula-clase se erige en unidad operativa de cambio, aunque más o menos condicionada por el marco contextual de la organización, que puede favorecerla o dificultarla. El profesor universitario de derecho internacional público puede introducir ciertas innovaciones en el desarrollo de sus actividades docentes, independientemente de lo que haga el profesor de derecho internacional privado en las suyas. Las mismas posibilidades tiene un profesor de física y química de un centro de educación secundaria o un profesor del primer ciclo de educación primaria.

En la cotidiana observación de las actividades docentes se encuentra que la mayoría de las innovaciones se inicia o circunscribe al ámbito del aula. Para discernir la pertinencia de las innovaciones en la escuela y el aula, ambas como unidades de cambio, es necesario, una vez más, recurrir a una tipología de la innovación educativa. Cabe recordar la contenida en el capítulo tercero.

Para determinados tipos de innovaciones, la institución escolar es la unidad de cambio, como ocurre con las denominadas *reestructuraciones organizativas*. La innovación que implica nuevas formas de aprovechamiento del tiempo escolar, con el cambio de los horarios, requiere tomar a la escuela en su conjunto como unidad de cambio. Innovaciones que representan variaciones en la exposición docente, la utilización de determinado instrumento audiovisual o nuevas formas de evaluación, tienen el aula como unidad de cambio, aunque, derivativamente, ejerzan algún tipo de influencia sobre las actitudes o comportamientos en otras aulas o clases con las que existe algún tipo de relación. Por consiguiente, junto a las estrategias de innovación de índole global, basadas en el centro educativo, también estarán presentes aquellas que atienden a la innovación en el ámbito de la clase, como escenario del cambio. En ciertas ocasiones, ésta constituirá el punto inicial de una innovación, para la ulterior difusión a otras unidades de la institución escolar, lo que ocurre frecuentemente. Las conclusiones de los análisis más recientes son coincidentes con este planteamiento (Creemers, 1994; Grossman y



Stodolsky, 1995; Bullough y colaboradores, 1997).

## 10.2. Configuración organizativa y el comportamiento innovador

¿Son las organizaciones escolares simples agregados de individuos con comportamientos yuxtapuestos y metas paralelas? ¿En qué grado existe una configuración organizativa, integradora de sus miembros, que genera un comportamiento institucional que va más allá del comportamiento individual? ¿Cómo influye la configuración y propiedades de la organización en el comportamiento innovador?

Un clásico de la teoría de la organización, como Barnard (1968: 73), ya subrayó que la acción sinérgica de las partes de la organización y la conducta concurrente de sus miembros confiere a aquélla una configuración y comportamiento institucional determinado, definiéndola como un “*sistema de actividades conscientemente coordinadas* de dos o más personas, dirigidas a la realización de fines colectivos”.

Schein (1972: 19) entiende que “una organización es la *coordinación* racional de las actividades de cierto número de personas, que intentan conseguir una *finalidad* u objetivo común y explícito, mediante la *división* de las funciones y el trabajo a través de una *jerarquización* de autoridad y responsabilidad”. Etzioni (1968: 3) define las organizaciones como “unidades sociales deliberadamente constituidas para lograr *metas* específicas”. Para M. Mayntz (1972: 53), en una obra muy influida por Talcott Parsons, la organización es un “sistema social encaminado a un *objetivos*”. A efectos didácticos, las cursivas han sido añadidas por este autor, sin que correspondan a los originales.

Todas las organizaciones y, por tanto, las organizaciones escolares, poseen una realidad propia y están dotadas de una existencia específica que no se reduce a la suma de sus miembros individualmente considerados. Ellas persisten y continúan sus actividades específicas en función de sus objetivos particulares, aunque algunos de sus miembros sean reemplazados por otros en el desempeño de los roles. Para Max Weber (1947: 151) “la organización es un sistema de *actividad continuada* encaminada a un *propósito* de tipo específico”.

Tras revisar las notas esenciales de las definiciones de relevantes autores, Porter, Lawler y Hackman (1975) escriben:

Las organizaciones están compuestas por individuos y grupos, con vistas a conseguir ciertos fines y objetivos, por medio de funciones diferenciadas, procurando que estén racionalmente coordinadas y dirigidas, con una cierta continuidad en el tiempo.

Del análisis de éstas y otras definiciones de la organización resultan las siguiente notas caracterizadoras: propósito común en los *objetivos específicos*, sistema de actividades con *división del trabajo*, *coordinación* de funciones, estructura de *responsabilidades jerarquizadas* y continuidad en el tiempo. En general, se enfatizan las intencionalidades, propósito común u objetivos específicos, como rasgo sustancial en la

configuración organizativa.

Los objetivos propios de la institución escolar se logran mediante la realización de actividades específicas, que se reparten entre los docentes. Esta división del trabajo exige la coordinación de esas actividades y que alguien asuma la responsabilidad de esa función, en los distintos niveles en que las actividades se articulan. Esto constituye la *estructura organizativa*, en los ejes horizontal y vertical.

Para que las actividades se realicen de modo coordinado y concurrente a los objetivos es preciso indicar a cada miembro cuales son sus tareas y las relaciones con las demás en el ámbito organizativo. Eso constituye la *formalización normativa* de la institución escolar.

Tres cuestiones básicas reclaman unas respuestas iniciales básicas: ¿Qué es lo que diferencia a una organización de otras? Los fines y las actividades congruentes para alcanzarlos. ¿Qué es lo que confiere unidad a una organización? La estructura. ¿Qué es lo que diferencia a unas de otras? La cultura institucional. Se trata de rasgos prioritarios, no únicos.

Cuando los nuevos profesores se integran en un centro educativo se encuentran con un *sistema* en el que se realizan actividades determinadas, en función de unos objetivos específicos, con unas expectativas y normas institucionales, unos modelos de interacción y una estructura de roles. Estos elementos están por encima de las características personales de los individuos y de sus particulares modalidades de conducta, manteniéndose una configuración, independientemente de que algún miembro sea sustituido por otro. Esto radica en que “las propiedades de la organización son tan suficientemente estables que pueden ser tratadas como independientes de las personas particulares en unas posiciones determinadas” (Kahn y otros, 1964: 31).

Ya Owen (1970: 247) insistió en que las instituciones escolares, globalmente consideradas, se diferencian claramente entre sí, pues “al reconocer que las escuelas se diferencian notablemente unas de las otras -y no sólo en la arquitectura-, los directores con cierta experiencia tienden a palpar rápidamente la individualidad de la escuela”. Esta individualidad se manifiesta en el aspecto estructural, la configuración, el aspecto dinámico, el clima psicosocial. Pero se manifiesta especialmente en la cultura institucional, el *ethos*, como la personalidad de la institución escolar. La noción de configuración de la organización alude a la peculiar disposición de las partes y al conjunto de las propiedades que la caracterizan globalmente. Sobre la base de los objetivos específicos y de las tareas, actividades o técnicas para lograrlos, es la índole de la estructura en sus ejes vertical y horizontal, así como el grado de formalización, lo que en primer lugar determina la configuración de la institución. De tales propiedades organizativas se derivan procesos institucionales tan relevantes como el estilo de liderazgo, las relaciones interpersonales, la toma de decisiones, el sistema de comunicaciones, la cooperación y el grado de apertura al entorno. Todo ello incide en la conducta institucional de sus miembros, en el comportamiento institucional globalmente considerado y en la capacidad innovadora de la institución escolar. Según el profesor Cuban (1992: 219), “como instituciones, las escuelas están integradas en la cultura, sin

embargo, ellas tienen una vida propia”.

Del concepto de configuración de la organización han dimanado modelos operativos en la gestión, desarrollo organizativo y estrategias de innovación, desde el enfoque sociotécnico de Tavistock, pasando por los modelos de diferenciación-integración de Lawrence y Lorsch y de la organización orgánica de Burns y Stalker, hasta la teoría de la contingencia de la que derivan las vigentes teorías organizativas, como la teoría situacional, la teoría ecológica y la teoría de la configuración, entre otras (Brassad, 1993). Para la explicación del comportamiento institucional y la capacidad innovadora, algunos autores han resaltado la importancia de enfoques más globales, holísticos y dinámicos, frente a los más analíticos que se basan en los elementos estructurales y factores micronómicos. Distintos autores han destacado la importancia de la *ecología institucional*.

La cultura institucional ha ido cobrando un creciente relieve en la comprensión del comportamiento organizativo, en la explicación de la eficacia institucional y la viabilidad de las innovaciones educativas. En investigaciones como la de Rutter (1979: 211) sobre la eficacia de las escuelas secundarias de Londres, aparece el *ethos* de la escuela como un elemento de notoria potencialidad, pues “el efecto acumulado de los diferentes factores en el ambiente de la escuela resulta más amplio que la influencia de cualquier otro factor singular”. Como consecuencia de la interacción entre los distintos factores del contexto escolar se desarrolla una cultura o *ethos* que actúa como norma básica. Ésta integra y proyecta valores, actitudes y patrones de conducta, caracterizadores de la escuela como un todo. El posterior estudio de Mortimore (1988) confirma las conclusiones anteriores.

La cultura de la institución escolar es la condición básica para una innovación sustantiva, hasta tal punto que el cambio de la cultura institucional tiene la naturaleza de metacambio, posibilitando y favoreciendo todos los demás cambios e innovaciones específicas.

El clima institucional, como manifestación empírica de la cultura escolar, y los instrumentos para determinarlo han sido profusamente utilizados en la indagación y mejora del perfil de la institución educativa, desde la escuela primaria a la universidad, relacionando su identidad y textura interna con el comportamiento institucional y su capacidad innovadora.

Lewin, sus colaboradores y seguidores han postulado, como elemento determinante del comportamiento institucional y la conducta innovadora, la combinación de las fuerzas resultantes de los rasgos grupales y las normas culturales. El proceso de innovación, al implicar un cambio en el comportamiento individual de los miembros de la institución escolar, requiere no sólo el apoyo del propio grupo —decisivo en la concepción lewiniana—, sino además la adaptación de las normas y la cultura institucional.

La identidad de la institución y las pautas del comportamiento interno tienen su base sustantiva en el entramado de valores, normas y roles. La psicología social de las organizaciones ha subrayado la función de los valores en la comprensión de las

organizaciones. Valores, normas y roles de la institución escolar constituyen las bases interrelacionadas para la conveniente integración del sistema. Los valores de la institución, ligados a sus objetivos y finalidades, constituyen las justificaciones y aspiraciones ideológicas más generalizadas de la organización. Para que un valor institucional se convierta en norma organizativa, debe ser formulado explícitamente con referencia específica a un comportamiento identificable, inherente a la institución. Las normas de la institución representan las expectativas generales para quienes desempeñan los roles en el marco del sistema. Los roles, que, en principio, dimanar de los requerimientos de la tarea, describen las formas específicas del comportamiento profesional.

La justificación sustantiva del comportamiento del sistema se funda en dos tipos de valores: bien en valores trascendentales, éticos, ideológicos, bien en valores pragmáticos. Ciertas organizaciones se apoyarán más en un tipo de valores que en otro. Ambos tipos de valores, aunque en grado distinto, estarán presentes en la organización, pero unos serán los prioritarios (Katz y Kahn, 1977).

Una institución escolar estará más apoyada en un tipo de valores que en otros, pudiendo coincidir o no con aquellos en que se funda una institución sanitaria, una universidad, una ONG o una empresa agrícola, justificando unos comportamientos comunes, unas actitudes comunes e incluso un lenguaje común.

Cuando un colegio o instituto formula su ideario o proyecto educativo, una universidad diseña su política de investigación, un centro de formación especializada establece los criterios de admisión, en el fondo están operando unos valores que se explicitarán en unas normas, se especificarán en unos comportamientos institucionales y, en definitiva, comportan una determinada orientación, identidad y configuración organizativa. Los precedentes en la creación de la institución, sus peculiares tradiciones y experiencias, sus estructuras internas y sus relaciones con el entorno hacen que muchas de las decisiones y comportamientos sean “comportamientos y decisiones organizacionales” (Hall, 1979: 12). Pero el mismo autor aclara inmediatamente que “el argumento de que el comportamiento en las organizaciones está basado organizacionalmente y no individualmente o interaccionalmente no implica que todo comportamiento en las organizaciones esté determinado únicamente de esta forma”. En determinadas situaciones los factores individuales serán dominantes; en otros casos serán dominantes los factores interpersonales o grupales; en ciertas circunstancias, los organizativos o los contextuales. El análisis de la configuración y las propiedades institucionales constituye la base para el diagnóstico de la capacidad innovadora de la organización y el pronóstico o previsión de los resultados de los proyectos innovadores de la institución escolar.

### **10.3. Estructuración horizontal y vertical de la organización y los procesos de innovación**

Dos constituyentes están en el fondo de la configuración institucional: la *estructura organizativa* y la *formalización normativa* de la institución. Una y otra condicionan la dinámica y los procesos organizativos internos, como el liderazgo, la toma de decisiones, el tipo de comunicaciones, las bases del conflicto, las relaciones de cooperación, la cultura institucional y las posibilidades innovadoras. “Estructura es la dimensión que se refiere a cómo está organizada la escuela (organigrama), cómo están distribuidas las tareas (organización del trabajo) y cuál es la estructura de la toma de decisiones” (Dalin, 1993: 8).

Para este autor la estructura condiciona distintos aspectos relacionados con el logro de los objetivos y la incorporación de innovaciones educativas. El grado de interdependencia entre las partes y miembros de la organización facilita la cooperación e intercambios entre profesores, las relaciones entre directivos, alumnos, padres y en general las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. Dalin advierte igualmente de la necesidad del justo grado en la flexibilidad estructural, de modo que permita preservar las actividades escolares de ciertas turbulencias, aunque sin obstruir la introducción de innovaciones. Una organización compacta, con alto grado de interdependencia entre sus miembros, puede favorecer el cambio, pero también puede constituir una fuerte barrera a la introducción de innovaciones. Sin embargo, tal alto grado de interdependencia entre las partes no suele darse en las instituciones escolares.

El grado de flexibilidad o rigidez de la estructura no puede tratarse aisladamente. De manera simplista, algunos parecen sugerir que la solución a todos los problemas consiste en incrementar la flexibilidad, sin más especificaciones sobre límites, modo y tipo de la misma. Por otra parte, plantear la cuestión de la rigidez o falta de flexibilidad en las instituciones españolas, donde la función directiva se halla completamente desdibujada, se considera un sarcasmo por parte de quienes la ejercen transitoriamente. No comprenden a qué se refieren ciertos autores.

La cuestión se halla en la índole de las estructuras, la naturaleza de las relaciones entre las mismas y su congruencia con las funciones, las expectativas y las intenciones. La simple flexibilidad, sin más, puede conducir al individualismo, incomunicación, falta de cooperación constructiva y la carencia de una acción sinérgica y convergente en intenciones y acciones. Unas organizaciones son demasiado rígidas y cerradas, por lo que necesitan hacerse más flexibles y abiertas. Otras son demasiado desintegradas, interiormente anárquicas, sin relaciones entre las partes, por lo que es necesario que se hagan más compactas, integradas y cooperativas.

La estructura organizativa se concreta básicamente en dos dimensiones: una es la *estructura horizontal*, que consiste en el modo en que el conjunto de las tareas de la institución se divide y asigna a cada uno de los miembros o grupos que la integran (áreas curriculares, asignaturas, cursos).

Otra es la *estructura vertical*, que se refleja en los escalones de atribución de responsabilidades o niveles jerárquicos establecidos (dirección, coordinación de ciclos, jefaturas de departamento, tutores de grupo).

Ambos ejes, el horizontal de *división-asignación de tareas* y el vertical de

*atribución de responsabilidades* directivas, definen la estructura organizativa escolar y afectan a los diferentes procesos institucionales de comunicación, coordinación, participación, toma de decisiones, control de los resultados, así como a las actitudes y comportamiento innovador. La estructura organizativa de la institución escolar ejerce un notorio influjo en la iniciación y prosecución de las acciones innovadoras, al tiempo que es influida por los resultados de aquellas. Uno de los tipos de innovación se refiere a las *reestructuraciones organizativas*, que constituyen cambios o modificaciones en las estructuras de la organización escolar, con el propósito de favorecer el mejor desarrollo de la acción docente en las aulas, aunque no siempre se produce la esperada vinculación entre aquéllas y éstas.

En la estructura *horizontal* de cualquier organización, la forma en que sus tareas propias se subdividen y reparten entre sus miembros, dependerá de la índole de los procesos y actividades u operaciones específicas, así como del tipo de profesionalización del personal que las realice. En la línea de la división-asignación de las tareas se distinguen dos modalidades polares, que determinan directamente la estructura horizontal de la organización y derivativamente también su estructura vertical.

Una primera modalidad extrema consiste en dividir el conjunto de los procesos y actividades en tareas específicas, con su ulterior subdivisión en *operaciones simples*. Se adopta esta modalidad cuando, por la índole del proceso, las actividades respectivas pueden descomponerse en operaciones simples, uniformes y repetitivas, susceptibles de ser ejecutadas por personas con un entrenamiento específico en las operaciones, sin una formación de alto nivel académico. Una o un reducido número de tales operaciones simples se asigna a cada uno de los miembros de la organización. Es la modalidad típica de las operaciones de trabajo en cadena, propia de la producción en serie. La operación u operaciones que ejecuta cada uno de los miembros de la organización constituye únicamente un eslabón dentro del conjunto del proceso. Esta modalidad de estructuración o diferenciación horizontal, en principio muy distante de la que corresponde a las organizaciones educativas, implica un previo microanálisis de tareas, que desembocan en una microestructuración horizontal.

El polo opuesto puede ejemplificarse con la actividad del artista o del artesano, que asume el conjunto de las operaciones implicadas en el proceso total de producción o elaboración de la obra. Próxima a esta modalidad se halla la tarea que realizan los profesores de la educación infantil y en el primer ciclo de la escolaridad primaria.

Una modalidad intermedia consiste en una moderada división del proceso total de la institución configurando *actividades extensas y complejas*, como *unidades molares*, integradas por un amplio conjunto de operaciones internamente relacionadas y secuencialmente conectadas. Cada uno de esos conjuntos comprende un proceso unitario de elaboración, procesamiento o producción, encuadrado en el ámbito de la organización.

En esta modalidad de estructuración horizontal, a cada miembro de la organización se le asigna (asignación, asignatura) un amplio sector del proceso institucional, integrado por un conjunto de tareas, extensas y complejas, de cuya realización se responsabiliza,

hasta su relativo acabamiento, en relación como unos objetivos específicos. Este modo de distribución-asignación de actividades se aplica cuando, por la propia naturaleza del proceso, es difícil y disfuncional la excesiva parcelación de las diferentes operaciones que integran cada una de las áreas o sectores de actividad. El correspondiente tipo de tareas comporta decisiones, resolución de problemas y ciertas dosis de creatividad.

Por lo tanto, también es difícil e inconveniente la detallada especificación de prescripciones organizativas reguladoras de las variadas operaciones implicadas en el proceso, que conforman una función o rol. Las normas propias de la técnica profesional, poseída por los miembros de la organización, prevalecen sobre las normas formalizadas de la institución. A esta modalidad de asignación de actividades le es inherente un alto nivel de *profesionalización* específica. Existirá, pues, congruencia entre la naturaleza de los procesos propios de la institución, la índole de las actividades, la forma de división de las tareas, el tipo de profesionalización de los miembros y la formalización normativa de la organización.

La división del trabajo tiene como contrapartida la función de coordinación de las actividades, atendiendo a los problemas de comunicación, cooperación e integración en la misión común de la organización.

En las instituciones escolares se realizan tareas complejas, asignadas a profesionales con alto nivel de formación académica. Con el avance de los sucesivos ciclos escolares, las tareas se van diversificando, al incrementarse el número de asignaciones o asignaturas, haciéndose más extensa, ancha o plana la estructura horizontal. Además, el aumento del número de unidades no conlleva un aumento en los niveles directivos de la estructura vertical. Por consiguiente, el aumento en tamaño de la escuela significa que la estructura horizontal se hace más extensa o ancha y la configuración organizativa cada vez más plana.

Los investigadores sobre la estructura organizativa han analizado tres variables, sus relaciones recíprocas y los efectos sobre la configuración de la organización, funcionamiento y las posibilidades innovadoras. Una es la índole de las actividades y el modo en que se dividen y asignan. Otra es el tipo y nivel de profesionalización de los miembros de la organización. La tercera son los escalones de responsabilidades directivas. De sus relaciones recíprocas se deriva la configuración organizativa.

Meyer (1968) analizó distintas organizaciones con los procesos muy divididos y subdivididos en distintas tareas, hasta alcanzar *operaciones simples*. Por consiguiente, dichas actividades eran asignadas a un personal con una profesionalidad basada en un entrenamiento, que proporciona una particularizada especialización, con un bajo nivel académico.

Meyer encontró que las tareas muy subdivididas producían una estructura horizontal muy extensa o ancha, correlativamente la estructura en el eje vertical era baja o poco profunda, con pocos escalones jerárquicos. Por consiguiente, surgía una configuración organizativa *plan a* (figura 10.1). También descubrió, entre otras cosas, que en este tipo de estructura organizativa plana —ancha en su eje horizontal y baja en el vertical— la toma de decisiones se hallaba muy *centralizada*, concentrándose en unos

pocos miembros de la organización, de mayor formación básica y amplia experiencia. Estos hallazgos fueron reforzados por los de Hage y Aiken (1970).

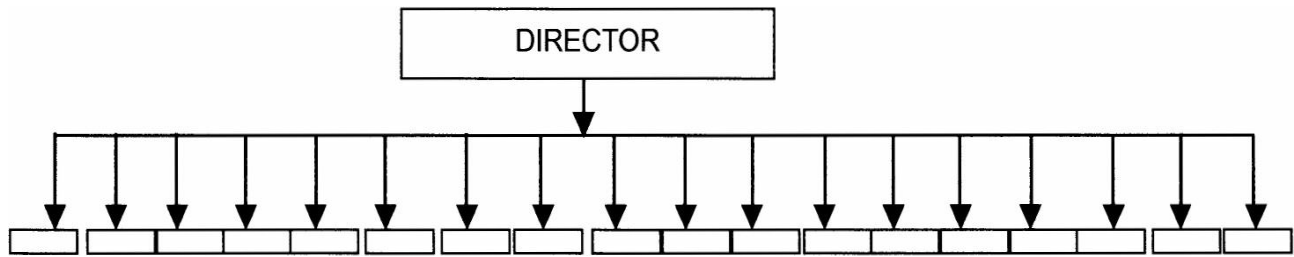


Figura 10.1. Estructura organizativa plana.

Otros estudiosos de la teoría de la organización analizaron organizaciones que, a diferencia de las anteriormente descritas, se caracterizaban por una moderada o gruesa división de las tareas, configurando amplios sectores de actividades de índole compleja. Tal tipo de actividades estaban asignadas a un personal con altos niveles de profesionalización específica. En este caso se producía una diferenciación horizontal poco extensa, esto es, estrecha o poco plana (Blau y Schoenherr, 1971). Los investigadores descubrieron, curiosamente, que este tipo de organizaciones, con asignación de actividades complejas a profesionales de alta cualificación, tenían una estructura vertical alta, con bastantes niveles directivos. Es decir, en ambientes organizativos con profesionales muy cualificados existía una mayor proporción *de jefes*. Estas conclusiones coinciden con las de otro estudio de Aiken y Hage, posteriormente corroborados por un nuevo análisis de Blau (1968).

Frente a la hipótesis o creencia vulgar de que el personal con un alto nivel de profesionalización específica requiere muy poca supervisión, con escasos escalones jerárquicos, Blau, entre otros, formula argumentos cualitativamente discrepantes. ¿Cuál es la razón de que una mayor cualificación profesional vaya acompañada de un aumento de los niveles jerárquicos en el eje vertical de la organización?

Los profesionales de altos niveles de profesionalización realizan actividades complejas, acometen problemas variados, descubren nuevas soluciones, generan nuevos procedimientos en la realización de las tareas y contribuyen a la mejora de la institución, produciéndose innovaciones frecuentes. Las tareas asignadas a cada uno convergen con las de otros, por lo que, a menudo, requieren cooperación y frecuente trabajo en equipo. Esta forma de comportamiento profesional engendra un mayor flujo de información en sentido ascendente, recogida por los escalones superiores como valiosa información retroalimentadora y aprovechada en el proceso de mejora. Para atender a la mayor densidad de las informaciones y las funciones de coordinación de las tareas, se incrementa la proporción de directivos, con lo que la estructura organizativa se hace más alta en su eje vertical.

La actividad de esos directivos se caracteriza porque cada uno de ellos se halla vinculado a un equipo de trabajo, con cuyos miembros interactúa intermitentemente, o



bien, coordina las actividades de varios equipos, con cuyos responsables mantiene interacciones frecuentes. Cada directivo realiza actividades de coordinación de tareas, cooperación en la resolución de problemas, impulso del flujo de las comunicaciones y no meramente funciones de control y supervisión rígida. La supervisión es de índole predominantemente cualitativa, enderezada a la mejora de las actividades y sus resultados.

Parecería que se está describiendo la organización escolar óptima, al esbozar las funciones de los coordinadores de ciclo, jefes de departamento didáctico o tutores de curso-grupo.

En definitiva, cuando se trata de personal de altos niveles de profesionalización, que realiza actividades complejas —como es el caso de la escuelas- entonces la estructura organizativa tiene las características siguientes:

- a) Las actividades de la institución se hallan poco divididas.
- b) Las actividades asignadas constituyen tareas complejas.
- c) La estructura organizativa horizontal es estrecha.
- d) La estructura organizativa vertical es alta, con muchos escalones directivos.

Esto es, una alta cualificación profesional del personal se halla asociada con una menor extensión de la estructura horizontal (estrecha), pero con una mayor estructuración vertical o jerárquica (alta) ([figura 10.2](#)). Pues bien, en la actual estructura organizativa de las escuelas públicas españolas ocurre justamente lo contrario, estando caracterizadas por una estructura organizativa *plana*.

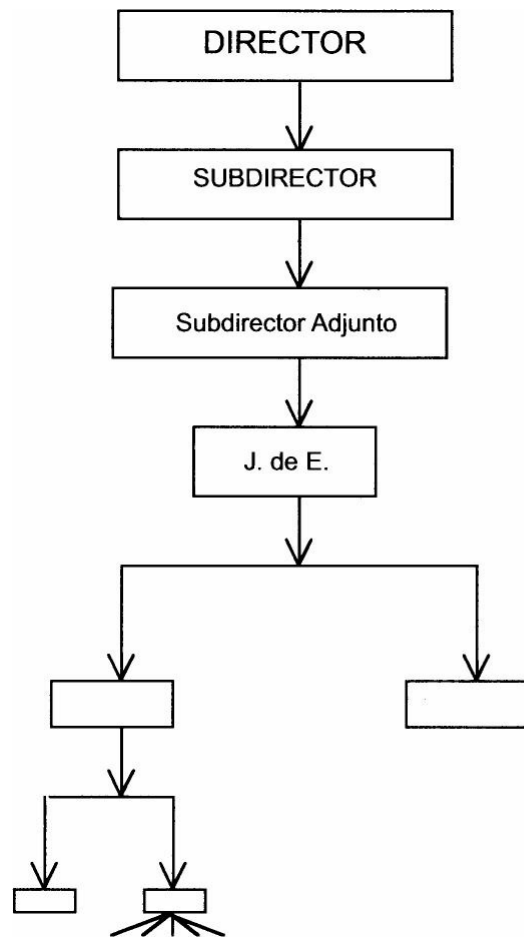


Figura 10.2. Estructura organizativa alta.

Dilucidar las causas y consecuencias requiere el análisis de distintos factores entrelazados: aislamiento del trabajo en las aulas, escasa coordinación, reducida cooperación en la resolución de los problemas, proyectos e iniciativas, restricción de gastos de personal, exiguas posibilidades de promoción en la carrera, mediante ascenso a puestos de responsabilidad dentro de la organización escolar, parquedad de estímulos a los esfuerzos de innovación y mejora.

La naturaleza variada de las actividades, el diálogo entre profesionales horizontalmente diferenciados, la cooperación entre niveles de la estructura vertical, genera más motivación en el cumplimiento de la tarea, un flujo mayor de comunicaciones y propicia la innovación en instituciones de estructura y actividades complejas. Varios investigadores consignan la existencia de cierto grado de conflicto en el ámbito profesional de la tarea, que, cuando es adecuadamente conducido, constituye un factor impulsor de la innovación y el cambio.

A las instituciones escolares, por sus *actividades complejas* y altos *grados académicos* de sus miembros, les correspondería tener una *estructura horizontal* estrecha, menos plana, y una *estructura vertical* más alta, con distintos escalones de responsabilidad directiva. Pero no ocurre así.

En su eje vertical las instituciones educativas se caracterizan por tener una estructura muy poco alta o profunda, con reducidos escalones de responsabilidad, empobreciendo las responsabilidades de coordinación cooperativa, acumulación y distribución de información, enlaces y relaciones con el exterior, etc. En los centros públicos de educación secundaria españoles, desde el director, a través de un jefe de estudios, se “salta” a 14 jefes de departamento didáctico. Análogamente, en los centros públicos de educación primaria, aunque generalmente de tamaño más reducido, se “salta” a los 9, 18 o más profesores. Como ya se indicó, coordinadores de ciclo y jefes de departamento tienen un débil rol de responsabilidad directiva.

Según las investigaciones de Hage y Aiken (1970), a mayor grado de diferenciación, vertical y horizontal, en la configuración de la estructura organizativa, correspondía mayor grado de *descentralización* en la toma de *decisiones*, así como mayores tasas de innovación.

Por el contrario, cuando los miembros de la organización poseen un nivel bajo de formación, el directivo del escalón inmediatamente superior dedica la mayor parte de su tiempo a dos tipos de funciones:

- a) Supervisión rígida y control rutinario, predominantemente cuantitativo, para asegurar que las operaciones, de índole reiterativa, sean realizadas al ritmo adecuado y de conformidad con los intereses de la institución.
- b) Asesoramiento en solución de nuevos problemas o ayuda en la resolución de las incidencias que surgen.

En contextos sociogeográficos, donde el nivel de profesionalización docente es muy bajo, la supervisión de escalones superiores suele ser de este estilo. También las normas formales son muy abundantes, aunque con finalidades instructivas más que coercitivas. Pero, a medida que se incrementa el nivel de profesionalización específicamente docente, la supervisión se torna cualitativa y se transforma en evaluación cualitativa, con sus efectos retroactivos sobre la mejora de la organización y las actividades docentes.

Un reducido grado de profesionalización específica para la tarea significa que quienes la ejecutan carecen de los principios, referencias y normas inherentes a los saberes y las técnicas idóneas para analizar y afrontar situaciones nuevas, problemas imprevistos o contingencias inesperadas. Para la realización rutinaria de las tareas, las prescripciones formuladas por el sistema y la formalización normativa de la organización son los principales referentes. Para contingencias significativas o la implantación de nuevos métodos de trabajo se requiere asesoramiento o formación complementaria.

¿En qué medida concurren en las instituciones escolares los principios de la teoría de la organización y las leyes generales descubiertas en las investigaciones? ¿Por qué en las instituciones escolares, donde se realizan tareas *complejas*, asignadas a un personal de altos niveles académicos, se adoptan estructuras poco diferenciadas organizativamente, neutralizándose un importante factor favorecedor de la innovación educativa? La

explicación requiere el análisis de las características de la estructuración habitual de la organización escolar, así como dilucidar el tipo de profesionalización específica de los miembros de las instituciones escolares.

#### **10.4. Diferenciación organizativa, nuevas estructuras escolares y mejora de la capacidad innovadora**

Un análisis organizativo de los centros docentes revela interesantes datos sobre las peculiaridades de su organización, ligadas a su funcionamiento didáctico y sus posibilidades innovadoras. En general, las instituciones escolares tienen una peculiar estructuración interna, tanto en términos de estructura horizontal, cuanto en su estructura vertical, que determinan la configuración de la pirámide organizativa (figura 10.3).

El criterio ordinario de estructuración o diferenciación horizontal está basado en el *curso* como *unidad organizativa* básica. El curso es la base de la estructura horizontal de la organización educativa, en orden a la efectiva *realización del trabajo* de enseñanza y aprendizaje. Estudiantes y profesores se organizan en función de los cursos académicos. En principio, la naturaleza de dicha unidad organizativa se especifica por el *nivel evolutivo o grado educativo* de los alumnos. Los cursos se corresponden con las sucesivas fases de transformación por las que discurre el alumno, como la “materia prima” de la escolaridad, progresivamente procesada o transformada. Permítase el tremendo, pero ilustrativo, símil, para aludir al proceso de transformación madurativa que experimenta el alumno -o grupo-curso- a lo largo del proceso escolar. Evidentemente, se trata de procesos de muy larga duración, sin parangón con los procesos transformativos de tipo productivo.

La educación institucionalizada es un proceso continuo. Pero, convencionalmente, por razones organizativas se considera fragmentado en fases y unidades temporales que supuestamente se corresponden con estadios de desarrollo psicobiológico y promoción educativa, referidos y concretados en *cursos*. Sobre la base evolutiva y procesual, el *curso* tiene al menos tres significados: *temporal*, *curricular* y *organizativo*:

- a) Período temporal, generalmente coincidente con un año académico, delimitado por la pausa estival.
- b) Nivel curricular, como un conjunto de objetivos y contenidos curriculares, cuyo desarrollo está previsto para ese período temporal.
- c) Grupo de alumnos correspondiente a determinado nivel escolar, que al finalizar dicho período temporal promocionan al siguiente nivel, si han alcanzado los objetivos curriculares correspondientes.

Por consiguiente, en su triple significado, el curso es una unidad con notoria proyección organizativa y didáctica. Particularmente constituye el elemento básico de la

estructura horizontal de la organización escolar. Sus características y operatividad ha sido tratada en otros lugares (Rivas Navarro, 1972 y 1996).

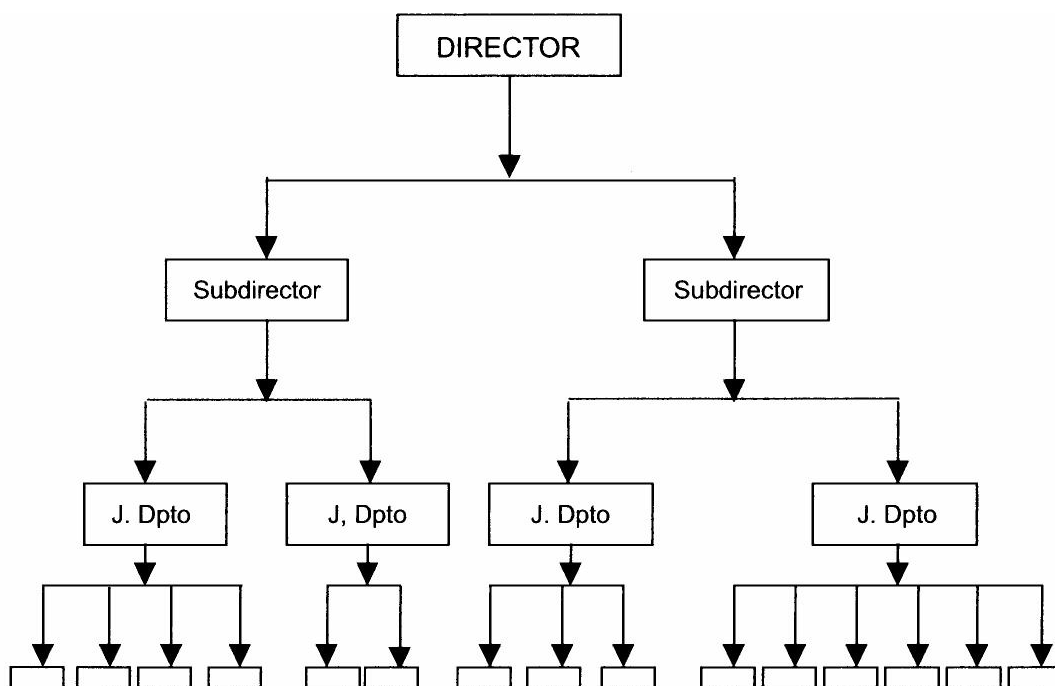


Figura 10.3. Estructura organizativa piramidal proporcional.

El conjunto de las actividades, tareas y operaciones encomendadas a la institución escolar se consideran distribuidas en cursos. Amplios sectores de actividad, que son *tareas complejas* se distribuyen entre varios docentes, que poseen un alto nivel de formación académica, en los distintos campos de las humanidades, las ciencias y la tecnología, con alguna formación pedagógica (CAP, en España, desde 1970) y una experiencia docente variable, según la edad o momento de acceso a la función docente. Las actividades asignadas suelen desarrollarse con una notoria uniformidad e independencia en las respectivas unidades, siendo la diferenciación más destacable la que proviene de los contenidos enseñados. Cualquier otro tipo de diferenciación didáctica corresponde a innovaciones individuales de cada docente.

En el ciclo inicial de la escolaridad básica, a cada profesor se le asignan la casi totalidad de los sectores de la actividad educativa, que integran el contenido de un curso. Aquél asume la responsabilidad del producto final alcanzable en este período, en forma análoga al trabajo integral que hace el artesano en su obra. Ello indica una división muy *gruesa* de las tareas. En los sucesivos ciclos de la escolaridad, crece la diferenciación de la estructura horizontal, aumentando sucesivamente el número de sectores curriculares o asignaciones (*asignaturas*) en que se divide la actividad docente y discente. Asignadas a distintos profesores como áreas curriculares, las acciones docentes han de confluir en la realización del proceso educativo (*transformativo*) previsto para el respectivo curso, entendido en su significado temporal, curricular y organizativo.

Tales asignaciones se distribuyen entre cuatro o cinco docentes en los dos últimos ciclos de la educación primaria. Las áreas curriculares o asignaturas le elevan a unas 12 en la educación secundaria, con el correspondiente número de profesores. En su etapa de educación obligatoria, la *enseñanza integrada* en “áreas educativas” de índole *interdisciplinar*, como Ciencias de la Naturaleza o las Ciencias de la Sociedad, ha sido mal entendida, poco deseada y escasamente aplicada, a pesar de profundo significado formativo, didáctico y organizativo. La primera de ellas ya se halla en vías de fragmentación en cuatro asignaturas.

Cuando el centro educativo es de gran tamaño, por contar con varias líneas paralelas, el número de profesores puede, en algunos casos, acercarse al centenar. Se extiende el eje de la estructura horizontal de la organización, sin que se alargue proporcionalmente el eje de la estructura vertical, con lo que la estructura organizativa se hace más *plana*.

En el eje vertical de la organización, los escalones superiores se reducen, prácticamente, al director y jefe de estudios. En la etapa de educación primaria los tres coordinadores de ciclo, cualquiera que sea el tamaño del colegio, ejercen la función en forma muy ambigua. Semejante es la función de los jefes de departamento didáctico en las etapas de educación secundaria. Aunque su primera etapa también está organizada en ciclos, no se ha previsto el rol de coordinador de ciclo. Su organización en departamentos didácticos ([figura 10.4](#)) ha venido a corresponderse, en tipo y número, con las anteriores cátedras o asignaturas (departamento de Lengua y Literatura; de Lengua regional, de Francés, de Inglés, de Latín, de Griego, de Física y Química, de Ciencias Naturales; hasta 14). Por consiguiente, no se ha producido innovación alguna, excepto el cambio de denominación.

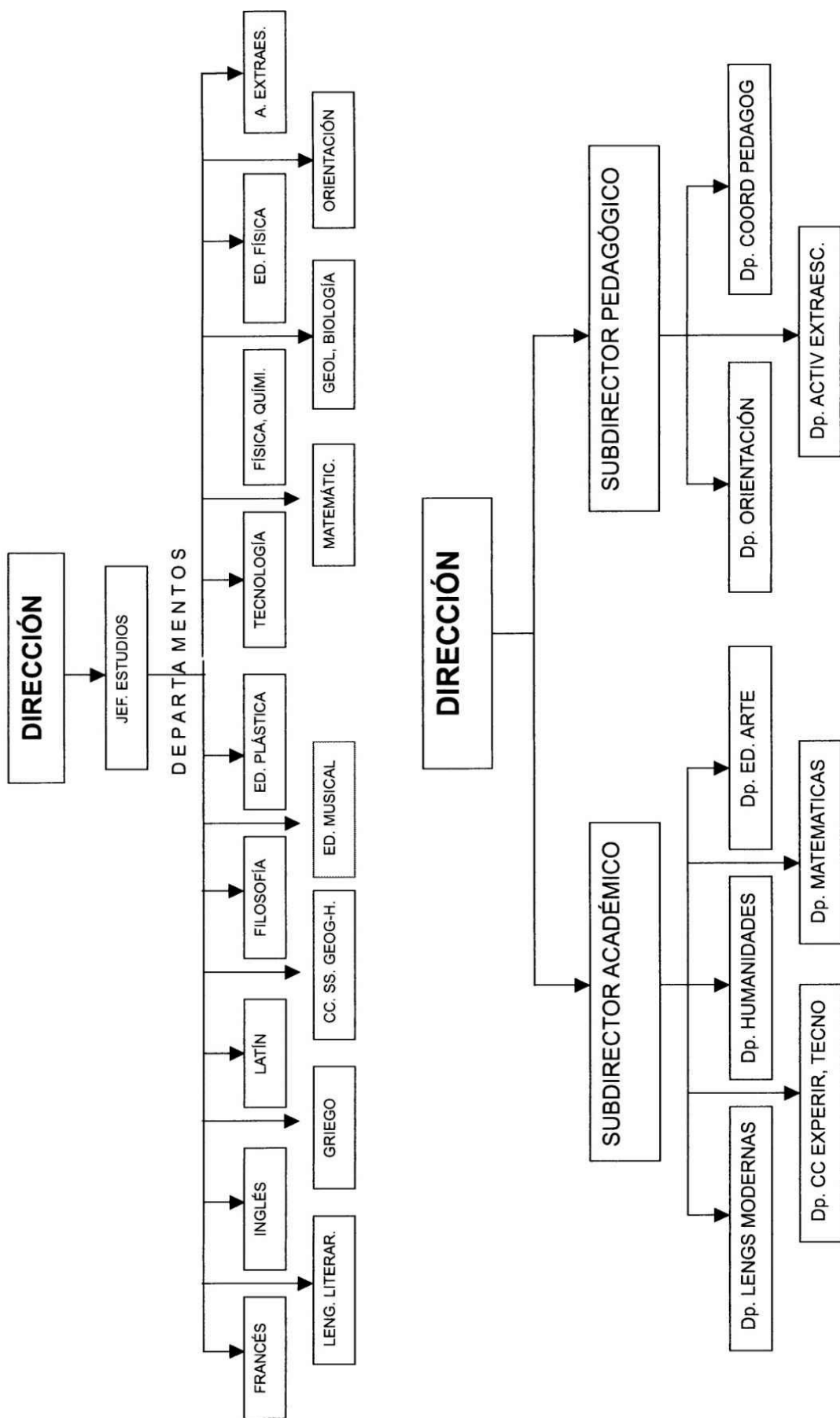


Figura 10.4.

Figura 10.4.

Mayor progreso se lograría con una organización departamental multidisciplinar, mediante la agrupación de asignaturas con cierta similitudes y puntos de contacto, que propiciase interrelaciones y cooperación a efectos didácticos (departamento de lenguas modernas, de lenguas clásicas, de ciencias experimentales, de educación artística, etc.).

Aunque siendo de evidente importancia las tareas que pueden realizarse en los departamentos didácticos, se trata solamente de la denominada fase preactiva y no la propiamente interactiva, del trabajo de enseñanza y aprendizaje, que tiene lugar en las aulas-cursos, donde convergen las actividades educadoras de una decena de profesores. Aquí, la coordinación y cooperación docente adquiere un valor decisivo.

Desde la perspectiva organizativa, la prolongada permanencia diaria de los alumnos en la institución educativa, a lo largo de varios años, requiere considerarlos como miembros de la organización y sus actividades como integradas en la misma. Este hecho distingue claramente a la institución escolar de otras, como la institución comercial, respecto de sus clientes o incluso de la institución sanitaria, respecto de los pacientes. Estos permanecen en ellas durante reducidos períodos intermitentes, sin que puedan considerarse integrados en la organización.

El cotidiano paso sucesivo del alumno por clases de las distintas asignaturas, en la ancha estructura horizontal de los centros educativos, evoca los eslabones de la cadena típica de la producción en serie. En cada una de las numerosas clases-asignatura, el alumno experimenta una pequeña transformación, al recibir el correspondiente aditamento cognitivo (lingüístico, matemático, etc.) que concluye con el acabamiento del producto previsto para el final del curso-fase de producción. En otro contexto, Pratte y Rury (1988) ya plantearon esta cuestión en los mismos términos, al describir las escuelas secundarias utilizando la metáfora de la línea de montaje industrial. Desde otra perspectiva, los profesores Astor, Mayer y Behre (1999: 11) retoman la misma cuestión y escriben:

El contenido cognitivo de los muchachos deviene el “producto” en el modelo de la línea de montaje de la escuela secundaria. Los profesores tienen especialidades en las asignaturas que enseñan en clases físicamente definidas y, durante el día, los estudiantes se desplazan de clase en clase, para que los componentes cognitivos sean añadidos a su conocimiento básico.

¿El actual tipo de organización docente facilita un trabajo cooperativo y convergente, típico de organizaciones de actividades complejas, con profesionales de alta cualificación y una estructura vertical alta, como revelan las investigaciones sobre organización? ¿La organización vigente propicia la cooperación en las actividades y la resolución de problemas específicos, con aquel enriquecedor flujo de comunicaciones, generador de nuevos procedimientos y soluciones innovadoras?

Según las investigaciones mencionadas, cabría esperar que las escuelas presentasen una estructura más alta o profunda, como las organizaciones de características análogas, lo que, por otra parte, conllevaría mayores tasas de innovación. A pesar de la naturaleza



*compleja* de sus actividades, asignadas a personas con *alta calificación* académica, las organizaciones escolares tienen una configuración organizativa *plan a*, de extensa estructura horizontal, pero muy reducida la diferenciación en su eje vertical de responsabilidades directivas. Tal configuración no se aviene con los hallazgos sobre las interrelaciones entre *personal* de alta cualificación, diferenciación *horizontal* y estructura *vertical*.

Estas condiciones organizativas constituyen uno de los factores que explican las reiteradas manifestaciones sobre las bajas tasas de innovación en las instituciones escolares, en comparación con otras organizaciones o los fracasos en que terminan tantos intentos innovadores.

No obstante, hay que registrar que, en las dos últimas décadas, se desarrolla una tendencia a la diferenciación de ciertas operaciones relevantes del proceso educativo, que constituye una forma de innovación, potenciadora de otras innovaciones, en las líneas de la calidad y la equidad. La orientación escolar del alumno, la recuperación educativa, la educación compensatoria, la atención a la diversidad, generan estructuras diferenciadas en los ejes horizontal y vertical de la organización. La orientación del alumno, ligada a la función de tutoría docente, es asignada a un personal de profesionalización específica, de índole psicopedagógica, con funciones de diagnóstico, diseño e intervención. En los centros de educación secundaria, públicos y privados, el departamento de orientación educativa se configura como una nueva unidad organizativa. Surge también el departamento de actividades extraescolares en los centros públicos, tras la promulgación de la ley de educación de 1990 (LOOGSE).

La implantación de modelos de *diversificación curricular*, con agrupamientos móviles, así como los *itinerarios curriculares individualizados*, mediante la electividad y opcionalidad de asignaturas, en la educación secundaria, constituyen formas nuevas en la estructuración organizativa. En las instituciones escolares primarias y secundarias ahora se integran profesionales con formación específica, como psicopedagogos, logopedas, especialistas en pedagogía terapéutica, con intervenciones continuadas o temporales: alumnos con dificultades en el aprendizaje, problemas en el desarrollo de la personalidad, integración socioescolar, carencias sociofamiliares o retrasos por deficiencias de escolarización. Otra forma de diferenciación son las unidades de recursos didácticos, sea como departamentos específicos en determinados centros docentes privados, sea como centros de recursos que sirven a un conjunto de centros docentes públicos.

Estas modalidades de *diferenciación didáctica* en la realización de la tarea y la estructura organizativa modifican la tradicional uniformidad en la función docente y estructura interna de las escuelas. Las relaciones entre estas unidades y de ellas con los profesores ordinarios de curso y asignatura, generan nuevas formas de comunicación, coordinación y cooperación, enderezadas a la solución de problemas. Impulsan, en unos casos, cambios menores y, en otros, innovaciones educativas de creciente intensidad, que ya han podido ser detectadas, en proporción muy estimable, durante los últimos años.

Según han indicado varios analistas de la organización, como Lawrence y Lorsch, todo proceso de *diferenciación estructural* requiere simultáneamente un proceso de

coordinación o *integración* funcional. Estos requerimientos de colaboración, coordinación y comunicación intraorganizativa generan un mayor flujo de información educativa, interacciones más frecuentes entre los miembros de la institución escolar, con perspectivas distintas y objetivos comunes que constituyen fuentes de innovación educativa.

La *estructura vertical*, como quedó consignado anteriormente, se manifiesta por los niveles de las responsabilidades directivas. Con la creación de nuevas unidades organizativas de diferenciación horizontal, aparecen correlativamente los respectivos roles directivos de jefe de departamento, coordinador de ciclo, etc. Comportan una simultánea modificación de la estructura escolar en su eje vertical de responsabilidades directivas, más congruente con los principios de la teoría de la organización, de especial relieve para el comportamiento innovador de la institución escolar.

Entre la estructura horizontal y la estructura vertical existe una relación recíproca, de la que resulta la forma en que se configura la pirámide organizativa. Una estructura horizontal muy extensa produce una configuración organizativa plana, mientras que una estructura vertical prolongada da lugar a una configuración alta o profunda. Según las leyes analíticas de la organizaciones, a una institución con personal de altos niveles de *profesionalización* deberá corresponder una estructura vertical *alta*. El hecho que no se cumpla esta relación en las organizaciones escolares hace suponer la existencia de un desajuste permanente en su estructura. Acaso aquí hubiera de buscarse el origen de algunas disfunciones operativas que se transmiten a la calidad de los procesos, los resultados educativos y las posibilidades innovadoras.

Una estructura organizativa más diferenciada horizontal y verticalmente genera una variada y rica dinámica de interacciones, mayor flujo de informaciones, necesidades de diálogo y coordinación, así como ciertos grados de conflicto intraorganizativo, constituyendo el *humus* favorable para la emergencia de innovaciones internamente generadas o externamente inducidas.

Las estrategias innovadoras, de amplio alcance, han de enfocar la mejora de las estructuras organizativas, junto al cambio en la cultura institucional, como innovaciones fundamentales, con el carácter de meta-cambios, que favorecen e integran otros cambios, incrementando la capacidad innovadora de la institución escolar.

# 11

## ***Formalización organizativa, profesionalidad docente e innovación educativa***

### **11.1. Formalización normativa en la organización escolar y procesos innovadores**

La estructuración organizativa, en sus ejes vertical y horizontal, más la formalización normativa de la organización, son los grandes componentes institucionales de los que dimanan los rasgos de la configuración organizativa de la institución escolar. Esta condiciona la forma y modo en que operan los distintos factores organizativos, modelando el comportamiento de la organización como un todo, las actitudes y conductas de sus miembros, profesores y alumnos, el comportamiento innovador, las posibilidades y el curso de las innovaciones educativas.

Decir formalización organizativa equivale a decir existencia de normas en el ámbito de la organización, como algo inherente al funcionamiento de la misma. En la organización escolar, como en todo sistema social, existen unas normas, prescripciones, reglas o pautas de conducta institucional, escritas o no, que regulan el desempeño del rol de cada uno de los miembros que la integran y las relaciones entre ellos. Hall (1979: 183) la define diciendo que “la formalización es la técnica organizativa de prescribir quién, cuándo, dónde y cómo deben realizarse las tareas”. Por consiguiente, se está aludiendo a responsabilidades individuales, tiempos, espacios y modos de realización de las actividades.

Situado cada miembro en una posición de la estructura organizativa, en sus ejes horizontal y vertical, la formalización responde a la necesidad de indicar lo que es pertinente y lo que no. Expresa lo que tiene que hacer cada uno en el cumplimiento de su rol y lo que tiene que hacer en relación con los demás integrantes de la organización y de ésta como un todo, para alcanzar un funcionamiento coordinado y convergente hacia las metas institucionales.

En comparación con la estructura, en la formalización organizativa tiene lugar una mayor implicación del individuo, con influencias recíprocas y permanentes entre individuos y normatividad. En cuanto que reguladora del funcionamiento, la formalización tiene un sentido operativo y dinámico. Por otra parte, la formalización se

halla estrechamente vinculada a la cultura institucional, tan decisiva para el cambio y la innovación educativa.

La formalización organizativa es el conjunto de las normas, implícitas y explícitas, que prescriben las pautas generales de comportamiento organizativo y relaciones entre los miembros de la institución, incluyendo los procedimientos en la realización de la tarea para lograr los objetivos pertinentes. Una significativa manifestación de la necesidad de formalización normativa son las informaciones que recaban y se proporciona a los nuevos miembros, cuando se incorporan a la institución escolar, sean profesores o alumnos.

La formalización organizativa es un importante factor en la caracterización de las instituciones, pues se halla relacionada con relevantes variables funcionales y estructurales, condicionando el funcionamiento y efectividad de la institución escolar, en la medida en que pretende asegurar que las actividades se encaucen al logro de sus objetivos. La normativa organizativa, en sus correspondientes ámbitos y modalidades afecta a profesores y alumnos, al personal no docente y a quienes, de algún modo, mantienen relaciones habituales con la institución escolar. La formalización de las instituciones escolares está integrada por las prescripciones del sistema educativo y la titularidad de los centros, así como por las normas elaboradas en el interior de los propios centros educativos: proyectos, planes, reglamentos, horarios.

La formalización normativa contiene los requerimientos de la conducta esperada y las previsiones sobre los distintos aspectos del funcionamiento del centro educativo, en relación con las expectativas y fines específicos, incluyendo las previsiones sobre las posibles contingencias. Por ejemplo, se espera que, en determinada franja horaria, las clases comiencen a la hora prevista, con mínimos márgenes de variación; que las acciones docentes comprendan los contenidos de su área educativa y no de otra; que un curso-grupo utilice el laboratorio el día y horario previsto para el mismo, sin pretender hacerlo en el dispuesto para otro; que los alumnos realicen, al menos, las tareas indicadas.

Por otra parte, la formalización organizativa, cuya base es el proyecto educativo de la institución escolar, representa el compromiso con la misma de los miembros que se integran en ella. No se trata únicamente de que cada uno cumpla su rol directivo, docente o discente, sino de que lo haga en relación con los roles de los demás miembros de la misma unidad organizativa y de la institución escolar como un todo. Es decir, las acciones esperadas se hallan programadas anticipadamente por la organización, a lo que han de atenerse quienes la integran y que, en alguna medida, contribuyen a su génesis o elaboración.

No deben confundirse los conceptos de formalización organizativa y burocratización, aunque en determinadas circunstancias lleguen a aproximarse. La burocratización se caracteriza porque las normas, que se formularon para la consecución de las metas, se hacen más importantes que éstas. Esto es, los miembros del sistema se adhieren estrictamente a los reglamentos, vinculándose a las normas por las normas mismas, en lugar de subordinarlas a los objetivos. Para determinados miembros del

sistema, la burocratización proporciona una mayor seguridad en el desempeño del rol.

En general, el menor grado de formalización organizativa significa una menor codificación de las tareas del puesto de trabajo y una mayor amplitud de variación permitida en la ejecución de las mismas, según la proposición de Hage (1965), en su interesante intento de elaboración de una teoría axiomática de la organización.

En la formalización normativa hay que distinguir dos facetas: una es la concerniente al puesto de trabajo; otra es la referida a la organización general y las relaciones en el trabajo de los miembros de la institución.

En el análisis general, comparativo, de los distintos tipos de organizaciones existentes, se ha constatado que éstas poseen grados diversos de formalización, en cuanto a su rigor o laxitud. El caso típico de formalización estricta es el de las organizaciones en que predomina el trabajo de la producción en serie, tal que cada puesto de la cadena de producción ha sido descrito de modo preciso, prescribiéndose las reglas que han de seguirse en los procedimientos para la correcta realización de la tarea. En caso contrario, todo el proceso resultaría trastocado y los resultados inservibles.

En el continuo de la formalización organizativa, el menor grado de formalización, en cuanto a las prescripciones sobre los procedimientos de las tareas, se observa en aquellas organizaciones que realizan actividades complejas, donde con relativa frecuencia aparecen situaciones nuevas. Su personal está altamente cualificado profesionalmente, como ocurre en las instituciones de investigación y desarrollo, en los centros de salud mental y donde predominan los factores humanos. Entre las organizaciones poco formalizadas se encuentran las escuelas y universidades, que son organizaciones con una formalización laxa, en lo que concierne a las relaciones docentes y la realización de sus específicas tareas.

El grado de formalización organizativa no es uniforme dentro de la misma institución; pues difiere entre los distintos planos, subsistemas, unidades y componentes que la integran, desde la formalización más flexible en ciertos componentes, a la más rígida en otros. En el caso de las escuelas y universidades, existe una laxa formalización en el *plano pedagógico* o de la realización de las actividades docentes. Pero existe una formalización rígida en el *plano administrativo* de la gestión burocrática y económica.

También es especialmente rígida en cuanto al régimen académico de los estudiantes, particularmente en las etapas educativas superiores, exigiéndose su estricto cumplimiento: expresión matemática precisa de la puntuación para sus calificaciones, fechas y horas fijas para las pruebas de evaluación sumativa, estricta determinación de las asignaturas para promocionar al curso siguiente o para acceder a ciertos itinerarios o ciclos, condiciones para el traslado de centro, limitación del número de convocatorias de examen, etc.

Naturalmente, el grado de formalización normativa propio de las uniformes tareas de administración escolar no es aplicable a las tareas de tutoría y orientación, esencialmente personalizadas. Tampoco las regularidades en el desarrollo curricular de las matemáticas o las actividades en el taller de formación profesional son la mismas que rigen en las áreas de humanidades y ciencias sociales, por razones intrínsecas a los

propios contenidos.

No puede juzgarse en forma general y apriorística la bondad del grado de formalización, en relación con la organización o el individuo. Una gran flexibilidad y laxitud en lo concerniente a asistencia y cumplimiento de los horarios, por alumnos y profesores, puede resultar extremadamente disfuncional y perturbadora. En cambio, menor rigidez en el modo de recuperación y la promoción de los alumnos, decidida por los equipos docentes, es poco probable que produzca perturbaciones significativas.

El grado de formalización normativa dependerá del componente o aspecto de la organización, de las experiencias anteriores, de las circunstancias actuales. Tiene una naturaleza contingente, variable entre los elementos y cambiante respecto de cada uno, según sus características y las circunstancias. Si todos asisten todos los días, con relativa puntualidad, huelgan las normas al respecto. Pero, cuando aumenta el absentismo y la impuntualidad, de unos y otros, surgirán las normas, orales o escritas, velando por su cumplimiento, por necesidades de funcionamiento de la institución escolar. Si los profesores faltan y se retrasan frecuentemente, se reduce el tiempo real de enseñanza y aprendizaje. Si algunos alumnos llegan frecuentemente con retraso, perturban el desarrollo de las clases. Si faltan, dejan de aprender conceptos o procedimientos, que impiden la comprensión de los subsiguientes, necesitando su inmediata recuperación. Por consiguiente, la formalización normativa constituye una necesidad para el funcionamiento eficiente de la organización. Bien entendido que constituye sólo un medio, al servicio de los fines.

Para estimar el grado de formalización normativa hay que utilizar indicadores de dos variables: uno es la *cantidad y especificidad de las normas* existentes; otro es el grado de *control y cumplimiento* de las mismas. El mero hecho de que existan normas abundantes y muy específicas significa muy poco si, paralelamente, no se toma en cuenta la holgura disponible en su aplicación, así como el modo y precisión con que se supervisa y verifica su cumplimiento. En varios aspectos de la organización y funcionamiento ordinario de las instituciones escolares, frecuentemente existe una considerable diferencia entre las regulaciones *oficiales* y las actuaciones *reales*. Tales diferencias se incrementan con motivo de la implantación de una reforma educativa. La tradicional uniformidad entre las escuelas de un sistema educativo pierde vigor temporalmente, aunque posteriormente se recupere. Una menor formalización organizativa reduce las posibilidades de control y verificación de su pertinente desempeño. Si los resultados o productos son de difícil evaluación, las normas y verificación de su cumplimiento se trasladan a los procesos. Si no existe verificación alguna, cada cual actúa según su ciencia y conciencia, con distintos efectos sobre el logro de los fines para los que la institución ha sido creada.

La normativa de la organización escolar tiene orígenes diversos. Un primer estrato de las prescripciones provienen del núcleo central del sistema educativo, formulándose en forma de disposiciones legales. Tienen un carácter genérico y comprenden a la totalidad de las instituciones escolares del sistema. En las escuelas privadas, se añaden las normas establecidas por la titularidad del centro.

Un segundo estrato de las normas tiene su origen en cada institución escolar que, en el ejercicio de su creciente autonomía, elabora y dicta las normas que considera necesarias en función de sus metas, necesidades, contexto y experiencias previas. Es aquí donde tiene cabida un amplio repertorio de innovaciones educativas, internamente generadas. El resultado de la autónoma formalización normativa se concreta en la formulación escrita de los respectivos proyectos escolares: proyecto educativo, proyectos curriculares de cada etapa educativa, plan de tutoría y orientación educativa, reglamento de régimen interior, así como en las elaboraciones anuales de horarios académicos, actividades extraescolares, etc. El modo en que se proyecta y ejecuta ese amplio repertorio de programas alberga un amplio abanico de posibilidades innovadoras internamente generadas.

Otro estrato normativo, generalmente no escrito, aunque de especial potencialidad innovadora, es el constituido por las reglas que rigen la dinámica de los comportamientos en el aula. Una parte de ella, poco explícita, es la resultante de los hábitos, actitudes y formas de conducta vigentes en la institución escolar. Otra parte es formulada oralmente por cada profesor, generalmente al inicio de cada curso escolar. Este último estrato incluye normas sobre organización, gestión y funcionamiento de las propias clases. En los últimos años, ha sido objeto de abundantes análisis e investigaciones empíricas sobre su efectividad, particularmente en el mundo anglosajón (*Classroom management*). Se han alcanzado conclusiones de indudable valor para el apropiado control de la clase por el profesor, la mejora de su clima psicosocial y la eficacia docente. Conlleva la introducción de pequeñas innovaciones, aunque de notoria relevancia para el mejor desarrollo de las actividades docentes.

Son importantes las normas que se generan en las relaciones interpersonales, particularmente en las sesiones de los órganos colegiados y las reuniones de los equipos docentes. Algunas tienen su origen en la sala de profesores, produciéndose una constante emisión de mensajes sobre expectativas concernientes a los roles de directivos, profesores y alumnos. Se van añadiendo a las pautas de conducta provenientes la tradición, los usos y costumbres peculiares de cada centro docente. Los colegios e institutos aprenden de sus experiencias anteriores, cuyos saberes codifican en normas, como depósitos de su experiencia.

Aunque gran parte de las prescripciones están escritas. Las normas no formalizadas por escrito, resultantes de las interacciones internas, pueden vincular de un modo más vigoroso en ciertos aspectos. Dimanan de valores predominantes e integran la cultura vigente. Cuando son ampliamente compartidas tienen importantes efectos sobre la eficacia escolar y los procesos innovadores. No obstante, las organizaciones formalizadas por escrito están más formalizadas en la práctica, los comportamientos son más previsibles, existe una mejor estructuración de actividades, adecuadas a los intereses y fines institucionales.

La formalización organizativa abarca al conjunto de las funciones y componentes de la institución escolar, aunque en forma y grado diferente para cada uno. Un campo importante son las normas sobre *coordinación* de las actividades entre las unidades que

componen la estructura horizontal. Están requeridas por la forma en que el trabajo se ha dividido y distribuido entre los grupos o miembros de la institución escolar. Las normas sobre las *responsabilidades* de los sucesivos escalones de la estructura vertical se hallan codificadas en la descripción de las competencias y funciones del director, jefe de estudios, secretario-administrador, coordinadores de ciclo, jefes de departamento didáctico, con un moderado grado de codificación, que delimita sus competencias.

Sin embargo, el desempeño de los roles docentes no está comprendido en la formalización normativa, con carácter vinculante. Las normas que afectan al rol y los procedimientos en la realización de las actividades son muy laxas. Se limita a alusiones dispersas, que no constituyen una auténtica descripción del puesto de trabajo. Para la realización de las tareas educadoras dentro del aula, los docentes disponen de plena autonomía metodológica, confiando a su profesionalidad la aplicación de las pautas, normas o procedimientos pertinentes. Las concomitancias entre profesionalización y formalización institucional son de notoria relevancia para la efectividad de la organización y de reconocida incidencia sobre la innovación. Serán analizadas posteriormente.

Los grados de formalización más estricta son los de naturaleza organizativa. Afectan a determinados campos, como los referentes a los horarios de trabajo, que regulan las actividades, lectivas y no lectivas, que han de realizarse durante el período de permanencia en el propio centro, las que pueden realizarse fuera del mismo, los tiempos de descanso o recreo, etc. También se hallan más formalizadas las prescripciones sobre las calificaciones de los estudiantes y su régimen de disciplina. Cierta tipo de comunicaciones escritas se caracterizan por la estricta formalización en sus procedimientos. Se realizan de modo uniforme y prefijado, utilizando modelos impresos o procedimientos informáticos. La asignación de las calificaciones a los estudiantes y la comunicación de las mismas es un claro ejemplo de estricta formalización. Estos reclaman una estricta formalización de las normas aplicables a los procesos de evaluación y calificación. Quieren que sean formuladas claramente, como “reglas de juego”.

Unas normas regulan los comportamientos de los alumnos, como miembros de la organización, por su sustancial y prolongada permanencia en la misma, codificándose en el enunciado de los deberes y derechos de los estudiantes. Otras se refieren al comportamiento institucional, los profesores y las relaciones entre los roles que desempeñan, particularmente por su condición de funcionarios públicos.

Los estudios sobre las relaciones entre formalización organizativa y tasas de innovación ponen de relieve la existencia de correlación negativa o inversa entre ambas variables (Hage y Aiken, 1967). La estricta formalización normativa del típico puesto de trabajo de la producción en serie o las tareas administrativas rutinarias, permite una muy reducida capacidad de iniciativa personal y escaso el tiempo para aplicar nuevas ideas o introducir comportamientos innovadores. En cambio, son evidentemente mayores las posibilidades innovadoras en las actividades profesionales poco formalizadas. Pero, interés y dedicación, impulsan a quien trabajando como auxiliar administrativo se preocupa de utilizar rápidamente todas las posibilidades de los nuevos programas informáticos que emplea. Por el contrario, un comportamiento profesional rutinizado,



puede darse en actividades de mayor nivel de profesionalización.

Tres factores de especial relieve interactúan con la formalización normativa:

- a) El tipo o *índole de la tarea*, en relación a los específicos objetivos institucionales.
- b) La *base del conocimiento* utilizado para la realización de la tarea.
- c) El grado de específica *profesionalización de los miembros* de la organización.

## 11.2. Formalización organizativa y profesionalización docente

El análisis de las relaciones entre las variables *formalización organizativa* y *profesionalización docente* son de capital importancia para comprender las conductas en el marco de la institución escolar, el comportamiento innovador, individual e institucional. Los estudios sobre organización ponen de relieve la existencia de una correlación inversa entre formalización normativa y profesionalización. A mayor nivel de profesionalización corresponde un menor grado de la formalización normativa de la organización y viceversa, en lo concerniente al desempeño de los roles y la realización de las actividades (Hall, 1979). Por otra parte, la investigación indica que un alto grado de formalización no favorece la innovación, particularmente en sus primeras fases. También se han encontrado relaciones positivas entre altos niveles de profesionalización específica y tasas de innovación. Por consiguiente, más profesionalización específica y menos formalización organizativa suponen mayores probabilidades de innovación.

En principio, cabe afirmar la existencia de una incompatibilidad entre formalización normativa de la organización y alto nivel de profesionalización específica de sus miembros. Ha de interpretarse como incompatibilidad por *identidad funcional* entre una y otra. Es decir, las normas y prescripciones de la organización y las reglas o pautas de la profesión son concurrentes, puesto que pretenden cumplir la misma función y tienen el mismo propósito. Formalización organizativa y profesionalización están previstas para la misma finalidad: conseguir el pertinente desempeño de los roles, con la adecuada realización de las actividades específicas de la institución, para lograr una mayor efectividad con respecto a sus objetivos previstos.

La normativa establecida por la organización se formula con el propósito de que el comportamiento organizativo y las actividades específicas se realicen con la mayor efectividad posible. La profesionalización específica tiene el mismo propósito: proporcionar los saberes básicos y el aprendizaje de recursos operativos para la adecuada realización de las actividades específicas, con la mayor efectividad posible, donde se ejerza la función profesional. El profesional cualificado ha aprendido los conocimientos en que se fundan los procedimientos que se siguen para la correcta y eficaz realización de las actividades, sea médico, psicólogo o ingeniero agrónomo. Esto mismo es lo que pretende la organización cuando selecciona a sus miembros con la profesionalización concordante con las propias actividades. Por lo tanto, las pautas de la formalización

organizativa son una duplicación de las pautas profesionales. Generalmente, estas últimas se hallan mejor fundamentadas y son de mayor validez, por lo que unas y otras pueden estorbase.

Un rasgo sustancial de la profesionalidad específica es la predisposición y capacidad para tomar decisiones basadas en saberes y experiencia fundada. Cuanto más amplia o profunda sea la profesionalización específica, mayor será el dominio de los saberes, técnicas, procedimientos y métodos para la realización de las actividades y mejores las pautas de comportamiento en el desempeño del rol, por lo que son menos necesarias las normas institucionales.

Las normas, reglas, pautas o criterios vigentes en una organización tienen dos dimensiones. Unas son las normas que se refieren al *curso de la acción* en la realización de la tarea, estando más vinculadas a la profesionalidad. Otras son las normas más directamente organizativas, referidas a la *organización general*, las relaciones entre sus unidades y miembros, como las prescripciones sobre horarios, espacios de trabajo, modalidades de cooperación, formas de comunicación, etc. Este segundo tipo de formalización organizativa está vinculado a las particulares características de cada organización. Son siempre necesarias, pues incluyen aquellas informaciones que facilitan el proceso de adaptación o readaptación a las peculiaridades estructurales, ecológicas y culturales para quienes se incorporan a la organización.

Cuando se ingresa en una organización en la que se realizan unas actividades específicas, para las que se carece del suficiente grado de profesionalización, porque no la ha adquirido o porque no existe, la propia institución proporciona las normas sobre lo que se tiene que hacer y cómo tiene que hacerse, sea una institución escolar, una clínica, una fábrica de calzado o un club de excursiones. Sucesivamente la institución proporcionará nuevas normas, a medida que evolucionan los procedimientos de realización de las actividades. Es decir, cada vez que se introduzcan cambios, reformas o innovaciones, la organización formula las instrucciones o normas correspondientes.

La formación previamente poseída puede tener cierta analogía a la requerida para ejercer la nueva actividad profesional o puede hallarse muy distante de la misma. En la misma medida, las instrucciones y normas de la organización tendrán un menor o mayor grado de especificación. Si en todos los trabajadores concurren las mismas limitaciones profesionales, las normas de la organización constituirán una formalización sistematizada y especificada en alto grado. Algunas instituciones proporcionan un breve curso a quienes se incorporan a la misma, que constituye una simbiosis entre la formalización normativa interna y una intensiva profesionalización específica.

La sociología distingue entre actividades profesionalizadas, semi-profesionalizadas y no cualificadas. En síntesis, las primeras son aquellas para las que se requiere no simplemente una alta formación genérica, sino una profesionalización específica: médico, abogado, psicólogo. Las segundas son aquellas que pueden ser ejercidas por quienes tienen formaciones de diverso tipo, parcialmente concordantes con el trabajo específico, aunque requieren un proceso elemental de adaptación a la nueva actividad, rol o puesto de trabajo. Son imprescindibles unas normas iniciales específicas de la actividad de la

institución, comunes para quienes provienen de campos de formación de diverso tipo.

En este segundo tipo de actividades semiprofesionales suele incluirse la actividad docente (Ann Spencer, 1996). Para Gimeno (1990: 82), “la profesión docente se dice que es una semiprofesión en parte porque no depende de la posesión de un conocimiento profesional especializado”. Quienes ejercen la profesión docente, particularmente en la educación secundaria y universitaria, provienen de diversos campos académicos: lingüistas, músicos, geógrafos, químicos, biólogos, ingenieros. El sistema educativo y la institución escolar, en modo distinto, tendrán que proporcionarles unos principios y normas específicas de la actividad propia de la institución, la organización y funcionamiento de la misma. Se trata de los saberes sobre los procesos educativos, especialmente saberes y procedimientos didácticos.

Por otra parte, cabe resaltar que algunos análisis profesiográficos ponen de relieve que la función docente es de una “complejidad sustantiva”, como indica Rowan (1994). En las instituciones escolares se realizan tareas complejas, asignadas a profesionales con altos niveles de formación académica, creciente según las sucesivas etapas primaria, secundaria y universitaria. Si se tienen en cuenta las conclusiones de las investigaciones sobre teoría de la organización, en aquéllas debería observarse una escasa formalización normativa, confiando a la profesionalización docente las pautas, normas y principios que iluminan, guían o regulan las actividades en el aula. La formalización normativa sobre realización de la tarea, establecida por el sistema educativo o la institución escolar, tendría que considerarse inversamente relacionada con la alta profesionalidad de quienes acceden a la función docente.

Entonces, ¿cómo se explica la abundante producción de normas pedagógicas, en forma de disposiciones legales? Unas son de carácter vinculante, otras de tipo indicativo u orientador. Pero constituyen una forma de codificación de la organización pedagógica y distintos aspectos de la actividad docente. Tan profusa normativa oficial produce la impresión de que las tareas docentes se hallan sometidas a una estricta formalización normativa, cuando ocurre lo contrario. Una investigación tras otra coinciden en poner de relieve que las actuaciones dentro del aula se caracterizan por una típica insularidad, con una plena autonomía y muy débil o nula supervisión.

Es de especial relevancia recordar que el grado de formalización real se mide o evalúa con referencia a dos variables: *a)* una es la cantidad de normas y su nivel de especificaciones; *b)* otra es el grado en que su cumplimiento es exigido. La segunda variable puede neutralizar el valor de la primera. Esto es, se pueden dictar abundantes normas o prescripciones con una débil exigencia de su cumplimiento. Entonces, la aparentemente formalización rígida es, de hecho, una formalización laxa.

Los altos niveles de formación académica de quienes ejercen la docencia tienen una peculiaridad, si se comparan con quienes ejercen la medicina, la abogacía o la ingeniería. Se requiere establecer una neta distinción entre: 1. alto nivel de formación, en sentido genérico, y 2. alto nivel de formación, en sentido específico, para el desempeño de una función determinada. Todo graduado universitario posee un alto grado de formación académica: geólogo, economista, farmacéutico, abogado o químico. Sin

embargo, cualquiera de ellos carece de una alta cualificación profesional específica para desempeñar las actividades propias de dermatólogo, ingeniero de minas, educador infantil o docente de educación secundaria. Poseen alto y destacado nivel de formación, pero carecen de alta cualificación específica en los saberes psicopedagógicos y los procedimientos didácticos, que iluminen o regulen sus actividades educadoras y docentes en el marco de la organización escolar. Por profesionalización *específica* habrá de entenderse exclusivamente, en un recto sentido, aquella que es concordante con la tarea, función o rol desempeñado. En este caso, la tarea o función docente.

De acuerdo con la naturaleza de la tarea educativa y la índole de la institución escolar, los saberes y capacidades para la profesionalización docente se vinculan a tres componentes:

- a) Contenido de la tarea, que se manifiesta en el grado de dominio de las respectivas áreas o asignaturas, de base científica, técnica, humanística, artística: contenidos curriculares.
- b) Naturaleza de la realidad sobre la que se actúa o “materia procesada” o sujeto que aprende: discente. El grado de profesionalización viene dado por los saberes de tipo psicológico, psicosocial y psicopedagógico, con especial consideración al estadio psicoevolutivo del educando: niño, adolescente, joven.
- c) Indole de la tarea, operaciones, actividades o modo de realización del trabajo docente. El nivel de profesionalización específica está constituido por los saberes pedagógicos y el dominio de los procedimientos, estrategias o técnicas didácticas.

En esos tres aspectos la formación habría de serlo en alto nivel. Cuando se trata de la innovación educativa también los tres componentes se hallan implicados, aunque sean más frecuentes las referencias al tercero.

Cuando se alude al alto nivel académico, ciertamente brillante, de los profesores, se está ante una profesionalización parcial, por consiguiente, en parte, ficticia. Esto explica que no rijan en las instituciones escolares aquellas relaciones entre estructura, formalización organizativa, profesionalización específica e innovación educativa, descubiertas y formuladas por la teoría de la organización.

Sin embargo, tampoco puede afirmarse que, en tales condiciones, se carece en absoluto de una profesionalización para la función docente, sino sólo que se trata de una profesionalización parcial. Ya se posee, en alto grado, una de las condiciones esenciales para el ejercicio de la docencia, cual es el dominio de los contenidos curriculares, como condición *sine qua non*. Pero se trata de una condición necesaria, aunque no suficiente.

Para el ejercicio de la profesión médica se estudian unas disciplinas básicas, fundamentantes o *preclínicas*, predominantemente descriptivas: biología, anatomía, fisiología, histología, psicología. La adquisición de estos saberes básicos o propedéuticos es condición necesaria, aunque no suficiente, para el quehacer terapéutico. Por ello,

deben completarse con el dominio de las disciplinas propiamente *clínicas*: patología médica, patología quirúrgica, pediatría, psiquiatría. En el campo de la medicina, las disposiciones oficiales contienen muy escasas normas sobre intervenciones quirúrgicas, diagnóstico o procesos terapéuticos. Las reglas o normas de actuación ya son suficientemente conocidas por los profesionales, en virtud de los saberes científicos y técnicos adquiridos en su proceso de profesionalización específica. La carencia de conocimientos clínicos, quirúrgicos, terapéuticos, no podría ser suplida por una amplia normativa legal, ni por una pormenorizada normativa de la institución sanitaria.

¿Qué analogías existen con la profesionalización específicamente docente? En la mayoría de los países, los profesores de educación secundaria y universitaria poseen un alto nivel científico, generalmente limitado a las disciplinas “predidácticas”, por continuar con la analogía, siendo escaso en las disciplinas pedagógicas y didácticas.

Los profesores mismos demandan, en forma creciente, una mejor formación pedagógica inicial. En unas jornadas de estudio sobre la educación secundaria obligatoria, en las que participaron 437 profesores de esa etapa educativa, con admirable rigor, formulan, entre otras, la conclusión siguiente:

La formación inicial del profesorado adolece de un escaso contenido pedagógico. Para corregir esta situación se considera muy conveniente la realización de un curso, al término de los estudios universitarios, que proporcione la necesaria especialización didáctica. Asimismo, en el currículo docente de las carreras universitarias idóneas se debería ofrecer créditos de didácticas especiales, computables a efectos de formación pedagógica inicial (Madrid, diciembre, 1999).

¿En qué forma se suple o satisface el escaso contenido pedagógico de que adolece la formación inicial de los profesores? Es decir, los componentes consignados anteriormente bajo los epígrafes *b)* y *c)*. ¿Mediante la experiencia docente? En los inicios de la docencia no existe experiencia alguna. ¿No estará cumpliendo una función supletoria la lectura de las informaciones contenidas en normas, instrucciones y orientaciones, en forma de disposiciones oficiales? Un análisis de dichos textos muestra que contienen definiciones, principios pedagógicos, enunciados de procesos docentes. En ciertas ocasiones, constituyen sumarios o síntesis de tratados de psicopedagogía, didáctica y organización escolar. Su intención no es limitar la autonomía docente del profesor, que siempre dispondrá de una amplia *holgura* entre las paredes del aula. Se trata más bien de subvenir a una necesidad profesional, supliendo, de este modo peculiar, el escaso contenido pedagógico de la profesionalización específica inicial. En ciertos casos, las disposiciones oficiales son los *textos pedagógicos* más conocidos.

Ciertos autores se sorprenden de la abundancia de tal normativa, afirmando que limitan la autonomía docente, que debería potenciarse (*empowerment*). La mejor potenciación es la derivada de la profesionalización específica, de naturaleza pedagógica y didáctica, que reduzca la dependencia de los textos legales. Acaso en lo expuesto se encuentre, en buena medida, la justificación de que la normativa legal en el ámbito educativo descienda a regulaciones de organización escolar y metodología didáctica tan

pormenorizadas que, en algunos casos, constituyen apretados resúmenes de las mencionadas disciplinas pedagógicas, sin parangón con otros campos, como la medicina, la psicología o la veterinaria. Sus profesionales, con un alto nivel de profesionalización específica, dominan las normas de actuación, los procedimientos y técnicas aplicables en el desempeño de las funciones, sin que la normativa legal, ni las normas de la institución sanitaria o agropecuaria tengan que duplicar lo ya suficientemente sabido.

Los profesionales con alto nivel de preparación específica, como médicos o ingenieros, cuando ejecutan su función o rol institucional, en las complejas actividades que tienen asignadas, muestran capacidad de iniciativa, acometen las incidencias y problemas de forma autónoma, son creativos e innovadores. Incluso suelen disentir, en ciertos aspectos, de las normas de la organización, particularmente cuando su ritmo innovador es más rápido que el seguido por la institución de que forman parte.

Por el contrario, para el químico o geógrafo que asume el rol de educador, la fuente más accesible, a veces única, de saberes y referencias a conceptos y procedimientos de enseñanza, tutoría, orientación, integración, diversificación curricular, son las contenidas en una ley de educación, así como las normas que la desarrollan (decretos, órdenes ministeriales, instrucciones y circulares) constituyendo, en ciertos casos, la “bibliografía” profesional básica.

Otra forma de suplir la escasa profesionalización pedagógica ha consistido en la proliferación de cursillos, créditos, seminarios, en forma atomizada, sin coherencia formativa. De hecho, se pretende proporcionar la formación no facilitada con anterioridad al comienzo del ejercicio profesional. Se presenta como formación permanente, siempre conveniente. Sin embargo, al no estar precedida de una formación básica inicial, actúa como sustitutiva de aquella, pero con retraso. Tales cursos y cursillos por la carencia de base, su naturaleza fragmentada y la tradicional metodología utilizada, han tenido unos pobres efectos sobre la mejora de la enseñanza y la innovación educativa. Como indica Saranson (1993) este enfoque *remedial* resulta ser una solución poco eficaz, por lo que debe ser sustituido por un enfoque *preventivo*, mediante una preparación básica inicial de los profesores.

Salvo en determinados períodos, quienes habrían de tomar las grandes decisiones al respecto, por su nula experiencia docente o ignorancia de estado actual de la investigación educativa, han hecho suponer que una seria y costosa formación pedagógica de los profesores no repercutiría en la mejora de la enseñanza. Sin embargo, las investigaciones educativas refutan tal creencia. Los análisis realizados ponen de relieve que obtienen mejores evaluaciones como profesores y muestran mejores niveles educativos los alumnos de aquellos profesores que poseen más créditos de capacitación profesional específica, que obtuvieron una acreditación para la enseñanza más rigurosa y solvente o tienen algún diploma en educación, además de la titulación en las facultades de ciencias o letras (Evertson y otros, 1985; Ashon y Crocker, 1986; Groossmann, 1990; McDiermind y Wilson, 1991; Darling-Hammon y Sclan, 1996; Munby y otros, 1998; Zeichner, 1999; Korthagen y Kessels, 1999).

Quienes ponen en entredicho la necesidad de una básica profesionalización docente

como punto de partida, después asignan cuantiosos fondos públicos para la puesta en práctica del modelo del “cursillismo”, de escasa efectividad. Quien trate frecuentemente con profesores albergará pocas dudas de ello. ¿A quien beneficia la tesis de que los cursillos, ahora créditos, son buenos al final de la carrera docente y no en su comienzo? ¿Por qué quienes comparten aquellas tesis políticas colaboran asiduamente en el desarrollo de dicho modelo, con lecciones magistrales, cuyo contenido teórico, en algunos casos, se reduce a poco más que invitar a los profesores a que sean reflexivos, éticos y benéficos?

Hace bastante tiempo que los profesores se vienen lamentando de que la formación recibida no les ha preparado suficientemente para afrontar las realidades de la clase y las condiciones sociales que afectan a las instituciones escolares. Distintos análisis ponen de relieve que “un profesor puede experimentar éxitos con estudiantes de capacidades altas o medias; pero él mismo percibe que es difícil y frustrante el trabajo con estudiantes lentos o con dificultades en el aprendizaje” (Dembo y Gibson, 1985: 78). Otras investigaciones confirman que los profesores con escasa formación pedagógica o sin ella experimentaban mayores problemas con los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje de la respectiva asignatura. En algunos estudios se ha descubierto que los docentes con escaso nivel de profesionalización específica tenían expectativas más bajas respecto de las posibilidades educativas de los alumnos de origen socioeconómico inferior (Grossman, 1990; Murray, 1996). Una de las conclusiones del estudio realizado por la profesora Ashton (1996) es que, tras el primer año de ejercicio profesional, el 15% de los profesores habían abandonado su potente creencia inicial de que ellos podrían influir decisivamente en el progreso académico de los alumnos. Otras investigaciones subrayan los problemas que encuentran algunos docentes para la transformación de sus sólidos conocimientos científicos de la asignatura en *contenidos curriculares*, adaptados al correspondiente ciclo educativo, de modo que resulten interesantes y accesibles a los estudiantes respectivos.

En el análisis de algunos aspectos específicos de la función docente se encontró que los profesores con ninguna o escasa formación pedagógica tenían *preconcepciones* didácticas y conceptos erróneos en lo concerniente a la naturaleza del aprendizaje y los factores esenciales de una enseñanza eficaz, generalmente derivados del vivo recuerdo de los métodos de sus antiguos profesores.

Quien conozca las escuelas por dentro no puede dudar de la dedicación, esfuerzo y aptitudes personales de la gran mayoría de profesores. Sin embargo, no siempre se corresponden con los resultados logrados por los alumnos, las tasas de éxito escolar o el *valor añadido* aportado por las escuelas. Una mayor profesionalización específica, la utilización de mejores estrategias didácticas, que la investigación ofrece, el aprovechamiento de nuevos instrumentos pedagógicos, permitiría mejorar los resultados y acaso reducir esfuerzos y tensiones.

Entre los docentes y los no docentes, es comúnmente defendida la idea de que es necesario diseñar y desarrollar programas amplios, integrados, coherentes y operativos, que proporcionen una profesionalización básica inicial. Ello permitirá a los futuros

profesores adquirir saberes, desarrollar capacidades y dominar procedimientos para responder a la crecientes demandas de calidad y equidad en la enseñanza, para resolver los complejos problemas sustantivos de la clase y afrontar las difíciles condiciones de las instituciones escolares y sus contextos sociales en el mundo actual.

No obstante, han existido períodos de notoria fecundidad de proyectos y realizaciones, como en España durante los primeros años de las décadas de los setenta y noventa; en Francia y el Reino Unido el final de los años ochenta y comienzo de los noventa, por citar sólo algunos países. En España sólo después de 1970, aunque con numerosas excepciones y aplazamientos, comenzó a facilitarse una mínima formación pedagógica a los profesores de educación secundaria, en los institutos de ciencias de la educación, con la obtención del certificado de aptitud pedagógica. La implantación en 1990, con análogas excepciones y prórrogas, del título profesional de especialización didáctica, encierra grandes esperanzas para una definitiva profesionalización docente, siempre que no sufra bloqueos por intereses diversos.

Cabe mencionar la creación de los institutos universitarios de formación de profesores en Francia (1992), para la formación pedagógica del profesorado de educación primaria y secundaria. Previa posesión de una licenciatura, durante dos años, simultanean formación teórica en la institución universitaria y práctica formativa en las instituciones escolares, con profesores tutores. Sin embargo, en entrevista con este autor, un grupo de alumnos del IUFP de Estrasburgo, en abril de 1997, manifestaban ciertas insatisfacciones por la débil sistematización de los conocimientos pedagógicos enseñados, así como la limitada preparación de los tutores de prácticas para la función encomendada.

Sistemas análogos de profesionalización docente se han implantado en Alemania, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Japón o Taiwan. En los Estados Unidos, la gran potencia, también en investigación pedagógica, la escasez de candidatos a la docencia ha obligado a que, en algunos Estados, una considerable proporción de profesores de educación secundaria carezcan de una adecuada profesionalización, en algunos casos incluso enseñando asignaturas distintas de su especialidad (Ingersoll, 1999).

Reformas o innovaciones recientes en la profesionalización docente se ha llevado a cabo en distintos países europeos y americanos. Algunos de éstos, con menor renta *per capita* que los anteriormente mencionados, han realizado destacados avances en la profesionalización docente, anticipándose incluso a algunos de los citados. No es el momento de analizar los modelos más recientes y prometedores para una profesionalización específicamente docente, ampliamente expuestos en solventes publicaciones como el *Handbook of Teacher Education* (1993) y en revistas científicas exclusivamente dedicadas a estas cuestiones.

Cuando los profesores acceden al puesto de director, sin la respectiva formación, suelen formular abundantes consultas y demandan normas con relativa frecuencia. Ante cualquier situación nueva, problema o incidencia, demandan imperiosamente información sobre soluciones aplicables y ayuda de los miembros más próximos, con más experiencia o mayor cualificación. Frecuentemente prefieren instrucciones escritas, normas oficiales e



instrumentos documentales, a los que se ajustan en la realización de la tarea, en forma uniforme y cuasi mecánica. A veces exhiben tales instrucciones para justificar las decisiones tomadas. Un fenómeno semejante ocurre con los profesores noveles. La normativa española reciente atribuye a los profesores la capacidad para decidir la promoción o no de los alumnos de la educación secundaria obligatoria, según estimen que han alcanzado los objetivos mínimos o no. Sin embargo, algunos sectores del profesorado reclaman una norma oficial que limite la promoción al curso siguiente con determinado número de asignaturas pendientes.

Para las personas con reducido nivel de profesionalización, las normas institucionales constituyen una pauta de referencia y suponen seguridad en las decisiones y realización de la tarea, particularmente cuando inician su nuevo trabajo o éste debe experimentar cambios. Sin embargo, más fecunda que la seguridad derivada de la formalización, es la que se deriva de la adecuada profesionalización docente, con el incremento del sentido de la propia competencia, expectativa de autoeficiencia o autoconcepto profesional (Louis, 1998).

Siguiendo la teoría de Bandura sobre sentido de autoeficiencia, Ashton y Webb (1988) introducen el concepto de “seguridad práctica” como la firme creencia del profesor en su competencia técnica; su convicción de que los métodos didácticos que emplea son potencialmente efectivos; la seguridad de que controla los actos que se suceden en el aula; así como la confianza en que los cambios e innovaciones contribuirán a mejorar los procesos y resultados de la tarea docente. El sentido o expectativa de autoeficiencia está integrado por dos componentes. Uno, de carácter genérico, es la creencia en que la enseñanza o acciones docentes, en general, influyen significativamente en el aprendizaje y la formación de los estudiantes (*eficiencia didáctica*). Otro, fundado en el primero, es la confianza del profesor en sus propias capacidades, personales y profesionales, para llevar a cabo las acciones más pertinentes, que influyen positivamente en el aprendizaje de sus alumnos (*autoeficiencia docente personal*). En definitiva, se trata del autoconcepto docente del profesor respecto de sus propias capacidades, como consecuencia de su personal autovaloración profesional.

El sentido de autoeficiencia o autoconcepto docente es una variable decisiva, que se relaciona positivamente con la innovación educativa y la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Distintas investigaciones, que se refuerzan mutuamente, han puesto de relieve la importancia del concepto de autoeficiencia en el ejercicio de la función docente (Berman y McLaughlin, 1977; Good, 1981; Ashton, 1984; Brand, 1986; Guskey, 1988; Sparks, 1988).

Los resultados de dichos estudios indican que aquellos profesores destacados, por los elevados niveles de aprendizaje que reiteradamente muestran sus alumnos, tienen una firme creencia en los efectos de la enseñanza, en la potencial eficacia del profesor. Es decir, creen que los profesores pueden contribuir positivamente a los progresos educativos de los alumnos. Además, poseen una percepción muy positiva respecto de sus personales capacidades docentes. Cada uno cree que él mismo es capaz de ayudar eficazmente a sus alumnos a aprender más y mejor, incluso a los menos motivados y

más difíciles. Esos profesores no solamente tienen unas altas expectativas respecto de sus capacidades docentes, también tienen expectativas muy favorables respecto de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. En forma implícita o explícita, les transmiten esas expectativas, que son percibidas por los estudiantes de modo favorable para su autoconcepto y motivación discente.

Guskey (1988), de acuerdo con los resultados de su estudio, indica que “a los profesores más eficaces les gustaba más la enseñanza y manifestaban más confianza en sus capacidades docentes”. En definitiva, existe una notoria implicación entre vocación docente y autoconcepto docente personal, como concreción de la misma. En la misma investigación se ponía de relieve que este tipo de profesores mostraba unas potentes y estadísticamente significativas actitudes positivas hacia la introducción de innovaciones. En una significativa proporción, los profesores menos efectivos en cuanto a los resultados académicos de sus alumnos muestran menos gusto por la enseñanza, la creencia de unas limitadas potencialidades de la misma, bajas expectativas sobre las posibilidades de sus alumnos, menor confianza en sus propias capacidades docentes y menor receptividad a la implantación de innovaciones.

La convicción de que determinadas actividades producirán resultados que significan unos beneficios previstos, junto a la creencia de que uno mismo es capaz de actuar positivamente en la forma requerida para el logro de tales resultados, influye positivamente en la decisión de llevar a cabo determinadas acciones. Esto ocurre particularmente cuando se tiene la seguridad de que uno sabe y puede ejecutar las actividades conducentes a los resultados esperados, en virtud del grado de profesionalidad alcanzado. Aquí se halla la fuente del principal impulso innovador y las mayores posibilidades de incorporar innovaciones de modo satisfactorio.

### **11.3. Variables organizativas en las etapas del proceso innovador**

Hage y Aiken han realizado uno de los trabajos de investigación más rigurosos y sistemáticos sobre organización. Entre otras, analizaron las relaciones entre determinadas propiedades de las organizaciones, como su estructura horizontal y vertical, la formalización normativa y el grado de profesionalización de sus miembros, tomadas como variables independientes o predictoras, y la innovación como variable dependiente o criterio. Los resultados de estos análisis proporcionan informaciones de gran interés. Sus conclusiones indican que una mayor diferenciación organizativa, tanto en el eje horizontal como en el eje vertical, va acompañada de mayores tasas de innovación. Se trata siempre de organizaciones integradas por miembros que poseen altos o moderados niveles de *profesionalización* específica. Las conclusiones de dichos investigadores puede resumirse del modo siguiente:

1. A mayor número de roles diferenciados o especialidades ocupacionales — diferenciación organizativa horizontal—, mayor probabilidad de innovación.

2. Un número reducido de escalones jerárquicos en la estructura organizativa —diferenciación vertical— está negativamente asociado con la innovación.
3. Cuando la autoridad se halla concentrada en el escalón más alto del eje vertical de la estructura organizativa —centralización—, las tasas de innovación disminuyen.
4. El grado de participación en la toma de decisiones de los miembros de la organización —con una alta o moderada profesionalización— está positivamente correlacionado con las tasas de innovación observadas.

Los resultados de otros estudios, que confirman los anteriores, permiten inferir unas conclusiones de carácter general, cuya proyección sobre las instituciones escolares posee un notorio significado. La primera se refiere a las relaciones entre la búsqueda de calidad y proyectos innovadores. La segunda representa la valoración de una forma de apertura de la institución a su propio entorno interinstitucional. La tercera indica las relaciones entre factores organizativos e impulsos innovadores. Pueden sintetizarse, respectivamente, del modo siguiente:

- a) Los esfuerzos innovadores están vinculados con los intentos por mejorar la calidad de los servicios específicos que deben prestar las instituciones.
- b) Las instituciones que intercambian experiencias, que establecen relaciones de cooperación entre sí y que desarrollan programas conjuntos, se hallan más diferenciadas internamente y son más innovadoras.
- c) A medida que se incrementa el nivel de profesionalización, aumenta la división del trabajo y las organizaciones se hacen más diferenciadas internamente y se tornan más innovadoras.

El proceso de innovación se configura como una serie de fases sucesivas entre las que, de una forma más neta, se distingue una primera fase de preparación e iniciación y una segunda fase de puesta en marcha del proyecto innovador y ejecución propiamente dicha. Las características o propiedades de la organización ejercen efectos distintos en una y otra fase:

1. Fase de iniciación, en que la institución, o una parte de ella, descubre o adquiere el conocimiento de una posible innovación, toma la decisión de adoptarla e inicia las primeras acciones al respecto.
2. Fase de ejecución, en la que se pone en práctica la innovación en el marco de la organización, ejecutándose las acciones para su incorporación a las tareas ordinarias, hasta que se alcanza su integración y la innovación resulta institucionalizada.

Por otra parte, los análisis realizados por varios autores han puesto de relieve que

muchos de los procesos de innovación iniciados no logran superar los estadios de la fase de ejecución. Se produce el fenómeno denominado “discontinuidad” de las innovaciones.

Distintos investigadores informan de que los valores que toman determinadas variables de la organización, como unos reducidos niveles de centralización y una flexible formalización organizativa, son facilitadores de los comportamientos típicos de la fase de *iniciación* del proceso de innovación. Sin embargo, esos mismos valores de dichas variables dificultan el desarrollo de la innovación en su fase de *ejecución*, que habrá de conducir a su definitiva integración en el comportamiento ordinario de la institución.

Esto es, una formalización normativa débil, gran descentralización en las decisiones y más diferenciación de las estructuras organizativas, conlleva una mayor autonomía personal, más posibilidad de iniciativa, un flujo mayor de informaciones y una variada gama de interacciones, lo cual propicia e impulsa la fase de iniciación del proceso innovador.

En cambio, en la fase de ejecución resulta más conveniente una estructura organizativa menos diferenciada internamente, más formalizada normativamente y mayor concentración de la autoridad, con el objeto de formalizar el consenso, ejecutar los acuerdos, dirigir el proceso, superar las resistencias que aparezcan, subsanar rápidamente las disfunciones. En resumen, lograr un desarrollo eficaz del proceso, hasta conseguir la adecuada y definitiva integración de la innovación en el ámbito de las actividades de la institución escolar.

Los efectos discrepantes entre las variables estructurales y formalización organizativa, por un lado, y las fases del proceso innovador, por el otro, han conducido a la formulación de diferentes modelos operativos y propuestas estratégicas. Se postula una inicial situación de *apertura* organizativa que se corresponde con la fase de iniciación del proceso de innovación educativa. Irá seguida de una situación de relativo *cierre* organizativo, en la fase de ejecución de la innovación, hasta su definitiva integración y aplicación en las actividades ordinarias.

Muchos teóricos y prácticos de la innovación educativa postulan la creación de una unidad organizativa destinada a las funciones de promoción y apoyo a la innovación. Unos consideran que esta unidad organizativa específica puede ser de carácter permanente. Otros creen que es más conveniente que tenga carácter temporal, como el modelo de *sistema temporal* patrocinado por Miles (1993). Una modalidad intermedia consiste en atribuir tales funciones a una estructura organizativa ya existente, como puede ser la *comisión de coordinación pedagógica*.

Estas unidades, permanentes o temporales, realizan funciones semejantes a los conocidos órganos de investigación, desarrollo y difusión. Se caracterizan por una reducida formalización, máxima descentralización y autonomía, así como gran apertura al entorno. Su función consiste fundamentalmente en la búsqueda de información y estímulo, especialmente en las operaciones propias de la fase de iniciación del proceso innovador.

En cambio, la fase de ejecución o puesta en práctica de la innovación educativa es asumida por la institución escolar en su conjunto, con un grado mayor de formalización

normativa y más centralización interna en su funcionamiento ordinario. Pero siempre es necesario el apoyo de la unidad temporal o permanente dedicada a la promoción de la innovación.

Algunas organizaciones se encuentran excesivamente formalizadas normativamente, por lo que es necesario reducir el número y rigidez de sus normas, reduciéndolas y haciéndolas más flexibles. En cambio, en otras organizaciones, la formalización normativa, en su formulación y en su cumplimiento, es extremadamente laxa, por lo que es necesario aclararla o incrementarla, particularmente en los aspectos organizativos de comunicación, colaboración, participación o cooperación entre sus miembros, que es la necesidad más frecuente en las instituciones escolares de cualquier nivel o etapa educativa.

#### **11.4. Factores profesionales e institucionales en la innovación**

En el comportamiento docente en la institución escolar concurren factores derivados de la propia estructura organizativa, de la índole y grado de su formalización normativa, de la naturaleza de la profesionalidad docente, así como la índole de sus actividades propias y fines específicos. Sobre el proceso innovador también operan factores interactivos, como las relaciones de trabajo entre sus miembros y unidades, así como factores contextuales o ambientales. Como dice Smylie (1988: 11)

para decidir si adoptarán un nuevo conocimiento o competencia, los profesores probablemente tomarán en cuenta sus percepciones, creencias y saberes, que se hallan vinculados a su propia práctica docente, así como las indicaciones o señales provenientes del contexto organizativo de sus escuelas y clases.

La institución escolar, como cualquier otra organización, posee una serie de atributos o propiedades estructurales, lo suficientemente estables, que pueden ser identificadas y tratadas como variables independientes en relación con la variable dependiente representada por el comportamiento innovador.

En mayor o menor medida, sobre la conducta innovadora de los miembros de la institución gravitan factores organizativos y profesionales, tales como la naturaleza de la tarea y el modo de realizarla, la experiencia y continuidad en la misma, la profesionalización básica o inicial y la actualización permanente o profesionalización continuada, el grado de formalización organizativa, las interacciones que se producen en las relaciones del trabajo de profesores y estudiantes, la índole de la estructura organizativa, así como su tamaño.

Un trabajo de investigación empírica realizado para analizar las relaciones entre algunos de esos factores y el comportamiento innovador en las instituciones escolares en el contexto español, ilustra y refuerza bastantes de las afirmaciones anteriores. Se trata de averiguar el grado en que el *comportamiento innovador* como variable dependiente, se

halla asociado a distintas variables (Rivas Navarro, 1983).

Las dos primeras variables analizadas toman en consideración la naturaleza de la profesionalización en sus dos tramos principales. Una es la formación académica inicial, como profesionalización previa al ejercicio de la función docente, aquí denominada *profesionalidad de base*. Otra es la profesionalización paralela al ejercicio profesional, incrementando la anterior y manteniendo una profesionalidad actualizada, que se denomina *actualización docente*. Pues bien, en lo que concierne a las relaciones de estas dos variables con el comportamiento innovador, resulta que la relación más intensa corresponde a la variable denominada *profesionalización continuada* o actualización docente.

También se estudiaron las relaciones entre el comportamiento innovador y determinadas modalidades o tipos la experiencia docente. Una variable analizada es el modo de ejercicio de la profesión docente, en función de la estructura del sistema educativo y, consecuentemente, de la organización escolar. Para la variable referente al tipo o *modalidad de tarea* docente se toma en cuenta el ciclo didáctico o área educativa de dedicación predominante. La tarea docente se modula en función de las características de los alumnos, derivadas de su estadio evolutivo, edad o nivel educativo, así como por los respectivos contenidos curriculares. Existen sensibles diferencias entre una enseñanza globalizada, de iniciación en el desarrollo de capacidades como la lectura o el cálculo, típicas del primer ciclo escolar, y la enseñanza de la lengua o las matemáticas, en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, antes denominado segunda etapa de la educación general básica. Este ciclo corresponde al estadio de la adolescencia pubertaria, con exclusiva dedicación docente a un área curricular, como lengua y literatura o ciencias sociales, geografía e historia. En contra de lo que se suponía, no se encontraron relaciones significativas entre el comportamiento innovador y el hecho de que la función docente se ejerza en determinado nivel, ciclo o área curricular. Por lo tanto, hay que concluir que el tipo o modalidad de la tarea docente ejercida no tiene efecto sobre el comportamiento innovador. Pero como escribe Kerlinger (1982: 17), “los hallazgos negativos a veces son tan importantes como los positivos, porque aminoran el universo total de ignorancia y, en ocasiones, desembocan en otras hipótesis y líneas de investigación fructíferas”.

Otra variable analizada, estrechamente relacionada con la anterior, es la *continuidad* en el desempeño del mismo tipo o modalidad de tarea docente. En principio, es lícito suponer que la continuidad docente en el mismo ciclo o área del currículo constituye una acumulación de experiencias y dominio de competencias específicas diferenciales, que proporcionan mayor seguridad, impulsando la experimentación de nuevas alternativas didácticas. También puede suponerse que un tiempo prolongado en las mismas operaciones docentes puede favorecer la rutina. Según los datos obtenidos, hay que rechazar la hipótesis de investigación, ya que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Por consiguiente, la continuidad en el mismo ciclo o el frecuente cambio de uno a otro, no ejerce efectos sobre el comportamiento innovador.

Resulta interesante analizar las relaciones entre comportamiento innovador y el

atributo *edad* de los docentes, al objeto de verificar, en el ambiente español, los estudios realizados en otros contextos nacionales, como las investigaciones de Huberman en Suiza. Efectivamente, aunque las diferencias son poco intensas, los datos obtenidos ponen de manifiesto existencia de una relación curvilínea entre la edad y el comportamiento innovador, confirmando los hallazgos de Huberman. Las mayores tasas de innovación se observan en la edad *adulta media* (35-49), según la división del psicólogo Remplein (1966). Las diferencias son muy pequeñas respecto de la edad *adulta temprana*, pero mayores respecto de la edad *adulta tardía*. Esta variable no debe interpretarse como la simple expresión numérica, pues, como dice Guardini, la fuerza particular que nos hacía vivir un período se acaba, siendo sustituida por otra que implica un nuevo modo de considerar la vida y concebir las cosas.

Igualmente, parecía interesante verificar las posibles determinaciones del género, dada la predominancia de la mujer en la profesión docente. No se hallaron diferencias significativas en lo que se refiere al género en relación con el comportamiento innovador.

La función docente se realiza en el marco de la institución escolar, cuyas propiedades pueden afectar, en mayor o menor grado, al comportamiento innovador. Por consiguiente, el estudio de las variables de naturaleza institucional o contextual tiene una especial relevancia en el estudio de la innovación educativa.

La *comunicación* docente en el ámbito de la organización ha sido objeto de diversos estudios desde la perspectiva de la innovación. Cabe suponer que la intensidad y calidad de la comunicación entre los profesores sobre problemas escolares, experiencias docentes y conceptos educativos estimulan la iniciación y difusión interna de acciones innovadoras. Por otra parte la comunicación es la condición para la colaboración en las tareas docentes y la participación en la vida organizativa. Se descubrieron evidencias estadísticamente significativas de que los profesores que se distinguen en la frecuencia e intensidad en la comunicación docente intraorganizativa, también se distinguen por su comportamiento innovador. Ello permite concluir que el grado de comunicación docente está asociado positivamente al comportamiento innovador. Para  $p = 0,01$ , el coeficiente de contingencia real, de 0,67, similar a la  $r$  de Pearson, indica la existencia de una correlación sustancial entre comunicación docente intraorganizativa y comportamiento innovador.

Una variable estrechamente relacionada con la anterior es la participación de los profesores en las distintas facetas de la organización escolar. La variable *participación institucional* se refiere al grado en que los profesores participan en las decisiones y se implican en el funcionamiento y desarrollo de la organización educativa, con comportamientos cooperativos y de colaboración. Indica la conciencia de miembro de la institución escolar, el sentido de pertenencia a la misma y la integración en realizaciones supraindividuales. Comprende la implicación en los distintos niveles directivos, en el funcionamiento de los órganos colegiados, la participación en la elaboración de proyectos colectivos y decisiones sobre problemas comunes, así como la contribución al dinamismo y eficacia de equipos docentes de curso-grupo, ciclo o departamento didáctico. La hipótesis se formula como la existencia de asociación, con relación directa y positiva,

entre el grado de participación institucional y el comportamiento innovador. En virtud de los datos obtenidos ha de rechazarse la hipótesis nula, aceptando la hipótesis sustantiva de investigación. Por tanto, hay que concluir con que el grado de participación distingue efectivamente a los docentes en su comportamiento innovador, descubriéndose que la proporción de innovadores es mayor entre los profesores con mayor grado de participación institucional. Del valor del coeficiente de contingencia real (0,72), cabe inferir que tendrán más probabilidades de éxito los proyectos de innovación en los centros donde existe un alto índice de participación institucional. En términos más precisos, el índice de participación institucional habrá de estar incluido en toda ecuación predictiva de la innovación educativa. En las variables de comunicación docente y participación institucional se alcanzan las mayores magnitudes, indicando que tales *variables organizativas* ejercen los efectos más intensos sobre el comportamiento innovador y las tasas de innovación.

Reiteradamente se alude a las inconvenientes que, para la institución escolar pública, tiene la reducida *estabilidad* de los profesores por sus frecuentes traslados. Hay que suponer que sus efectos sobre el funcionamiento de la institución escolar también puedan afectar a la iniciación y desarrollo de proyectos innovadores. La *estabilidad organizativa* significa operativamente el período de tiempo que los profesores permanecen en el mismo centro educativo, generalmente corto, particularmente los profesores más jóvenes de las escuelas públicas. La incorporación e integración en una nueva institución comporta un proceso de adaptación que resta tiempo, energía y perspectivas, limitando la implicación en los procesos innovadores, particularmente en una perspectiva de corta permanencia. Los datos indican la existencia de una relación positiva, aunque débil, entre estabilidad o duración de permanencia en la institución escolar y mayor probabilidad de observar un comportamiento innovador. Al ser baja la correlación, pueden encontrarse bastantes excepciones. También aquí hay que tener presente el consejo de Kerlinger (1973: 277) cuando escribe: “Siempre que sea posible el investigador debe predecir las relaciones importantes y las no importantes”.

El análisis de los porcentajes en la tabla de contingencia sugiere la existencia de una relación curvilínea, según la regla de Zeisel. Es decir, no es favorable a la innovación ni una corta estancia en la institución escolar ni una permanencia durante varios decenios.

La importancia de los factores contextuales y las influencias que sobre la institución escolar ejerce *el entorno sociogeográfico*, inducen a suponer cierto influjo sobre la innovación educativa. El hecho de que la institución escolar se halle ubicada en una gran urbe, una ciudad de tamaño medio, una villa, pequeña población, pequeño pueblo o aldea, no es una condición que, en principio, pueda considerarse indiferente, respecto de profesores, alumnos y la comunidad educativa en general. Esta variable representa la expresión sintética de un conjunto de dimensiones contextuales y variables intermedias. Utilizando  $\chi^2$  como prueba de significación, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, al nivel de confianza de  $p=0,01$ , según la ubicación sociogeográfica de la institución escolar. Al evaluar la intensidad de su asociación con el comportamiento innovador, calculando el coeficiente de contingencia, se halla un



asociación apreciable, aunque no muy elevada. Interpretada según la regla de Zeigel, resulta legítimo suponer la existencia de una relación curvilínea. Es decir, las tasas de innovación ascienden hasta la categoría de ciudad media y pequeña población, siendo inferiores en la categoría de las grandes urbes y en el entorno rural.

En la bibliografía pedagógica es frecuente encontrarse con que, implícitamente, se tienen *in mente* únicamente a las escuelas públicas. De aquí el interés en analizar las diferencias entre las escuelas *públicas* y las *privadas*, respecto de la innovación educativa. La índole de la *titularidad* privada o pública de los centros educativos comporta unas expectativas, actitudes y requerimientos de notables diferencias en determinados aspectos. Sin embargo, los datos obtenidos indican que, en términos probabilísticos, no existen diferencias significativas, debiendo aceptarse la hipótesis nula y concluir que la variable titularidad de las escuelas no parece hallarse asociada con las tasas de innovación educativa. Desde esta perspectiva de análisis empírico se confirma la *uniformidad* o isomorfismo existente entre las instituciones escolares que integran el sistema educativo. No obstante, el análisis de los porcentajes obtenidos sugiere la conveniencia de estudiar las diferencias a partir de una tipología analítica de la innovación educativa. Se detectó que distintos tipos de innovación funcionaban de modo distinto en uno y otro tipo de escuelas.

El *tamaño* de la institución se halla estrechamente vinculado con la índole de las estructuras, horizontales y verticales, y la formalización normativa de la organización, así como con los procesos organizativos internos, como el tipo de liderazgo, toma de decisiones, comunicaciones, grupos informales y bases del conflicto. Como indican Blau y Schoenherr (1971), el tamaño es uno de los factores más importantes para comprender la configuración y dinámica de la organización, ya que conjuga y sintetiza importantes elementos estructurales y funcionales. En los últimos años había decaído el interés por el estudio de los efectos que el *tamaño de la institución escolar* puede ejercer sobre distintos aspectos del trabajo y la vida escolar. Recientemente ha renacido el interés por esta variable, probablemente con motivo de los complejos problemas que, con frecuencia e intensidad creciente, se plantean en el interior de las instituciones escolares, particularmente en la disciplina de la convivencia. Según algunos estudios exploratorios parecen hallarse asociados al mayor tamaño de los centros. Se ha encontrado que la variable tamaño de la institución escolar se halla asociada con el comportamiento innovador, según las tasas de innovación observadas. El coeficiente real de contingencia es 0,45, para  $p < 0,01$ . El análisis de los porcentajes de la tabla de contingencia induce a suponer una relación curvilínea. Las mayores tasas de innovación se observan en los centros educativos de tamaño medio, lo que ocurre tanto en la categoría de innovadores sistemáticos, como en la categoría media de innovadores de tipo adicional o marginal.

Aunque con las necesarias cautelas, pueden formularse ciertas proposiciones sobre las relaciones entre el comportamiento innovador y determinadas variables que operan en el interior de las instituciones escolares. Así, pues, en línea de síntesis, puede afirmarse que probablemente alcanzarán mayores tasas de innovación aquellas instituciones escolares con profesores que pertenecen a los períodos de la *edad adulta temprana* y

*edad adulta media*, con una *profesionalización continuada*, que poseen una buena profesionalidad de base. Es indiferente el sexo a que pertenecen, la modalidad de tarea que ejerzan o el tiempo de ejercicio de la misma.

También podría predecirse, en términos probabilísticos, un comportamiento más innovador cuanto mayor sea la *participación institucional* y el *nivel de comunicación pedagógica* entre los docentes; cuando sea relativamente duradera, hasta ciertos límites, la *permanencia* en la misma institución escolar, y ésta tenga un *tamaño medio*.

Una conclusión de notable interés es la concerniente a la cuantificación de la variable dependiente. Esto es, el comportamiento innovador de los profesores, expresado por las tasas de innovación educativa realmente observadas. Se ha hallado que dos tercios de los profesores tienen un comportamiento innovador prácticamente nulo (67,88%). Son profesores que, ni siquiera por ellos mismos lo perciben, ni se observa regularidad alguna en la incorporación de innovaciones a su comportamiento docente. Cuando más, se limitan a leves modificaciones, de carácter ocasional, con motivo de la solución de ligeros problemas internos. Sus tasas de innovación son ínfimas y prácticamente nulas.

El estrato integrado por los denominados innovadores *medios* o marginales constituye la quinta parte (19,33%). Cabe esperar que con la utilización de adecuadas estrategias de innovación educativa se lograría fácilmente integrar a este grupo, de forma más activa, en las tareas de mejora de la institución escolar, la reforma y modernización del sistema educativo, incrementando el ritmo y tasas de innovación educativa.

Una octava parte del total constituye el núcleo de los *propriadamente innovadores*. Este grupo (12,78%) abarca, de hecho, el conjunto de las acciones innovadoras más solventes y relevantes desde el punto de vista pedagógico.

Obviamente la interpretación de estos enunciados ha de hacerse en relación con los resultados de otras investigaciones, analizadas en páginas precedentes. Por consiguiente, de momento, hasta que no surjan otras conclusiones mejor fundadas se dispone de un cuadro indicador que debe tenerse presente para iniciar proyectos innovadores, con mayores probabilidades de éxito.

# 12

## ***Los factores interactivos en la institución escolar y el comportamiento innovador***

### **12.1. Los factores interpersonales y la innovación educativa**

En el seno de la institución escolar se producen constantes y múltiples interacciones entre sus miembros. Tienen lugar relaciones cruzadas entre directivos, profesores, estudiantes y familiares. A través de esas relaciones interpersonales cada uno es influido e influye en los demás. Esas influencias tienen efectos sobre el comportamiento institucional, modo de cumplimiento del rol y cambios en el mismo.

Lo que uno percibe que los demás miembros de la institución escolar esperan de él, influye en su propio comportamiento en el seno de la misma. Las expectativas de los demás ejercen influencias en el modo en que cada uno actúa. En formas diversas, los miembros de la institución escolar, en sus relaciones interpersonales, transmiten información a otros miembros, la cual ejerce algún tipo de influencia en sus actitudes o conductas institucionales. Dichos mensajes se remiten principalmente a aquellos con los que existe algún tipo de concurrencia en la realización de la tarea. Algún profesor puede creer que otro es excesiva o insuficientemente tolerante con el comportamiento de los alumnos en clase. Piensa que ello puede repercutir en la disciplina de convivencia. Otros pueden pensar que determinado profesor es excesivamente laxo en las calificaciones que otorga a los estudiantes. Piensan que el aprobado general previsto puede aminorar la motivación y la persistencia en el estudio. En otros casos creen que un profesor demasiado estricto puede crear tensiones, deteriorar el autoconcepto escolar de algunos alumnos o perjudicar a buenos estudiantes. Los mensajes emitidos, al respecto, por los demás pueden influir en el sentido de una aproximación a posiciones intermedias. Esas señales se transmiten en forma e intensidad distinta. A veces de modo espontáneo; otras con conciencia e intencionalidad plena.

En determinadas ocasiones los profesores percibirán que el tutor o un colega del equipo docente del mismo curso-grupo es demasiado minucioso en ciertos aspectos del rol. Sentar *precedentes* o dar *ejemplo* son expresiones que, en el lenguaje coloquial de la cafetería escolar o la sala de profesores pueden tener sentidos muy distintos.

En el cumplimiento de su rol escolar cada uno depende, hasta cierto punto, del modo en que los demás cumplan el suyo. Los ruidos en el aula contigua, retrasos en el

cambio de clase, las actitudes de sosiego o excitación con que llegan los alumnos de la clase precedente, son pequeñas muestras de condicionamientos e influencias en el cumplimiento del propio rol docente. El profesor afectado transmitirá, en forma directa o indirecta, algún mensaje alusivo a esta situación, que significa la comunicación de sus expectativas respecto del modo en que espera que el otro actúe.

El modo de cumplimiento del rol por los demás puede tener efectos mayores sobre el cumplimiento del propio y viceversa. El nivel alcanzado por los alumnos, en matemáticas o inglés, en el curso anterior, condiciona el desarrollo curricular de esas disciplinas por el profesor del curso subsiguiente. Los profesores concernidos emitirán distintos tipos de mensajes con el propósito de influir en el modo de desempeño del rol de quienes les preceden en la enseñanza de dichas disciplinas.

La participación en actividades educativas comunes, la mutua colaboración en la programación y realización de las tareas docentes, la implicación en la gestión y funcionamiento de la institución escolar, comporta una gran variedad de relaciones interactivas. Por sus efectos, merecen mención especial las relaciones interpersonales que se producen en las frecuentes sesiones de los distintos órganos de la institución escolar: claustro, ciclo, departamento, equipo docente de curso, así como en las reuniones de las distintas comisiones, como la de coordinación pedagógica, disciplina, gestión económica, evaluación, calificación y promoción de los estudiantes. Las deliberaciones o debates que se desarrollan en ellas, particularmente cuando han de concluir en la toma de decisiones, generan interacciones de especial significado, puesto que las comunicaciones tienen un explícita intencionalidad persuasiva. Lo importante es la calidad de las interacciones y las influencias, con efectos en el cambio en las ideas, las actitudes y comportamiento ulterior, más que los resultados de las votaciones.

El trabajo en el aula, laboratorio o taller, se caracteriza fundamentalmente por desarrollarse en situaciones esencialmente interactivas de alumnos y profesores. Aunque sean predominantes las influencias docentes, también las actitudes, reacciones y requerimientos de los estudiantes ejercen influencia sobre los profesores.

Dada la dilatada permanencia de los estudiantes en la institución escolar, a veces más prolongada que la de algunos profesores, han de ser considerados también miembros de la organización y, por consiguiente, el modo de cumplimiento del rol de estudiante.

En las organizaciones educativas, como sistemas sociales, a diferencia de los sistemas físicos y biológicos, sus unidades no se hallan ligadas por vínculos físicos, sino por vínculos psicosociales. La estructura de las organizaciones humanas consiste fundamentalmente en una estructura de actos o acontecimientos y relaciones entre los mismos. Son actos de personas y acontecimientos entre personas y grupos. Su funcionamiento, continuidad y coherencia tiene lugar tanto por las relaciones entre sus unidades, como por el funcionamiento de las unidades mismas. El espacio institucional se caracteriza en razón de una estructura de posiciones y funciones interrelacionadas.

Esta concepción de los actos interrelacionados como sustancia de la organización implica que en ella tiene lugar un proceso de aprendizaje y percepción de las expectativas sustantivas de la institución, como un todo, así como las expectativas de los demás

miembros respecto de lo que cada uno debe hacer. Este proceso incide en la modelación del rol de cada uno de sus miembros, con consecuencias, directas o indirectas, sobre las actitudes y comportamiento innovador.

La institución escolar ha sido caracterizada como un *sistema de roles* (Owens, 1978; Hultman, 1989). Ello explica que, aunque cambien las personas que la integran, profesores y alumnos, la institución escolar continuará cumpliendo su misión, siempre que las actividades se realicen de acuerdo con los patrones que le son específicos. La continuidad depende de que se mantenga el conjunto de actos interrelacionados, coordinados. Los modos de cumplimiento del rol se transmiten de unos miembros a otros, mediante procesos de aprendizaje y de socialización, de lo que resulta la integración de los individuos en la institución escolar, tanto profesores como alumnos.

La organización escolar está integrada por un conjunto de posiciones que se distribuyen a lo largo de sus ejes horizontal y vertical. Cada posición representa una serie de actividades previstas, constitutivas del rol o función. Ese conjunto de las actividades esperadas de cada posición tiene que ser cumplido por el ocupante de la misma, dentro de ciertos márgenes de variabilidad, para que los demás pueden cumplir su propio rol, con el objeto de que la institución lleve a cabo las actividades para que fue creada y alcance sus fines específicos. Cada uno de los roles es una unidad de interacción con otros roles, lo cual define su carácter interpersonal. Por otra parte, la definición de los roles reduce la incertidumbre, haciendo previsible lo que se espera que los otros hagan para ajustar el propio comportamiento, en un funcionamiento coordinado. El profesor que enseña el contenido *c* y *d*, supone que anteriormente fue enseñado el contenido *a* y *b* por otro profesor. También supone que posteriormente sea enseñado el contenido *e* y *f*.

Con mayor o menor grado de formalización normativa, la organización prescribe, de modo expreso, unas normas para el adecuado cumplimiento de la función por parte de sus miembros y las interrelaciones entre ellas. Otras normas están implícitas, deduciéndose de la posición de cada uno en los ejes horizontal y vertical de la estructura organizativa y de su vinculación con los que tiene que interactuar. Todo ello contribuye a perfilar la interpretación y cumplimiento de los respectivos roles o funciones.

La formalización normativa expresa las expectativas de la institución. Esto es, lo que se espera que haga cada uno de sus miembros, de modo convergente al cumplimiento de la misión de la institución escolar. Pero a las expectativas expresas de la institución escolar se añaden las expectativas, más sutiles y tácitas, que emergen de cada uno de sus miembros. Se trata de aquello que los demás esperan que haga cada uno, particularmente los más cercanos en la realización de la tarea. Por lo tanto, sobre el propio comportamiento en el rol, gravita lo que los restantes miembros de la organización esperan que uno haga, además de las normas de la formalización organizativa. En consecuencia, las expectativas de la institución escolar, las expectativas de quienes desempeñan roles adyacentes y las propias expectativas de cada uno contribuyen a configurar su rol y el modo de ejercerlo. A veces, las influencias informales y tácitas tienen efectos más potentes que la normativa organizativa formal. Las expectativas ajenas incluyen los roles directivos, los roles docentes y los roles de los estudiantes.

Para que la institución escolar logre sus fines, los ocupantes de los roles tienen que interactuar, coordinarse, mantener comunicaciones, colaborar, tomar decisiones y actuar de forma congruente. Ello significa que dentro de la institución escolar se produce una dinámica de constantes interacciones, entre directivos, profesores y alumnos. Sus comportamientos en el desempeño del rol se van modelando en virtud de las expectativas ajenas, las influencias que se producen y las propias ideas sobre el respectivo rol.

La teoría de rol representa un importante recurso conceptual y operativo para la integración de los enfoques psicológico y sociológico en el análisis del cambio organizativo y la innovación en general. Para Parsons y Merton el concepto de rol es esencial para la comprensión de la acción social y de la estructura social.

El concepto de *rol* se ha revelado de gran fecundidad en el análisis organizativo, la comprensión de las organizaciones como sistemas sociales, el entendimiento de las conexiones entre los factores organizativos, interpersonales e individuales y la interpretación del comportamiento del individuo en el ámbito institucional. También ha mostrado su productividad conceptual en el estudio del cambio y la innovación en el marco de la institución educativa. “En la teoría del rol se analizan las determinaciones externas del comportamiento del profesor, como vía complementaria a la explicación de su comportamiento por determinaciones internas, tal como sucede con la teoría del autoconcepto o la teoría de la autoeficacia” (Dietrich, 1985: 92).

El término francés *rôle*, con el significado originario de papel, en el sentido de *representar* un papel, se ha traducido por función, en el sentido de *cumplir* una función. Rol y función suelen utilizarse como sinónimos para significar las realizaciones, acciones y reacciones, de los actores en el escenario organizativo. En el escenario teatral cada uno de los actores ha de atenerse al papel que representa, aunque lo interprete según sus concepciones y capacidades artísticas. Pero siempre debe actuar en función de los papeles de los restantes actores. En caso contrario, la obra se convierte en un caos o una representación de la esquizofrenia paranoica. También en el escenario institucional, cada uno de sus miembros tiene que desempeñar el rol prescrito y asumido, aunque lo haga según su personalidad, ideas y capacidades docentes. Pero siempre en relación con las funciones o roles de los restantes miembros de la organización. Los alumnos esperan que los profesores actúen de determinada manera. Análogamente, los profesores esperan un comportamiento previsible de los directivos y de los alumnos.

Los comportamientos de cada uno de los actores de la institución escolar están asociados a un puesto. Han de responder a expectativas o conductas esperadas, que consisten en patrones de acción interrelacionados con los roles de otros actores. En virtud del conjunto de las normas organizativas, cada uno de los actores de la institución escolar desempeña su propio rol docente, en forma relativamente previsible, dentro de unos límites. Las actividades de cada actor se hallan previstas institucionalmente, reduciéndose la incertidumbre de los actores que interactúan con él. El rol tiene un significado relacional. El modo de cumplimiento del rol por los demás miembros de la institución escolar tiene efectos, mayores o menores, sobre el cumplimiento del propio.

Las reglas formalmente establecidas por la organización incluyen normas,

prescripciones o proscripciones sobre el cumplimiento de los roles, expresando lo que se espera que haga cada uno en el escenario institucional. Son las expectativas de la institución. Pero, más allá de la formalización normativa, cada miembro de la institución genera expectativas e influencias informales respecto a cómo los demás deben comportarse en el desempeño de sus respectivas funciones o roles. Un referente de especial significación son aquellos a los que cada uno se halla más estrechamente vinculado, con los que interactúa con mayor intensidad, constituyendo un conjunto o red de roles.

El conjunto, relativamente reducido, de roles adyacentes al rol considerado, constituyen lo que Merton (1957) denomina la *mallá de roles* o la red de funciones. El equipo de profesores de un curso-grupo, el conjunto de docentes que componen un departamento didáctico, el grupo de quienes desempeñan funciones directivas, forman mallás de roles o redes de funciones. Entre sus miembros, las relaciones interpersonales son más intensas, mayor el grado de influencia en la configuración del rol de cada uno y modo de desempeñarlo.

Puesto que están directamente interesados en la adecuada realización de la misma tareas y logro de objetivos, los demás miembros de la red de roles generan opiniones y actitudes respecto a lo que cada uno hace o debería hacer en el cumplimiento de su rol, en lo que tratan de influir. Si determinado profesor no cumple adecuadamente las normas consideradas institucionalmente correctas en el desempeño de su función docente, de algún modo afectará el habitual cumplimiento de la suya por otro profesor con el que existan relaciones cercanas de tipo curricular, organizativo, temporal o espacial. Cada miembro de una red de roles depende del modo en que los demás desempeñen su función o rol, en determinados aspectos o facetas del mismo.

Si un nuevo profesor interpreta su rol educativo en un sentido que los demás profesores del mismo curso-grupo consideran como de una excesiva permisividad, emitirán determinadas opiniones, tratando de influir en dirección contraria. Sin embargo, puede ocurrir que aquello que, en principio, constituía una innovación educativa, quede restringido o neutralizado por virtud de las distintas expectativas sobre el comportamiento en el rol docente, emitidas por de los demás miembros de la red de roles.

Cierto profesor puede iniciar un método de aprendizaje en pequeños grupos. A esta nueva modulación del rol docente puede adherirse algún otro profesor próximo, modificando el suyo en la misma dirección. Con ello una innovación educativa inicia su difusión en aquella red de roles. Las influencias mutuas se ven reforzadas por la tendencia de los profesores de los mismos cursos o de un departamento docente a integrarse en un mismo grupo psicosocial. Cuando un nuevo profesor se integra en un departamento didáctico, donde rige una cultura innovadora, recibirá mensajes impulsores de la innovación en la configuración y desempeño de su rol docente. Cuando un profesor se incorpora a un departamento o equipo docente escasamente innovador, también su emisión de expectativas e influencias innovadoras puede tener efectos sobre los restantes miembros de esa la red de roles, en mayor medida que otro profesor más distante en la estructura organizativa.

Cada rol institucional se halla directa y dinámicamente vinculado con algunos otros roles que están próximos a él. De modo menos directo se encuentra relacionado con los restantes roles de la institución.

Dentro del entramado de roles que constituyen la organización, a través de las interacciones, formales e informales, unos miembros transmiten a otros sus respectivas expectativas de rol. Se trata de unos modelos de influencia que, en buena medida, contribuyen a determinar la percepción del propio rol y, con ello, el modo de ejercerlo.

La comprensión de este entramado de roles y la adecuada valoración de las interacciones constituyen un elemento decisivo para entender e impulsar las innovaciones educativas. Como resultado de la estructura, formalización normativa, flujo de trabajo, expectativas predominantes, índole de las interacciones e intensidad de las influencias, se puede generar una cultura escolar de continuidad e inmovilismo o una cultura proactiva, de cambio e innovación. Una u otra actuarán sobre el individuo restringiendo o estimulando su comportamiento innovador en el desempeño de su rol en el seno de la institución escolar.

## **12.2. Interacciones institucionales, conformación del rol docente y comportamiento innovador**

De modo general, las interrelaciones, vinculaciones e influencias ocurren en todas las direcciones dentro de la estructura organizativa. Las expectativas transmitidas e influencias respectivas se producen en forma horizontal o lateral, en forma descendente o ascendente, a lo largo del eje vertical de la estructura organizativa. También se pueden producir en forma oblicua.

Desde la perspectiva de la innovación educativa cabe resaltar un fenómeno de especial relevancia: el rol nunca queda fijado de un modo definitivo. La configuración del rol es un proceso continuado. Las propias experiencias y reflexiones en el desempeño del mismo, junto a las interacciones entre los actores, con la sucesiva emisión y recepción de expectativas, van contribuyendo a la conformación del rol.

Las *expectativas del rol*, como lo que se espera de otro en el desempeño del rol, contienen preferencias respecto a conductas particulares y al comportamiento global del miembro considerado. Las expectativas mantenidas por los demás miembros contribuyen a definir su rol en la institución y los actos que de él se esperan. Tales expectativas constituyen factores de valoración o evaluación, aplicada al comportamiento del miembro considerado, por parte de los demás miembros de la institución escolar. Unos y otros tienden a comunicar sus expectativas al ocupante del rol, transmitiéndole informaciones sobre el modo en que se espera que cumpla la función o rol docente.

El *rol transmitido* es el conjunto de comunicaciones emanadas de las expectativas de los demás miembros, que se transmiten al titular del rol, con la intención de influir en su comportamiento. Al profesor le son transmitidas, en formas distintas, las expectativas del director, los colegas que actúan coordinados con él, los padres de los alumnos y los



estudiantes, respecto del modo que esperan que cumpla distintas facetas de su rol docente. Tienen una especial relevancia las que emanan de los miembros implicados en la misma red de roles.

Los actos de comunicación de las expectativas de rol se pueden realizar de modo verbal o de forma no verbal, mediante determinados modos de conducta. Pueden comunicarse de forma directa o indirecta y alusiva. La manifestación de las expectativas respecto de un rol puede hacerse patente, como un comentario alusivo, de tipo impersonal, sobre alguna faceta del rol docente, en general, dentro de una conversación informal. Pero puede manifestarse como la oposición expresa y personalizada a determinados modos de comportamiento docente. Las expectativas pueden también expresarse como una clara manifestación de admiración y alabanza a determinada faceta del comportamiento docente. Los actos de transmisión de las expectativas del rol no tienen un carácter meramente informativo. Contienen intención de influencia, con la pretensión de que el titular del rol adapte su comportamiento a las expectativas que le son transmitidas por los demás miembros del grupo o la institución escolar.

Este proceso de comunicación e influencia comporta varias dimensiones: *signo* proscriptivo o prescriptivo; *intensidad*, como la fuerza del intento de influencia; *especificidad*, grado en que se detalla el comportamiento esperado y *rango de holgura*, como margen dentro del que se espera el comportamiento previsto. Repárese en que la dirección o signo es relativo respecto de la innovación educativa. La concordancia o discrepancia entre el comportamiento de determinado profesor y las expectativas de los restantes miembros de la institución escolar puede tener distintos sentidos. La conformidad puede ser de signo positivo, concordante, confirmatorio y reforzante de un comportamiento de carácter innovador. Pero las expectativas transmitidas pueden indicar conformidad con un comportamiento de continuidad e inmovilismo, favorable a lo tradicional y vigente, implicando resistencia a la innovación. En notable proporción, el individuo, como miembro de la organización, actúa respecto de la innovación en función de las expectativas de los restantes miembros del grupo y sus interacciones con ellos. Ciertos comportamientos docentes, con valencia innovadora, positiva o negativa, provocan el intercambio de mensajes sobre expectativas e influencias entre los miembros de la institución escolar.

Empero, las expectativas emitidas no son determinantes únicas del comportamiento institucional del individuo y particularmente de su conducta innovadora. Además de los factores interpersonales, el comportamiento en el rol contiene ingredientes personales. Por consiguiente, además de analizar el *rol emitido*, hay que tomar en consideración el correlativo rol recibido o *percibido*.

El *rol recibido* es el modo en que un miembro de la institución escolar percibe las expectativas que otros miembros le remiten concernientes a su rol. El receptor del rol puede aceptar, en mayor o menor grado, las expectativas que se le transmiten. Pero, puede rechazar ciertas facetas del rol transmitido. Este rechazo puede manifestarse de modo abierto y claro o de forma indirecta, como resistencia pasiva, “tortuguismo”, etc. Por tanto, la conducta del individuo en la organización no dimana únicamente del rol

transmitido. Depende de cómo perciba los mensajes, de cómo los elabora y cómo los traduce a la práctica, en función de sus propias características personales y profesionales.

Las características personales de emisores y receptores, la calidad de sus relaciones interpersonales, la forma y claridad de la transmisión de las expectativas intervienen decisivamente en la génesis del rol *percibido*. Pero también está condicionado por otros factores, como el contexto organizativo, la índole de la tarea, el nivel de profesionalidad, las experiencias anteriores, el tiempo de permanencia en la institución, el grado de socialización en la misma, el aprendizaje logrado en ésta y el grado en que se hayan interiorizado sus fines y objetivos. El proceso de *adopción* y de *adaptación* del rol ocurre, pues, dentro de una matriz de influencias e interacciones institucionales múltiples (figura 12.1).

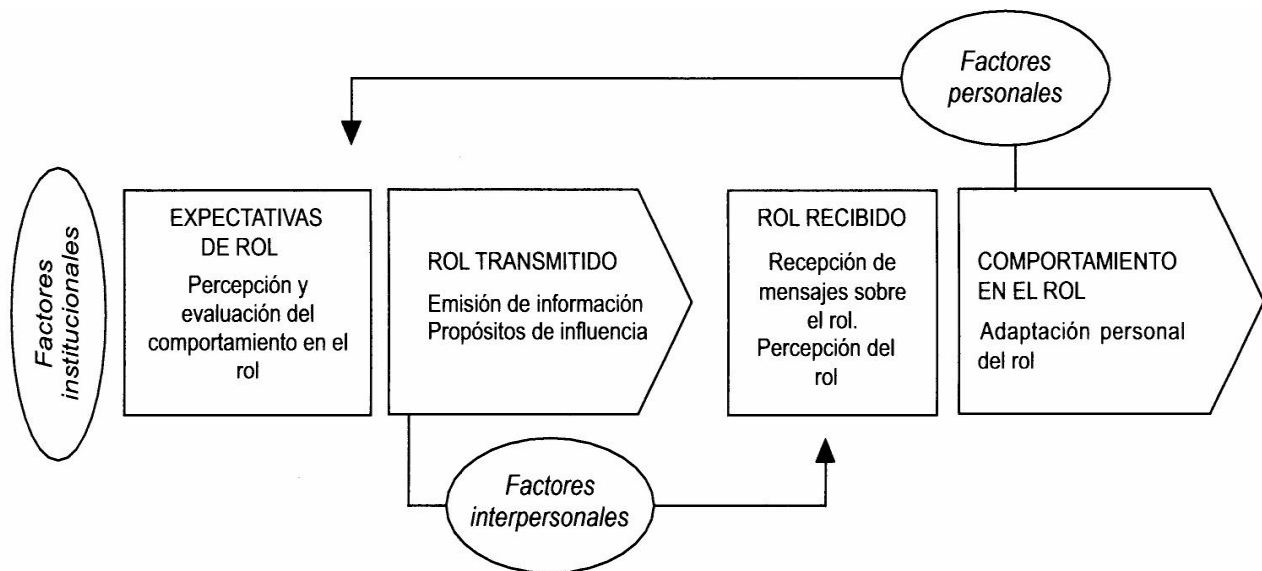


Figura 12.1. Ciclo de elaboración del rol.

Las expectativas del rol transmitido, el rol percibido y el rol actuado o conducta en el rol se suceden de modo continuo en fases secuenciales que se reiteran de forma cíclica para las distintas facetas del rol docente, con efectos reguladores. El grado de aceptación o rechazo de las expectativas ajenas tiene el significado de respuesta a los mensajes recibidos. Por lo tanto, tiene valor de información de retorno, sirviendo a los emisores como señales para valorar el grado de influencia ejercida.

Los actos de emisión y recepción del rol constituyen un entramado de interacciones en que todos los miembros de la institución son simultáneamente emisores y receptores de rol. La transmisión del rol es un proceso continuo por el que un individuo que se integra en el quehacer institucional recibe información respecto a la “aceptabilidad” de sus acciones, ayudándole a corregir, mejorar o adaptar su comportamiento como miembro de la institución escolar. En definitiva, se trata de un proceso de socialización profesional.

En la modulación del rol docente están presentes unos grupos de *referencia*, que

ejercen una influencia directa, y otros grupos que ejercen una influencia indirecta o de forma difusa.

Tomando como unidad de análisis a un miembro de la institución escolar, éste tiene a algunos otros en posición de *supra-ordenación* en el eje vertical de la organización que, de algún modo, observan y evalúan su comportamiento en el rol, transmitiéndole, de varias formas, sus expectativas al respecto. Tales miembros supraordenados son, para el miembro considerado, el *primer grupo de referencia*. Para un profesor, este primer grupo de referencia estará representado por el director, el jefe de estudios, el coordinador de ciclo, el jefe del departamento didáctico.

Quienes desempeñan funciones directivas, en cualquier nivel organizativo, atienden a que el rol sea desempeñado con su propia configuración y en relación con los demás roles adyacentes. Por consiguiente, transmiten explícitamente expectativas con mayor frecuencia, en el ámbito de su respectiva responsabilidad: departamento, ciclo, etc. (figura 12.2).

El director atiende a los intereses comunes y vela por la coordinación horizontal y articulación vertical de las distintas funciones y unidades organizativas. Aparece como el representante de la formalización normativa de la organización escolar y responsable del cumplimiento concurrente de los roles de profesores y estudiantes. Todos los estudios resaltan el rol del director en el impulso de la innovación educativa (Hallinger y Murphy, 1987; Heck, 1992). Evans y Teddlie (1995), en una amplia investigación identificaron tres estilos directivos, con especial significado para la innovación: iniciador, gestor y respondedor.

Cabe consignar que también sobre el rol de director o de jefe de departamento didáctico influyen las expectativas de los profesores. Por otra parte, para los alumnos, las expectativas de los profesores son un núcleo decisivo de referencia.

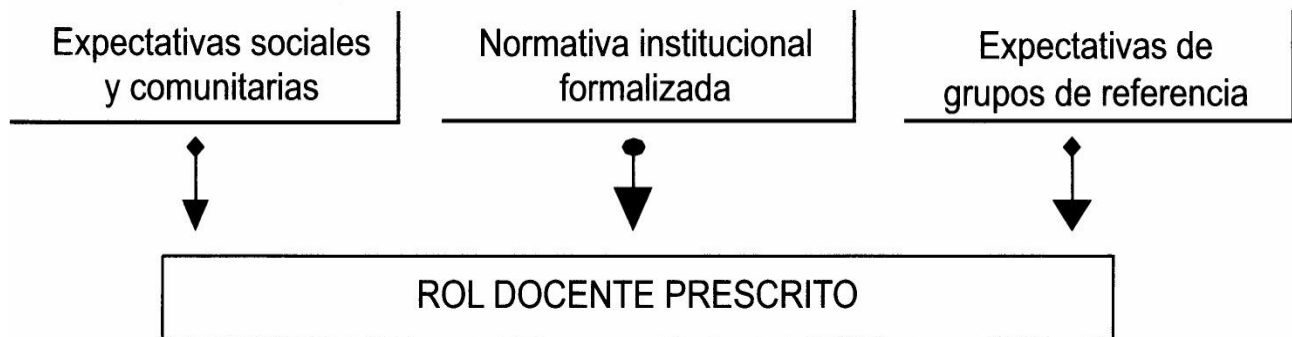


Figura 12.2. Grupos de referencia y expectativas en la configuración del rol.

Un *segundo grupo de referencia* está representado por aquellos miembros que se encuentran en una posición de *coordinación*. Estos miembros coordinados son primariamente los colegas más próximos, integrantes de la misma malla de roles, como los que forman parte de un mismo equipo docente, quienes ejercen la docencia en el mismo curso o ciclo, los que componen el mismo departamento didáctico, etc. Estos

transmiten sus respectivas expectativas de modo más intenso, ejercen mayor influencia y contribuyen a modelar el rol del miembro considerado. Especial relieve tienen las influencias informales, a través de las relaciones de amistad y convivencia, en situaciones distintas a las de realización del trabajo, como las que tienen lugar en la sala de profesores o la cafetería.

*El tercer grupo de referencia* está constituido por los miembros que se hallan en una posición de *subordinación*, que transmitan también sus expectativas, lo que esperan que haga quien desempeña el rol. Para cualquier miembro de la institución escolar son importantes las expectativas de los alumnos, el modo en que estiman que debe actuar, lo que ellos esperan.

En la especificación del rol del profesor se distinguen dos tipos de interacciones y fuentes de expectativas relevantes. Por un lado, las interacciones del profesor con otros adultos de la institución escolar y el sistema educativo: colegas, padres, director, inspector-técnico. De otro lado, las interacciones con los alumnos son de especial importancia, puesto que “a la larga, la experiencia de no entenderse con los alumnos es probablemente la experiencia más dolorosa” (Nipkow, 1986: 90).

La trama de influencias se completa con las derivadas de las expectativas de las familias, que, aunque más distantes, a veces formulan demandas de manera explícita y directa. Las expectativas de la sociedad, en general, tienen un carácter más difuso, aunque “la instancia superior y abstracta desde la que parten las expectativas de comportamiento y la asignación de funciones respecto del rol de los profesores es la sociedad global, [...] ya antes de cualquier medida oficial” (Dietrich, 1985: 96).

Puede ocurrir que las expectativas de rol transmitidas por unos y otros, contengan ingredientes impulsores de un comportamiento innovador, en relación con la mejora de la docencia y el logro de los objetivos institucionales. Pero también pueden contener ingredientes restrictores de innovación.

También puede suceder que unos grupos de referencia o miembros de los mismos emitan expectativas impulsoras de un comportamiento innovador, como puede hacerlo el director o el jefe de un departamento didáctico, mientras que otros grupos de referencia, sean profesores, alumnos o familiares, transmitan expectativas de continuidad, que contienen ingredientes restrictores de la innovación educativa. Son los casos de *conflicto en el rol*, situación frecuente en los procesos de innovación educativa.

Aparecen situaciones de conflicto en el rol derivadas de las expectativas discrepantes de distintos grupos o personas, así como del modo en que el individuo las percibe, interpreta y acoge. Estas situaciones de conflicto en el rol, de grado y modalidad diversa, dependen de la índole de la tarea docente, las características personales del individuo y la naturaleza de las relaciones interpersonales -formales e informales— que se desarrollan en el ámbito de la institución escolar. Algunas de estas situaciones constituyen obstáculos para la innovación educativa. Otras pueden ser fuentes o motivos para la innovación en el ámbito de la institución escolar. Pueden identificarse distintas modalidades de conflicto en el desempeño del rol.

El *conflicto interemisores* surge cuando un miembro percibe que las expectativas

procedentes de dos o más personas o grupos resultan incompatibles entre sí, de tal manera que asumir unas hace difícil asumir las otras. Esta modalidad de conflicto en el desempeño del rol es más frecuente en el ejercicio de una función directiva, de cualquier rango que sea. El director es objeto de múltiples y variados requerimientos. Proceden de los distintos sectores y miembros de la institución educativa y de otros externos a ella. Los miembros supraordenados de la Administración educativa esperan ciertas decisiones y acciones del director de la escuela pública. Pero esas expectativas no siempre son coincidentes con las expectativas de los profesores. Las expectativas o requerimientos de la inspección-técnica pueden ser coincidentes con las expectativas de los padres de los alumnos, pero discrepantes de lo que algunos profesores esperan del director. Otras veces las expectativas de los alumnos o de las familias no son coincidentes con las de los profesores. El director percibe expectativas de ciertos sectores, quienes esperan que atienda al cumplimiento de las normas formalizadas del sistema educativo y los proyectos y normas internas establecidas por la institución escolar. Pero simultáneamente percibe expectativas de otros sectores que esperan un comportamiento flexible. En general, estos tipos de conflicto se producen con más frecuencia en los roles que ocupan situaciones fronterizas entre sectores interesados y en ámbitos de responsabilidad en el eje vertical de la organización: jefes de departamento didáctico, coordinadores de ciclo, etc.

También los profesores experimentan situaciones de conflicto en el desempeño de su rol docente, en la medida en que no siempre son coincidentes las expectativas de los miembros supraordenados, las expectativas de algunos colegas, como miembros coordinados y las expectativas de los propios alumnos o familiares.

En lo que concierne a la innovación educativa, un profesor o grupo docente percibirá expectativas de innovación y cambio de unos sectores o miembros de la comunidad educativa, mientras que otros emiten expectativas de estabilidad y persistencia en los comportamientos vigentes en el centro docente. En ocasiones, los colegas, alumnos o familiares manifiestan actitudes distintas según el tipo de innovación propuesta.

La *ambigüedad en el rol* es la situación que se produce cuando la función no ha sido adecuadamente definida. Por consiguiente las prescripciones para el adecuado cumplimiento del rol son vagas, confusas y, en alguna medida, contradictorias. El rol de tutor y la función directiva son casos de ambigüedad del rol. Un ejemplo típico, dentro del sistema educativo, es el rol de inspector-técnico de educación. Se le asigna la función de evaluación y asesoramiento pedagógico, a modo de consultor, mas para determinadas situaciones le son atribuidas competencias y responsabilidades de carácter jerárquico en la estructura vertical del sistema educativo.

La denominada *sobrecarga del rol* ocurre cuando a determinado miembro de la organización le resulta imposible llevar a cabo, en un tiempo dado y con el necesario nivel de calidad, las operaciones requeridas por las diversas expectativas que le son transmitidas. Esta situación de conflicto en el cumplimiento del rol requiere una decisión sobre prioridades de unas acciones respecto a otras; o bien entre calidad y cantidad en la realización. Esta situación de sobrecarga en el rol surge en los procesos de innovación

educativa, particularmente en su primera fase. El profesor debe atender simultáneamente a las tareas ordinarias de la docencia, para el logro de los objetivos habituales, y a las específicas tareas suplementarias que requiere el proceso de innovación.

El *conflicto persona-rol* se produce cuando hay una discrepancia entre el concepto que un miembro de la institución tiene del propio rol (*rol subjetivo*) y las expectativas emitidas por los demás miembros sobre su cumplimiento. Adquiere especial significación cuando las expectativas recibidas chocan con los valores, capacidades, necesidades, anhelos de la persona considerada. Un profesor puede estar empeñado en llevar a cabo ciertas innovaciones, por considerarse capacitado para realizarlas con éxito, además de creer que constituye un deber ético para la mejora de la calidad de la educación de los alumnos. Sin embargo, puede verse obligado a optar entre inhibir sus propósitos innovadores o enfrentarse a ciertos miembros o grupos de la comunidad educativa. La situación de conflicto persona-rol surge cuando un profesor se encuentra implicado en un proceso de innovación que resulta incompatible con sus valores y convicciones, cuando la innovación carece de significado para él o cuando percibe que los esfuerzos innovadores resultarán de escasa o nula eficacia.

El conflicto *interroles* se produce en virtud de la existencia de *roles concurrentes*. Es el caso del docente que se encuentra ante el dilema de permanecer una hora más en el centro educativo para preparar mejor su trabajo docente o atender la tutoría de ciertos alumnos, pero, al mismo tiempo, tiene que preparar las actividades domésticas o estar presente en el hogar, para cumplir su rol de padre o madre.

### **12.3. Interacciones recíprocas entre factores organizativos, interpersonales e individuales**

Como advierte Owens (1976: 85):

aunque la organización formal de la escuela puede modelar en forma ordenada los roles que se hallan bajo su jurisdicción, tales como el rol de profesor o el rol de director, debemos recordar, sin embargo, que dichos roles serán desempeñados por individuos que tienen su propia y específica personalidad, amén de sus necesidades sociales.

Además de la incidencia que sobre el comportamiento del individuo ejercen los factores de naturaleza externa, como los factores organizativos e interactivos o grupales, los rasgos de la personalidad remiten a aquellas variables internas que explican la “propensión del individuo a conducirse de un modo determinado: sus motivos, sus significados, sus valores, sus preferencias, sus resistencias y sus temores”, que afectan al modo en que el individuo concibe y ejecuta su rol en el marco de la institución escolar, de forma innovadora o no (Katz y Kahan, 1977: 207).

Cada miembro de la organización asume el rol, según sus propias características personales, de tal modo que el individuo no sólo es modelado por su rol, sino que

también él modela el rol. Cada individuo que, como *actor*; interpreta su papel en el escenario institucional, lo hace no sólo en función de los demás intérpretes, sino también en función de lo que él aporta al rol en virtud de sus propias cualidades personales(Goffman, 1997).

La institución escolar prescribe unos roles, esperando que cada uno de los titulares de esos roles se comporte de modo que se logren los fines de la institución. Pero el titular de cada rol escolar es una persona con sus saberes y capacidades, sus intereses y necesidades, sus características temperamentales, sus aspiraciones sociales, sus concepciones, convicciones y valores. En definitiva, con unos rasgos distintivos de su personalidad, en cuya virtud el individuo, al asumir su rol en el ámbito del grupo y de la organización, le infunde su propia impronta personal.

Bajo la concepción de la institución escolar como sistema social, que manifiesta una estructura de roles, ha sido muy utilizado el modelo de análisis elaborado por Getzels y Guba (1957: 156). La institución escolar constituye un sistema social que evidencia una estructura de roles jerárquicamente articulados y horizontalmente coordinados. Cada uno de los miembros de la comunidad educativa posee determinadas percepciones y expectativas del comportamiento de los restantes miembros en sus respectivos roles. También posee el concepto de su propio rol.

La estructura de expectativas y roles que integran la institución escolar constituye la denominada *dimensión organizativa* o nomotética de la organización. Las características de la personalidad de los individuos que ocupan tales roles representa la *dimensión personal* o ideográfica, que opera en el ámbito de la institución.

Pues bien, ambas dimensiones, organizativa y personal, contienen un conjunto de factores que convergen en la configuración del comportamiento de los miembros de la institución escolar. Bajo esta perspectiva, el comportamiento real de cada miembro de la institución escolar dimana simultáneamente de la dimensión organizativa y de la dimensión personal, según se esquematiza en la [figura 12.3](#).

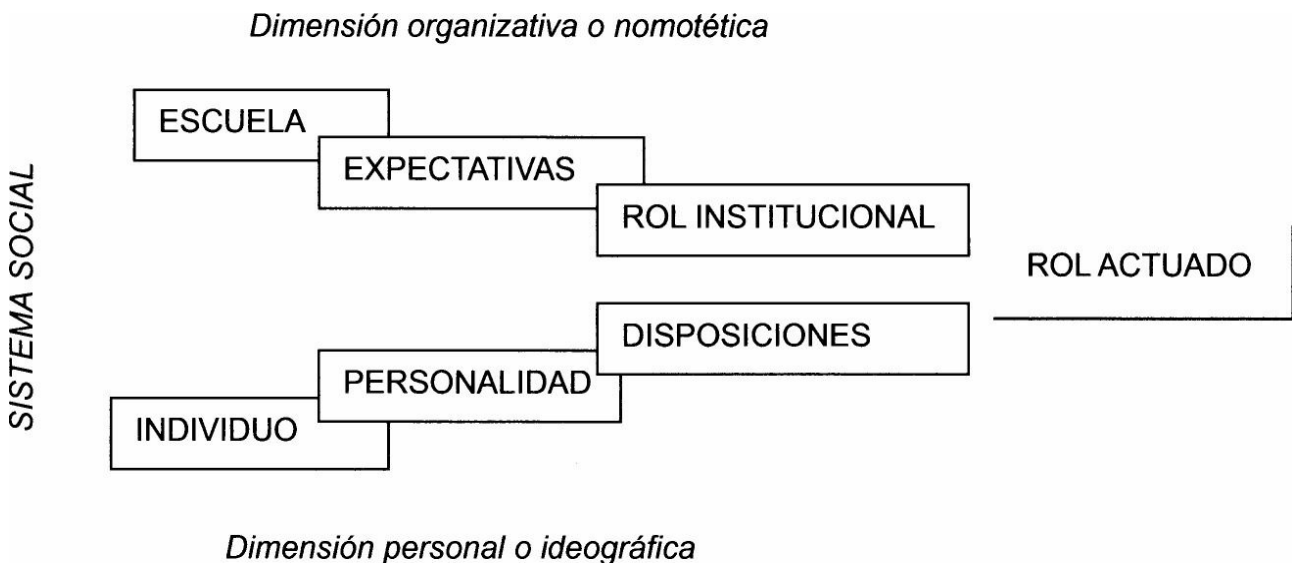


Figura 12.3. Factores organizativos, interactivos y personales en el rol ejercido.

En esta perspectiva, el comportamiento en la institución es una función recíproca del rol institucional y la personalidad del individuo ocupante del rol, expresado mediante la ecuación general siguiente:  $C = f(R, P)$ ; donde  $C$  = comportamiento observado,  $R$  = configuración del rol institucional y  $P$  = personalidad del ocupante del rol. Es diversa la proporción de ambos ingredientes que pueden darse con respecto al cumplimiento de los distintos roles.

Por un lado, el rol prescrito y, por otro lado, la personalidad del individuo pueden tomar distintos valores en el desempeño de los roles institucionales. Un extremo puede estar representado por el comportamiento en el rol de soldado, considerado como una forma típica de cumplimiento del rol en que la incidencia de los rasgos de la personalidad del individuo se halla muy limitada. Cercano a ese extremo se halla el rol del operario de una cadena de montaje de fabricación en serie. En el extremo opuesto se encuentra el rol del artista, reflejando un comportamiento muy creativo. En este caso, se manifiestan en alto grado las características personales del individuo, al tiempo que resultan mínimas las restricciones debidas a prescripciones de naturaleza organizativa o nomotética. En posiciones intermedias pueden situarse sucesivamente el rol de investigador, el rol de psiquiatra, el rol de artesano. Cercano a este último grupo puede considerarse el rol de profesor.

Ciertos roles consienten o requieren una mayor intervención de la personalidad del individuo, al tiempo que permiten satisfacer mejor las propias necesidades personales. La influencia que ejercen las prescripciones —y expectativas— del rol sobre un mismo individuo varían, según que se trate del rol de alumno, el rol de profesor en prácticas, el rol de profesor, el rol de orientador psicopedagógico, el rol de director de departamento didáctico o el rol de director o decano. La propia naturaleza de cada rol contiene unos límites, más o menos amplios, respecto del modo de comportamiento del titular del rol. Generalmente los márgenes se incrementan a medida que se asciende en el nivel de responsabilidades, según el eje vertical de la estructura organizativa.

Por otra parte, unos tipos de personalidad atribuyen mayor importancia a las prescripciones y expectativas del rol. Confieren mayor importancia a lo que creen que se les pide y espera de ellos. Por el contrario, otros tratan de infundir al rol su propia personalidad dinámica, creativa e innovadora. Creen que tendrán más éxito expresando activamente sus proyectos y necesidades personales, en vez de limitarse estrictamente a las prescripciones del rol, adoptando un comportamiento con rasgos burocráticos.

El comportamiento de algunos directivos tiende a ceñirse a un rol prescrito. Estrechan su rol ejercido, reduciéndolo a tareas predominantemente administrativas. Otros tratan de infundir su propia personalidad al rol directivo, interpretándolo como un rol de liderazgo educativo, con un comportamiento impulsor de la mejora, la innovación y el cambio. Algunos profesores interpretan el rol docente como un estricto atenimiento a los contenidos curriculares, considerando que proporciona más seguridad, sin intentar las múltiples posibilidades metodológicas disponibles. Otros, por el contrario, interpretan las



prescripciones curriculares de modo flexible, siendo su rol ejercido más amplio, rico e innovador.

Las personas que prefieren atenerse estrictamente a las normas y prescripciones del rol, generalmente sólo se implican en la innovación educativa cuando ha sido prescrita en una reforma educativa general, o bien cuando ha sido incluida en el proyecto formalizado de la propia institución escolar. Quienes interpretan su rol docente de un modo más amplio y flexible incrementan sus tasas de innovación cuando encuentran facilitadas las tareas de búsqueda de nuevas alternativas didácticas y disponen del apoyo técnico necesario para desarrollar sus propios proyectos innovadores. En el primer caso, el comportamiento innovador proviene de los factores inscritos en la dimensión nomotética o normativa del sistema educativo o la institución escolar. En el segundo caso, surge de factores propios de la dimensión personal o ideográfica.

En unos casos, el comportamiento innovador se vincula a las prescripciones y expectativas institucionales, por lo que dependerá del signo de la cultura escolar respecto de la innovación. En otros casos, el ocupante del rol le infundirá su propia personalidad, más o menos innovadora.

Argyris (1977: 398) distingue tres tipos básicos de comportamiento institucional: *comportamiento de producción*, *comportamiento de mantenimiento* y *comportamiento de adaptación*. Este último representa una modalidad del comportamiento institucional que contiene ingredientes innovadores.

Cuando se trata de una organización dinámica y adaptativa, cuya dimensión nomotética contiene prescripciones y expectativas que atienden a la *función de adaptación* entonces la predominancia de los factores organizativos resultarán favorables para la innovación educativa. Por el contrario, cuando se trata de una organización cerrada al entorno, cuyos aspectos organizativos, normativos o nomotéticos sólo atienden a las funciones de *producción y mantenimiento* de la organización, entonces la innovación educativa dependerá de los factores personales que se despegan del comportamiento ordinario. Estas consideraciones conducen a una teoría contingente de la innovación educativa.

Como ya se advirtió en líneas precedentes, la interpretación y actuación del rol evoluciona a lo largo de la vida profesional, en virtud de la experiencia acumulada por el individuo y la índole de las relaciones interpersonales. También cambia en virtud de factores sociales, las nuevas necesidades, problemas y demandas de una sociedad cambiante, lo cual requiere el cambio en las institución escolar y roles que las componen. Tras el inicial proceso de integración del individuo en la organización, su socialización institucional y adquisición del rol, continúa el proceso de adaptación, reconfiguración o redefinición del rol docente, con posibilidades innovadoras. La *adopción* del rol va seguida de la *adaptación* del rol, de acuerdo con las aspiraciones personales y las expectativas próximas o lejanas. Por lo tanto, el modelo organizativo de índole burocrática, con roles estrictamente definidos, resulta inadecuado para el proceso evolutivo del rol docente en una sociedad cambiante. Excepto que las propia prescripciones incluyan conductas de modernización.

La bibliografía anglosajona establece una clara distinción al respecto. Una primera fase se refiere a la adopción del rol (*role taking*), en virtud de las expectativas e influencias, formales e informales, de la institución y de quienes la integran. Esta va seguida del proceso de reelaboración continua del rol (*role making*) por virtud del desarrollo del individuo, los cambios internos de la institución escolar y los cambios externos, que penetran en la misma del brazo de los propios alumnos. En una sociedad de cambio acelerado, en la que se suceden periódicas reformas educativas, es inexorable el cambio del rol docente. Efectivamente, “muchos profesores necesitan cambiar el rol docente en la clase. Esto es difícil para un solo profesor; pero, cuando los profesores trabajan con sus alumnos de manera conjunta, es más fácil el cambio de los roles y la mejora de las relaciones” (Dalin, 1993: 149).

Cualquier miembro, nuevo o antiguo, puede negociar en la institución escolar, dentro de la red de roles o equipo docente, la propia configuración o redefinición de su rol, supuestamente beneficioso para los alumnos, además de serlo para la propia satisfacción personal, como fuente de incentivos y motivaciones intrínsecas. En parte, los roles institucionales se asumen o adoptan. En parte también se adaptan, auto-configuran o reconstruyen en un proceso continuo, alcanzando un equilibrio entre los requerimientos de la tarea, la necesaria coordinación de funciones y las personales concepciones y capacidades, como actor docente. Este proceso constituye una amplia avenida para el camino de innovación educativa, particularmente cuando se recorre en cooperación entre los miembros de la comunidad educativa.

La elaboración del rol se inicia con anterioridad al ingreso en la institución escolar, mediante la adquisición de valores, actitudes y normas de convivencia en la familia y otras instituciones sociales, como proceso de socialización del individuo. De capital importancia es el proceso de profesionalización, con el aprendizaje de conocimientos y capacidades necesarios para desempeñar un rol específico en una organización de fines determinados.

Se continúa con la integración en la organización docente, mediante la adquisición de patrones de comportamiento en la realización de la tarea propia del rol y las interacciones con los demás miembros de la institución escolar. En el proceso de adaptación a las normas organizativas desempeñan un papel importante quienes ejercen roles directivos, en los distintos niveles de la organización escolar, especialmente el responsable de la unidad o equipo de trabajo en que se ubica el nuevo miembro. También las normas y expectativas que le transmiten los miembros con los que interactúa y mantiene relaciones interpersonales. El individuo adquiere los valores y normas que constituyen la cultura institucional, aunque puede surgir cierto grado de conflicto entre sus valores personales y los vigentes en la institución escolar.

Cada miembro de la institución escolar posee sus concepciones educativas, conocimientos y capacidades profesionales. Sus actitudes, motivaciones, valores y expectativas son la base de su comportamiento como actor institucional. Por lo tanto, sus reacciones o respuestas a las expectativas institucionales pueden ser de orden diverso. El individuo tratará de acomodar sus capacidades al rol institucional de acuerdo con sus

intereses, procurando conseguir su satisfacción personal y su proyección profesional.

En función de los factores organizativos, interactivos y personales pueden producirse distintos tipos de reacción o respuesta, tipificadas del modo siguiente (Van Maanen y Schein, 1979):

1. Reacción de *conformidad*, por la que el miembro de la institución no pone en cuestión las normas y procedimientos constitutivos del rol, adaptándose al mismo en una perspectiva de continuidad.
2. Reacción innovadora respecto de los *procedimientos*, en que el individuo trata de modificar las estrategias y procedimientos que constituyen los contenidos del rol, aunque sin plantearse ninguna alteración de la índole del mismo, de sus objetivos y relaciones.
3. Reacción de *innovación del rol*, no limitándose al cambio en los procedimientos, sino pretendiendo una *reconfiguración* del rol, que afecta a la índole de su misión y finalidades. Este tercer tipo de innovación, que implica un cambio de la misión docente, puede tener repercusiones disfuncionales, si no se producen simultáneamente cambios en los demás roles de su misma red, grupo o unidad organizativa.

El comportamiento innovador en la institución escolar está, en parte, condicionado por el contexto del sistema de roles, pero en buena parte depende de la personalidad del individuo y sus motivaciones educadoras. Las estrategias de innovación educativa son más eficaces cuando comprenden una red o conjunto de roles adyacentes, entre los que existen interacciones en la realización de la función docente y relaciones interpersonales entre los implicados en la innovación. Este enfoque relacional en los procesos de innovación educativa es más productivo, aun cuando las escuelas y universidades se caractericen por la débil articulación entre sus unidades y el alto grado de autonomía en que se desarrollan las tareas en de cada aula.

# 13

## *Desarrollo de la capacidad innovadora de la institución escolar*

### **13.1. Rasgos de las instituciones escolares innovadoras**

Diversos autores han subrayado el hecho de que las instituciones escolares son menos innovadoras que otras instituciones. Cuban (1992: 216) llega a afirmar que “es más fácil enviar un hombre a la luna que reformar las escuelas”. Efectivamente se ha logrado que los hombres lleguen a la luna y que módulos espaciales lleguen a otros planetas. Pero no se ha logrado que muchas escuelas utilicen un sistema de individualización didáctica que permite aprender a cada alumno según su individual *ritmo de aprendizaje*. Tampoco se ha conseguido aún la generalización de la evaluación continua como seguimiento cualitativo del progreso de aprendizaje, utilizándola para subsanar inmediatamente la lagunas, errores o deficiencias, cuya acumulación obstruye la normal progresión de los estudiantes. Baste con citar sólo dos aspectos sustanciales, entre los muchos posibles.

Sin embargo, bastantes instituciones escolares incorporan sucesivamente innovaciones que se adecuan a sus posibilidades y expectativas de mejora continua, beneficiando los distintos aspectos formativos e instructivos de los estudiantes. Por consiguiente, las instituciones escolares tienen distinta capacidad para cambiar e introducir innovaciones educativas.

Miller (1975) analizó las diferencias entre dos tipos extremos de organizaciones, que denomina *organizaciones innovadoras* y *organizaciones letárgicas*. Las primeras están atentas a las variaciones en el interior y los cambios en el exterior; acometen, cuanto antes, los problemas emergentes, sin dejarse sorprender por los problemas y los conflictos; sacan más partido de los recursos disponibles y se adaptan mejor al entorno. Por el contrario, las organizaciones letárgicas no prevén las variaciones internas, ni las demandas externas y la innovación no forma parte de su configuración. Su adaptación y renovación sólo se produce de modo precipitado con ocasión de crisis, a la que les resulta difícil responder, generando gran inestabilidad.

En determinadas instituciones escolares se detectan tasas de innovación educativa más altas que en otras. Unas son más innovadoras que otras, esto es, poseen mayor capacidad innovadora o un grado mayor de *innovatividad*. El grado de innovatividad de

una institución escolar se detecta empíricamente por sus mayores tasas de innovación y su mayor ritmo innovador. Es decir, la capacidad innovadora real de una escuela puede medirse o evaluarse de dos modos:

- a) El número de innovaciones adoptadas en un determinado período de tiempo.
- b) La rapidez en la adopción e implantación de una innovación.

La cuestión que ahora se plantea, en términos descriptivos y operacionales, es la siguiente: ¿cuáles son las propiedades de las instituciones escolares más innovadoras? ¿Cómo pueden desarrollarse esas características en otras escuelas? Se trata de identificar y describir los rasgos que caracterizan a las escuelas que muestran mayor capacidad innovadora. Si, y sólo si se conocen las características, en cuya virtud unas escuelas son más innovadoras que otras, será posible diagnosticar el grado de innovatividad de cada una, para posteriormente mejorarla.

En el marco de las instituciones escolares están ocurriendo constantemente pequeños cambios e innovaciones de menor cuantía. Lo que acontece es que resultan difícilmente perceptibles, particularmente para quienes se hallan más próximos al decurso de las actividades cotidianas. Sucede algo semejante al menor grado de percepción del crecimiento del niño por quienes le observan diariamente, mientras los que han estado un largo período de tiempo sin verlo perciben sorprendidos su rápido crecimiento. Por otra parte, para el observador cotidiano de la institución escolar los aspectos estáticos y permanentes resultan más fácilmente perceptibles que las pequeñas diferencias o cambios menores. Por lo general, “subestimamos el índice de innovación en una organización”, como sostienen Rogers y Argawala (1980: 157).

Merced a los estudios realizados por investigadores y analistas de las organizaciones, en la última década del siglo XX, se sabe más acerca de ciertas características de las organizaciones relacionadas con la capacidad innovadora. Ello permite diagnosticar el grado de innovatividad de una institución escolar y pronosticar, con cierta aproximación, su comportamiento innovador. Diversas investigaciones, particularmente de tipo correlacional, informan del grado de asociación entre determinadas variables independientes y la innovación educativa como variable dependiente. Son necesarios más análisis de este tipo, así como diseños de análisis multivariado. Pero antes se necesita identificar las variables para luego medirlas y determinar las relaciones con la innovación educativa en el ámbito de la institución escolar. La conjunción de la metodología cualitativa o etnográfica y la cualitativa o métrica ha sido notoriamente productiva en estas investigaciones, haciendo posible la determinación de las relaciones entre las variables escalonadas y grupos de variables intervinientes, requeridas para el análisis de los patrones de relaciones. La actuación sobre los pertinentes grupos de variables causales o intercausales hace posible la mejora de la capacidad innovadora de la institución escolar y la realización de pronósticos en la propuesta o iniciación de proyectos innovadores.

En su pionera investigación empírica de la innovación educativa, Mort sostenía la

existencia de una relación positiva entre gasto por alumno y la capacidad innovadora de las escuelas. Estimaba que aquél era un buen predictor de la adopción de innovaciones educativas. Investigaciones posteriores indicaron que dicha relación era de tipo curvilíneo y no lineal. Posteriormente, el propio Mort (1964: 318) subraya que las escuelas innovadoras tienen un personal docente más cualificado y receptivo a las nuevas ideas educativas, sus directivos presentan mayor apoyo activo y directo a los cambios y las personas del entorno tienen unas actitudes favorables a las innovaciones.

Diversas investigaciones han analizado las relaciones entre la capacidad innovadora de la institución y las variables organizativas, como estructura horizontal y vertical, tamaño de la organización, grado de formalización organizativa, descentralización o autonomía y profesionalización específica de los miembros de la institución. En los últimos años se ha incrementado el número de las investigaciones solventes sobre las relaciones entre la capacidad innovadora y las variables referidas a los *procesos organizativos*, como comunicación interna, cooperación entre los miembros, capacidad de resolución de problemas, solución positiva del conflicto, apertura al entorno, toma de decisiones, redistribución de poder entre los miembros, que simultáneamente asumen compromiso y responsabilidad. Especial atención ha merecido el análisis del estilo del liderazgo en relación con la capacidad innovadora de la institución. Todos los estudios coinciden en subrayar la importancia de los directivos en relación con las tasas de innovación. Pero no son conclusivos sobre los componentes innovadores de los distintos estilos de liderazgo, salvo, precisamente, la actitud innovadora del líder.

Un análisis bibliográfico sobre las características que se atribuyen a las instituciones innovadoras, en estudios de casos, fue realizado por Steiner (1965). Equiparando innovatividad y creatividad, indica que las organizaciones más creativas destacaban por las características siguientes:

- a) Descentralización interna.
- b) Flexibilidad en la formalización normativa.
- c) Canales abiertos de comunicación interna.
- d) Diversidad de contactos y relaciones con fuentes externas.
- e) Disposición a asumir riesgos.
- f) Personal diversificado.
- g) Estímulo a las personas creativas.
- h) Funcionamiento de una unidad o equipo dedicado a promover la innovación.

Añade también que las instituciones innovadoras favorecen el ensayo y experimentación de nuevas ideas, según criterios de objetividad, fundados en los hechos, incorporando las nuevas ideas e innovaciones por el valor de ellas mismas, más que por el prestigio de quien las representa. Así mismo, indica que son más creativas las instituciones que tienen más personas creativas y comprometidas con el trabajo en la organización. Pellegrin (1966) corrobora las características recopiladas por Steiner y concluye que las instituciones innovadoras crean condiciones internas que estimulan y

recompensan las conductas innovadoras, propiciando el desarrollo continuo y la institucionalización de actitudes y comportamientos innovadores.

En el análisis de los factores institucionales que fomentan la innovación educativa, Pincus (1974) consigna los siguientes:

- a) Claridad de la estructura de las metas u objetivos de la institución escolar.
- b) Estructuras organizativas que comporten una suficiente descentralización interna.
- c) Canales de comunicación docente libres y fluidos.
- d) Altas expectativas, motivación y moral de todos los integrantes de la institución.
- e) Actitudes institucionales de apoyo al cambio, por parte de la dirección y de los colegas.
- f) Diversidad de especializaciones profesionales.
- g) Existencia de estructuras de autorrenovación.
- h) Autonomía institucional, con limitada dependencia de la opinión pública para realizar y validar la innovación.
- i) Reducidos intereses en la preservación del *status quo*.

Las instituciones escolares innovadoras poseen ciertas características comunes, según Morrish (1978). Para este autor, las instituciones más innovadoras poseen los rasgos siguientes:

- a) Concepto más claro de sus objetivos institucionales.
- b) Sólida red de comunicaciones entre sus profesores y de éstos con la dirección.
- c) Alta cohesión y moral en su personal.
- d) Profesores más capacitados.
- e) Generación interna de nuevas prácticas docentes.
- f) Más sensibles a ideas externas, provenientes de investigaciones y directrices de la política educativa, tratando de incorporarlas a sus objetivos y quehaceres institucionales.
- g) Mayor nivel educativo de las familias.
- h) Mayor apoyo financiero.

En un estudio de casos, en distintos países de la OCDE, realizado por el Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI, 1973), se concluye que en las escuelas más innovadoras son aquellas en que se detectan estas características:

- a) Autonomía de la institución escolar.
- b) Planificación más estricta.
- c) Participación en la toma de decisiones.

- d) Mayor apertura interna, con libre discusión de los problemas y fluidez de las comunicaciones.
- e) Cierta capacidad para la resolución de problemas.
- f) Mayor apertura hacia el exterior.

También se concluye que estilos de liderazgo diferentes parecen producir el mismo tipo de resultados, pero, “en todos los casos estudiados, los líderes desempeñan un rol activo en la búsqueda de informaciones y conocimientos referentes a las actividades innovadoras”.

Los rasgos indicados por los distintos estudiosos de tema se resumen en el inventario del [cuadro 13.1](#).

### Cuadro 13.1. *Inventario de características de las instituciones innovadoras.*

---

Claridad de las metas, propósitos y objetivos institucionales.

Autonomía y descentralización interna, con participación en las decisiones.

Red interna de comunicaciones abiertas y fluidas.

Colaboración entre personas, estructuras y niveles, con relaciones de cohesión.

Capacidad de resolución de problemas y génesis interna de innovaciones.

Liderazgo activo en la búsqueda de informaciones e impulso innovador.

Apertura al entorno, en funciones de búsqueda de información y adaptación, aunque preservando la propia autonomía de propósitos y procesos.

Diversidad de las competencias u orientaciones profesionales de los miembros.

Una unidad o estructura organizativa para la gestión de la innovación.

---

Para discernir la capacidad innovadora de la institución escolar y subsiguiente potenciación, se utilizan construcciones científicas, modelos y estrategias que inicialmente se desarrollaron para conocer y mejorar determinados aspectos y dimensiones de la institución escolar. Actualmente se utilizan en forma convergente para el análisis y desarrollo de la capacidad innovadora de las escuelas, dada su probada eficacia al respecto. Una responde a la conocida metáfora biológica de la salud de la organización, la otra es la metáfora física del clima de la institución escolar. Varios autores vinculan las características de la institución innovadora a ciertas condiciones de la organización sana. Otros destacan la funcionalidad del clima escolar. Además, existe acuerdo unánime respecto de la importancia de la cultura institucional para el desarrollo de la capacidad innovadora. El desarrollo de la capacidad de resolución de problemas se considera la base en la mejora de la capacidad innovadora.



### 13.2. La capacidad innovadora de la organización sana

Bajo la perspectiva de la organización como un sistema abierto, cabe considerar una doble dimensión en el comportamiento institucional: comportamiento *reactivo* y comportamiento *proactivo*. Uno y otro se manifiestan a nivel de la institución, los grupos, las relaciones intergrupales y los individuos. La organización sana es aquella que, en todas sus partes, logra una solución óptima entre la tendencia a la *estabilidad* y el *equilibrio* (comportamiento *reactivo*) y la tendencia hacia el *cambio*, el *progreso* y la *innovación* (comportamiento *proactivo*). Para Clarck (1970: 282),

una organización es sana si sus miembros observan determinados códigos de conducta, no expresos, aunque relativamente uniformes, aceptados como el modo normal de hacer las cosas, que permita, a todos los niveles de la organización, afrontar dos requerimientos básicos, aunque diferentes: el *mantenimiento del status quo* y el *progreso*.

El comportamiento reactivo trata de eliminar tensiones internas y presiones externas, reaccionando defensivamente, en busca de un estado de equilibrio. El comportamiento proactivo, propio de los sistemas abiertos, conlleva desarrollo, evolución, aprendizaje y cambio. Puesto que esta doble necesidad afecta a todos los niveles de la organización, la organización sana acepta y posibilita las manifestaciones de esta doble tendencia en los individuos, los grupos, las relaciones intergrupales y la organización total, para alcanzar una situación óptima entre las tendencias al equilibrio (mantenimiento, *status quo*) y las capacidades para el desarrollo y el progreso.

Argyris (1979) considera que en todas las organizaciones se desarrollan de modo permanente tres procesos simultáneos y solidarios: 1. proceso de *producción*, entendido, en general, como las actividades específicas, directamente vinculadas al logro de los objetivos propios de la institución; 2. *proceso de mantenimiento*, destinado a asegurar la integración y equilibrio interno en su funcionamiento y 3. proceso de *adaptación*, como la continua adaptación a las necesidades o problemas internamente generados, así como a las demandas y cambios externamente inducidos. En este proceso de permanente adaptación y resolución de los propios problemas se inscriben los pequeños cambios y las innovaciones de distinta envergadura e intensidad. La institución escolar tiene que *producir* educación, *mantener* el funcionamiento de su organización y responder a los problemas internos y demandas externas, en un proceso de *adaptación* permanente.

Para Hoy y Hannum una institución escolar puede considerarse sana cuando mantiene su propio control en sus tres niveles básicos: *a)* la enseñanza y el aprendizaje, como la misión sustancial de la escuela (*nivel técnico*), que se refleja en la implicación de estudiantes y profesores, enfatizando la calidad académica; *b)* la coordinación interna del trabajo y los recursos, la lealtad, el compromiso y la motivación de sus miembros (*nivel directivo y gestión*), que se manifiesta con un liderazgo colegial, busca recursos en el exterior y facilita apoyos; *c)* las relaciones de equilibrio y armonía (*nivel institucional*) que implican la integridad institucional. Conlleva relaciones fecundas con el entorno, pero se mantiene la integridad educativa de sus programas, sin desmesuradas presiones de

individuos o grupos. Caracterizan a la escuela sana como

aquella en que los niveles técnico, directivo e institucional funcionan armónicamente, la escuela atiende sus necesidades básicas, al tiempo que afronta favorablemente las fuerzas disruptivas externas y encauza sus energías hacia su misión. En las escuelas sanas los alumnos, profesores, directivos y comunidad trabajan cooperativamente y constructivamente (Hoy y Hannum, 1997: 293).

Miles (1973 y 1993) describe la organización sana con arreglo a tres dimensiones, dentro de cada una de las cuales utiliza varios criterios, que se influyen recíprocamente:

1. *Realización de la tarea específica* o función educativa.
2. Integración interna y funciones de *mantenimiento*.
3. *Adaptación al entorno* y capacidad de resolver problemas.

De acuerdo con dicho autor y las aportaciones realizadas por otros en esta misma línea, se describen a continuación los rasgos que caracterizan a una institución escolar sana:

1. En el ámbito de la *realización o cumplimiento de la tarea*, una institución escolar sana y equilibrada posee la propiedades siguientes:
  - *Objetivos* y propósitos claros, aceptados, alcanzables y apropiados. Los miembros de la institución escolar comprenden y comparten los propósitos y actúan de modo convergente respecto de los mismos, por considerarlos congruentes y viables, de acuerdo con los recursos disponibles y las demandas del entorno.
  - *Flujo de comunicaciones* relativamente abiertas y fluidas, en la realización del trabajo, a lo largo de los ejes horizontal y vertical de la organización, así como las comunicaciones de la institución con el entorno. El flujo de las informaciones internas son directas, libres de distorsiones, sin requerir grandes esfuerzos para su emisión o recepción. Esto es, existe suficiente facilidad para las interacciones comunicativas entre los miembros, unidades, niveles y sectores de la comunidad educativa.
  - *Equilibrio en el poder* y posibilidades de influencia mutua, que significa la capacidad de participar en las decisiones, implica un clima de cooperación centrada en la resolución de problemas de la institución escolar y se funda en las competencias personales y profesionales de cada uno de sus miembros.
2. En el ámbito de la *integración interna y funciones de mantenimiento*, una

organización sana, con equilibrio dinámico y capacidad innovadora, responde a los criterios siguientes:

- *Utilización los recursos disponibles*, que significa el pleno empleo de la totalidad del potencial de recursos disponibles. Utilización de recursos humanos de modo que cada miembro de la institución escolar se haga cargo de aquellas operaciones en que pueda ser más efectivo, además de lograr mayores satisfacciones en su realización. Que ninguno se sienta infrautilizado en sus potencialidades, ni sobrecargado de responsabilidades, de manera que todos tengan la sensación de que son útiles, aprenden y se desarrollan personal y profesionalmente mientras realizan sus actividades institucionales. La utilización de recursos materiales o instrumentales significa que la institución no mantiene recursos inactivos y aprovecha todos los disponibles: bibliotecas, laboratorios, multimedia, sistemas informáticos, etc.
  - *Cohesión*, como expresión de la medida en que los miembros de la institución se sienten partícipes de la misma empresa educativa, integrados en ella, percibiendo una identidad institucional, sintiéndose vinculados a la institución escolar de que forman parte, integrados en un grupo o equipo.
  - *Moral*, como expresión de motivación, compromiso y persistencia en la dedicación, que comporta satisfacción en la realización de la tarea y agrado de pertenecer a la institución educativa.
3. El ámbito de la adaptación al *entorno* y las interacciones con el mismo representa la capacidad de desarrollarse, resolver problemas y cambiar de manera continuada y eficaz, de acuerdo con los criterios siguientes:
- *Autonomía*, entendida como la capacidad de obrar en virtud de las propias fuerzas y necesidades, especificar sus propósitos y determinar sus itinerarios didácticos, en función de los específicos requerimientos internos y las demandas externas, aunque manteniendo la propia identidad, frente a intereses individuales o de grupo.
  - *Adaptabilidad*, significa la disposición para reaccionar ante los cambios propios de la dinámica interna de la organización y los cambios externos. Mantener una permanente apertura e interacción con el entorno, sin ser un elemento pasivo, ni mero instrumento del mismo, realizando modificaciones de forma rápida, anticipándose a los problemas.
  - Aptitud de *resolución de problemas*, como la capacidad de percibir los

problemas, diagnosticar los conflictos, según sus síntomas y causas, generar soluciones, llevarlas a cabo y evaluar sus resultados, en sucesivos ciclos de análisis y resolución, que suponen aprendizaje y desarrollo profesional.

- *Disposición innovadora*, como la vigencia de un espíritu de cambio y una cultura innovadora. La tendencia a avanzar y la capacidad para desarrollarse y mejorar a lo largo del tiempo, en lugar de anclarse en un equilibrio estacionario, con una estabilidad inmóvil.

Los precedentes indicadores, pueden sintetizarse diciendo que una institución escolar es una organización sana cuando posee estas características:

- a) Propósitos claros y compartidos, comunicación fluida y equilibrio en el ejercicio del poder.
- b) Funcionamiento interno próximo a la plena capacidad, cohesivo y estimulante.
- c) Toma decisiones, resuelve sus problemas de manera autónoma y actúa en forma adaptativa, manteniendo una permanente predisposición al cambio y la mejora.

En contraposición, los rasgos insanos, que condicionan un funcionamiento efectivo y limitan la capacidad innovadora, pueden resumirse así:

1. Objetivos confusos y mal aceptados en la comunidad educativa; escasas interacciones comunicativas en la realización del trabajo y relaciones con el entorno bloqueadas; gran concentración del poder en las decisiones o ejercicio inseguro de la autoridad; incapacidad para verificar la realización de las tareas y el logro de objetivos.
2. Deficiente aprovechamiento de los recursos disponibles, infrautilización de los instrumentos o del personal más cualificado, dificultando su autorrealización; reducida identificación con la institución escolar de los integrantes de la comunidad educativa; bajo espíritu y moral de profesores y alumnos; débil grado de interdependencia y cohesión entre las unidades y los miembros de la institución escolar.
3. Deficiente adaptabilidad a los cambios del entorno; gran vulnerabilidad ante efectos externos, ejercidos por individuos o grupos de intereses; reducida capacidad para detectar y afrontar, por sí misma, la resolución de sus problemas internamente generados o externamente inducidos.

La identificación de los rasgos que caracterizan la salud organizativa o equilibrio institucional dinámico permiten diagnosticar el estado de una institución escolar y pronosticar sus posibilidades innovadoras. Como se habrá percibido, la mejora de las

dimensiones y rasgos de la salud organizativa implican un enfoque de gestión de la *calidad total*.

La dirección o la comisión pedagógica pueden utilizar los enunciados precedentes para la elaboración de un cuestionario, contextualmente adaptado, que permita explorar los rasgos de la propia institución escolar, indicadores de su capacidad innovadora y las posibilidades de acometer los cambios más convenientes, según la tipología de la innovación.

### **13.3. El clima escolar y la capacidad innovadora**

El concepto de clima escolar surge a partir de los estudios de ecología social y psicología ambiental, considerándose que “el clima social es una de las más importantes conceptualizaciones en el estudio de la conducta humana en contextos sociales” (F Ballesteros, 1983: 143). Las instituciones escolares difieren entre sí, analíticamente, por la estructura, tamaño, formalización organizativa, procesos organizativos de liderazgo, toma de decisiones, flujo de comunicación o estrategias de desarrollo del currículo. Pero también difieren, globalmente, por la peculiaridad del clima psicosocial, que resulta de las interacciones de los miembros de la integran. El clima escolar generado reaccúa, a su vez, en aquellos factores y personas cuyos efectos se dejan sentir sobre procesos educativos y resultados escolares. El clima de la institución escolar resulta de un conjunto de propiedades que se dan en el ámbito de la organización, percibidas directa o indirectamente por sus miembros. Ejercen una notoria influencia en sus actitudes, motivación, comportamiento de cada uno y de la organización como un todo. Es importante resaltar que los estudios empíricos sobre el clima escolar muestran que existe una gran similitud entre las percepciones del conjunto de los miembros que integran una misma institución escolar, en tanto que difieren sensiblemente entre una escuela y otra.

Existen importantes conexiones entre el clima escolar y el curso de las innovaciones. Los estudios realizados al respecto vinculan el clima escolar a la capacidad de la institución escolar para la propia innovación y mejora (Marcum, 1966; Bennet, 1969; Chirstian, 1972; Moss y David, 1981; Fullan, 1985; Fraser, 1988; Rosenholtz, 1989; Lee, 1991; Anson, 1991; Cheng, 1993; Kallestad, 1998). Por consiguiente, el diagnóstico del clima escolar y las intervenciones sobre el mismo tienen una notable importancia estratégica para incrementar la capacidad innovadora de la institución escolar. El profesor Villar (1992: 41) subraya la importancia que tiene para el cambio docente la retroacción informativa procedente de su exploración del clima escolar, puesto que suministra información sobre el estado de la institución escolar o la clase, haciéndola más transparente, al reducir ciertos aspectos de “caja opaca”.

La expresión *clima escolar* se refiere al ambiente, atmósfera, espíritu de la institución escolar percibido por los miembros que la integran, expresivo del modo en que se sienten dentro de ella. Quienes forman parte de la institución escolar, así como quienes mantienen algún tipo de vinculación con la misma, perciben su clima, ambiente o tono,

aunque les resulte difícil definirlo, identificar y describir los factores que lo determinan. Se detecta en la forma en que el trabajo se desarrolla en las clases, en el modo en que se desenvuelve el trabajo en las reuniones del claustro o los equipos docentes; incluso en los pasillos. Se manifiesta en las distintas situaciones de la vida escolar a través de una amplia variedad de acontecimientos, como los frecuentes o escasos altercados entre los estudiantes; gestos o expresiones de los profesores al final de una reunión, transluciendo la satisfacción o frustración respecto de su desarrollo; las expresiones verbales en las relaciones entre alumnos, entre profesores y de unos con otros; las actitudes de confianza y respeto mutuo, frente al trato tosco, etc.

Análogamente al clima físico, el clima psicosocial de la escuela es la resultante de un complejo de fenómenos. El clima físico es el conjunto de fenómenos meteorológicos que caracterizan, durante un prolongado período de tiempo, el estado medio de la atmósfera en un determinado lugar. Resulta de la combinación de determinadas propiedades de la atmósfera: temperatura, humedad, presión atmosférica, vientos. En la configuración del clima escolar concurren aspectos *materiales*, como el tamaño de la escuela, las condiciones de los espacios, el equipamiento, etc.; componentes *organizativos*, como las estructuras formales e informales, la formalización normativa, el grado de centralización interna; elementos *culturales*, como los valores subyacentes; factores *psicosociales y psicológicos*, como las relaciones interpersonales y la satisfacción de las necesidades personales. Unas variables tienen una incidencia especial, como estilo de liderazgo, flujo de las comunicaciones, calidad de las relaciones en los grupos o el sistema de incentivos. Pero lo importante es el resultado de la interacción entre todas ellas. El clima escolar es lo que se percibe como típico de una institución escolar, sin que sea susceptible de ser atribuido a uno solo de sus componentes. Se expresa globalmente con términos como atmósfera, tono, carácter o personalidad de la institución escolar.

Cuando determinada cualidad adquiere especial intensidad y relevancia, tiñe diversos factores, constituyendo la nota caracterizadora del clima escolar en su conjunto. En el lenguaje coloquial se habla de una atmósfera tensa o relajada, de un contexto individualista o cooperativo, de un tono entusiasta o apático, de un ambiente estimulante o restrictivo, de un clima cohesivo o fragmentado. Naturalmente, cuando posee valencia positiva, se incrementan las potencialidades innovadoras de la institución escolar.

Dentro del clima global de la institución escolar, como organización social, cabe establecer la distinción entre dos ámbitos: *clima organizativo y clima de la clase*. El *clima organizativo* concierne especialmente a las percepciones y vivencias de los profesores, como integrantes de la organización escolar. Se manifiesta particularmente en la motivación profesional y satisfacción con el trabajo docente, con incidencia en la formación y aprendizaje de los estudiantes. Sobre el clima organizativo inciden las condiciones materiales del medio escolar, las características de la estructura organizativa, el modo en que se desempeñan los roles, las relaciones interpersonales entre quienes los ocupan, la forma en que se enfoca la misión de la institución, así como las relaciones entre los profesores, de éstos con el equipo directivo y con los estudiantes.

El *clima de la clase* o del aula envuelve las relaciones entre los estudiantes y de éstos con los profesores. Se refiere a la textura del ambiente en que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje, en el espacio del aula, susceptible de influir en la maduración y aprendizaje de los alumnos. El clima del aula no se reduce a los aspectos cognitivos del aprendizaje académico. Envuelve elementos socioafectivos y relaciones interpersonales, a lo que subyacen aspectos de motivación, auto-concepto y autoestima de los alumnos. Se ha constatado la alta correlación entre ciertos aspectos del clima a nivel de la *clase* y el clima a nivel de la *escuela* en general. Los estudios sobre clima escolar han puesto de relieve la importancia de las relaciones entre determinados tipos de clima escolar, funcionamiento de la institución, logro de sus propósitos y aprendizaje de los estudiantes.

El diagnóstico del clima escolar se obtiene explorando las percepciones de los miembros de la unidad de análisis de que se trate, sea la institución escolar como un todo, sea una clase o aula escolar. Aunque puede utilizarse la observación directa, lo más habitual es el empleo de cuestionarios y escalas para explorar las percepciones y expectativas de los miembros de la unidad de análisis. Aunque aplicados a los individuos, lo que constituye la esencia del concepto de clima escolar es la situación global de la unidad analizada, representada por el conjunto de las percepciones de los miembros que la integran y expresadas como promedio.

Halpin y Croft (1963) pueden considerarse los pioneros en la elaboración y aplicación de un instrumento para la descripción, análisis, diagnóstico y subsiguiente mejora del clima organizativo de la institución escolar: el *Cuestionario para la Descripción del Clima Organizativo* (CDCO). Ha sido objeto de ulteriores estudios, traducciones, validaciones o adaptaciones a distintos países, con una amplia utilización a lo largo de los años. Para Halpin el clima es a la organización lo que la personalidad al individuo. Se supone que el clima organizativo refleja las peculiaridades de la institución escolar, indica su equilibrio o salud organizativa. La organización es más dinámica y efectiva cuando sus miembros perciben que en la misma se satisfacen, de manera aceptable, sus necesidades sociales y sienten agrado en el cumplimiento de sus funciones.

El CDCO identifica ocho dimensiones y tipos de conductas consideradas especialmente influyentes en el clima de la escuela. Cuatro de ellas se refieren al conjunto de los profesores, mientras que las otras cuatro conciernen a las funciones de liderazgo y dirección, como factor particularmente influyente en la configuración del clima organizativo. Las correspondientes a las actitudes y comportamiento de los *miembros* de la organización son las siguientes:

1. *Desvinculación*: falta de cohesión y cooperación en la realización de la tarea, con una dedicación centrada únicamente a las actividades habituales de la propia clase, concebida como de exclusiva competencia individual (-).
2. *Impedimento*: percepción de una sobrecarga del rol con actividades secundarias, poco relevantes para la esencia del mismo (reuniones, escritos, etc.) que dificultan la adecuada realización de la función sustantiva (—).

3. *Espíritu*, “moral” o entusiasmo: las necesidades sociales se perciben satisfechas en el cumplimiento de las actividades o misión específica, sintiéndose realizados en el trabajo dentro de la organización (+).
4. *Intimidad*: percepción de unas satisfactorias relaciones interpersonales entre los profesores que integran la institución escolar (+).

Las dos primeras dimensiones indican la existencia de una predominante orientación individualista en la realización de la tarea docente. Las dos últimas sugieren una orientación social que satisface mejor las necesidades personales.

Las otras cuatro dimensiones conciernen a las percepciones respecto del modo en que son ejercidas las funciones de dirección o liderazgo:

1. *Aislamiento*: percepción de una conducta directiva caracterizada por unas relaciones de tipo impersonal, predominando el atenimiento a los aspectos más estrictos de la normativa o formalización organizativa (—).
2. *Énfasis en el rendimiento*: comportamiento directivo predominantemente centrado en alcanzar los resultados previstos, que indica una conducta de control, orientado al cumplimiento de las tareas (-).
3. *Impulso*: la tendencia a alentar y motivar la iniciativa de los profesores en la resolución de los problemas, estimulando su creatividad y capacidad innovadora (+).
4. *Consideración humana*: en la función de liderazgo predomina una conducta de consideración y preferencia por la persona de los miembros de la organización (+).

Al combinar las dimensiones descritas, Halpin y Croft identificaron diversos *perfiles escolares*, estableciendo una sucesión de seis tipos de clima escolar: clima *abierto* y autónomo, controlado, clima familiar, paternal y clima *cerrado*.

El clima organizativo abierto se caracteriza porque los profesores mantienen relaciones de mutuo apoyo en la realización de la tarea, se hallan motivados para superar las dificultades y encuentran satisfechas sus necesidades en las actividades y logro de los fines, destacando la autenticidad en las actitudes y conducta de la mayoría. El liderazgo mantiene el pleno control de las situaciones, actuando con flexibilidad, prestando a los demás la ayuda requerida e impulsando las responsabilidades de todos. Como el mismo Halpin sugiere, las instituciones escolares que poseen un clima de tipo abierto ofrecen una mayor disponibilidad a su propio desarrollo, adaptabilidad, y tienen más capacidad para realizar cambios e introducir innovaciones. Así ha sido confirmado por estudios posteriores.

El CDCO fue revisado por Hoy y Clover (1986), quienes desarrollaron una versión modificada y mejorada del mismo. La estructura conceptual de *CDCO/Hoy-Clover* se manifiesta en seis dimensiones. Tres se refieren al profesor: *profesionalidad*, *relaciones*



*sociales y despreocupación*. Las otras tres afectan al director: *apoyo, directividad y restrictividad*.

Los datos se obtienen mediante la respuesta a 42 cuestiones. Su procesamiento y síntesis, con expresión de promedios, permite diagnosticar los rasgos predominantes en el clima de la institución escolar.

El profesor López Yáñez, a partir de la revisión de Hoy-Clover, realizó la adaptación al contexto español, mediante un riguroso trabajo científico, con una metodología etnográfica y métrica, consiguiendo unos muy aceptables niveles de validez y fiabilidad del cuestionario. La versión española del CDCO de Hoy-Clover/L. Yáñez contiene ciertas variaciones respecto del original. Las dimensiones referidas a los *profesores* son las mismas: *profesionalidad, relaciones sociales y despreocupación*.

Las dimensiones concernientes a la *dirección* contienen ciertas variaciones respecto de la revisión de Hoy-Clover; quedando establecidas de este modo: *consideración, implicación y directividad*.

Este ajuste diferencial, científicamente pertinente, se debe a los problemas encontrados en las percepciones de la función directiva. Acaso porque el autor no se haya percatado suficientemente de que la función directiva ha ido desdibujándose progresivamente en el contexto español en las dos últimas décadas del siglo, con notorio quebranto para la organización y funcionamiento de las instituciones escolares, sin parangón con el rol directivo en otros países. No obstante, esta nueva versión de fácil y rápida aplicación ofrece grandes posibilidades para el diagnóstico del clima escolar y las subsiguientes acciones de mejora.

Moss elaboró un instrumento para diagnosticar el ambiente de trabajo en organizaciones humanas, denominado Escala del Ambiente de Trabajo-EAT (*Work Environment Scale*). Considera que las distintas dimensiones y elementos que caracterizan el clima o ambiente de una institución comprenden tres categorías (Moss, 1979).

Dimensiones de *relaciones interpersonales*, que identifican la naturaleza e intensidad de las relaciones personales y valoran en qué medida las personas están involucradas, apoyan y ayudan a las demás: vinculaciones mutuas entre los alumnos, grado de participación, apoyo de docentes y directivos escolares.

Dimensiones de *desarrollo personal*, que evalúan las direcciones en que tiende a ocurrir el desarrollo personal y autorrealización: orientación a la autonomía, a la realización de la tarea, a la competición, el atenuamiento a las normas, la respuesta a las expectativas proyectadas por el ambiente, etc.

Dimensiones de *mantenimiento y cambio del sistema*, que se refieren a la medida en que el ambiente es ordenado y claras las expectativas; cómo se atiende a los procesos organizativos regulares, la gestión y control de mantenimiento y se impulsa el trabajo; así como el grado en que se responde a las necesidades de cambio, favoreciendo creatividad e innovación.

Fraser y otros (1988) adaptaron y experimentaron la EAT de Moss para el diagnóstico y mejora del clima escolar de escuelas primarias y secundarias, verificado

rigurosamente su validez y fiabilidad. Consta de **10** subescalas, tres de las cuales pertenecen a la categoría de la *relaciones*, dos a la categoría de *desarrollo personal* y las cinco últimas a la categoría de *mantenimiento y cambio del sistema*. Las respuestas ocupan unos **15** minutos.

El [cuadro 13.2](#) muestra las dimensiones y componentes de la EAT, incluyendo los correlativos ejemplos del cuestionario.

Cabe resaltar que la EAT de Moss/ Fraser tiene dos versiones o formas. La primera diagnostica el clima actual o *real*, evaluando las percepciones de los profesores sobre el ambiente de trabajo actual. La segunda versión explora el clima *ideal*, o deseado, evaluando sus percepciones sobre el clima de trabajo escolar deseado o pretendido, a lo que subyacen valores, metas, aspiraciones y orientaciones. Los enunciados de las versiones de clima real y clima ideal se diferencian por la formulación de la segunda en tiempo verbal de futuro.

Cuadro 13.2. *Escala de Ambiente de Trabajo Escolar: dimensiones, escalas y ejemplos.*

| Dimensión de relaciones                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Implicación: interés y compromiso en la realización del trabajo.<br/> <i>Los profesores ponen esfuerzo en lo que hacen.</i></p> <p>Cohesión: compañerismo y apoyo mutuo.<br/> <i>Los profesores se sienten satisfechos al prestar ayuda a un nuevo profesor</i></p> <p>Apoyo directivo: los cargos directivos apoyan y estimulan el apoyo mutuo.<br/> <i>Quienes ocupan responsabilidades directiva critican frecuentemente por pequeñas cosas.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Dimensión de desarrollo personal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>Autonomía: los profesores son estimulados a ser autosuficientes y tomar decisiones.<br/> <i>Los profesores pueden usar su propia iniciativa para hacer cosas.</i></p> <p>Orientación a la tarea: énfasis en la planificación y la eficiencia.<br/> <i>Se malgasta mucho tiempo por la imprevisión y las deficiencias.</i></p> <p>Presión hacia el trabajo: la presión al trabajo domina el ambiente.<br/> <i>Hay que esforzarse para llevar a cabo el trabajo.</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Dimensión de mantenimiento y cambio del sistema                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>Claridad: los profesores conocen lo esperado de sus actividades cotidianas y la comunicación explícita de las normas y misiones de la escuela.<br/> <i>Los profesores se sienten frecuentemente confusos respecto a lo que tienen que hacer.</i></p> <p>Control: uso de normas y presión de los directivos para el seguimiento de los profesores.<br/> <i>Se espera que los profesores se atengan más a las normas y costumbres.</i></p> <p>Innovación: en la escuela se enfatiza la variedad, cambio y enfoques nuevos.<br/> <i>Este lugar será uno de los primeros en poner a prueba una nueva idea.</i></p> <p>Confort físico: las condiciones materiales favorecen el ambiente agradable de trabajo.<br/> <i>La decoración hace este lugar agradable para el trabajo.</i></p> |

Es importante subrayar algunos de los resultados obtenidos en la exploración de las percepciones de los profesores sobre el clima de las instituciones escolares en que trabajan. En cuanto al clima *actual* o real, los profesores de una misma escuela tienen percepciones similares. En cambio, los promedios y perfiles difieren sensiblemente entre unas escuelas y otras. La primera proposición indica que dentro de una misma institución escolar existe cierta comunidad de vivencias, que justifica el empleo de la metáfora de *personalidad* de la escuela. La segunda proposición pone de relieve, una vez más, que las escuelas difieren unas de otras, también en lo que atañe al clima escolar. Unas han logrado un clima escolar satisfactorio, mientras que en otras es deficiente, por lo que tienen que mejorarlo.

El clima *real* o actual difiere notoriamente entre una y otra institución escolar. Pero, en lo que concierne al clima *ideal* o pretendido, existe una notable semejanza entre las distintas escuelas. Ello indica las comunes aspiraciones de todos los profesores en orden al deseado clima escolar. De ello se desprende, por una parte, la existencia de una laguna que está demandando la utilización de alguna estrategia para acercar más lo real a lo posible. Por otra parte, indica una comunidad de aspiraciones, base de las acciones para la mejora del clima escolar e incremento de la capacidad innovadora de la escuela.

Las diferencias detectadas entre el clima actual y el clima deseado, mediante la utilización de ambas versiones de la escala, impulsa acciones de cambio, destinadas a reducir tales diferencias y mejorar el ambiente psicosocial del trabajo escolar. Tales acciones constituyen un ejercicio, que desarrolla la capacidad de diagnóstico y resolución de los propios problemas de modo autónomo, como eje para lograr una organización de autoaprendizaje y autorrenovación continuada. La reducción de la brecha entre clima real y clima deseado genera unas condiciones más confortables y satisfactorias en el trabajo escolar, facilitando la iniciación de nuevos proyectos innovadores. De aquí la importancia estratégica del diagnóstico del clima escolar para la innovación educativa y la conveniencia de que la institución escolar se sirva de los instrumentos como los mencionados, de fácil utilización.

La síntesis de los datos o informaciones obtenidas sobre el clima escolar tiene su destino primordial e inmediato en el propio profesorado, que los ha generado. Se trata de utilizar los efectos de *feedback* o retroacción informativa por el profesorado, como fuente para el análisis, reflexión, deliberación, valoración, toma de decisiones y elaboración del plan de actuación para la mejora del propio ambiente escolar. En definitiva, el proyecto se centra en la autoevaluación de las propias percepciones sobre el ambiente escolar *actual*, así como sobre el ambiente *ideal* o pretendido, identificando las discrepancias y aplicando las estrategias pertinentes para reducirlas. La estrategia más utilizada, en la perspectiva del ciclo de resolución de problemas, comprende las operaciones siguientes:

1. Valoración de la situación, con la participación de todos los docentes, mediante la aplicación de las formas de clima escolar actual y clima deseado.
2. *Feedback* informativo en que se analizan los datos, presentados de modo sintético, mediante perfiles gráficos.

3. Reflexión y deliberación grupal o colectiva sobre los perfiles obtenidos, analizando las discrepancias entre clima real e ideal.
4. Decisiones sobre prioridades en las acciones inmediatas de mejora.
5. Actuación de los profesores, durante un determinado período de tiempo, para mejorar los correspondientes aspectos o dimensiones del clima de la institución escolar.
6. Nueva aplicación de la escala de clima actual o real, para verificar el cambio producido.

Cada equipo de profesores analiza una de las áreas, categorías, dimensiones o elemento relevante, donde existen mayores discrepancias entre el ambiente actual y el deseado, diseñando las acciones para aproximar el primero al segundo. En sesiones colectivas los grupos presentan sus propuestas al claustro, que decide sobre las prioridades y plan de acción. Las experiencias de este tipo han puesto de relieve que, en todos los casos, se producían mejoras en las dimensiones que se intentaron cambiar.

Por ejemplo, cuando se trata de la dimensión o faceta de la claridad de los propósitos y la normas, se establecen especificaciones sobre posibles incidencias, actuaciones uniformes para los casos de comportamientos insolentes, tipo de información prioritaria en las entrevistas con los familiares de los estudiantes o la necesidad de informes más precisos sobre ciertas partidas del presupuesto escolar. En otro caso, se establecieron nuevas normas para permitir la participación equitativa de los profesores en las reuniones del claustro, haciéndolas más productivas, en su orientación a la tarea. Sucesivos ciclos de diagnóstico y acción contribuyen a mejorar la calidad del ambiente de los escenarios de trabajo docente y la calidad de la vida profesional, mejorando la salud de la organización y su capacidad de cambio (Fraser, Docker y Fisher, 1988; Kallestad, Olweus y Alkaser, 1996).

El *clima de la clase*, con su análisis, diagnóstico y sucesiva mejora, completa la visión y acción en lo que concierne al clima de la institución escolar en relación con el incremento de la capacidad innovadora y efectividad de la escuela. Tanto como la institución escolar, la clase constituye una importante unidad de análisis para la innovación educativa. Es en el aula donde las acciones docentes y los procesos de aprendizaje adquieren realidad y significado. Además, es el ámbito donde cada profesor actúa con plena autonomía docente, con el unánime reconocimiento de los débiles nexos entre sus unidades, que caracteriza a escuelas y universidades. Por otra parte, se ha encontrado que el clima escolar de la clase, tal como es percibido por los alumnos, es concordante con el percibido por los profesores (Moss, 1979; Kaye, Trickett y Qunlan, 1977; Pond, 1973; Fernández Ballesteros, 1983).

Para el diagnóstico del clima de la clase se dispone de varios instrumentos, que ya son de utilización habitual. Algunos han sido contruidos en contextos de lengua española, otros son adaptaciones de los elaborados y utilizados en contextos anglosajones. Cabe mencionar la *Escala de Clima Escolar*, de Marjoribanks, adaptado por A. Villa, de aplicación en la escuela secundaria; la *Escala del Ambiente Escolar* de

Trickett-Moss, adaptado por Fernández-Ballesteros, aplicable en primaria y secundaria o las adaptaciones realizadas por Villar Angulo del *Inventario de Mi Clase* y el *Inventario de Ambiente de Aprendizaje*, utilizables en escuelas primarias y secundarias.

La *Escala del Clima Escolar* (Marjoribanks/Villa) explora el significado de las percepciones de la situación escolar por los alumnos, como actores en el proceso interactivo multidireccional de la clase, donde se entrecruzan factores personales de tipo socioafectivo y cognitivo, con factores contextuales o ambientales. Se estructura a base de cuatro dimensiones:

- *Interpersonal*, que indica la percepción por los alumnos de las preocupaciones de los profesores por sus problemas, siendo indicador de un clima psicosocial cálido.
- *Regulativa*, que manifiesta, según las percepciones de los alumnos, la adaptación y flexibilidad con que se aplican las normas que regulan las relaciones de autoridad, contrariamente a una rígida formalización normativa.
- *Instructiva*, que evalúa las percepciones sobre la atención y apoyo recibido en sus tareas de aprendizaje.
- *Imaginativa*, que releva las facetas de un ambiente creativo, en que los alumnos son estimulados a dar curso a sus iniciativas, contrariamente a un clima rutinario.

Su aplicación ocupa pocos minutos, resultando sumamente fácil responder a los 28 ítems, de este tipo:

- La mayor parte de los profesores están muy interesados en los problemas personales de los alumnos.
- En este colegio estoy muy a gusto. Los profesores no tienen demasiadas reglas desagradables a las que hay que obedecer.
- En la mayoría de mis lecciones creo que aprendo mucho.
- Los profesores animan muy poco a los alumnos que quieren hacer las cosas de manera distinta.

La *Escala de Ambiente Escolar* de Trickett-Moss/E Ballesteros ([cuadro 13.3](#)), de gran interés y utilidad en la educación secundaria, ocupa escasamente media hora. También pueden aplicársela los profesores. Como otras, está disponible en TEA. Consta de nueve subescalas, que corresponden a tres categorías.

Consiste en responder verdadero/falso a enunciados del tipo siguiente:

- Los alumnos tienen mucho interés en lo que hacen en clase.
- El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en sus sitios.

- El profesor mantiene una conducta consistente con quienes incumplen las normas.
- En esta clase los alumnos llegan a conocerse bien unos a otros.
- Casi todo el tiempo de la clase se dedica a la lección del día.

Tanto como la buena salud institucional, la existencia de un satisfactorio clima escolar constituye un factor de especial relevancia. Su análisis, diagnóstico y mejora representa, en sí mismo, una importante innovación. Pero, también una importante estrategia para mejorar la capacidad innovadora de la escuela.

Cuadro 13.3. *Estructura de la Escala de Ambiente Escolar de Trickett-Moss/F. Ballesteros.*

| Relaciones interpersonales                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Implicación.</i> Interés y activa participación de los alumnos en las actividades de la clase.<br><i>Afiliación.</i> Amistad, colaboración y ayuda entre los estudiantes.<br><i>Apoyo del profesor.</i> Ayuda, dedicación y confianza mostrada por el profesor.                                                                                             |
| Desarrollo y orientación personal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <i>Orientación a la tarea.</i> Importancia atribuida a la realización de las actividades.<br><i>Competitividad.</i> Énfasis de los estudiantes, la obtención de buenas calificaciones y reconocimiento de sus méritos.                                                                                                                                         |
| Mantenimiento y cambio en el sistema                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <i>Organización y orden.</i> Organización de las actividades y conducta ordenada.<br><i>Claridad de las normas.</i> Enunciado, seguimiento y congruencia en su aplicación.<br><i>Control del profesor.</i> Exigencia en el cumplimiento de las normas y consecuencias.<br><i>Innovación.</i> Iniciativa de los alumnos, actividades nuevas e impulso creativo. |

#### 13.4. Cultura de la institución escolar y capacidad autorrenovadora

La cultura de la institución escolar es un factor decisivo en la capacidad innovadora de la escuela. Los estudios recientes ponen de relieve, consistentemente, que una positiva cultura escolar vigorosa es una de las características más relevantes de las mejores escuelas; que las culturas escolares disfuncionales pueden ser modificadas y mejoradas, aunque el proceso sea lento y laborioso; que las escuelas incrementan su capacidad innovadora, si desarrollan el adecuado tipo de cultura. Existe plena unanimidad en considerar el cambio cultural como factor decisivo para potenciar la capacidad innovadora. También en reconocer su dificultad (Jones, 1996; Neumann, 1995).

La admiración hacia las organizaciones japonesas y su comparación con las occidentales produjo un redescubrimiento del concepto de cultura en su aplicación a las organizaciones como sistemas socioculturales.

La línea de investigación sobre factores de eficacia escolar puso de relieve que las instituciones escolares en que los alumnos obtenían reiteradamente mejores resultados educativos, en sus distintos dominios, poseían una cultura institucional característica. Sus rasgos eran el predominio de unos patrones de valores, concepciones o creencias en que destacan las altas expectativas, el compromiso con una enseñanza de calidad para todos los alumnos, la disposición a asumir riesgos, la cohesión y capacidad de iniciativa de los profesores. Acaso sea ilustrativo el símil del deportista que, además de disponer de las capacidades necesarias, se ha preparado adecuadamente y, sobre todo, posee una moral de victoria. Correlativamente, las escuelas donde la mayoría de sus alumnos alcanzaban unos niveles educativos notoriamente bajos y su funcionamiento era muy deficiente, carecían de los rasgos mencionados.

Cuando los antropólogos describen la cultura de los pueblos que estudian, aluden a sus valores, creencias, códigos morales, costumbres, organización social y técnicas productivas, adquiridas mediante la interacción social. Frente a la *natura*, que es información transmitida genéticamente, mediante las cadenas de nucleótidos que constituyen el DNA de los cromosomas, la *cultura* es información transmitida como herencia social y adquirida mediante aprendizaje social. Mosterín, en su interesante obra *Filosofía de la cultura* (1993: 32), la define así: “Cultura es la información transmitida por aprendizaje social.”

Los componentes de la cultura son los *rasgos culturales*, como una idea, habilidad, actitud o costumbre, que son *unidades* de cultura. El conjunto relacionado de dichos rasgos constituye un *complejo cultural*. Una nota esencial y definitoria de la cultura es que se trata de herencia social, adquirida a través del *aprendizaje social*. Es conveniente retener esta característica, por su directa aplicación al cambio de la cultura en la institución escolar.

La cultura de un grupo o institución es la cultura de sus miembros. En sentido estricto, la cultura se halla en los individuos, pues solo el individuo dispone de las capacidades mentales para asimilarla, almacenarla, usarla, transmitirla y modificarla. La cultura de un grupo social debe ser caracterizada en función de los individuos que la integran. Al hacer referencia a la cultura de una institución escolar, se está aludiendo a aquellos elementos o rasgos culturales que son comunes a todos sus miembros: la *cultura compartida*.

Los valores, como los restantes contenidos culturales, se hallan en la mente o el cerebro de los individuos. La referencia a la cultura del grupo o la institución se hace en términos de predominancia de ciertos rasgos culturales en sus miembros; a modo de promedio del conjunto de rasgos culturales *compartidos*. El individuo adquiere sus valores de los demás miembros del grupo a que pertenece, sea familiar, social, profesional o institucional, aunque en proporciones variables. En el contexto de la aplicación del concepto de cultura a la organización, se la describe como “patrón de

creencias y expectativas compartidas por los miembros de una organización. Estas creencias y expectativas producen reglas de conducta —normas— que configuran vigorosamente la conducta de los individuos y los grupos en la organización” (Stonic, 1982).

La cultura de la institución escolar es la cultura *compartida* por sus miembros. En el ámbito de la institución escolar conviven miembros con rasgos culturales diferenciados, por lo que se la ha caracterizado como una encrucijada de culturas (Pérez Gómez, 1995). En algunas instituciones escolares destaca el carácter multicultural de los estudiantes. Acaso las diferencias más significativas sean las existentes entre la cultura de los adultos y la cultura juvenil, por lo que se ha señalado la existencia de una *cultura escolar dividida*. También se han analizado los distintos complejos de rasgos culturales existentes dentro de la cultura adulta, particularmente las derivadas del cultivo de distintas disciplinas científicas, tecnológicas o humanísticas por los profesores, que representan subculturas dentro de la institución escolar. Estas se auto-alimentan en virtud de las estrechas relaciones en los departamentos didácticos disciplinares de las escuelas secundarias, como se desprende del interesante análisis realizado por las profesoras Grossman y Stodolsky (1995). Por consiguiente, junto a una cultura escolar compartida, hay que resaltar la existencia de *subculturas*.

A pesar de las distintas culturas o subculturas, también existen rasgos culturales comunes que reflejan los valores, mentalidad, filosofía y cultura institucional. El contenido común de la cultura institucional es el principal vínculo entre los miembros de las distintas unidades organizativas y, en general, entre las personas que integran la institución escolar. Pero lo más importante es el modo en que los rasgos culturales, valores, concepciones tácitas o creencias se hallan interrelacionados, más o menos lógicamente, constituyendo todo un complejo cultural. Geertz (1973) concibe la cultura como “sistema de significados incorporados en símbolos que son generalmente compartidos entre los miembros del grupo social, que los utilizan en la realización de vitales actividades mentales”.

Existe un *núcleo* central o estructura básica de creencias primarias. Es el más oculto, aunque el más significativo y también el más difícil de alterar. Es el complejo cultural profundo de principios básicos asumidos a que se adhieren, de forma más o menos consciente, los miembros del grupo o la institución. Incluyen las concepciones tácitas o presuposiciones sobre la naturaleza humana, el significado de la educación, el sentido del trabajo, lo que es bueno y lo que no lo es, la percepción del tiempo, las relaciones interpersonales, las relaciones con el entorno, etc. El contorno o región *periférica* contiene los supuestos vinculados al crédito concedido a las referencias informativas y al concepto de autoridad intelectual y ética, que se personifica en individuos ejemplares o prototipos que subyacen como modelo en el funcionamiento institucional.

Por sus derivaciones estratégicas, y por ser frecuentemente confundidos, cabe aludir a la diferencia entre *sistema cultural* y *sistema social*, tal como lo hizo Geertz, para quien la cultura es “el tejido de significados, en función del cual los humanos



interpretan su experiencia y guían su acción”. En cambio, el sistema social es la estructura, la red de relaciones sociales y el modo concreto en que las acciones se ejecutan. Las sociedades naturales de insectos sociales, como las abejas, poseen una clara organización social, según su herencia genética, aunque carezcan de cultura. En los grupos humanos, basados en la cultura, cabe distinguir entre sus principios culturales, como complejo de concepciones y valores, por un lado, y su estructura social, relaciones interpersonales y acciones concretas, por otro lado. Como indica Mosterín, una sinfonía es cultura. Pero una determinada orquesta es un grupo social, que realiza la acción social de interpretar la sinfonía, en el espacio de una sala de audición.

Los valores, normas, concepciones, significados y elementos informativos, constitutivos de la cultura compartida, son entidades de carácter *abstracto*. Esos rasgos culturales están en la mente o en el cerebro de los seres humanos, que integran la institución escolar. De aquí la importancia de la permeabilidad a la información para el cambio de la cultura.

Cada institución escolar determinada y concreta es un *sistema social*, que forma parte de la sociedad global. Sus estructuras, interacciones entre los miembros y las acciones, que realizan en el espacio de un centro docente tienen un carácter *concreto*. El complejo cultural vigente en las mentes de los miembros que integran una institución escolar, informa las acciones que tienen lugar en la misma. Naturalmente, existe un íntima relación entre sistema cultural y sistema social, por lo que se habla de sistemas socioculturales.

Las precisiones anteriores son especialmente pertinentes, por cuanto que la investigación más reciente sobre innovación educativa ha puesto de relieve las diferencias entre *reestructuración organizativa* o cambios en la organización escolar y *reestructuración cultural* o cambios en la cultura escolar. Las reestructuraciones organizativas no vinculan linealmente a reestructuraciones en la cultura escolar; ni siempre a modificaciones en la práctica docente que se desarrolla en el interior de las aulas (Elmore, 1995; Robertson y Briggs, 1998).

Las modificaciones didácticas se hallan más directamente asociadas a los cambios culturales, el desarrollo profesional de los miembros de la institución escolar y el aprendizaje institucional en el ámbito de la misma. Es decir, la modificación de las estructuras organizativas, relativamente fácil, no comporta *per se* cambio en la cultura y los procesos de enseñanza y aprendizaje, que pueden continuar incambiados dentro de la nuevas estructuras. Sin embargo, el cambio cultural, mucho más difícil de llevar a cabo, tiene repercusiones sobre las acciones e interacciones docentes y la formación de los estudiantes.

Como dice Conwey (1985), “si se espera que una organización se reconstruya (culturalmente) necesita ser consciente de su *sistema* cultural”. Es necesario conocerlos rasgos culturales y el modo en que se hallan integrados en la institución escolar y cada una de sus unidades organizativas. Puesto que las conductas están informadas por el sistema cultural, el antropólogo infiere la cultura de la observación de la conducta. Los valores, expectativas, concepciones o creencias, que constituyen el contenido de la

cultura o subculturas escolares, se hallan parcialmente ocultos. Se traslucen en las costumbres, reglas, lenguaje, símbolos, ritos y ceremoniales, que son portadores de valores, significados y expectativas. A veces se encarna en personas que se consideran ejemplares, proporcionando prototipos o modelos de cumplimiento del rol correspondiente. El proceso de cambio de la cultura escolar requiere que quienes integran la institución escolar analicen aquello que puede afectar al cambio de la cultura escolar. Tales análisis constituyen una forma de aprendizaje institucional.

Puesto que la cultura del sistema social es función de los miembros que lo componen, la cultura de la institución escolar es socialmente construida y se halla sometida a un cambio permanente. Pero se trata de un cambio generalmente lento, dependiente del cambio de los valores, normas, habilidades o conocimientos de los individuos. Estos incorporan nuevos rasgos culturales, modifican los vigentes y pierden otros. Las culturas son creadas, mantenidas, transmitidas y modificadas, a través de la interacción comunicativa y el aprendizaje social. Los cambios en la cultura dependen de una gran variedad de fuerzas y se realizan con arreglo a fenómenos diversos, como resultado de la imitación, la cognición social, las decisiones individuales, la invención, la innovación y la difusión o transmisión cultural. Esta tiene lugar de modos diversos, como la transmisión vertical, la horizontal o la oblicua.

En el análisis de la transmisión cultural en el ámbito de la institución escolar hay que tener presente la transmisión cultural intraescolar o endógena, que se produce, en grado distinto, entre las partes o unidades que la componen y, por otro lado, la transmisión cultural exógena, como las aportaciones culturales provenientes del exterior.

La dinámica de la transmisión cultural depende de la comunicación o del aislamiento. El contacto intenso entre los miembros de una institución sociocultural produce el contagio y difusión de los valores, que conduce a la convergencia cultural. El aislamiento conduce a la fragmentación cultural y valorativa. Los grupos culturales muy cerrados son culturalmente estables, de manera que el cambio cultural es más difícil y lento. El aislamiento de las partes, unidades o departamentos, contribuye a resistir las influencias y el cambio cultural, puesto que el aislamiento es una propiedad básica de un sistema cerrado. El cierre en la estructura de creencias significa que el sistema es resistente al cambio. Tenderá a mantener un aislamiento interno a los efectos de proteger y mantener intacto su complejo cultural.

En la medida en que los ciclos, departamentos y unidades actúan en forma independiente, no necesitan compartir concepciones, creencias y valores, por lo que pueden modificar o no sus conductas docentes. El cambio cultural y la innovación lo será en alguna de las partes, no cambio de la institución como un todo. “Un movimiento coordinado para el cambio es casi imposible en una organización débilmente articulada. Si ocurre, será probablemente llevada a cabo a través de un proceso relativamente autoritario” (Conway 1985: 15).

La cuestión es cómo la nueva información puede entrar en estas regiones a los efectos de reestructuración de los esquemas conceptuales, revisión de las ideas, cambio en la mentalidad y modificación de los patrones culturales. El modo en que una

organización filtra la información, para proteger y mantener intacto su núcleo de creencias primarias, es predictivo de cierre del sistema. Las organizaciones con débil enlace entre las unidades que las componen, como las escuelas y universidades, favorecen el aislamiento y la incomunicación, como mecanismo de protección. La especialización, fuente de enriquecimiento y cambio, cuando es unilateral y cerrada, actúa también como mecanismo que reduce el flujo de informaciones relevantes y la posibilidad de alcanzar el conveniente grado de cohesión.

La estructura básica del sistema cultural puede ser considerado como una línea continua: uno de sus extremos es la apertura; el otro es el cierre. Un importante indicador de la apertura o cierre de la cultura institucional es su permeabilidad a la información externa. Esto es, la medida en que la organización recibe, analiza, evalúa y actúa respecto de la información procedente del exterior, en función de su valor intrínseco. La institución escolar puede estar abierta a todo tipo de información y conocimiento — pedagógico, científico, humanístico- o cerrada, con actitudes de indiferencia, rechazo o selección de la información, manteniendo incambiada la cultura escolar vigente, particularmente en su núcleo más profundo de presuposiciones y valores. Por su frecuencia y características, las reuniones son situaciones relevantes para la coordinación y comunicación institucional. Los silencios o el excesivo verbalismo son indicadores de una cultura cerrada o fragmentada.

Otro indicador del tipo de cultura, cerrada o abierta, es la amplitud de la *perspectiva de tiempo*. La institución que actúa rechazando el pasado o el futuro estrecha su perspectiva del tiempo y reduce su capacidad de analizar y modificar su sistema de valores, concepciones o creencias.

Una investigación sobre la cultura de escuelas secundarias de reconocida eficacia, donde sus alumnos alcanzaban persistentemente altos niveles educativos, en los distintos dominios, encontró que eran percibidas como lugares abiertos, donde cada uno se sentía libre para manifestar su opiniones, los problemas se resolvían mediante el diálogo y las decisiones se tomaban una vez mediante consultas y otras veces colegiadamente. Además eran consideradas como lugares amistosos y satisfactorios, donde existía confianza entre sus miembros. Tales escuelas eran percibidas como ambientes confortables, aunque exigentes. Las normas eran observadas y se tenían altas expectativas. La dedicación, el compromiso y la cooperación eran las normas básicas y cada uno dedicaba tiempo y energía para lograr el éxito, tanto del otro como de la escuela en su conjunto (Jones, 1996).

### **13.5. Institución de aprendizaje e institucionalización del cambio: metanormas y metacambio**

Argyris y Schon (1978) plantearon sistemáticamente la cuestión del aprendizaje institucional y los principios estratégicos para hacer de la organización una situación de aprendizaje continuo para todos los miembros que la integran, alumnos y profesores.

Desde entonces distintos estudiosos de la innovación educativa postulan la transformación de la escuela en una organización de aprendizaje (Dalín, 1993; Fullan, 1993). En consecuencia, erigir el aprendizaje de los profesores en el seno de la escuela como tarea continua, constituye un meta-objetivo para la innovación educativa. Como tal, sustenta y orienta los procesos de desarrollo profesional y la capacidad innovadora de la institución escolar, haciendo posible subsecuentes innovaciones específicas y singulares.

Argyris y Schon resaltan tres tipos de aprendizaje institucional. El primero, que denominan *aprendizaje de bucle simple*, es aquel tipo de aprendizaje en que la institución escolar identifica una disfuncionalidad o desviación respecto de alguno de los resultados esperados. Consecutivamente modifica procedimientos y presta más dedicación o esfuerzo, en relación con aquella misma desviación o problema singular. Se hace lo mismo, aunque más y mejor. En definitiva, se trata de un aprendizaje institucional concerniente a los medios o procedimientos, sin poner en cuestión finalidades y objetivos.

En este primer tipo de aprendizaje institucional, los miembros de la institución escolar descubren determinadas disfunciones, diseñan soluciones, elaboran estrategias específicas, las aplican y evalúan, limitándose al asunto específico. Aprenden a partir del análisis y solución de tal o cual problema y de los precedentes errores concernientes al mismo. Por ejemplo, cuando el profesorado se apercibe del aumento de la conflictividad escolar, detecta bajos niveles en ortografía o descubre un deficiente aprovechamiento del tiempo escolar, lleva a cabo los análisis pertinentes para averiguar las causas de tales deficiencias. Elabora y aplica las pertinentes estrategias psicopedagógicas, didácticas y organizativas para subsanar tales dificultades concretas. Evidentemente, la realización de esas tareas comporta aprendizaje y desarrollo profesional de particular importancia.

El segundo tipo, denominado *aprendizaje institucional de doble bucle*, comprende tanto medios cuanto fines. Implica una análisis más extenso e intenso, en que la institución escolar pone en cuestión la visión conjunta y la misión compartida; concepciones, valores, propósitos, modelos educativos y procedimientos docentes. Sobre todo los analiza en sus relaciones mutuas. Ese planteamiento sobre el conjunto de la institución escolar constituyen una forma de aprendizaje institucional más global y comprensivo. La institución escolar pone en cuestión su propio proyecto educativo, en sus fundamentos, premisas, propósitos y valores, así como las bases e índole de sus proyectos curriculares, programas y planes de acción. Se plantean cuestiones concernientes tanto a procedimientos y medios, como a objetivos, propósitos y fines. El planteamiento de las propias concepciones educativas, supuestos culturales y conductas educativas, así como en el diagnóstico y elaboración de las posibles alternativas, es el contenido de reflexión, deliberación y aprendizaje institucional.

Este tipo de aprendizaje institucional constituye una profunda confrontación de las viejas concepciones y los anteriores patrones culturales, explorando otros diferentes, más allá de la mera modificación de los viejos. Está enderezado al cambio fundamental, implica una reconstrucción del sistema cultural, social y pedagógico. Como señala

Conwey, “el cambio de cultura es un aprendizaje reconstructivo”.

El tercer tipo de aprendizaje institucional de los docentes tiene como principal finalidad el aprender a aprender. Su propósito es de desarrollo de nuevas formas de indagación y capacidades requeridas para hacer de la realización de la tarea docente y de la vida escolar la fuente básica de aprendizaje profesional continuado. “Para nosotros una escuela innovadora es aquella que ha aprendido cómo aprender, que ha desarrollado las capacidades para afrontar los desafíos de modo significativo para cada uno de los implicados”, manifiesta Dalin (1993: 5). Cabe destacar el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas.

Cuando se producen crisis en el sistema educativo, como aquellas de finales de los años sesenta en el pasado siglo, también se acelera el análisis y aprendizaje institucional, con los correspondientes efectos en ciertos rasgos culturales de escuelas y universidades. Se modifican concepciones, actitudes y comportamientos en el seno de las mismas. Acaso las demandas futuras pueden impulsar una apertura precipitada y cambios acelerados, que sería más prudente ir propiciando a través del aprendizaje institucional y cambio continuado.

La innovatividad o capacidad innovadora de la institución escolar ha de ser entendida como la disposición permanente para la autorrenovación, fundada en un aprendizaje institucional continuo. Esto es, haciendo de la escuela una institución de aprendizaje para el conjunto de los profesores. El objetivo sustancial es el desarrollo de la capacidad de *autorrenovación*, que conduce a la *institucionalización* del cambio como fenómeno habitual.

La creación de la capacidad autorrenovadora requiere, en primer lugar, una redefinición de las funciones o roles y la modificación de las normas culturales vigentes en la institución escolar. Se trata de aquellas normas más radicales respecto a la innovación, que están presentes en los miembros de la organización, tales como tradición o modernismo, continuidad o cambio, comportamiento reactivo o proactivo. Son la raíz y sustento de las restantes normas menores, por lo cual pueden ser consideradas como meta-normas. Tales normas, implícitas o explícitas, los valores que las sustentan y las prescripciones institucionales que de ellos se derivan, afectan de modo general a la realización de cualquier tipo de innovación. Por ello dichas normas generales, que regulan la velocidad de cambio de las demás normas y ritmo de las innovaciones, tienen el carácter de *meta-normas*.

Las normas de la cultura vigente en el grupo ejercen una influencia notable sobre las actitudes y comportamientos innovadores. Por ello es preciso, en primer lugar, modificar lo que, de algún modo, pueden denominarse normas antiinnovadoras. Las estrategias de innovación más poderosas son aquellas que teóricamente han sido diseñadas para producir cambios de la cultura escolar. Son innovaciones de *primer grado* aquellas que consisten en la introducción de una innovación singular y concreta, como un nuevo instrumento didáctico, un cambio en los contenidos, una modificación de los procedimientos, una alteración en algún aspecto de la organización pedagógica. A éstas corresponde el primer tipo de aprendizaje institucional, denominado de bucle simple. En

cambio, las *innovaciones de segundo grado*, implican la alteración de factores subyacentes a toda innovación, como la potenciación de la sensibilidad y habilidades del trabajo en grupo, la creación de nuevos canales de comunicación, la mejora de la conciencia institucional de los miembros, la regular utilización del *feedback* informativo, el aprendizaje profesional continuo, mediante la investigación-acción, el desarrollo de actitudes y comportamientos de búsqueda de informaciones o recursos pedagógicos del entorno próximo o lejano.

El cambio de ciertas actitudes, el desarrollo de determinadas habilidades personales, la apertura de nuevos canales de comunicación, no constituyen innovaciones pedagógicas en sentido estricto, como las innovaciones singulares de primer grado. Pero representan formas de cambio institucional que posibilitan, facilitan e impulsan todas las demás innovaciones específicas. No se trata de innovaciones singulares, pero se hallan en la base, facilitando y propiciando innovaciones sucesivas, por lo que pueden calificarse de meta-cambios.

Esto es lo que quiere significarse al aludir a la institución escolar autorrenovadora, donde las actitudes y procesos de cambio educativo se han institucionalizado. Una institución escolar autorrenovadora es aquella que ha desarrollado la capacidad de solucionar sus propios problemas de modo autónomo, utilizando todos sus recursos internos, informativos, personales y materiales, así como su capacidad de llevar a cabo una búsqueda continuada y aprovechamiento de los recursos externos. Ello implica, entre otras cosas, el desarrollo de la sensibilidad hacia sus necesidades, la habilidad para hacer un diagnóstico eficaz, la capacidad para aprovechar la ayuda externa disponible, sabiendo dónde, cuándo y cómo puede ser encontrarla.

La meta es una organización de aprendizaje que sea capaz de responder creativamente a los cambios en el entorno; una organización que ha incorporado capacidades para cambios en el curriculum basados en la escuela, para el desarrollo y supervisión del personal, para el desarrollo de equipos, para el desarrollo organizativo y de gestión y, sobre todo, que ha institucionalizado el proceso de permanente evaluación de la escuela (Dalin, 1993: 2).

El análisis de las propiedades de la organización sana, el clima escolar satisfactorio y la cultura abierta sugieren las condiciones para que la institución escolar desarrolle su capacidad de autorrenovación, se transforme en una institución de aprendizaje y sea *agente de innovación de sí misma*. La condición es el aprendizaje institucional continuo. La consecuencia es la institucionalización de la innovación educativa, que deviene habitual, informando el conjunto de las actividades docentes.

La institución escolar autorrenovadora se fundamenta en dos pilares, que tienen el significado de principios normativos, de los que se derivan todos los demás: la *indagación* y la *colaboración*. La *indagación* como actitud y tarea permanente de búsqueda, incluso como investigación, en el sentido intenso del término. La *colaboración* en el estricto sentido originario de laborar con otro o con otros. Indagación y colaboración se entienden encuadradas en una visión de la misión educativa de la institución escolar, orientada a unos fines específicos, así como el compromiso de

mejoramiento. Indagación y colaboración, visión y compromiso, contienen constituyentes científicos, técnicos, profesionales, personales, sociales y éticos. Las características esenciales de la institución escolar autorrenovadora, se sintetizan en los elementos siguientes:

1. Visión clara y misión compartida, que significa una comunidad de propósitos básicos y comporta compromiso y cohesión en una acción sinérgica y convergente hacia unos propósitos comunes.
2. Indagación, que implica actitud y conducta de búsqueda de nuevas ideas y soluciones de mejora, una actitud intelectual interrogativa de revisión. El análisis de la propia acción docente, recapitulando las experiencias anteriores, reparando en la reiteración de situaciones problemáticas e indagando sus elementos comunes y posibles causas subyacentes. La indagación significa la búsqueda en el interior de la propia escuela; así como la orientación externa. Un estado de alerta a la variaciones y cambios sociales, culturales y tecnológicos, con las demandas educativas que plantean.
3. Colaboración, como trabajo en común, requiere comunicación fluida, interacciones personales frecuentes y disposición a la ayuda mutua entre los miembros que integran la institución escolar. La comunicación posibilita y acompaña a la colaboración. Esta requiere mayor flujo de las informaciones internas, en dirección horizontal, vertical y oblicua, cuyo contenido incluye el intercambio de experiencias profesionales. Las interacciones y contactos intensos, en situaciones de trabajo, requieren disposición abierta y confiada para proporcionar, pedir y recibir la ayuda profesional de los demás, cualquiera que sea su posición en la organización.
4. Aprovechamiento de los recursos internos, que incluye los saberes, habilidades y experiencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Utilización de todos los recursos de cualquier tipo que se hallen inactivos.
5. Desarrollo del análisis interno y la práctica sistemática de resolución de problemas, en el ámbito institucional, grupal e individual. Análisis para identificar las propias potencialidades y debilidades, definir las necesidades y expectativas, diagnosticar los problemas, elaborar las soluciones y aplicar los propios planes de acción. Utilizar el conflicto como medio para comprender la situación de la escuela, oportunidad para aprender y punto de partida de posibles cambios.
6. Perspectiva de futuro, para la previsión de nuevas situaciones y la anticipación a los problemas internos y demandas externas. La institución escolar autorrenovadora tiene perspectiva de futuro, cree en el progreso y desarrolla procesos adaptativos.

Se trata de principios normativos, que posibilitan, impulsan y fundamentan todo tipo de cambio. Regulan las actitudes y conductas autorrenovadoras, son la base de todos los demás principios normativos menores, se hallan detrás de ellos, por lo que tienen el carácter de meta-normas. El conjunto de los cambios producidos, para alcanzar las condiciones y características mencionadas, representa un cambio de la cultura institucional, que constituye el cambio fundamental y básico, por lo que puede considerarse un meta-cambio.



# 14

## ***Estrategias básicas de innovación educativa***

### **14.1. Las estrategias de innovación en la perspectiva de la resolución de problemas**

Los estudios y experiencias de innovación educativa realizados en los últimos años ha desvirtuado, en cierta medida, las conocidas tipologías de modelos y estrategias formuladas, en su día, por Chin y por Havelock. No obstante, continúan vigentes bastantes ideas aportadas por aquellas estrategias innovadoras.

Chin y Benne (1969) dividieron las estrategias de innovación en tres tipos: *impositivas*, *normativo-reeducativas* y *empírico-rationales*. El primer tipo corresponde a las reformas educativas, más o menos extensas, impuestas e impulsadas desde el poder político. Se utiliza la fuerza imperativa de la norma legal como base. Sin embargo, no se limita a la promulgación de una ley aprobada en el Parlamento. Suele ir acompañada de un conjunto de acciones en torno a la misma, como una amplia difusión entre los ciudadanos, elaboración de documentos técnicos para el profesorado y promoción de actividades de formación docente, mediante cursos y cursillos, generalmente de reducida eficacia.

Estas estrategias también denominadas de *arriba-abajo*, tienen por objeto una transformación del sistema educativo o importantes aspectos del mismo, con la finalidad de mejorar la calidad y la equidad en la educación. Aunque comportan reestructuraciones organizativas, su objetivo es introducir innovaciones en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. Estas reformas de la organización escolar, más fáciles y visibles, alcanzan una aplicación más completa que las reformas didácticas en el interior de las clases, cuyos efectos son más débiles y tardíos.

Estas estrategias de origen centralizado se han utilizado para introducir relevantes innovaciones que, durante decenios, no se habían llevado a cabo desde *abajo*, a pesar de su evidente necesidad, las manifiestas demandas sociales y el soporte científico resultante de la investigación educativa. Utilizando este tipo de estrategias se han realizado relevantes reformas educativas, como la sustitución de la segregación escolar por la integración educativa en la escuela comprensiva; la atención educativa a la diversidad individual y cultural; la sustitución de exámenes diferidos por la evaluación y

recuperación continua del alumno; las actualizaciones científicas de los contenidos del currículo común; la generalización del sistema de tutoría y orientación de los estudiantes; la evaluación interna y externa de los centros educativos y otras acciones para la protección del derecho fundamental a la educación de todos los alumnos, bajo los principios de equidad y calidad.

Las denominadas estrategias *normativo-reeducativas* no sólo se utilizan para facilitar el cambio cognitivo y la adquisición de nuevos saberes. Se enfocan al cambio de actitudes, la sensibilización y desarrollo de habilidades grupales y la mejora de la calidad de las relaciones interpersonales. Estas importantes facetas actualmente se incluyen e integran en estrategias más comprensivas y contextuales, como el desarrollo profesional docente o la innovación basada en la institución educativa singularizada.

Por último, las estrategias *empírico-racionales* se fundan en el supuesto optimista de la racionalidad plena. Se presume que el conocimiento de la bondad de una innovación implicará su utilización inmediata. Constituyeron una versión de la secuencia típica del modelo de investigación-desarrollo (I + D) tecnológico, fundado en el conocimiento de las ciencias físicas y su aplicación a la técnica, con espectaculares resultados en la segunda mitad del siglo XX. Estas estrategias obedecen a la secuencia investigación básica —> investigación aplicada —> desarrollo de prototipo y prueba del mismo —> producto utilizable —> difusión —> utilización generalizada. En su traspaso a la innovación educativa no se reparaba en las peculiaridades de los procesos sociales, psicosociales y educativos que tienen lugar en la organización escolar, ni las cuestiones de la racionalidad limitada. Realmente sólo la última fase implicaba a las escuelas y profesores, en posición de receptores y subsecuentes aplicado-res. En el ámbito educativo, estas estrategias se utilizaron en los ingentes y costosos trabajos realizados por destacados equipos de científicos para el diseño y desarrollo de materiales para el currículo de matemáticas y ciencias de la naturaleza, patrocinados por fundaciones británicas y norteamericanas, como los British Nuffiel Projects o los de la National Science Foundation.

Centradas únicamente en la *tarea*, sin centrarse paralelamente en la *persona*, su aplicación tuvo una extensión limitada y poco duradera. Aunque inapropiadas para las innovaciones más significativas en el ámbito escolar, sin embargo siguen parcialmente vigentes en lo que concierne a la utilización de los nuevos recursos tecnológicos en la institución escolar: empleo de la informática, enseñanza asistida por ordenador, utilización del laboratorio lingüístico en la enseñanza de idiomas, uso de instrumentos científicos y técnicos en los laboratorios escolares de ciencias, talleres de tecnología y formación profesional. En general, la elaboración y utilización de los habituales libros de texto obedece a las mencionadas secuencias.

Las deficiencias de esta estrategia no empece para que el conocimiento resultante de la investigación pedagógica básica y aplicada, significativamente interpretado y contextualmente acomodado, sea utilizado por los docentes para iluminar, orientar o fundamentar sus decisiones y acciones profesionales.

Mayor vigencia tiene la distinción de Havelock (1973) entre estrategias de

*investigación-desarrollo'*difusión, de *interacción social* y de *resolución de problemas*. La primera tiene ciertas analogías con la que acaba de resumirse. Sin embargo, reduce las secuencias de aquélla, postulando una más directa vinculación entre los docentes y las fuentes del conocimiento, con la propia reelaboración del proyecto innovador en función de sus circunstancias, necesidades y posibilidades. El docente no es ya el receptor pasivo del producto que tendría que utilizar, ajustándose con precisión a las indicaciones de uso, para que surta los efectos previstos, como ocurre al utilizar un teléfono móvil. El profesor, individual o cooperativamente, realiza la búsqueda del conocimiento pertinente, con las ayudas oportunas; adopta, adapta o configura el proyecto innovador de acuerdo con factores personales, interactivos y organizativos. La aplicación es un proceso de *adaptación mutua* entre la innovación y el contexto escolar.

La denominada estrategia de *interacción social* realmente es un proceso subsiguiente a la introducción de una innovación. Una vez que la unidad de análisis, profesor, equipo docente o institución escolar, ha introducido una innovación, se inicia el proceso de su difusión a otros profesores o equipos de la misma escuela y la diseminación a otras instituciones escolares. En la perspectiva del interaccionismo social, se funda en las influencias que tienen lugar en las redes de relaciones sociales entre los docentes. Entran en juego el significado de las relaciones personales informales, los efectos de la pertenencia a un grupo, la posición central, periférica o aislada, en una red de roles y la identificación con grupos de referencia. Son factores que ejercen una notable influencia en la difusión de las innovaciones, siendo predictores de su adopción. La tasa de difusión de una innovación, dentro de un sistema, sigue una curva en forma de S: reducida y lenta adopción al comienzo, un período de difusión rápida, terminando con la adopción por los innovadores rezagados.

La estrategia de *resolución de problemas* (figura 14.1), de creciente utilización, está operativamente presente o se halla en el fondo de cualquier estrategia actual de innovación educativa.

Aquí el término “problema” no ha de ser entendido en el sentido estricto de remediación de una deficiencia o solución de un conflicto, sino también como el problema que plantea todo intento de mejora de una situación dada, mediante la introducción de una innovación educativa.

En el origen del proceso innovador, el profesor, el equipo docente o la institución escolar perciben la necesidad de solucionar un problema o subsanar una dificultad, cuyo propósito es de reparación o alivio de una deficiencia, que comportará mejora. Pero puede tratarse directamente del incremento en la eficacia de los procesos docentes y de la calidad de sus resultados.

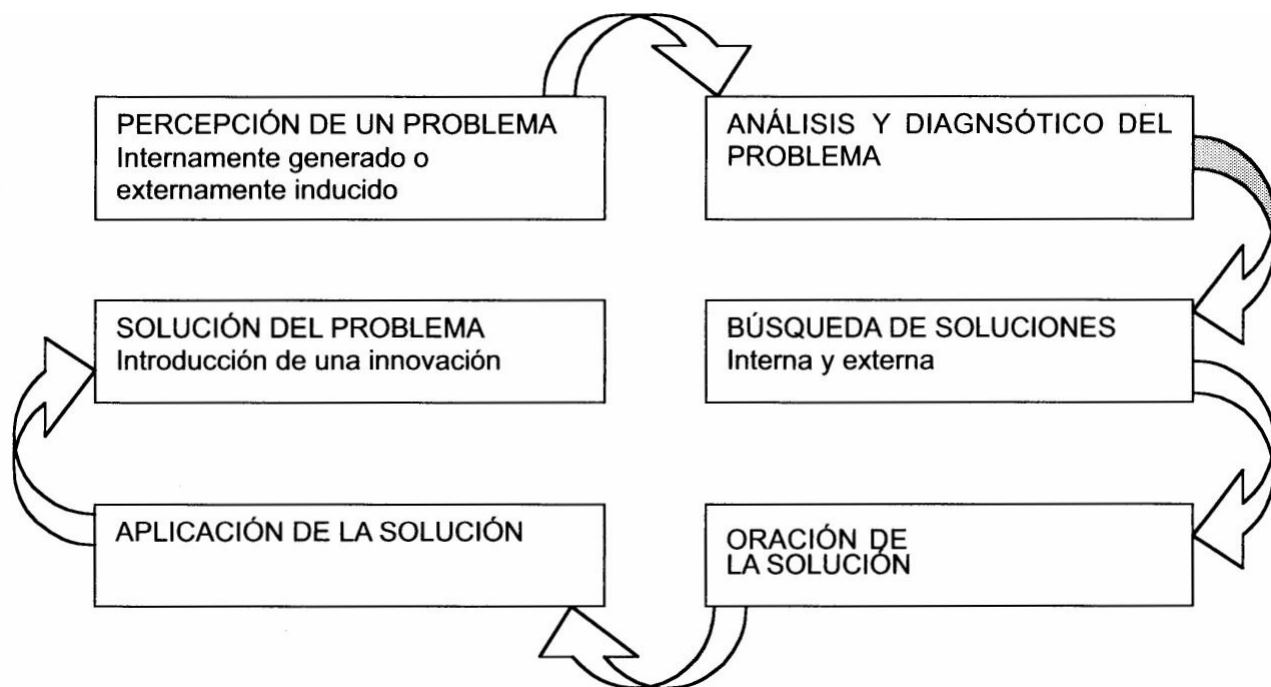


Figura 14.1. Ciclo de resolución de problemas.

Ante un problema interno, una demanda externa o una necesidad de mejora, puede decidirse no hacer nada, con la esperanza de que “ya pasará”. Pero puede decidirse actuar, haciendo algo positivo. En este caso, se desarrollará un ciclo de análisis de la situación, búsqueda de la solución y aplicación de la misma, que comporta la introducción de una innovación.

En definitiva, se lleva a cabo un ciclo de resolución de problemas, que implica, al menos, las operaciones siguientes:

1. Percepción de un problema o necesidad de mejora.
2. Decisión de actuar.
3. Análisis de la situación y diagnóstico del problema.
4. Búsqueda interna o externa de las informaciones y recursos disponibles sobre soluciones posibles.
3. Elección o elaboración de la solución más plausible.
6. Aplicación de la solución adoptada.
7. Evaluación de los resultados.
8. Adaptación e instalación definitiva de la solución como innovación educativa.

Las instituciones escolares y los docentes resuelven distintos problemas didácticos y organizativos con el objeto de subsanar dificultades internas y responder a la demandas externas. Alteran situaciones o modifican procesos para mejorar los resultados. En ciertas ocasiones, el análisis de la situación, por quienes se hallan implicados en ella, conduce al

descubrimiento de soluciones innovadoras, internamente generadas.

Pero en determinados momentos es necesario recurrir a conocimientos científicos, modelos didácticos, diseños organizativos y recursos técnicos ya experimentados anteriormente por otros, que poseen suficiente garantía de validez. La utilización del conocimiento contribuye a la resolución del problema y la satisfacción de la necesidad de mejora educativa.

La utilización del conocimiento disponible para una innovación requiere, a veces, el aprendizaje y dominio del contenido de la innovación. La adquisición de los correspondientes saberes, competencias específicas, capacidades de diagnóstico y habilidades interpersonales de trabajo en grupo, constituyen formas de desarrollo profesional docente, planteadas a partir de un problema o proyecto innovador.

A continuación se describen estrategias básicas de innovación educativa, susceptibles de distintas variaciones o versiones. Unas se centran en la institución escolar, como un todo. Otras tratan de la utilización del *conocimiento* en los proyectos innovadores. En tercer lugar, otras enfocan los procesos innovadores por la vía del *desarrollo profesional* docente. Aunque en grado distinto, a todas ellas subyace la perspectiva de la resolución de problemas.

Por otra parte, cualquier profesor, de modo individual, puede llevar a cabo la incorporación de innovaciones de distinta envergadura, en el ámbito de la propia clase, utilizando sus propios recursos personales.

## **14.2. Estrategias de innovación basadas en la institución escolar**

Las estrategias mediante las que las instituciones escolares se erigen en agentes de su propia innovación y mejora se ha denominado de formas distintas: *autoanálisis de la institución escolar*; *desarrollo organizativo de la escuela*, *autorrevisión de la escuela*, *investigación-acción cooperativa* y *autoevaluación institucional*. Aunque con ciertos rasgos específicos, sin embargo responden a principios comunes. Se trata de un proyecto autónomo de innovación y mejora de la institución escolar, asumido por el conjunto de los miembros que la integran y desarrollado mediante la actuación cooperativa.

Mediante el autoanálisis institucional, los participantes se percatan de las debilidades y potencialidades que afectan a la escuela; de las limitaciones y posibilidades para dar respuesta a las demandas de cambio y necesidades de mejora.

Los propios actores escolares analizan y descubren las necesidades, problemas, conflictos, ocultos o manifiestos. Se percatan de las facetas más fuertes o satisfactorias y los puntos más débiles o insatisfactorios, que requieren mejora. En virtud de sus propias percepciones, aportan los datos sobre los rasgos que caracterizan a la organización y determinan su funcionamiento actual. Ellos mismos toman decisiones fundamentadas sobre los aspectos que requieren una actuación prioritaria y el modo de llevarla a cabo. El análisis y desarrollo institucional se endereza a solucionar los problemas internos y responder a las demandas exteriores. Igualmente constituye una estrategia solvente para

la adaptación al contexto escolar de las grandes reformas del sistema educativo.

El autoanálisis, diagnóstico y acciones derivadas del mismo no sólo pretenden mejorar la situación actual de la institución escolar. También se trata de desarrollar su capacidad innovadora, potenciando las competencias en la resolución de problemas, mejorando la salud organizativa y la calidad del clima escolar, impulsando el lento proceso de cambio de la cultura escolar, como *meta-objetivo*.

En las estrategias de innovación basada en el centro educativo se combinan los principios básicos que rigen tres conocidos procedimientos:

1. Autodiagnóstico escolar, resultante del análisis colaborativo de la institución escolar.
2. La investigación en la acción como indagación, revisión continua y reflexión sobre la propia acción docente habitual.
3. El sucesivo empleo del ciclo de resolución de problemas.

La característica sustancial es que dichos procesos se realizan de modo cooperativo por el conjunto de los miembros que integran la institución escolar. Se trata de una tarea colectiva que implica comunicación y colaboración, cohesión y compromiso, no sólo de quienes ejercen funciones directivas o de liderazgo organizativo, sino del conjunto del profesorado y la comunidad educativa.

Los propios miembros de la organización son la fuente sustancial de datos o informaciones. El conjunto de las percepciones manifestadas constituye el contenido del análisis ulterior, realizado también por ellos mismos. El autoanálisis de la escuela se centra en el diagnóstico de la institución escolar emprendido por la escuela misma con vistas a mejorar su funcionamiento. En esta estrategia se asigna a la escuela la responsabilidad de resolver sus problemas de forma autónoma. Al mismo tiempo, la institución escolar va aprendiendo y desarrollando progresivamente su capacidad para resolver los problemas futuros, haciéndose más innovadora. Se centra en la mejora o incremento de la eficacia de la gestión de su medio de trabajo, adquiriendo un especial relieve el espíritu de los equipos de trabajo.

La institución escolar puede actuar de modo autónomo y autosuficiente, pero también puede recurrir a distintos tipos de ayuda externa. No obstante la base autónoma de la estrategia, en cualquiera fase del ciclo de resolución de problemas la institución escolar puede recurrir a una ayuda externa, que facilite la prosecución del ciclo y contribuya a la solución del problema e incorporación de la innovación. La demanda de recursos informativos, asesoramiento y apoyo directo puede ser formulada por el equipo directivo, por un órgano *temporal* que se responsabiliza del impulso de la innovación o el órgano *permanente* al que se adscribe esa función, como puede ser la *comisión de coordinación pedagógica*. También un equipo docente, un departamento didáctico, puede requerir recursos documentales, asesoramiento específico u otro tipo de ayuda externa. Para que tal sistema de asistencia técnica proporcione los recursos operativos utilizables, ha de existir una conexión funcional con la unidad utilizadora. La conexión es

funcional cuando el sistema de asistencia se halla poco distante contextualmente, es sensible a las necesidades, puede emitir las respuestas con celeridad y existen posibilidades de continuidad.

Siguiendo a Runkel y Schmuck (1984) se describen siete dimensiones básicas de la estrategia de innovación centrada en la institución escolar, sus correspondientes propósitos y operaciones respectivas.

1. *Claridad de los propósitos o intenciones.* Tiene por objeto esclarecer las metas de la institución escolar por los miembros que la integran, haciéndolas explícitas para todos. Se trata de alcanzar una visión compartida y la cohesión que facilite un sentido de comunidad, de modo que las acciones de sus miembros sean convergentes y se refuercen mutuamente en el ámbito de las unidades organizativas: ciclos, departamentos didácticos, etc.
2. *Fluidez de las comunicaciones.* Pretende descubrir las deficiencias en las redes de comunicaciones, haciendo que los canales sean más directos, más dignas de crédito las informaciones que circulan internamente, más efectivos los circuitos de comunicación con el entorno y más representativas la informaciones que circulan entre los distintos sectores de la comunidad educativa: profesores, padres, alumnos.
3. *Descubrir las contradicciones internas.* Cuando la visión, propósitos e intenciones de la institución escolar se han hecho claros y explícitos y las comunicaciones son más abiertas y fluidas, las contradicciones internas se ponen de manifiesto, resultando más fácil afrontarlas y aclararlas.
4. *Evidenciar las interdependencias.* Los análisis de los aspectos anteriores ponen de relieve las situaciones de interdependencia entre los miembros y las unidades de la organización, en el eje horizontal de coordinación y vertical de responsabilidad. Tales análisis conducen a definir las funciones, determinar el significado de las normas, establecer formas de colaboración más fecundas, como factores que contribuyen a la articulación organizativa y la cooperación para el cumplimiento de las tareas de la institución escolar.
5. *Potenciar el trabajo en equipo.* Una notable proporción de las actividades escolares guarda estrechas relaciones entre sí. Quienes las realizan han de mantener relaciones intensas, que se hacen operativas mediante el trabajo en equipo, fortaleciendo la cohesión. Las reuniones suelen ser muy numerosas: reuniones del claustro, de departamentos, de equipos docentes de curso, etc. Constituyen formas de trabajo en grupo, cuyo dinamismo y productividad son decisivos. Es de capital importancia desarrollar las actitudes, sensibilidad y habilidades del trabajo en grupos, de modo que los resultados entrañen mayor efectividad y satisfacción para sus miembros.
6. *Eficiencia en la toma de decisiones.* El trabajo en equipo puede ser simplemente deliberativo, de análisis y estudio. En otras ocasiones el trabajo en equipo debe concluir con una decisión. El mayor equilibrio en el poder y

la distribución de responsabilidades requiere el complemento de la integración, mediante la cohesión y la cooperación en la eficaz toma de decisiones. Las reuniones en las que se percibe escasa productividad, además de pérdida de tiempo, generan desmoralización o frustración. La institución escolar tiene que mejorar la capacidad para la toma de decisiones como forma de ejercicio de la autoridad participativa, sin que ello signifique la elusión de responsabilidades por quienes ejercen funciones directivas o liderazgo pedagógico en los distintos niveles o unidades organizativas.

7. *Mejora de la capacidad de resolución de problemas.* La escuela tiene que buscar y encontrar solución a los problemas nuevos que se plantean en su interior. Además, tiene que dar respuesta al cambio permanente en el entorno, en un continuo proceso de adaptación. La solución a problemas nuevos no se limita a la reutilización de soluciones anteriores. Es necesario generar nuevas soluciones a problemas distintos, en circunstancias diversas. Por consiguiente, la institución escolar tiene que desarrollar la capacidad de utilizar sucesivos ciclos de resolución de problemas, encontrando soluciones y aplicándolas.

En ciertas circunstancias será necesario la participación en las pertinentes actividades formativas de desarrollo profesional o capacitación en determinadas facetas metodológicas o sectores del contenido enfocado.

En esencia, el proceso queda comprendido en *tres fases sustanciales*, cada una de las cuales requiere una serie de operaciones para completar su realización.

La primera fase de *diagnóstico* consiste en el autoanálisis de distintos aspectos organizativos y didácticos de institución escolar para alcanzar un diagnóstico de la situación. Incluye la recogida de datos, cuyas fuentes son las percepciones de los miembros de la institución, la ordenación o sistematización de la información obtenida y el retorno de los datos a los actores o *feedback* informativo, como contenido del análisis deliberativo, que concluye en el diagnóstico de la situación. Este puede incluir los síntomas más notorios o evidentes, pero también puede incluir las causas supuestas, como diagnóstico etiológico.

La segunda fase, de *elaboración* de soluciones, comprende la construcción cooperativa de las mejores soluciones posibles, o bien la adopción de soluciones innovadoras ya aplicadas por otros, aunque adaptándolas a las peculiaridades del contexto escolar. Incluye la búsqueda de recursos en el interior de la escuela y en el exterior. Concluye en la formulación del congruente plan de acción.

La tercera fase de *aplicación* consiste en la puesta en práctica del plan de acción establecido, con las soluciones más plausibles. Incluye el seguimiento o control de adecuado desarrollo del proceso, la evaluación de los resultados y las pertinentes rectificaciones, asegurando la integración y continuidad de la innovación.

La efectiva puesta en práctica del proceso no sólo requiere la realización de las operaciones sustantivas que constituyen su esencia. También son necesarias ciertas



condiciones previas, medios, acuerdos, compromisos y operaciones suplementarias, pero de notable influencia, que forman parte de la estrategia y determinan su configuración. Los sucesivos tipos de operaciones se describen a continuación. Pero no han de entenderse en un sentido estrictamente lineal, pues algunos entrañan redundancias y sus particulares efectos de *feedback*.

- a) Propuesta sobre la actuación de análisis y desarrollo institucional, incluyendo las condiciones sobre propósitos, tareas, duración, utilización, anonimato, reserva y destino de los distintos estratos de datos.
- b) Acuerdo y compromiso de activa participación del profesorado en el proceso y aplicación de los resultados.
- c) Diagnóstico sintomático preliminar, para detectar los indicadores o síntomas más evidentes de los problemas y necesidades de mejora.
- d) Recogida de datos e información sobre la adecuación de las estructuras y procesos organizativos, clima escolar, situación presente, funciones pedagógicas y resultados educativos.
- e) Ordenación de las informaciones y datos, estructurados según las dimensiones, sectores o aspectos más relevantes.
- f) Transmisión del contenido de la información y datos sistematizados, como retroacción informativa, al conjunto de los actores.
- g) Análisis deliberativo de las informaciones acumuladas, para la identificación, localización y diagnóstico causal de los problemas y necesidades de mejora.
- h) Fijación de los objetivos prioritarios de actuación.
- i) Búsqueda de recursos informativos, adquisición de conocimientos. En ciertas circunstancias requerimiento de ayuda externa. A veces, desarrollo de ciertas competencias específicas, participando en alguna actividad de formación o desarrollo profesional.
- j) Elaboración del proyecto de acción, con indicación de propósitos, fases y operaciones.
- k) Puesta en práctica de las acciones, con activa participación de los implicados en las prioridades establecidas.
- l) Seguimiento o supervisión de las operaciones anteriores.
- ll) Evaluación de los resultados, con acciones suplementarias o correctoras.

Cada uno de los miembros de la institución escolar es actor del propio cambio, agente de cambio respecto de los demás y elemento de enlace, formal o informal, entre fuentes de recursos y aplicación de conocimiento. Constituye un compromiso especial para quienes tienen responsabilidades directivas en un subsistema o parte de la institución escolar: jefe de estudios, departamento didáctico, departamento de orientación psicopedagógica, coordinador de ciclo.

Tras el acuerdo de actuar, el proceso se inicia con un cuestionario que comprende distintas categorías de asuntos, para que cada uno reflexione, descubra y manifieste sus

propias percepciones. Todos los participantes reciben el resumen estructurado de los resultados. Se reúnen periódicamente para analizar y deliberar sobre los problemas reflejados en los datos, la índole y causas subyacentes, así como la búsqueda y diseño de las soluciones, haciendo compatible cooperación interpersonal con autonomía profesional.

Una de las operaciones más importantes es la transmisión de los resultados de los datos recogidos en las encuestas realizadas, como *feedback informativo*, para que los propios docentes analicen los datos y obtengan conclusiones. En este análisis, individual, grupal y colectivo, se presentan diferenciados los distintos sectores o asuntos estudiados, localizando las zonas más necesitadas de intervención. Tales datos poseen el mayor poder de persuasión e impulsan las acciones congruentes, que reduzcan la disonancia generada. El informe *de feedback* institucional es un medio para descongelar la situación y dar el primer impulso al proceso de cambio.

En el uso articulado de la retroinformación, la búsqueda y elaboración de la solución, los docentes son también productores de conocimiento pedagógico. Este proceso constituye un modo de ligar el conocimiento disponible y actividades de uso del mismo.

Los resultados del proyecto de autorrenovación de la institución escolar dependen, en gran medida, de la calidad del diagnóstico efectuado. Para hacer más viable y operativa la estrategia, particularmente a efectos de diagnóstico, se utilizan distintos instrumentos para la recogida, ordenación, codificación de los datos y análisis. Se trata de cuestionarios, escalas o inventarios. Uno de los instrumentos más utilizados ha sido la *Guía de aprendizaje institucional* del IMTEC (cuadro 4.1), compuesta por distintas escalas, sobre los aspectos más relevantes de la institución escolar. Mediante las respuestas a ítems agrupados en las distintas dimensiones, se indaga la situación *real* y también la situación *ideal* o deseada en cada una de las dimensiones institucionales. El análisis comparativo entre una y otra, respecto de cada escala, sugieren prioridades e impulsan acciones de innovación y mejora.

#### **Cuadro 14.1.** *Guía de aprendizaje institucional.*

- 
- I. Valores, concepciones y metas. Claridad y prioridad de los objetivos y sus relaciones con las concepciones fundamentales de los individuos.
  - II. Objetivos de aprendizaje. Las prioridades individuales prevalecen sobre los objetivos instructivos específicos.
  - III. Clima de aprendizaje. Motivación, moral y atmósfera general.
  - IV. Compromisos. Compromisos y motivaciones de los individuos respecto a los demás y la institución escolar.
  - V. Efectividad interpersonal. Efectividad de los grupos y de las personas en el trabajo conjunto.
  - VI. Normas y expectativas. Lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse según la institución y las normas de quienes ocupan posiciones de liderazgo o directivas.
  - VII. Influencia, poder y control: la relativa influencia y poder de los grupos internos y externos a la institución escolar.

- VIII. Comunicaciones: la efectividad de los líderes y de otros en las comunicaciones con el personal.
- IX. Grado de cambio institucional: grado de innovación individual, grupal e institucional.
- X. Roles en el cambio: grado de implicación de varios roles en el proceso de cambio.
- XI. Roles institucionales: definición de rol de los grupos y miembros de la institución.
- XII. Roles en las clases: definición de los roles de los profesores y de los estudiantes en la determinación de los objetivos y los procesos.
- XIII. Estructura de la tarea: factores de la carga de trabajo, como división de las tareas, horarios y rutinas.
- XIV. Estructura de tiempo: organización del tiempo y su empleo por individuos y grupos.
- XV. Contexto físico y recursos: condiciones y efectos de las instalaciones y equipamiento.
- XVI. Regulaciones: política institucional, reglas, directrices y obligatoriedad.
- XVII. Estrategias en la toma de decisiones: procedimientos para la toma de decisiones y formalización de la acción.
- XVIII. Estrategias de renovación: procedimientos para facilitar la renovación o innovación en la institución.
- XIX. Liderazgo: métodos y estilo de los directivos.
- XX. Personal: acceso, situación y formación.
- XXI. Práctica docente: metodología y empleo del tiempo por los profesores en las clases.
- XXII. Gestión del conflicto: modo en que son resueltos los conflictos en la institución.
- XXIII. Incentivos: sistema de incentivos y recompensas al profesorado.
- XXIV. Barreras al cambio: principales obstáculos a la innovación escolar.

*Fuente:* OCDE/IMTEC (International Movements Toward Educational Change)

---

Son necesarias unas medidas para asegurar que el diagnóstico vaya seguido de la correlativa acción de mejora, ya que no suele ocurrir de forma automática. Como dice Huberman (1986: 8), “tener un problema no implica necesariamente que se sepa analizarlo adecuadamente, del mismo modo que un buen diagnóstico no conduce necesariamente a una búsqueda conspicua de soluciones”. Sin embargo, el mero análisis de los datos y las conclusiones derivadas ejercen sus efectos sobre la persona de cada uno, particularmente en aquello que más le afecta a cada cual.

La estrategia de innovación centrada en la institución escolar comprende distintos campos de actuación. En ciertos casos comporta algún tipo de *reorganización* interna; en otros, la reestructuración de facetas funcionales, tales como los circuitos de comunicación, el clima escolar, los patrones de colaboración, la toma de decisiones. Su término es la modificación del sistema de trabajo docente y los procesos de formación e instrucción de los estudiantes.

Puede adoptar distintas modalidades en cuanto a su extensión e intensidad. Una es de carácter general, enfocando el conjunto de la escuela. Otra sectorial, enfocando determinados aspectos organizativos o didácticos: problemas de disciplina, procedimientos de recuperación discente, vinculados a la evaluación continua, funcionamiento de los grupos móviles en la diversificación curricular o la implantación del aprendizaje en pequeños grupos. Puede ser emprendida por una de las partes o unidades organizativas, como un ciclo académico, un departamento didáctico o un grupo de ellos con relaciones interdisciplinares, como los que se ocupan de la enseñanza lingüística, el área de enseñanzas experimentales.

El autoanálisis y desarrollo institucional se ha utilizado con mayor extensión e intensidad en los países donde el sistema educativo está más descentralizado, donde

existe más autonomía escolar y mayor responsabilidad en su funcionamiento y resultados. En algunos casos el empleo de autoanálisis ha estado vinculado a la evaluación de la institución escolar, como en el Reino Unido. En otros, se ha desarrollado en forma independiente de la evaluación, con exclusivos propósitos de mejora del funcionamiento, como en el caso de Dinamarca. En los países con un diseño centralizado del currículo básico, esta estrategia se expande en la última década del siglo XX, tras las grandes reformas del sistema educativo.

El autoanálisis es común al desarrollo o mejora de la organización educativa, la evaluación de la escuela, la responsabilidad y rendición de cuentas (*accountability*). En el primer caso el autoanálisis se centra en los procesos organizativos y didácticos, más que en el análisis de los resultados. Estos últimos son objeto de mayor atención en el último de los tipos mencionados. Sin embargo, la distinción entre dichas modalidades es poco neta, pues toda evaluación también lleva aparejada la mejora subsiguiente.

Las estrategias de innovación centrada en la escuela no se reducen a un mero planteamiento teórico, con más o menos posibilidades prácticas. Se ha empleado en numerosas escuelas primarias y secundarias de distintos países. Una de sus versiones es el *Programa de Desarrollo Institucional* iniciado en Noruega por Pier Dalin (1993), extendido a Suecia, Alemania, Holanda y otros países. Se ha aplicado en cientos de escuelas, con resultados satisfactorios. Esta versión de la estrategia de autorrenovación escolar se basa en los principios siguientes: la escuela como unidad de cambio, importancia de las percepciones de sus miembros, los problemas y los conflictos constituyen ocasiones propicias para la innovación, importancia del diagnóstico institucional como base de las acciones innovadoras, cambio de la cultura escolar para que la escuela se transforme lentamente en una organización de aprendizaje continuo para afrontar las cambiantes situaciones sociales. En su puesta en práctica está previsto el asesoramiento y ayuda externa.

El modelo GRIDS utilizado en el Reino Unido coincide con el anterior en los principios básicos, aunque tiene rasgos diferenciales. La iniciativa corresponde a la institución escolar, aunque se utilizan instrumentos de diagnóstico ya elaborados al efecto. Un equipo de profesores, como sistema temporal, se hace cargo del impulso y gestión del proceso, con la colaboración de los restantes profesores, aunque en grado diverso. Se desarrolla de modo autónomo, dispone de recursos especiales y puede requerirse la colaboración de un asesor externo.

En los Círculos de estudio daneses, cuando los profesores detectan un problema concreto o situación crítica, tras diagnosticarlo y definirlo, solicitan ayuda del centro de estudios pedagógicos. Un agente externo evalúa la índole de la situación y las predisposiciones del profesorado, antes de proponer a la Administración educativa, la creación de un círculo de calidad, que contará con una especial dotación de recursos. También se puede solicitar la organización o participación en un programa de formación específica. No es el director, sino un grupo de profesores, como sistema temporal, quien adquiere el compromiso, responsabilizándose de las acciones pertinentes. No existen instrumentos especiales de aplicación, puesto que el contenido del análisis y mejora es

específico para cada escuela, según sus propias necesidades y decisiones.

El autoanálisis y evaluación interna de actividades y resultados es el sentido y principal justificación para la elaboración de la *Memoria Escolar* de curso, que los centros docentes redactan al final cada año académico. En esta forma de *autorrevisión* escolar el destino de las conclusiones será la mejora periódica del proyecto curricular y el desarrollo continuado de la institución escolar. Sin embargo, no siempre ha sido entendida desde esta perspectiva de innovación y mejora (Vidorreta, 1996).

El denominado modelo de *calidad total* se halla en la línea de innovación y mejora basada en la institución escolar, al que subyace la perspectiva de resolución de problemas. Por consiguiente, le son comunes la mayoría de los rasgos ya indicados. Según su propia denominación, su propósito y campo de actuación es omnicomprensivo. Incluye calidad en la organización y funcionamiento, proceso y producto, utilización de recursos, efectos externos e internos, satisfacción de las personas y compromiso ético. Implica a la totalidad de las personas, comprende todos los elementos y afecta al conjunto de los procesos.

La calidad ha de manifestarse en todos y cada uno de ellos. Así lo indica López Rupérez (1999), uno de los principales promotores de la estrategia en el contexto español:

La gestión de la calidad en los centros docentes ha de ser, pues, global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza a las instituciones educativas excelentes.

En los últimos años ha tenido un desarrollo creciente en las escuelas primarias y secundarias españolas, como *modelo europeo de gestión de calidad*. Su estructura se halla integrada por nueve criterios, que responden a dos categorías. La categoría de los agentes incluye liderazgo, planificación estratégica, gestión de personal, recursos y procesos. La categoría de resultados comprende satisfacción del personal, satisfacción del cliente, impacto social y resultados. Cabe registrar la relevancia atribuida a la satisfacción de las personas que integran la institución escolar, que, en gran medida, reposa en las percepciones sentidas o manifestadas.

La aplicación de esta estrategia se desarrolla en forma continuada según el ciclo de Deming: planificar, hacer, verificar y actuar. Tales actividades comportan aprendizaje institucional y desarrollo profesional docente.

### **14.3. Estrategias de difusión y utilización del conocimiento pedagógico**

Una de las fuentes de recursos para el desarrollo de actividades innovadoras y de mejora educativa se encuentra en el interior de la propia institución escolar. Dichos recursos para la innovación educativa se hallan en las informaciones, saberes y

experiencias de los profesores de la propia institución escolar, tanto como en los documentos científicos y técnicos, las revistas especializadas y los libros. Una importante estrategia innovadora consiste en la activación de aquellos recursos personales y colectivos, de modo que afloren, se sumen, relacionen y expresen las potencialidades de cada uno, para que sean utilizadas por todos. Los ingredientes de la acción innovadora, para la solución del problema didáctico u organizativo, pueden encontrarse dentro de la propia institución escolar. Es el primer nivel en la estrategia de difusión y utilización del conocimiento. Por consiguiente, en este nivel de la institución escolar son precisas dos tareas: activación y emergencia de los conocimientos internos y difusión de los mismos para que sean compartidos y utilizados en el propio ámbito escolar. Como indica el profesor Escudero (1991: 136),

si un grupo de profesores, o uno en particular, ha logrado sistematizar y formalizar alguna propuesta educativa, validada y contrastada desde su propia práctica docente, y la propone a la consideración y virtual aprendizaje por parte de otros compañeros en alguna situación de formación, también estamos asistiendo a una actividad de diseminación del conocimiento pedagógico.

Las posibilidades innovadoras de los profesores se potencian incorporando el conocimiento fundado, de orígenes diversos. La institución escolar tiene que buscar, adquirir y utilizar recursos externos, cuando internamente no se encuentren los elementos necesarios para la elaboración de la solución adecuada; cuando quieran conocerse distintas alternativas disponibles; cuando se pretende otra mejor o más adaptable al propio contexto. Constituyen las bases para la configuración del propio proyecto innovador. En consecuencia, las instituciones escolares también han de recurrir a las informaciones y conocimiento pedagógico disponible en el exterior, que ha sido generado por otros. Los profesores interesados en la innovación tienden a orientarse al exterior, para buscar información y adquirir conocimientos de fuentes diversas. Por lo tanto, el conocimiento utilizable en las acciones de innovación educativa puede proceder de tres fuentes, una interna y dos externas.

El contenido de la primera es el resultado de la recuperación de los saberes acumulados que se derivan de las propias experiencias en la institución escolar y las adquisiciones o aprendizaje de sus profesores.

La segunda tiene su origen en los saberes derivados de las experiencias innovadoras realizadas en otras instituciones escolares, más o menos próximas. Pueden ser conocidos mediante la observación directa, el relato o la representación audiovisual, que inducen y facilitan la introducción de innovaciones análogas. Cabe consignar aquí las grandes posibilidades del aprendizaje vicario, mediante la presentación audiovisual de diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje. Pero ha sido poco utilizado en el ámbito didáctico, no obstante el difundido uso de la cámara de vídeo y magnetoscopio en la vida cotidiana.

La tercera fuente está constituida por los conocimientos provenientes de los resultados de la investigación educativa. Como tales, esos saberes han sido obtenidos

mediante el análisis de la práctica docente y la experimentación pedagógica. A la práctica docente retornan cuando se utilizan para guiar las acciones innovadoras internamente elaboradas o se utilizan como específicos proyectos innovadores, adaptados a la situación particular:

Se supone, en este sentido, que el contacto de los profesores con nuevas ideas y métodos educativos pueden ayudarles a recomponer y actualizar sus esquemas teóricos y prácticos y, dadas ciertas condiciones favorables, hacer posible la mejora de la educación mediante la diseminación y utilización de aquellos conocimientos que la investigación, la teoría pedagógica y la misma práctica sistemática, van logrando legitimar y validar como opciones para promover la calidad educativa (Escudero, 1991: 135).

Una de las grandes limitaciones a la modernización de las instituciones escolares y mejora de los procesos didácticos radica en que no se utiliza el conocimiento pedagógico disponible, fruto de la investigación y las experiencias innovadoras que se realizan en diversos lugares. Como dicen Wang y Gordon (1996: 123), “conocemos mucho más de lo que utilizamos”. Puesto que los conocimientos provenientes del exterior constituyen importantes recursos cognoscitivos para desarrollar procesos de innovación, es necesario que las instituciones escolares se habitúen a servirse de tales fuentes de conocimiento, estableciendo conexiones con el exterior mediante enlaces y vínculos de distinto tipo.

La estrategia de Difusión y Utilización del conocimiento (DU) está prevista para difundir el mejor conocimiento disponible en cada momento y facilitar a los docentes el acceso al mismo, de modo que pueda ser utilizado en la toma de decisiones innovadoras bien fundadas, con ciertas garantías.

La estrategia general de DU supone la *institucionalización* de la diseminación del conocimiento mediante procesos sistemáticos de difusión, como requisito previo para su utilización por las instituciones escolares. Un órgano o sistema, actuando como agente de innovación, se ocupa de la difusión institucionalizada, sistemática e intencional. Tiene por objeto facilitar el acceso a los conocimientos requeridos por instituciones escolares y profesores para la realización de innovaciones singulares.

Correlativamente supone que las escuelas y los docentes se habitúen a dirigirse a esas fuentes externas de información, consulta o asistencia técnica, en demanda de información y ayuda sobre solución a los problemas específicos e innovaciones singulares. Por consiguiente, la estrategia de difusión y utilización del conocimiento supone la apertura al exterior de la institución escolar.

La estrategia de DU del conocimiento se funda en el establecimiento de canales de doble vía para la comunicación entre los puntos de producción y acumulación del conocimiento, de un lado, y los puntos de recepción y utilización, representados por los centros educativos, como innovadores potenciales, de otro lado. La clave reside en cuán eficazmente se utilicen ambas vías de comunicación entre emisor y receptor

La estrategia DU comporta una estructura compuesta por un *sistema de recursos*, un sistema de *utilizadores potenciales* y un *enlace funcional*. El *sistema de recursos*, como agente difusor, contiene informaciones, datos, materiales y capacidad de ayuda,

actuando como mediador, en función de agente de cambio. El sistema de *utilizado-res potenciales* (institución escolar, departamento, unidad escolar) contiene problemas escolares que resolver, necesidades educativas que satisfacer y proyectos innovadores para lograrlo. El *enlace funcional* relaciona al sistema de recursos y las instituciones escolares con continuidad en la transferencia de información y conocimiento fundado. Entre la remisión y la recepción resalta la función intermedia de la *transformación* de los conocimientos en principios de acción.

El sistema de *difusión*, como centro de suministro de recursos, puede tener la respuesta o la posibilidad de buscarla y facilitarla, en las condiciones apropiadas para el utilizador. Son funciones del centro de recursos las siguientes:

- a) Búsqueda, acopio y ordenación de recursos.
- b) Transformación o adaptación de los recursos disponibles, de manera que resulten utilizables.
- c) Transferencia a las unidades que pretenden utilizarlos.
- d) Continuidad durante el período de aplicación de los recursos en el proyecto innovador, incluyendo el apoyo técnico e incluso personal o socioafectivo.

Las mencionadas funciones constituyen las respuestas a las necesidades, problemas y demandas formuladas por el sistema utilizador.

A nivel nacional y continental funcionan específicos centros de documentación educativa, sistemas de documentación e información pedagógica y bases de datos de fácil acceso. Sirvan de ejemplo, en el contexto español el centro de investigación y documentación educativa (CIDE) y en el ámbito europeo el sistema de documentación e información sobre educación (EUDISED). La inclusión en la Red Internacional, Internet, permite el acceso a los sistemas de recursos de conocimiento en cualquier lugar.

El sistema *utilizador* (figura 14.2) del conocimiento puede ser un profesor, un equipo docente, una institución escolar o un conjunto de ellas. Cuando, en el ciclo de resolución de problemas y diseño de proyectos innovadores, aparece la necesidad de información y nuevos conocimientos, la unidad utilizadora entra en contacto con el centro de difusión, en demanda de la información disponible o que pueda obtener y comunicar.

Los *vínculos* y las relaciones de *enlace* son la clave de la estrategia de UD del conocimiento. Para que resulten eficaces, debe existir una conexión *funcional* entre ambos, entendiendo por funcional el que los recursos sean utilizables. Se trata de reducir la distancia interpersonal, interinstitucional y epistemológica entre la elaboración del conocimiento y su utilización en la práctica. El órgano o centro suministrador ha de ser sensible a las necesidades del utilizador, ha de comprender el contexto de la demanda y ha de actuar con celeridad en las respuestas. En definitiva, tiene que ser capaz de ponerse en lugar del utilizador y comprender sus necesidades. Así mismo, tiene que ser capaz de interpretar la información de retorno que le llega de aquél sobre el resultado de la utilización. Estas propiedades se generan por la frecuencia e intensidad de las



relaciones entre ambos, de tal manera que la efectividad va mejorando sucesivamente.

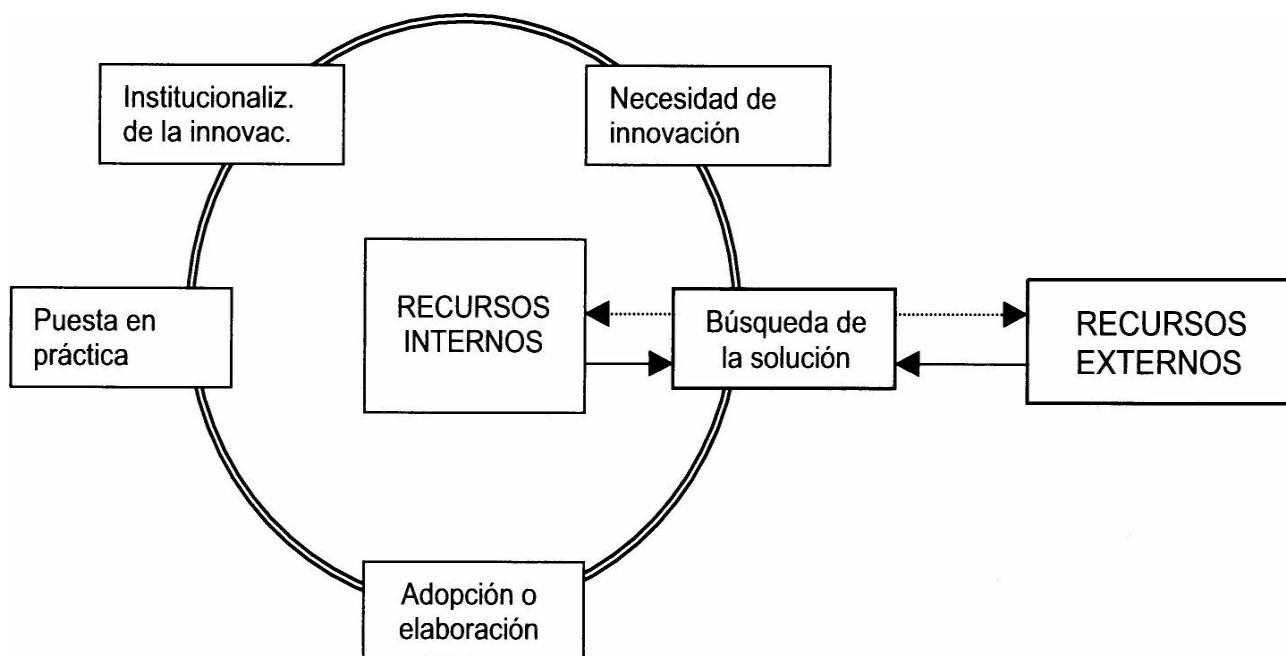


Figura 14.2. Modelo de enlace y utilización del conocimiento.

Las aportaciones en que se ha observado una tasa mayor de utilización son aquellas que poseen ciertas propiedades como las siguientes: carácter instrumental para la resolución de un problema vigente o la respuesta a una demanda intensa de cambio; surten efectos de modo inmediato; son legitimadas por los colegas y quien suministra las aportaciones se halla cercano o seguirá estando disponible.

Los resultados de la investigación educativa no son utilizados con más amplitud e intensidad a causa de la brecha de comunicación existente entre investigadores y docentes. Algunas de las razones son las barreras de *status*, lenguaje y perspectiva entre quienes producen el conocimiento y quienes han de utilizarlo en la práctica docente. Es lo que la estrategia de difusión y utilización del conocimiento pretende solventar.

La escasa comunicación en una dirección priva, a quienes realizan investigaciones didácticas y construyen teorías, de las importantes fuentes de información sobre datos y problemas prácticos, que residen en las instituciones escolares. En la otra dirección, el limitado flujo de informaciones sobre los resultados de las investigaciones y las experiencias innovadoras privan a las instituciones escolares de una fuente operativa para la innovación educativa.

En el marco de la resolución de problemas, tras la definición del problema, la búsqueda de la solución requiere la tarea de encontrar, en fuentes internas o externas, los conocimientos idóneos.

Para impulsar la innovación educativa, los centros educativos pueden actuar en tres niveles operativos:

- a) Difusión interna y utilización de conocimientos procedente de las propias

fuentes internas.

- b) Enlaces recíprocos con fuentes externas representadas por otras instituciones escolares.
- c) Incorporación a redes y conexión con fuentes externas, expresamente dedicadas a la difusión de conocimientos, como centros de investigación, elaboración y depósito del conocimiento.

La adquisición del conocimiento pertinente puede hacerse por distintas vías de acceso a fuentes primarias y secundarias. En el ámbito de la innovación, no coincidente con los criterios estrictamente documentales, es fuente primaria aquella persona en interacción directa con experiencias personales o saberes originales, como un colega de la misma u otra institución escolar, un experto o especialista o bien un informe contextualizado y singularizado. La relación con una fuente primaria tiene un valor adicional cuando se presume continuidad en la relación personal. Las fuentes secundarias están representadas por instituciones que proporcionan recursos de distintos orígenes, como un centro de documentación educativa, de asesoramiento o de recursos. Un recurso para la utilización del conocimiento puede ser un libro, monografía, revista especializada o algún tipo de material curricular.

En una sociedad del conocimiento y el aprendizaje continuo, las instituciones escolares innovadoras tienen que mantener enlaces permanentes con las fuentes de conocimiento pedagógico y de las distintas áreas del currículo. Además de los centros institucionalizados, públicos o privados, de DU, las posibilidades que ofrece Internet son crecientes, apareciendo sucesivamente nuevos *webs* de índole didáctica. La integración en redes de información es lo propio de una institución escolar autorrenovadora.

Se ha evidenciado que las instituciones escolares autorrenovadoras mantienen nexos con otros centros docentes, mediante relaciones de comunicación, intercambio de informaciones y experiencias. Las investigaciones de Hage y Aiken (1967), entre otras, demostraron que eran mayores las tasas y ritmo de innovación en aquellas organizaciones que mantenían relaciones mutuas, realizando programas conjuntos.

A los efectos de atender las necesidades de búsqueda, adquisición de recursos y enlace con núcleos de conocimientos, la institución escolar debe crear un órgano temporal, como un equipo específico, o atribuir las pertinentes funciones a un órgano permanente, como la comisión de organización pedagógica. La regular utilización de los recursos cognoscitivos de calidad enlaza con la estrategia de desarrollo profesional docente, de efectividad superior a los clásicos cursos o cursillos.

#### **14.4. Estrategias de desarrollo profesional docente**

La expresión “desarrollo profesional docente” significa progreso profesional continuado, en el ejercicio docente, congruente con el cambio social, científico y tecnológico, para responder a los problemas escolares y las demandas sociales, en un

proceso de innovación continua.

El proceso de desarrollo profesional docente comporta el enriquecimiento del propio pensamiento pedagógico del docente y el mejoramiento de sus competencias didácticas, lo que conlleva la introducción de innovaciones, de extensión o intensidad diversa. Por ejemplo, lleva a cabo profesionalmente y muestra una conducta innovadora el profesor que lleva a cabo sus competencias sobre la metodología de las preguntas en clase, que incrementen la motivación, actividad mental y construcción de significados por los alumnos, incluida la regulación del pertinente “tiempo de espera”. Cuando un profesor mejora sus conocimientos y competencias para emplear un sistema de individualización de aprendizaje, se han desarrollado profesionalmente para una relevante innovación educativa. El desarrollo profesional del profesor incluye cualquier proceso que comporte cambio en las actitudes, actualización del conocimiento pedagógico y disciplinas del currículo, mejora de competencias de enseñanza.

No todo tipo de desarrollo personal implica directamente desarrollo profesional. Un profesor de física y química que perfecciona su sensibilidad y habilidades para tocar el piano contribuye a su desarrollo como persona, aunque no, al menos directamente, a su desarrollo profesional docente. Esto último ocurre cuando mejora sus recursos para diagnosticar los *preconceptos* de los alumnos sobre masa, gravedad, dureza, fragilidad, los conceptos erróneos sobre mezclas y combinaciones, con que llegan a determinados niveles escolares. Consecuentemente, centra inicialmente sus tareas docentes en el denominado “cambio conceptual” vigente en la didáctica de las ciencias experimentales. En general, seguirá una metodología congruente con el constructivismo cognitivo. En este segundo caso se habrá producido desarrollo profesional docente, además de cierto enriquecimiento personal intelectual.

Toda innovación implica alguna forma de aprendizaje, en un doble aspecto: aprendizaje del contenido de la innovación y aprendizaje del procedimiento para su puesta en práctica en el aula. Algo semejante a lo que acontece cuando alguien introduce en su vida el uso del teléfono móvil, utilizando todas sus posibilidades. Introducir la utilización del retroproyector de transparencias, en sustitución de la pizarra mural, por sus mayores posibilidades docentes, requiere aprender su manejo, al menos leyendo el folleto explicativo o atendiendo las explicaciones de otro. También se requiere aprender algo sobre la pertinente utilización didáctica de las transparencias en las situaciones escolares oportunas. Ese doble aprendizaje es necesario para la simple introducción del ordenador, la enseñanza asistida por ordenador, la ordenación de las secuencias de aprendizaje, el modo de construir pruebas de evaluación basadas en criterios, la aplicación de estrategias para la inmediata recuperación del alumno o los procedimientos de *management* de la clase.

La introducción de innovaciones requiere el conocimiento y previo aprendizaje de las mismas. Ciertamente, algunas innovaciones pueden generarse internamente mediante el proceso de resolución de problemas. Cuando se trata de innovaciones relevantes, es necesario acceder al conocimiento disponible, utilizando soluciones ya reiteradamente probadas y experimentadas por otros.

El desarrollo profesional del docente significa la búsqueda, aprendizaje y utilización del conocimiento proveniente de la investigación didáctica, de las experiencias innovadoras realizadas en otras instituciones escolares, acaso las soluciones adoptadas en el aula vecina y la propia experiencia reflexiva. Conocer es la condición necesaria, aunque no suficiente. Además, es preciso desarrollar las competencias específicas y habilidades inherentes a la puesta en práctica de la innovación, con el correspondiente dominio operativo de la misma.

Naturalmente el aprendizaje docente responde a los rasgos del aprendizaje adulto, como aprendizaje experiencial, que tiene como fuente de motivación la resolución de los problemas que plantea la práctica. En gran medida, se realiza en forma autónoma, mediante la lectura, las interacciones personales en el ámbito de trabajo, aprendiendo de quienes ya se han planteado y resuelto provechosamente problemas análogos. En definitiva, colaborando unos y otros en la búsqueda y elaboración de soluciones innovadoras y mejores.

El análisis de la propia experiencia y la reflexión sobre la misma, enriquecida con el procesamiento de informaciones diversas, produce cambio de conceptos, modificación de preconcepciones y prejuicios. Genera reestructuraciones conceptuales y nuevos esquemas cognitivos, como fundamento de nuevas visiones, renovadas teorías educativas personales y modelos didácticos más operativos. Es la base para el desarrollo de saberes y capacidades docentes que se consolidan y funcionalizan en la interacción entre la persona de profesor y el medio escolar en que ejerce sus tareas profesionales.

El desarrollo profesional docente puede llevarse a cabo según dos grandes modalidades. La primera, puede denominarse *heteronómicamente sostenida*. Ha consistido en la participación en una actividad centrada en exposiciones verbales, sobre teorías, modelos, métodos o estrategias pedagógicas, con más o menos ilustraciones prácticas, realizadas por un experto, especialista o persona que supuestamente posee amplios conocimientos y experiencias. De éste, como fuente principal, reciben los asistentes abundantes y, a veces, valiosas informaciones sobre los contenidos mencionados. Deberían ir seguidas de demostraciones, ejercitaciones, simulaciones y prácticas asistidas en la aplicación de la respectiva temática, lo que no siempre sucede. Para responder a las demandas de desarrollo profesional de los propios docentes o suplir la reducida formación pedagógica inicial que se les proporcionó, continúa la tradicional estructura de los frecuentes cursos, cursillos y cursitos, que tanto han proliferado en los últimos años, con escasa eficacia. Los análisis y evaluaciones realizadas han puesto de manifiesto la exigua efectividad de los mismos, por la escasa transferencia a la práctica de las informaciones recibidas. Según esos análisis, en la parvedad de los resultados no influye el lugar donde se realice (el propio centro educativo u otro lugar), ni quien lo organice (los profesores mismos u otras personas), sino sus contenidos, procesos y estrategias de desarrollo.

Las investigaciones han demostrado que los docentes que aprenden y aplican en las clases (*transferencia*) el conocimiento pedagógico proveniente de la investigación, mejoran sus capacidades docentes y los alumnos obtienen mejores resultados cuando

concurren determinadas condiciones (Showers, Joyce y Bennet, 1987; Joyce y Showers, 1988; Guskey, 1988; Stein y Wang, 1988; Sparks, 1988; Korthagen y Kessels, 1999).

Como aprendizaje adulto, la motivación del aprendizaje didáctico surge tanto del interés por aprender cuanto por aplicar lo aprendido, teniendo las propias experiencias como punto de arranque, y que los contenidos se refieran a sus problemas y necesidades docentes actuales. El éxito en la nueva práctica docente favorece la autoestima, incrementa la motivación, estimula la continuidad en el desarrollo profesional e impulsa nuevas acciones innovadoras.

Las investigaciones empíricas y experiencias realizadas se refuerzan mutuamente al postular la estructura de un proceso que contiene las fases y operaciones siguientes:

1. Presentación de la teoría.
2. Demostración o ejemplificación de su aplicación.
3. Alguna práctica inicial, con retroacción, en el lugar de aprendizaje.
4. Aplicación inmediata en la propia clase, con apoyo o asesoramiento inicial.
5. Seguimiento y refuerzo mediante la colaboración interpersonal.

Una segunda modalidad de desarrollo profesional docente puede denominarse *autónomamente sostenida*. Se trata de un proceso en que el docente acomete las tareas del propio desarrollo profesional, sea en forma autónoma, sea en colaboración directa con los más próximos en la situación de trabajo. Se funda en la experiencia docente reflexiva, potenciada con el asesoramiento o la ayuda mutua entre colegas. Sobre estas bases se han desarrollado distintas modalidades de desarrollo profesional autónomo, entre las que destacan la indagación en la acción (*action research*), el desarrollo profesional con apoyo de un tutor (*coaching*) y la llamada supervisión clínica.

La primera de ellas se conoce con distintas denominaciones, como *acción-investigación*, *indagación en la práctica docente* y *acción investigadora del profesor*. En esencia, consiste en hacer objeto de indagación la propia acción docente: el profesor actúa como investigador de su propia experiencia docente. Se puede utilizar esta estrategia innovadora en forma autónoma e individual en el ejercicio de las propias actuaciones docentes cotidianas. Se lleva a cabo el propio desarrollo profesional adoptando una actitud de indagación respecto del desarrollo curricular, los métodos empleados y resultados obtenidos. Es una actuación de constante revisión de las propias acciones docentes cotidianas. Es decir, el trabajo habitual se convierte en ocasión y fuente de aprendizaje profesional. Se trata de adoptar una actitud de curiosidad respecto de lo que se hace, cómo se hace y los resultados de tales quehaceres, analizando aciertos y errores. La propia experiencia docente cotidiana se constituye en foco de análisis y reflexión. El trabajo cotidiano se convierte en ocasión y fuente de mejoramiento profesional, al tiempo que motivo para un trabajo más interesante, opuesto a la rutina.

Otra modalidad de desarrollo profesional en la práctica docente es la *asistencia profesional* y apoyo personal de un tutor en el proceso de adquisición y desarrollo de mejores competencias docentes. Se denomina *coaching* en la bibliografía anglosajona. El

tutor (*mentor*) es alguien con experiencia docente general, saber específico o dominio de cierta competencia o determinada innovación. Su función consiste en prestar ayuda, en los momentos iniciales de desarrollo de una capacidad docente o entrenamiento en la aplicación de conocimientos que orientan o regulan el proceso de enseñanza. Se facilita la transferencia a la práctica docente en el aula de los conocimientos pedagógicos previamente adquiridos: modelos didácticos, procedimientos de enseñanza y estrategias de gestión de la clase. El tutor profesional puede ser un especialista en formación docente o un colega que ya aplicó la innovación o tiene experiencia en la capacidad que se trata de mejorar. La actuación puede ser recíproca. Quien anteriormente actuó como tutor, recibe posteriormente ayuda y asistencia del mismo colega, que ha desarrollado determinada competencia o domina la utilización de determinado recurso didáctico.

La denominada estrategia de *supervisión clínica* ha sido ampliamente utilizada, por su fácil viabilidad, en cuanto que se lleva a cabo como una forma de ayuda mutua y cooperación entre colegas de la misma institución escolar. El término *supervisión* es utilizado en sentido de observación, sin relación alguna con verificación del rendimiento. El término *clínica* se entiende como análisis conspicuo, análogamente a su empleo en la expresión *ojo clínico*.

Esta estrategia se lleva a cabo, en el contexto natural del aula, previo acuerdo entre dos profesores de la institución escolar. Uno, del mismo ciclo o departamento didáctico, presencia la clase del otro, observando su actuación docente, metodología empleada, recursos utilizados, formas de interacción con los alumnos, etc. El observador actúa como espejo para el observado. En un diálogo subsiguiente le comunica aquellos aspectos más significativos, desarrollándose un proceso de análisis y crítica didáctica. Esta entrevista de análisis comprende:

- a) Reconstrucción de la lección, clase o unidad didáctica.
- b) Descripción y deliberación sobre los aspectos observados.
- c) Inferencias obtenidas en el análisis cooperativo.
- d) Aplicación en situaciones docentes ulteriores.

Esas tareas comportan el desarrollo profesional de ambos: del observado, mediante la información de retorno recibida y del observador que ha aprendido del primero ciertos aspectos susceptibles de incorporar a sus propias actuaciones docentes.

# *Bibliografía*

- Agulla, J. C. (1971): *Educación y cambio social*. En Jornadas de Educación. Buenos Aires. A. O. Olivetti Argentina.
- Alter, N. (1998): "Quelques principes de l'analyse sociologique de l'innovation". *Education Permanente*, 134, 21-33.
- Anson, A. R. y otros (1991): "The Comer school development program: a theoretical analysis". *Urban Education*, 26, 56-82.
- Argirys, C. y Schon, D. A. (1978): *Organizational learning*. Reading. Addison-Wesley.
- Argirys, C. (1979): *El individuo dentro de la organización*. Barcelona. Herder.
- Astor, R. A., Meyer, H. A. y Behre, W. J. (1999): "Unowned places and times: maps and interviews about violence in high schools". *American Educational Research Journal*, 36,1, 3-46.
- Ashton, P. y Crocker, L. (1986): *Does teacher education make a difference?* Gainesville. University of Florida.
- Ashton, P. (1996): "Improving the preparation of teachers". *Educational Researcher*, 25,9, 21-35
- Ashton, P. T. (1984): "Teacher efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education". *Journal of Teacher Education*, 35, 5, 28-32.
- Ashton, P. T. y Webb, R. B. (1986): *Making a difference: teacher sense of efficacy and student achievement*. Nueva York. Longman.
- Axinn, G. H. y Kieffer (1973): "Modes of intervention". En *Non-formal education and structure of culture*. East Lansing. Michigan State University.
- Bandura, A. (1987): *Pensamiento y acción*. Fundamentos sociales. Barcelona. Martínez Roca.
- Barnard, C. I. (1968): *The functions of the executive*. Harvard University Press. (1ª edición en 1938):
- Barnes, I.G. (1967): "Organizational change and field experiment methods". En Vroo, N. M. *Methods of organizational research*. Pittsburgh. University of Pittsburgh Press.
- Beeby, C. E. (1966): *The quality of education in developing countries*. Cambridge, Massachusetts. Harvard University.
- Belbenoit, G. (1976): "Le rol des enseignants dans l'elaboration des programmes d'etudes". En *Tendances nouvelles de la formation et des taches des enseignantes: Eenseignement innovateur*. París. OCDE.
- Bennett, R. E. (1969): "An analysis of the relationships of organizational climate to innovation in selected Secondary Schools of Pennsylvania and New York". *Dissertation Abstracts International*, 20, 942a
- Berman, R. (1981): "Toward an implementation paradigm". En Lehming, R. y Kane, M. *Using what we know*. Beverly Hill, California. Sage.
- Berman, P. y McLaughlin, M. (1978): "Implementation of educational innovations". *Educational Forum*, 2, 347-370.
- Berman, P. y McLaughlin, M. W. (1973): *Federal programs supporting educational change*. Santa Monica, California. The Rand Corporation.
- Berman, P. y McLaughlin, M. W. (1977): *Federal programs supporting change. Vol. VII: Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, California. The Rand Corporation.
- Blau, D. M. y Schoenherr, R. A. (1971): *The structure of organization*. Nueva York, Basic Books.
- Blau, D. M. (1968): "The hierarchy of authority in organizations". *American Journal of Sociology*, 73, 4.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. (1992): *Qualitative research for education*. Boston. Allyn and Bacon.
- Bogotch, I. E. y otros (1995): "An urban districts knowledge and attitudes toward school based innovation".

- Urban Education*, 30, 1, 5-26.
- Bolam, L. G. y Deal, T. E. (1984): *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco, California. Jossey-Bass.
- Bonami, M. (1998): "Strategies de changement et innovations pédagogiques". *Education Permanente*, 134, 125-138.
- Brand, R. S. (1986): "On the expert teacher: a conversation with David Berliner". *Educational Leadership*, 44, 2, 4-9.
- Brassard, A. (1993): "Conceptions of organizational effectiveness revisited". *The Alberta Journal of Educational Research*, 34, 1, 143-162.
- Brown, S. y McIntyre, D. (1982): "Influences upon teacher' attitudes to different types of innovation. A study of Scottish integrated science". *Curriculum Inquiry*, 12, 1, 35-51.
- Brunswic, E. (1970): "Systeme scolaire et innovation technologique en France". *Revue Francaise de Pédagogie*, 10, 5-15.
- Bullough, R. W. y otros (1997): "Professional development schools: catalysts for teacher and school change". *Teaching and Teacher Education*, 13, 2, 153-169.
- Candan, F. (1968): "Análisis funcional del cambio". En Etzioni, A. y E. *Los cambios sociales: fuentes, tipos y consecuencias*. México. FCE.
- CERI (1973): *Études de cas d'innovation dans l'enseignement*. París. OCDE.
- Chapman, J. (1993): "Leadership, management and the effectiveness of schooling". *Journal of Educational Administration*, 31, 4, 4-18.
- Cheng, Y. C. (1993): "Profiles of organizational culture and effective schools". *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 85-10.
- Chin, R. y Benne, K. D. (1969): "General strategies for effecting changes in human systems". En Bennis, W. G. Benne, K. D. y Chin, R. *The planning of change*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston. 2ª edición.
- Chin, R., y Downey, L. (1973): "Changing change: Innovating a discipline". En Travers, R. M. W. (dir) *Second Handbook of Research on Teaching* Chicago. Rand McNally College Publishing Company.
- Christian, C. F. (1972): "Organizational climate of Elementary Schools and the introduction and utilization of innovative educational practices". *Dissertation Abstracts International*, 20, 442.
- Clarck, J. V. (1970): "A healthy organization". En Bennis, Benne y Chin, *The planning of change*. Londres-Nueva York. Holt, Rinehart y Winston, 2ª edición.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990): "Procesos de pensamiento de los profesores". En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, III*. Barcelona, Paidós-MEC. (Handbook of Research on Teaching. Macmillan-AERA):.
- Conway, J. A. (1985): "A perspective on organizational cultures and organizational belief structures". *Educational Administration Quarterly*, 21, 4, 7-25.
- Coulon, A. (1988): "Ethnométodologie et education". *Revue Française de Pédagogie*, 82, 65-101.
- Crandall, D. y otros. (1982): *People, policies and practice: examining the chain of school improvement*. Andover, Massachusetts. The Network.
- Creemers, B. (1994): *The effective classroom*. Londres. Cassell.
- Creemers, B. P. M. y Reezigt, G. J. (1997): "School effectiveness and school improvement: sustaining links". *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 4, 396-429.
- Cros, E (1998): "L'innovation en education et en formation: vers la construction d'un objet de recherche". *Education Permanente*, 134, 8-21.
- Crozier, M. (1998): "A propos de l'innovation". *Education Permanente*, 134, 35-41.
- Cuban, L. (1992): "Curriculum stability and change". En Jackson, P. W. *Handbook of Research on Curriculum*. Nueva York. Macmillan-AERA.
- Dalin, P. (1978): *Limits to educational change*. Londres. The Macmillan Press Ltd.
- Dalin, P. (1993): *Changing the school culture*. Londres. Cassell. The IMTEC Foundation.



- Darling-Hammon, L. y Wise, A. (1985): "Beyond standardization: state standards and school improvement". *Elementary School Journal*, 85, 3, 315-336.
- Darling-Hammond, L. y Sclan, E. (1996): "Who teaches and why: dilemmas of building a profession for twenty-first century schools". En Sikula, J. Buttery T. y Guyton, E. (dirs): *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York. Macmillan.
- Day, C. (1993): "Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development". *British Educational Research Journal*, 19, 1, 83-93.
- De la Torre, Jiménez, Tejada, Carnicero, Borrell y Medina (1998): *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- De la Torre, S. (1997): *Innovación educativa*. Madrid. Dykinson, S.L.
- Dembo, M. y Gibson, S. (1985): "Teachers' sense of efficacy: an important factor in school achievement". *Elementary School Journal*, 86, 2, 173-184.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Nueva York. Sage.
- Dietrich, R. (1985): "El rol del profesor y su importancia educativa". *Educación* (Tübingen):, 31, 92-111.
- Dimaggio, P. y Powel, W. (1983): "The iron coge revisited: institutional and collective rationality in organizational fields". *American Sociological Review*, 48, 2, 147-160.
- Dore, R. P. (1976): *The diplome disease*. Londres. Allen and Unwin.
- Doyle, W. (1986): "Classroom organization and management". En Wittrock, M. C. *Handbook of Research on Teaching*. Nueva York/Londres. Macmillan/AERA, 399-431.
- Doyle, W y Ponder, G. (1977-78): "The practicality ethic in teacher decision making". *Interchange*, 8, 3, 1-12.
- Drais, E. (1998): "Au risque d' innover: une triple articulation entre risque et innovation". *Education Permanente*, 134, 55-67.
- Ducros, P. y Finkelsztejn, D. (1992): "Analyse des facteurs de réussite de l'implementation d'une innovation scolaire". *European Journal of Teacher Education*, 15, 3, 213-225.
- Duffy, G. y Roehler, L. (1986): "Constraints on teacher change". *Journal of Teacher Education*, 37, 1, 33-38.
- Easton, J. (1991): *Decision making and school improvement*. Local Schools Councils in the first two years reform Chicago. Panel on Public School Policy and Finance.
- Eichholz, G. y Rogers, E. M. (1973): "Resistance to the adoption of audiovisual aids by elementary school teachers". En Miles, M. B. *Innovation in Education*. Nueva York. Teachers College Press, Columbia University.
- Eilam, B. y Shoham, E. (1997): "Introducing a change at school: using the concept of practicality' ethic". *Westminster Studies in Education*, 20, 2, 39-48.
- Ellstrom, P. E. (1983): "Four faces of educational organizations". *Higher Education*, 12, 231-241.
- Elmore, R. F. (1995): "Structural reform and educational practice". *Educational Researcher*, 24, 9, 23-26.
- Erickson, F (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona. Paidós.
- Escudero Muñoz, J. M. y Lopez Yáñez, J. (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla. Arquetipo Ediciones.
- Etzioni, A. y E. (1968): *Los cambios sociales: fuentes, tipos y consecuencias*. México. FCE.
- Evans, L. y Teddlie, Ch. (1995): "Facilitating change in schools: is there one best". *Schools Effectiveness and School Improvement*, 6, 1, 1-22.
- Evertson, C. M. Hawley, W. D. y Zlotnik, M. (1985): "Making a difference in educational quality through teaches education". *Journal of Teacher Education*, 36, 3, 2-12.
- Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989): "La observación como indagación y método". En Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona. Paidós.
- Fernández Ballesteros, R. y Sierra, B. (1983): "Estudio factorial sobre la percepción del ambiente escolar". En Fernández Ballesteros, R. *Evaluación de contextos*. Murcia. Universidad de Murcia.
- Fernández Enguita, M. (1999): "¿Es pública la escuela pública?" *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 76-81.

- Ferry, G. (1969): "Pour une école nouvelle: formation des maîtres et recherche en education". En *Actes du Colloque de Amiens*. Paris. Dunod.
- Ferry, G. (1974): *Le rôle de l'enseignant face à l'innovation*. Paris, OCDE.
- Fraser, B. J., Docker, J. G. y Fisher, D. L. (1988): "Assessing and improving school climate". *Evaluation and Research in Education*, 2, 3, 109-122.
- Fullan, M. (1985): "Change processes and strategies at the local level". *Elementary School Journal*, 85, 394-421.
- Fullan, M. (1991): *The new meaning of educational change*. Londres. Cassell.
- Fullan, M. (1993): *Change forces. Probing the depths of educational reform*. Londres. The Falmer Press.
- Fuller, B., Wood, E. K., Rappaport, T. y Dornbusch, S. M. (1982): "The organizational context of individual efficacy". *Review of Educational Research*, 52, 7-30.
- Gairín, J. (1994): "Autonomía institucional. Concepto y perspectivas". En *Autonomía institucional en los centros educativos*. Bilbao. Universidad de Deusto.
- Gairín, J. (1996): "Organización de las instituciones educativa. Naturaleza y enfoques". En Varios, *Manual de organización de las instituciones educativas*. Madrid. Escuela Española.
- Geertz, C. (1973): *The interpretation of cultures*. Nueva York. Basic Books.
- Gezels, J. W. y Guba, E. G. (1937): "Social behavior in administration process". *School Review*, LXV.
- Gimeno Sacristan, J. (1990): "Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica". *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 80-86.
- Glaser, B. D. y Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago. Aldine.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Goffman, E. (1997): *La presentación de la persona humana en la vida cotidiana*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 3ª edición.
- Good, T. (1981): "Teachers expectations and students perceptions: a decade of research". *Educational Leadership*, 38, 415-422.
- Good, T. L. Grouws, D. A. y Ebmeier, M. (1983): *Active mathematics teaching*. Nueva York. Longman.
- Goodlad D. (1984): *A place called school*. Nueva York. McGraw-Hill.
- Gozzer, G. (1974): *Il capitale indivisibile. 25 rapporti su Weducaziene*. Roma. Armando.
- Graith, G. y Yaghi, H. (1997): "Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation". *Teaching and Teacher Education*, 13, 4, 451-458.
- Grenwood, P. W. Mann, D. y McLaughlin, M. N. (1975): *Federal programs supporting educational change*. Santa Monica, California. Rand Corporation.
- Griffiths, D. E. (1973): "Administrative theory and change in organizations". En Miles, M.B. *Innovation in education*. Teachers College Press.
- Gross, N., Gianquinta, J. N. y Bernstein, M. (1971): *Implementing organizational innovations: a sociological analysis of planned educational change*. Nueva York. Basis Books.
- Grossman, P. (1990): *The making of a teacher*. Nueva York. Teachers College.
- Grossman, P. L. y Stodolsky, S. S. (1995): "Content as context: the role of school subjects in Secondary Schools teaching". *Educational Researcher*, 24, 8, 5-11
- Gump, P. V. (1967): *The classroom behavior setting: its nature and relation to student behavior*. Washington, D C. US Office of Education, Bureau of Research.
- Guskey, T. R. (1988): "Teacher efficacy, self-concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation". *Teaching and Teacher Education*, 4, 1, 63-69.
- Guskey, T. R. (1990): "Integrating innovations". *Educational Leadership*, 74, 5, 11-15.
- Guskey, T. R. (1996): "The road to classroom change". *Educational Leadership*, 54, 4, 10-15.
- Hage, J. (1965): "An axiomatic theory of organisations". *Administrative Science Quarterly*, 10, 3, 296-312.
- Hage, J. y Aiken, M. (1970): *Social change in complex organizations*. Nueva York. Random House.
- Hage, J. y Aiken, M. (1967): "Program change and organizational properties: a comparative analysis". *The American Journal of Sociology*, 75, 5, 503-519.

- Hall, R. H. (1979): *Organizaciones: estructura y proceso*. Madrid. Dossat/Prentice-Hall Internacional.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1987): "Instructional leadership in the school context". En Geenfiel, W. *Instructional Leadership*, 179-202. Boston, Allyn and Bacon.
- Hallinger, P., Murphy, J. y Hausman, C. (1991): *Conceptualizing school restructuring: principal'anteachers'perceptions*. Chicago. AERA, Com.
- Halpin, A. W. y Croft, D. B. (1963): *The organizational climate of schools*. Chicago. Midwest Administration Center.
- Hamoun, H. (1981): "Situations conflictuelles et methode de recherche en education". *Revue Francaise de Pédagogía*, 36.
- Hargreaves, D. H. (1993): "School culture, school effectiveness and school improvement". *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 23-46.
- Hassenforder, J. (1972): *L'innovation dans l'enseignement*. Tournai. Casterman.
- Havelock, R. G. y Huberman, A. M. (1980): *Innovación y problemas de la educación*. París. UNESCO-OIE.
- Havelock, R. y Guskin, A. (1973): *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor. Michigan Institute for Social Research The University of Michigan.
- Havelock, R. G. (1973): *The change agent's guide to innovation in education*. Nueva Jersey. Englewood Cliffs, Educational Technology Publications.
- Heck, R. H. (1992): "Principals' instructional leadership and school performance". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 1, 21-34.
- Heck, R. H. y Marcoulides, G. A. (1996): "School culture and performance: testing the invariance of a organizational model". *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 76-95.
- Herriot, R. E. y Gross, N. (1979): *The dynamics of planned educational change. Case studies analysis*. Berkeley, California. McCutchan.
- Hodges, H. L. (1996): "Using research to inform practice in urban schools. 10 key strategies for success". *Educational Policy*, 10, 2, 223-252.
- Hopkins, D. (1995): "Toward a theory for school improvement". En Gray, J. y otros, *Merging traditions: the future of research on school effectiveness and school improvement*. Londres. Cassell.
- Hopkins, D., Beresford, J. y West, M. (1998): "Creating the conditions for classroom and teacher development". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 115-141.
- Horton, P. B. (1973): *Introducción a la Sociología*. Buenos Aires. El Ateneo.
- House, E. R. (1974): *The politics of educational innovation*. Berkeley. McCutchan Publishing.
- Hoy, W. K. y Hannum, J. W. (1997): "Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement". *Educational Administration Quarterly*, 33, 3, 290-311.
- Huberman, A. M. (1973): *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París. UNESCO-OIE.
- Huberman, A. M. (1982): "De l'innovation scolaire et son marchandage". *Revue Europeen des Sciences Sociales*, XX, 23, 59-83.
- Huberman, A. M. y Miles, B. M. (1994): "Data management and analysis methods". En Denzin y Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Nueva York. Sage.
- Huberman, M. (1986): "Un nouveau modèle pour le développement profesional des enseignants". *Revue Francaise de Pédagogie*, 75, 5-15.
- Huberman, M. (1990): "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión". *Curriculum*, 2, 139-159.
- Huberman, A. M. (1983): "Recipes for busy kitchens". *Knowledge: Creation, Difussion, Utilization*, 4, 487-510.
- Huberman, A. M. y Miles, M. B. (1982): *Innovation up close: a field study in twelve school settings*. Andover. The Network.
- Hultman, G. (1989): "The state of the art of school administration: a review of facts an theory". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 33, 2, 123-162.
- Hurst, P. (1978): *Implementing innovatory projects*. Londres. The British Council.
- Husen, T. (1978): *La sociedad educativa*. Salamanca. Anaya.
- Hutchinson, B. y Whitehouse, P. (1986): "Action research, professional competence and school organization". *British Educational Journal*, 12, 1, 85-94.

- Ingersoll, R. M. (1999): "The problem of underqualified teachers in American Secondary Schools". *Educational Researcher*, 28, 2, 26-37.
- Jackson, P. W. (1968): *Life in schools*. Nueva York. Holt, Rinehart y Winston. Trad. Española.
- Jimenez Fernández, J. (1998): *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Archidona, Málaga. Ediciones Aljibe.
- Johnson, D. W. (1972): *Psicología social de la educación*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Jones, R. M. (1996): "The school culture inventory. A tool for identifying values, setting goals and bringing about school improvement". *Education Canada*, 36,4, 6-10.
- Joyce, B. y Showers, B. (1983): *Power in staff development through research on teaching*. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Joyce, B. y Showers, B. (1988): *Student achievement through staff development*. Nueva York. Longman.
- Joyce, B., Wolf, J. y Calhoun, E. (1993): *The self renewing school*. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kallestad, J. H., Olweus, D. y Alsaker, E (1998): "School climate reports from Norwegian teachers: a methodological and substantive study". *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1, 70-94.
- Katz, D. y Kahn, R. L. (1977): *Psicología social de las organizaciones*. Mexico. Editorial Trillas.
- Kaye, S., Trickett, E. y Qunlan, D. (19767): "Alternative methods for environmental assessment". *American Journal of Community Psychology*, 4, 367-377.
- Kerlinger, F.N. (1982): *Investigación del comportamiento*. Mexico, D.F Interamericana, 2<sup>a</sup> edición.
- Knapp, M. S. (1997): "Between systemic reforms and the mathematical and science classroom: the dynamics of innovation, implementation, and professional learning". *Review of Educational Research*, 67, 2, 227-266.
- Kortagen, F. A. J. y Kessels, J. P. A. (1999): "Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education". *Educational Researcher*, 28, 4, 4-17.
- Kounin, J. S. (1970): *Discipline and group management in classrooms*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.
- Lagerwijn, N. A. y Voogt, J.C. (1990): "Policy making at the school level: some issues for the 90s". *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 98-120.
- Landsheere, V. y G. (1977): *Objetivos de la educación*. Barcelona. Oikos-Tau.
- Landsheere, G. de, (1974): "Les causes de la résistance des enseignants à l'innovation". En Varios autores. *L'enseignant face à l'innovation*. París. OCDE.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F. y Smith, J. B. (1991): "The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction". *Sociology of Education*, 64,190-208.
- Levin, D. U. y Lezotte, L. W. (1990): *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison. National Center for Effective Schools Research and Development.
- Lewin, K. (1978): *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires. Paidós.
- Lewin, Keith (1984): "Science education in Malasia and Sri Lanka". En Oxenhan, J. *Education versus qualifications*. Londres. Allen and Unwin.
- Linton, R. (1942): *Estudio del hombre*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Linton, R. (1968): "Descubrimiento, invento y su medio cultural". En Etzione, A. y E. *Cambios sociales. Fuentes, tipos y consecuencias*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lippitt, R. (1967): "The teacher as innovator, seeker and sharer on new practice". En Miller, R. I. *Perspectives in educational change*. Nueva York. Appleton Century Croft.
- Little, J. W. (1981): *School success and staff development*. Washington, DC. National Institute of Education.
- Little, J. W. (1982): "Norms of collegiality and experimentation". *American Educational Research Journal*, 19, 325-340.
- López Rupérez, F. (1999): "Gestión de calidad y mejora escolar". En Varios autores. *Hacia una educación de calidad*. Madrid. Narcea.
- Lortie, D.C. (1975): *Schoolmaster*. Chicago. University of Chicago Press.
- Louis, K. y Miles, M. (1990): *Improving the urban high school: what works and why*. Nueva York. Teacher

- College Press.
- Louis, K. S. (1998): "Effects of teacher quality of work live in Secondary Schools on commitment and sense of efficacy". *School Effectivity and School Improvement*, 9, 1, 1-27.
- MacIver, R. M. (1968): "El papel del precipitante". En Etzioni, A. *Los cambios sociales*. México. FCE.
- Marcelo, C. y otros (1996): "Educational innovations as staff development: an evaluative approach". *British Journal In-service Education*, 22, 2,
- March, G. M. y Simon, H. A. (1969): *Teoría de la organización*. Barcelona. Ariel. 2ª edición.
- March, J. (1981): "Footnotes to organizational change". *Administrative Science Quarterly*, 26, 563-577.
- Marcum, R. L. (1966): "Organizational climate and adoption of educational innovations". *Dissertation Abstracts International*, 20, 492.
- Marín Ibañez, R. y Rivas Navarro, M. (1984): *Innovación y sistematización educativa*. Volumen I. Madrid. UNED.
- Marin, R. (1988): "Innovaciones educativas: tipologías". En Varios autores. *Cuestiones de Didáctica*. Barcelona. CEAC/SEP, 135-149.
- Marklund, S. (1974): "Le rol des enseignants dans l'innovation en matiere d'enseignement en Suede". En Varios autores. *L'enseignant face a l'innovation*. París. OCDE.
- Marris, P. (1975): *Loss and change*. Nueva York. Anchor Press.
- Martínez Quintana, M. (1999): *Disquisiciones léxicas*. Madrid. Inedito
- Mayntz, R. (1972): *Sociología de la organización*. Madrid. Alianza Editorial.
- McDiarmid, G. W. y Wilson, S. (1991): "An exploration of the sujet matter knowledge of alternative route teachers". *Journal of Teacher Education*, 42, 93-103.
- McMullen, T. (1973): "Organisation interne et rapports entre membres du personnel de Técole". En Varios autores. *La créativité a l'école*. París. OCDE-CERI.
- McNeil, L.(1986): *Contradictions of control: school structure and school knowledge*. Nueva York. Routledge and Kegan Paul.
- Merton, R. K. (1957): *Social theory and social structure*. Nueva York. Free Press.
- Meyer, M. W. (1968): "Two authority structures of bureaucratic organisation". *Administration Science Quarterly*, 13.
- Miles, M. B. (1973): *Innovation in Education*. Nueva York. Columbia University, Teacher College Press. 4ª edición.
- Miles, M.B. (1993): "40 years of change in schools: some personal reflections". *Educational Administration Quarterly*, 29, 2, 213-248.
- Miller, R. E. (1975): *Entrepris et innovation*. Press Universitaires de Grenoble.
- Molhman, G., Coladarci, T y Gage, N. L. (1982): "Comprehension and attitude as predictors of implementation of teacher training". *Journal of Teacher Education*, 33,1, 31-36.
- Morris, D. R. (1996): "Institutionalization and the reform process: a system dynamics perspective". *Educational Policy*, 10, 4, 437-447.
- Morris, P. (1984): "Curriculum innovation and implementation: a South East Asian perspective". *Curriculum Perspectives*, 1,1.
- Morris, P. (1985): "Teacher' perceptions of the barriers to the implementation of a pedagogic innovation". *Revue Internationale de Pédagogie*, XXXI, 3-18.
- Morrish, I. (1978): *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca. Anaya.
- Mort, R. P. (1973): "Studies in educational innovation from the Institute of Administrative Research: an overview". En Miles, M.B. *Innovation in Education*. Nueva York. Teacher College Press. 4ª edición.
- Mortimore, P, Sammons, P, Stoll, L., Lewis, D. y Elob, R. (1988): *Schools matters: the junior years*. Wells. Open Books.
- Moss, R. H. (1979): *Evaluating educational environments*. San Francisco. Lossey.Bass.
- Mosterín, J. (1993): *Filosofía de la cultura*. Madrid. Alianza Editorial.
- Mott, P. E. y Neff, F. A. (1962): *Some criteria for the effective acceptance of organizational change*. American

- Sociological Association.
- Munby, H., Russell, T. y Martin, A. K. (1998): "Teachers' knowledge and how it develops". En Richardson V. (dir.): *Handbook of research on teaching*. Washington. AERA.
- Murray, F. (1996): "Beyond natural teaching: the case for professional education". En Murray, F. *The teacher educator' handbook*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Myrdal, G. (1968): "El principio de acumulación". En Etzioni, A. y E. *Los cambios sociales: fuentes, tipos y consecuencias*. México. FCE.
- Nagel, E. (1956): *Lógica sin metafísica*. Tecnos. Madrid.
- Neumann, A. (1995): "Context, cognition and culture: a case analysis of collegiate leadership and cultural change". *American Educational Research Journal*, 35, 2, 251-283.
- Nias, J., Southworth, G. y Cambell, P. (1992): *Whole school curriculum development in Primary Schools*. Londres. Falmer Press.
- Nipkow, K. E. (1986): "Conflictos de roles y crisis de identidad en la escuela de hoy". *Educación (Tubienga)*: 32, 90-107.
- Nisbet, J. (1973): "Renforcer la créativité à l'école". En Varios autores. *La créativité à l'école*. París. CERI.
- O'Sullivan, R. G. (1995): "From judges to collaborators: evaluators, roles in science curriculum reform". *New Directions for Program Evaluation*, 65, 19-31.
- Olson, J. (1982): "Three approaches to curricular change: balancing the accounts". *Journal of Curriculum Theorizing*, 4, 2.
- Ottaway, A. C. (1965): *Educación y sociedad*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Owens, R. G. (1976): *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid. Santillana, Aula XXI.
- Oxenhan, J. (1984): *Education versus qualifications*. Londres. Allen and Unwin.
- Parsons, T. (1958): *An outline of the social system*. Cambridge, Massachussets.
- Parsons, T. y Smelser, N. (1956): *Economic and Society*. Glencol, Illinois, The Free Press.
- Pascale, R. (1990): *Managing on the edge*. Nueva York. A. Knopf.
- Pellegrin, R. J. (1966): "An analysis of sources and processes of innovation in education". En *Conference of Educational Change*. Washington. U.S. Office of Education.
- Pérez Gómez, A. (1995): "La escuela como encrucijada de culturas". *Investigación en la Escuela*, 26, 7-24.
- Peterson, K. D. (1984): "Mechanisms of administrative control over managers in educational organisations". *Administrative Science Quarterly*, 29, 573-597.
- Petrini, F. (1966): *The rate of adoption of selected a griculture innovations*. Upsala. Agricultural College.
- Phillips, D. C. (1991): "Hermeneutics: a threat to scientific social science?". *International Journal of Educational Research*, 6, 533-568. Monográfico: Beyond Paradigms
- Phillips, D. C. (1992): *The social scientist's bestiary. A guide to fabled threats to, and defenses of naturalistic social science*. Oxford. Pergamon Press.
- Pincus, J. (1974): "Incentives for innovation in the publics schools". *Review of Educational Research*, 44, 1, 113-144.
- Pineda, J. M. (1991): "Resistencias a la innovación educativa". *Studia Paedagogica*, 18, 45-54.
- Plank, D. (1987): *Why school reform doesn't change schools: political and organisational perspectives*. Politics of Educational Association Yearbook, 143-152.
- Pond, W. (1973): *Interrelationship between the organizational climate of secondary classrooms as perceived by teachers and students of those classrooms*. Maryland. University of Maryland.
- Porter, A. (1986): "From research on teaching to staff development: a difficult step". *The Elementary School Journal*, 87, 159-164.
- Portes, L. W., Lawler, E. E. y Hackman, I. R. (1975): *Behaviour in organisations*. Nueva York. McGraw-Hill.
- Pratte, R. y Rury, J. L. (1988): "Professionalism, autonomy and teachers". *Educational Policy*, 2,1, 71-89.

- Reichardt, C. S. y Cook, T. D. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- Resnick, D. y L (1985): "Standards, curriculum and performance: a historical and comparative perspective". *Educational Researcher*, 14, 3, 5-20.
- Reynolds, D. (1996): "Introduction and overview". *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 1, 111-113.
- Rich, Y. (1990): "Ideological impediments to instructional innovation: the case of cooperative learning". *Teaching and Teacher Education*, 6,1, 81-91.
- Rivas Navarro, M. (1972): "La organización educativa y las unidades de periodización del tiempo escolar". *Bordón, Revista de Orientación Pedagógica*, 189, 382-395.
- Rivas Navarro, M. (1983): *El comportamiento innovador en las instituciones escolares: niveles y factores de la innovación educativa*. Madrid. Universidad Complutense.
- Rivas Navarro, M. (1984): "Autoanálisis del comportamiento docente y evaluación interna del proceso: una estrategia de innovación y perfeccionamiento pedagógico". *Documentación Pedagógica*, 5, 25-33.
- Rivas Navarro, M. (1986): "Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica". *Bordón. Sociedad Española de Pedagogía*, 264, 693-708.
- Rivas Navarro, M. (1995): "Factores de eficacia escolar". *Escuela Española*, 3224, 2-3.
- Rivas Navarro, M. (1996): "El tiempo escolar". *Organización y gestión educativa*, 2, 14-19.
- Rivas Navarro, M. (1966): "Investigación aplicada: descripción estadística y action research". En Varios autores. *Organización y supervisión de escuelas*. Madrid. DEDODEP.
- Robertson, P J. y Briggs, K. L. (1998): "Improving schools through school-based management: an examination of the process of change". *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1, 28-57.
- Rodríguez Romero, M. (1998): "Educational change and discourse communities: representing change in postmodern times". *Curriculum Studies*, 6, 1, 47-60.
- Rogers, E. M. y Argawala, R. (1980): *La comunicación en las organizaciones*. México, D.F. McGraw-Hill.
- Rosenholtz, S. J. (1989): *Teachers' workplace: the social organization of schools*. Nueva York. Longman.
- Rosenholz, S. J. y Simpson, I. (1990): "Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment". *Sociology of Education*, 63, 241-257.
- Ross, J. A., Hannay, L. y Brydges, B. (1998): "District-level support for site-based renewal: a case study of Secondary School reform". *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. XLIV, 4, 349-365.
- Rowan, B. (1990): "Commitment and control: alternative strategies for the organizational design of schools". *Review of Educational Research*, 16, 353-389.
- Rowan, B. (1994): "Comparing teacher' work with work in other occupations: notes on the professional status of teaching". *Educational Researcher*, 23, 6, 4-17.
- Runkel, P. J. y Schmuck, R. A. (1984): "The place of organisation development" En Hopkins, D. y Wideen, M. *Alternative perspectives on school improvement*. Londres. Cassell.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P y Ouston, J. (1979): *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Wells. Open Books.
- Ryan, B. y Gross, N.C. (1943): "The diffusion of hybrid seed corn in two Iowa communities". *Rural Sociology*, 8, 15-24.
- Sabersd. S., Cushing, K. S. y Berliner, D. C. (1991): "Differences among teachers in task characterized by simultaneity, multidimensionality and immediacy". *American Educational Research Journal*, 1, 28, 63-88.
- Sáez, Ma J. y Carretero, A. J. (1998): "Evaluating innovation: the case study approach". *Studies in Educational Evaluation*, 24,1, 25-43.
- Saranson, S. (1993): *The case for change: rethinking the preparation of educators*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Sarason, S. (1971): *The culture of school and the problem of change*. Boston. Allyn-Bacon.
- Scheerens, J. (1992): *Effective schooling: research, theory and practice*. Londres, Cassell.
- Schein, E. H. (1972): *Psicología de la organización*. Madrid. Prentice-Hall Int.
- Schuber, W. H. (1982): "Curriculum research". En Mitzel, H. E. *Encyclopaedia of Educational Research*. Nueva York. The Free Press. 5ª edición.
- Showers, B., Joyce, B. y Bennet, B. (1987): "Synthesis of research on staff development". *Educational*

- Leadership*, 45, 3, 77-87.
- Sikula, J., Buttery, T. y Guyton, E (dirs): *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York. Macmillan.
- Singh, R. N. (1966): "Characteristics of farm innovations associated with the rate of adoption". *Agricul. Ext. Education*. Ontario. Guelph.
- Smylie, M. A. (1988): "The enhancement function of staff development: organisational and psychological antecedents to individual teacher change". *American Educational Research Journal*, 25,1, 1-30.
- Sparks, G. M. (1988): "Teacher attitudes toward change and subsequent implements in classroom teaching". *Journal of Educational Psychology*, 80, 1, 111-117.
- Spencer, A. D.(1996): "Teachers and educational reform". *Educational Researcher*, 25,9, 15-18.
- Spitzer, D. R. (1986): "Resistance to change: how to overcome it". *Educational Technology*, XXIV, 3, 33-35.
- Spradley, J. (1979): *The ethnographic interview*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.
- Stacey, R. (1992): *Managing the unknowable*. San Francisco, California, Jossey-Bass.
- Stallings, J. N. y Mohlman, G. (1981): *School policy, leadership style, teacher change and student behavior in eight schools: Final report*. Washington DC. National Institute of Education.
- Stein, M. K. y Wang, M. C. (1988): "Teacher development and school development: the process of teacher change". *Teaching and Teacher Education*, 4, 2, 171-187.
- Steiner, G. A. (1965): *The creative organisation*. Chicago. University Chicago Press.
- Stonich, P. J. (1982): *Implementing strategy: making strategy happen*. Cambridge, Massachusetts. Ballinger.
- Stringfield, S. C. (1995): "Attempting to enhance students' learning through innovative programs: the case for schools evolving into High Reliability Organisations". *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 67-96.
- Taylor, D. y Teddlie, C. (1992): *Restructuring and the classroom*. San Francisco. AERA.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- Tejada Fernández, J. (1998): *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Archidona. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Torre, de la, S. (1997): *Innovación educativa*. Madrid. Dykinson.
- Tyler, W. (1987): " 'Loosely coupled' schools: a structuralist critique". *British Journal of Sociology of Education*, 8,3, 313-326.
- Van Manen, J. y Schein, E. H. (1979): "Toward a theory of organizational socialisation". En Staw, B.M. *Research in organizational behaviour*. Greenwich. Jai Press.
- Vandenbergh, R. (1986): "Le role de l'enseignant dans l'innovation en éducation". *Revue Française de Pédagogie*, 75, 17-27.
- Varios autores (1992): *Clima organizativo y de el aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Servicio de Publicaciones.
- Vidorreta, C. (1996): *La Memoria anual: un instrumento de evaluación del centro*. Madrid. Escuela Española.
- Villar Angulo, L. M. (1992): "El ambiente de aprendizaje de clase: teoría e investigación". En Varios autores. *Clima organizativo y de aula*. Vitoria. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio de Publicaciones.
- Walker, D. E (1978): "A naturalistic model for curriculum development". En Gress y Purpel, *Curriculum: a introduction to de field*. Berkeley. McCutchan.
- Wallin, E. y Berg, G. (1983): "Research into the school as an organization. III Organizational development in schools or developing the school as an organization?" *Scandinavian Journal of Educational Research* 27, 33-47.
- Wang, M. C. y Gordon, D. E. (1996): "Improving urban schools: better strategies for the dissemination and utilization of knowledge". *Educational Policy*, 10, 2, 123-127.
- Watzlawick, P., Weakland, J. y Fisch, R. (1976): *Cambio*. Barcelona. Herder.
- Weick, K. (1976): "Educational organizations as loosely coupled systems". *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.



- Weick, K. E. (1982): "Administering education in loosely coupled schools". *Phi Delta Kappan*, 63, 673-676.
- Weiss, C. (1992): *Shared decision making about what: a comparison of schools with teacher participation*. San Francisco. AERA, Com.
- Woods, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.
- Young, J. H. (1985): "Participation in curriculum development: an inquiry into the responses of teacher". *Curriculum Inquiry*, 15, 4, 387-414.
- Zahorit, J. A. (1984): "Can teachers adopt research findings?". *Journal of Teacher Education*, 35, 1, 35-36.
- Zaltman, G., Florio, D. y Sikorski, L. (1977): *Dinamic educational change: models, strategies, tactics and management*. Nueva York/Londres. The Free Press, Macmillan.
- Zeichner, K. (1999): *Ability-based teacher education: elementary education at Alverno College*. Washington. American Association of Colleges for Teacher Education.

# Índice

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Portada                                                                                       | 2  |
| Créditos                                                                                      | 4  |
| Índice                                                                                        | 5  |
| Introducción                                                                                  | 9  |
| 1 Concepto de innovación educativa                                                            | 16 |
| 1.1. El significado de la expresión “innovación educativa”                                    | 16 |
| 1.2. Los conceptos de renovación y reforma educativa. Difusión y adopción de las innovaciones | 19 |
| 1.3. La actividad, el resultado y los efectos de la innovación educativa                      | 23 |
| 1.4. La novedad relativa de la innovación educativa                                           | 25 |
| 1.5. Intencionalidad en el origen y la mejora como término                                    | 27 |
| 2 Los atributos de las innovaciones educativas                                                | 36 |
| 2.1. Configuración de las innovaciones-contenido: variables predictivas y tasas de innovación | 36 |
| 2.2. El atributo claridad: la comprensión y el significado del cambio                         | 40 |
| 2.3. El atributo complejidad: las dificultades de la innovación                               | 41 |
| 2.4. El atributo divisibilidad: simplificación de la innovación                               | 42 |
| 2.5. El atributo de compatibilidad: relaciones con la unidad de cambio                        | 44 |
| 2.6. El atributo del beneficio potencial y los objetivos de la innovación                     | 45 |
| 3 La elección del cambio: tipología de la innovación educativa                                | 48 |
| 3.1. Diversidad de los cambios educativos                                                     | 48 |
| 3.2. Tipología de las innovaciones según los componentes                                      | 51 |
| 3.3. Tipología de las innovaciones según el modo de realización                               | 55 |
| 3.4. Tipología según la intensidad del cambio                                                 | 57 |
| 3.4.1. Innovaciones marginales                                                                | 58 |
| 3.4.2. Innovaciones adicionales                                                               | 58 |
| 3.4.3. Innovaciones fundamentales                                                             | 58 |
| 3.5. Tipología según la amplitud de las innovaciones                                          | 59 |
| 3.6. Integración tipológica: nueva tipología multidimensional de la innovación educativa      | 60 |
| 4 Persistencia y cambio en los sistemas educativos                                            | 64 |
| 4.1. Tendencia a la estabilidad de las instituciones escolares                                | 64 |

|                                                                                              |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.2. El equilibrio dinámico: compatibilidad de persistencia y cambio educativo               | 68         |
| 4.3. Modificaciones y márgenes en el proceso de innovación                                   | 70         |
| 4.4. Fuerzas de cambio y procesos de innovación                                              | 74         |
| <b>5 El proceso de innovación educativa: génesis y desarrollo</b>                            | <b>78</b>  |
| 5.1. Procesos innovadores internamente generados y externamente inducidos                    | 78         |
| 5.2. Complementariedad de equilibrio y conflicto en la génesis de la innovación              | 81         |
| 5.3. Efecto acumulativo, umbral crítico y factor precipitante en la innovación               | 84         |
| 5.4. Insatisfacción y búsqueda como germen del proceso innovador                             | 89         |
| 5.5. Comportamiento reactivo y proactivo en la innovación educativa                          | 94         |
| <b>6 Motivación docente y factores impulsores de la innovación</b>                           | <b>98</b>  |
| 6.1. Motivaciones y tendencias innovadoras desde la perspectiva de los actores               | 98         |
| 6.2. Elementos impulsores internamente generados                                             | 103        |
| 6.2.1. La categoría deontológico-vocacional                                                  | 104        |
| 6.2.2. La preocupación por el desarrollo del otro                                            | 105        |
| 6.2.3. La proyección profesional                                                             | 106        |
| 6.3. Elementos impulsores externamente inducidos                                             | 106        |
| 6.3.1. Factores extraescolares                                                               | 107        |
| 6.3.2. Factores intraescolares                                                               | 108        |
| 6.4. Análisis factorial de las variables impulsoras de la innovación                         | 110        |
| 6.4.1. Factor 1: explotación proyectiva optimizante                                          | 112        |
| 6.4.2. Factor 2: apertura del rol                                                            | 113        |
| 6.4.3. Factor 3: respuesta adaptada al rol institucional                                     | 113        |
| 6.4.4. Factor 4: vinculación instrumental-contextual de la tarea                             | 114        |
| 6.4.5. Factor 5: búsqueda de estima personal                                                 | 114        |
| <b>7 Factores restrictores de la innovación educativa</b>                                    | <b>116</b> |
| 7.1. El concepto y formas de resistencia a la innovación                                     | 116        |
| 7.2. Funciones de las resistencias a la innovación educativa                                 | 119        |
| 7.3. Factores restrictores de la innovación educativa                                        | 121        |
| 7.4. Identificación de elementos restrictores de la innovación: análisis cualitativo         | 123        |
| 7.3. Análisis factorial de los elementos restrictores de la innovación: estudio cuantitativo | 127        |
| 7.5.1. Factor 1: artesanidad insularizada                                                    | 129        |
| 7.5.2. Factor 2: disfuncionalidad operativa                                                  | 130        |
| 7.5.3. Factor 3: costo ostensible beneficios diluidos                                        | 131        |
| 7.5.4. Factor 4: compulsividad del sistema                                                   | 131        |

|                                                                                                        |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.5.5. Factor 5: restricciones instrumentales                                                          | 132        |
| <b>8 Naturaleza del proceso educativo y la decisión de innovar</b>                                     | <b>133</b> |
| 8.1. Imprecisión de fines, pluralidad de objetivos y verificación de resultados                        | 133        |
| 8.2. Complejidad de la tarea docente: requerimientos concurrentes                                      | 136        |
| 8.3. La insularidad de los profesores frente a colegialidad docente                                    | 139        |
| 8.4. Relativa incertidumbre y riesgos en la innovación educativa                                       | 144        |
| 8.5. Factores en la decisión de innovar                                                                | 146        |
| 8.5.1. Congruencia                                                                                     | 147        |
| 8.5.2. Relevancia                                                                                      | 148        |
| 8.5.3. Dominio operativo                                                                               | 149        |
| 8.5.4. Expectativas de autoeficiencia                                                                  | 150        |
| 8.5.5. Acompañamiento                                                                                  | 152        |
| 8.6. El modelo de la relación coste-beneficio en la decisión de innovar                                | 153        |
| <b>9 Posibilidades y limitaciones a la innovación en el sistema educativo</b>                          | <b>157</b> |
| 9.1. Los factores de contexto social y la doble función del sistema educativo                          | 157        |
| 9.2. Centralismo, descentralización y autonomía de las escuelas                                        | 162        |
| 9.3. Falsa transposición de burocratismo a la función docente                                          | 170        |
| 9.4. El regimen de incentivos y el ritmo innovador                                                     | 173        |
| 9.5. Isomorfismo en las instituciones escolares                                                        | 176        |
| <b>10 La innovación en el ámbito de la institución escolar</b>                                         | <b>181</b> |
| 10.1. Unidades organizativas de innovación: la institución escolar como marco y el aula como escenario | 181        |
| 10.2. Configuración organizativa y el comportamiento innovador                                         | 185        |
| 10.3. Estructuración horizontal y vertical de la organización y los procesos de innovación             | 188        |
| 10.4. Diferenciación organizativa, nuevas estructuras escolares y mejora de la capacidad innovadora    | 196        |
| <b>11 Formalización organizativa, profesionalidad docente e innovación educativa</b>                   | <b>203</b> |
| 11.1. Formalización normativa en la organización escolar y procesos innovadores                        | 203        |
| 11.2. Formalización organizativa y profesionalización docente                                          | 209        |
| 11.3. Variables organizativas en las etapas del proceso innovador                                      | 218        |
| 11.4. Factores profesionales e institucionales en la innovación                                        | 221        |
| <b>12 Los factores interactivos en la institución escolar y el</b>                                     |            |

|                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| comportamiento innovador                                                                     |     |
| 12.1. Los factores interpersonales y la innovación educativa                                 | 227 |
| 12.2. Interacciones institucionales, conformación del rol docente y comportamiento innovador | 232 |
| 12.3. Interacciones recíprocas entre factores organizativos, interpersonales e individuales  | 238 |
| 13 Desarrollo de la capacidad innovadora de la institución escolar                           | 244 |
| 13.1. Rasgos de las instituciones escolares innovadoras                                      | 244 |
| 13.2. La capacidad innovadora de la organización sana                                        | 249 |
| 13.3. El clima escolar y la capacidad innovadora                                             | 253 |
| 13.4. Cultura de la institución escolar y capacidad autorrenovadora                          | 262 |
| 13.5. Institución de aprendizaje e institucionalización del cambio: meta-normas y metacambio | 267 |
| 14 Estrategias básicas de innovación educativa                                               | 273 |
| 14.1. Las estrategias de innovación en la perspectiva de la resolución de problemas          | 273 |
| 14.2. Estrategias de innovación basadas en la institución escolar                            | 277 |
| 14.3. Estrategias de difusión y utilización del conocimiento pedagógico                      | 285 |
| 14.4. Estrategias de desarrollo profesional docente                                          | 290 |
| Bibliografía                                                                                 | 295 |