

Universidad de Santiago de Chile  
Facultad de Humanidades  
Departamento de Educación

## PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

*Texto de Apoyo Didáctico para la Formación del Alumno*

*Desarrollado para el Departamento de Educación por*

**DANIEL RÍOS MUÑOZ**  
**JOCELYN REINOSO HERNÁNDEZ**

COLECCIÓN MÓDULOS PEDAGÓGICOS

-Año 2008-

## **Antecedentes de los autores**

DANIEL RÍOS MUÑOZ: Profesor de Estado en Química y Biología, USACH; Licenciado en Ciencias de la Educación, PUC; Magíster en Ciencias de la Educación, mención en Evaluación y Medición Educacional, PUC; Doctor en Ciencias de la Educación, PUC; Docente, Investigador y Director del Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, USACH.

JOCELYN REINOSO HERNÁNDEZ: Profesora de Estado en Historia y Ciencias Sociales, USACH. Estudiante de Magíster en Educación, PUC.

## **Presentación**

El presente módulo se inserta dentro de los programas de diseño de nuevos materiales didácticos que faciliten la comprensión de los alumnos en formación, junto con el establecimiento de una estructura clara y precisa de los cursos de Pre-grado. Esta producción se lleva a cabo en el marco de “El mejoramiento e Innovación de los currículos de Formación Inicial de los futuros docentes”, vinculado a la implementación de nuevos planes y programas de estudios relevantes y pertinentes para las carreras de Licenciatura en Educación.

Tomando en cuenta que la Pedagogía es eminentemente una disciplina teórico-práctica, los módulos y reformulación de planes y programas de estudio en Educación se encuentran encaminados a hacerse cargo de esta característica propia de la formación inicial docente. En este sentido, el material propuesto a continuación se ha diseñado pensando en el modelo por competencias que es necesario desarrollar en los futuros profesores de nuestra facultad, de modo que, el módulo cuenta con los Aprendizajes Esperados y los Criterios de Evaluación vinculado a cada aprendizaje, que se espera desarrolle el alumno a lo largo del curso.

Es importante señalar que el módulo no reemplaza a la cátedra, sino que éste se encuentra diseñado para servir de soporte o complemento a los temas desarrollados por el académico durante el desarrollo de las clases, por lo que no es esperable que el módulo muestre absolutamente todos los temas trabajados durante el curso, sino sólo los más relevantes o aquellos que, por su dificultad, sean necesarios de profundizar.

En el entendido que lo relevante para la Formación Inicial Docente no es la acumulación excesiva de contenidos, sino el desarrollo de las destrezas y competencias necesarias para que el futuro profesor se transforme en actor responsable y comprometido con su práctica profesional, se entrega este material como inducción al desarrollo de intereses y actividades investigativas e indagativas que fortalezcan la práctica profesional futura. Este es el objetivo de todos los cursos impartidos por el Departamento de Educación.

## **Diseño Metodológico**

Se apuesta a la automotivación y autonomía del trabajo individual del alumno, sin perjuicio de la realización de actividades colaborativas o grupales. Se apela principalmente a la responsabilidad individual, la autorregulación y orientación hacia la tarea y el aprendizaje, todo lo que se refleje en los rendimientos obtenidos por los alumnos durante el curso. Se pone énfasis en estos aspectos ya que se parte del supuesto que el aprendizaje es un acto personal, vivenciado de forma diferenciado por cada uno, susceptible de ser complementado socialmente, pero que requiere previamente de un alto compromiso individual.

Una vez abordado este primer aspecto, se hace énfasis en el desarrollo de tareas teórico-prácticas en las que los alumnos tendrán la oportunidad de desarrollar sus destrezas, ejercitar sus habilidades y mejorar sus niveles de logro a través del curso. Por esta razón, el curso no se encuentra exento de evaluaciones formativas y sumativas, las que darán cuenta de la totalidad del proceso.

## **Sistema de Evaluación**

El sistema de evaluación se encuentra diseñado para verificar las distintas aplicaciones que los estudiantes pueden darle al tratamiento de los temas planteados a lo largo del curso. Al evidenciar que este es un curso eminentemente teórico-práctico, las evaluaciones contemplan tanto el desarrollo conceptual como procedimental a través de talleres, trabajos, proyectos, análisis bibliográficos, entre otros a fin de promover procesos formativos con vista a la consecución de los Aprendizajes Esperados del curso. De modo que tanto el módulo como el curso cuentan con una serie de ejercicios y estrategias de evaluación, sumativas y formativas, incluida una autoevaluación por alumno.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>UNIDAD I: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS Y MODELOS</b>	<b>7</b>
<b>1. LA INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO DE REFORMA</b>	<b>9</b>
<b>2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INNOVACIÓN: ACEPCIONES Y CARACTERÍSTICAS</b>	<b>10</b>
• Creatividad e innovación	10
• Cambio, mejora e innovación	12
• Reforma e innovación	13
• Construcción histórica del concepto de innovación	14
<b>3. ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS DE LA INNOVACIÓN</b>	<b>17</b>
• Paradigmas educativos	17
• Teoría de los intereses cognitivos	18
• Paradigmas, intereses e innovación educativa	20
• Racionalidades en la innovación	22
<b>4. MODELOS DE INNOVACIÓN</b>	<b>27</b>
• Modelo de Investigación y desarrollo	27
• Modelo de Interacción Social	27
• Modelo Organizativo	28
• Modelo de Solución de Problemas	28
• La Lógica del Planteamiento Estratégico	29
• Racionalidad de los modelos	31
<b>5. ÁMBITOS DE LA INNOVACIÓN</b>	<b>33</b>
• Innovación pedagógica	32
• Innovación escolar	32
• Innovación socioeducativa	32
<b>UNIDAD II: INNOVACIÓN EN LA ESCUELA</b>	<b>39</b>
<b>1. LA ESCUELA COMO CENTRO DE LA INNOVACIÓN</b>	<b>41</b>
• La escuela como unidad de cambio planificado	42
• Cultura escolar	44
• El profesor como agente innovador	49
• Enfoques que guían la innovación docente	50

<b>2. <i>CONDICIONANTES DE ÉXITO O FRACASO DE LA INNOVACION EN LA ESCUELA</i></b>	<b>52</b>
• Condicionantes de las prácticas pedagógicas innovadoras	53
• Resistencias de los profesores	56
• Condiciones básicas para el éxito de la innovación	60
<b>3. <i>INNOVACIÓN ESCOLAR</i></b>	<b>66</b>
• Innovación Curricular	66
• Proyecto Educativo Institucional	68
• Innovación Organizacional	69
• Innovación en el Aula	71
<b>4. <i>REPERCUSIONES DE LA INNOVACIÓN EN LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES</i></b>	<b>80</b>
• Resultados de prácticas pedagógicas innovadoras	80
<b>5. <i>EVALUACIÓN DE LAS INNOVACIONES</i></b>	<b>81</b>
• Criterios para juzgar las innovaciones	81
<b>UNIDAD III. DISEÑO DE UN PROYECTO INNOVADOR. POSIBLES MIRADAS Y CAMINOS</b>	<b>87</b>
<b>1. <i>ESTRATEGIAS PARA DISEÑAR E IMPLEMENTAR INNOVACIONES</i></b>	<b>89</b>
<b>2. <i>DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES PEDAGÓGICAS, ESCOLARES Y EDUCATIVAS</i></b>	<b>90</b>
• Elementos del diagnóstico	92
• Análisis FODA	95
<b>3. <i>METODOLOGÍA DE PROYECTOS DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN</i></b>	<b>97</b>
• Componentes esenciales del proyecto de intervención	98
<b>4. <i>MODELO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO (I+D)</i></b>	<b>107</b>
<b>5. <i>MODELO INTERACTIVO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</i></b>	<b>108</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>112</b>

## **I. INTRODUCCIÓN**

En este módulo se han incluido los temas más relevantes respecto al diseño de Innovaciones Educativas, vinculadas al desarrollo de la Reforma Curricular Chilena y las necesidades planteadas por el sistema educativo para elevar los estándares de calidad y equidad en la educación chilena. Ante este contexto, las instituciones de educación superior han visto que las carreras de Formación Inicial Docente requieren de la implementación de cursos tendientes a desarrollar en los futuros profesores las habilidades y destrezas necesarias para innovar en sus respectivas áreas de desempeño profesional.

El desarrollo de Innovaciones Educativas se ha planteado por tanto como un proceso sistemático e intencionado que requiere del conocimiento y utilización de diversas estrategias para llevarse a cabo. Este módulo, estructurado en tres unidades, presenta los conceptos y principios fundamentales, los ámbitos de la innovación educativa y las principales estrategias y procedimientos para realizarlas.

En el primer capítulo se revisará el contexto socio-político en el que se instala la necesidad de enseñar a innovar, en función de las demandas curriculares, para luego vincular este proceso a los paradigmas y enfoques que más han influenciado la práctica innovadora. Las racionalidades y modelos serán parte del primer capítulo, destinado a situar teóricamente a los estudiantes en la comprensión de las innovaciones educativas.

El segundo capítulo se ha ocupado de describir los espacios y los actores que participan de las innovaciones, sus motivaciones, resistencias, obstaculizadores y facilitadores, además de las diferentes alternativas que la Educación como ámbito ofrece para la configuración de innovaciones, desde la sala de clases hasta los vínculos con la comunidad y el entorno.

Por último, en el tercer capítulo, se abordarán concretamente los procedimientos y estrategias más utilizados para llevar a cabo las innovaciones, con vista a la generación de diagnósticos para el posterior diseño de proyectos desarrollados por los propios estudiantes. Se describirán sus componentes, vinculándolos a los enfoques a que responde cada uno de ellos. Dentro de los modelos se presenta el de Investigación- Acción, Investigación y Desarrollo y la Metodología de Proyectos.

Al final del módulo y del curso se espera que los estudiantes comprendan ampliamente las racionalidades existentes tras los modelos de Innovación, sean capaces de vincularlos a los distintos contextos educativos y se encuentren preparados para diseñar sus propios proyectos innovadores a la luz de las consideraciones teórico-prácticas abordadas durante las tres unidades.

## UNIDAD I: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, CONCEPTOS, PRINCIPIOS Y MODELOS

<b>1. LA INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO DE REFORMA</b>	<b>9</b>
<b>2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INNOVACIÓN: ACEPCIONES Y CARACTERÍSTICAS</b>	<b>10</b>
• Creatividad e innovación	10
• Cambio, mejora e innovación	12
• Reforma e innovación	13
• Construcción histórica del concepto de innovación	14
<b>3. ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS DE LA INNOVACIÓN</b>	<b>17</b>
• Paradigmas educativos	17
• Teoría de los intereses cognitivos	18
• Paradigmas, intereses e innovación educativa	20
• Racionalidades en la innovación	22
<b>4. MODELOS DE INNOVACIÓN</b>	<b>27</b>
• Modelo de Investigación y desarrollo	27
• Modelo de Interacción Social	27
• Modelo Organizativo	28
• Modelo de Solución de Problemas	28
• La Lógica del Planteamiento Estratégico	29
• Racionalidad de los modelos	31
<b>5. ÁMBITOS DE LA INNOVACIÓN</b>	<b>33</b>
• Innovación pedagógica	32
• Innovación escolar	32
• Innovación socioeducativa	32

<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
Los estudiantes conocen el contexto socio-político del que surge la Reforma Curricular en el que se instala la necesidad de promover innovaciones en el ámbito educativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifican las condiciones de contexto que facilita la generación de Innovaciones Educativas.</li> <li>- Establecen las principales características socio-políticas que se manifiestan en la Reforma Curricular y sus repercusiones en el ámbito educativo y de la innovación.</li> </ul>
Comprenden los enfoques paradigmáticos subyacentes a las innovaciones educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifican entre los enfoques cualitativos y cuantitativos y los relacionan con los modelos de innovación.</li> <li>- Discuten críticamente acerca de las ventajas y desventajas de cada enfoque y modelo.</li> <li>- Generan una visión comprensiva del proceso de innovación educativa</li> </ul>
Adquieren las nociones teórico-conceptuales básicas para el desarrollo de innovaciones educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizan adecuadamente los conceptos de innovación, cambio y mejora.</li> <li>-Distinguen y diferencian los conceptos de innovación, mejora y cambio.</li> <li>-Definen y comprenden el concepto de innovación educativa</li> </ul>
Identifican las racionalidades, enfoques y supuestos y los relacionan a los modelos de innovación existentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vinculan racionalidades y modelos de innovación.</li> <li>- Identifican los principales componentes de cada modelo.</li> <li>- Establecen la orientación y utilidad de cada modelo según el contexto a que se aplique.</li> </ul>

### **Introducción.-**

En esta primera unidad se abordarán los referentes teóricos, paradigmáticos y epistemológicos que han guiado la evolución del concepto de innovación, especialmente en el ámbito educativo. Se pretende generar claridad respecto a las diversas acepciones del término y las diferencias conceptuales que existen entre éste y otros similares como lo son creatividad, cambio, mejora o reforma.

Igualmente se intentará una vinculación del desarrollo conceptual con el proceso de Reforma Curricular vivido en nuestro país y las intenciones educativas que se presentan tras éste estableciendo las orientaciones y resultados esperados que pretende el sistema educativo chileno.

También se estudiarán los principales paradigmas educativos y cómo éstos se presentan de manera diferenciada en los diversos modelos y racionalidades que guían el diseño de innovaciones educativas para generar cambios en los distintos ámbitos de desarrollo escolar.

La intención de esta primera parte es generar un soporte teórico adecuado para la comprensión y análisis de proyectos de innovación que se realizarán en la segunda unidad y posterior diseño de una innovación educativa por parte de los estudiantes en la tercera parte.

## 1. LA INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO DE REFORMA

A partir de la década de los 90 los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia han centrado su preocupación en la perspectiva de construir un país que busca equilibrar el crecimiento económico con la ampliación de oportunidades de desarrollo para todos sus ciudadanos, con especial énfasis por aquellos que presentan una mayor carencia social, económica y cultural. Esta opción política, busca desarrollar una nación con una mayor igualdad de oportunidades para las personas, especialmente de niños y jóvenes, de tal forma de favorecer los procesos de integración interna, en el contexto de un sistema democrático que requiere ampliarse y profundizarse con el propósito de consolidarse como forma de gestión gubernamental y de expresión ciudadana.

En el plano educativo, y asumiendo de hecho el marco descentralizador iniciado a fines de los años 70 con los procesos de privatización y municipalización de la educación (Hevia, 1991), estas orientaciones fundantes, que promueven la participación y autonomía de los actores educativos, se han materializado a través de diferentes acciones que conforman la denominada Reforma Educacional, a saber: Programas de Mejoramiento como el P-900, Mece Básica y Media, Montegrande, Liceos de Anticipación; Perfeccionamiento Docente; Jornada Escolar Completa; y, la Reforma Curricular, tanto para educación básica como para educación media. Estas intervenciones se han realizado en todos los niveles del sistema y ha comprometido esfuerzos humanos, materiales y financieros de gran magnitud, que lo constituyen como el cambio integral más importante y profundo jamás realizado en Chile (Cox, 1997 y García-Huidobro, 1999).

En el marco de la Descentralización Pedagógica, política destinada a potenciar mayormente los procesos de innovación al interior de las escuelas, los Programas de Mejoramiento Educativo (PME) y programas de Perfeccionamiento Docente, pasaron a representar una oportunidad de desarrollo de la iniciativa e innovación en los docentes destinados a optimizar los procesos de enseñanza y a mejorar, en consecuencia, el nivel de los diversos aprendizajes de los alumnos (conocimientos, habilidades y actitudes); este fue el caso de MECE-BASICA y MEDIA. A través de los PME, se reconocía la capacidad autónoma e innovadora del cuerpo docente y la comunidad escolar, para realizar un diagnóstico concreto y directo de la problemática de su unidad educativa, en la perspectiva de mejorar su calidad y la equidad de los servicios que ofrece, en un trabajo eminentemente participativo, cooperativo e integrado, con el fin de ayudar a transformar el quehacer pedagógico de los profesores y promoción de una nueva cultura escolar (Ministerio de Educación, 1994).

En este contexto, se avizora que la práctica innovadora, a mediano y largo plazo, vaya adquiriendo un estatuto especial y pase a formar parte de la nueva nomenclatura o gramática escolar (Ríos, 2004).

Inicialmente el desarrollo de los PME, y de otras acciones del Programa MECE-BASICA, fueron una respuesta ante la constatación, en términos de la ineficiencia del sistema, de la alta repitencia de los alumnos de enseñanza básica, especialmente en las zonas de pobreza urbana y rural, ya que los alumnos de escuelas públicas tardaban un promedio de 12,4 años, en terminar el ciclo de 8 años de educación primaria, en contraste a

los 8,8 años de los niños y niñas de colegios privados pagados (Mineduc, 1994). De acuerdo al Ministerio de Educación, las principales causas de esta situación académica se relacionan, principalmente, con: la baja pertinencia de los contenidos del currículum con la realidad social, deficiencias metodológicas y baja motivación de los profesores; como también en la desorientación de la supervisión de directores y supervisores en los procesos pedagógicos del aula; carencia de materiales educativos y recursos de las escuelas, (ibid).

Actualmente, se ha corroborado que los resultados de aprendizaje de las escuelas básicas en las que se han implementado programas focalizados como el P900 y el Programa de Educación Rural Multigrado han mejorado de forma consistente sus resultados y más en comparación al resto del sistema escolar durante la década, lo que avizora una reducción efectiva de la brecha entre los resultados de aprendizaje de estas escuelas, correspondiente al 15% más pobre de la matrícula, y el promedio del país (OCDE, 2004), lo que en definitiva reafirma la necesidad de incorporar alternativas innovadoras en las prácticas pedagógicas ya que estas suelen repercutir significativamente en los resultados académicos de los estudiantes.

## **2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INNOVACIÓN: ACEPTACIONES Y CARACTERÍSTICAS**

Los diferentes autores que estudian la aplicación de la innovación en el campo educativo, comparten una serie de aspectos desde el punto de vista conceptual, a pesar de que ella puede ser considerada como un constructo polisémico. Se asume, que debe ser deliberada, planificada, específica y evaluada, después de un tiempo suficiente, en relación con sus objetivos pedagógicos y sociales, en el entendido que aporta algo diferente o nuevo al contexto en la cual se aplica.

Pueden ser elaboradas desde distintos enfoques epistemológicos, pero todas ellas tienen como propósito final el de mejorar situaciones que se consideran deficitarias en algún aspecto del currículum, contenidos, metodologías, evaluación, organización y gestión; relación entre los actores educativos; recursos didácticos; valores, actitudes y creencias de los agentes escolares, etc. En consecuencia, pueden estar enfocadas al nivel de aula, de la institución y en ámbitos que vinculan a ésta con la comunidad; sus usuarios pueden ser, indistintos o integralmente, los diversos agentes escolares y educativos. Sin embargo, se espera que siempre los principales beneficiados sean los estudiantes, mediante la obtención de aprendizajes relevantes y pertinentes.

### **Creatividad e Innovación**

A través del tiempo, un buen número de autores ha trabajado de forma específica los problemas de la educación y el desarrollo de la creatividad (Gordon, 1963; Osborn, 1963; Parnes, 1973; Melhorn, G. y Melhorn, H., 1982; De Bono, 1986; De la Torre, 1982; Guilford, 1991; Rogers, 1991; Torrance, 1992; Dadamia, 2001; De la Torre, 2003). Estos han asociado de manera diferenciada la creatividad con la innovación. En cierto sentido ambos conceptos tienen una vinculación de importancia, pero ésta se debe revisar de

manera jerárquica o una como condición previa de la otra. No es pertinente homologarlas debido a las restricciones metodológicas y los alcances de cada una.

En general la creatividad ha sido identificada como una condición básica para generar innovación y cambio, un punto de partida preferentemente vinculada a las características personales de los individuos. Sin embargo se pueden distinguir a lo menos dos perspectivas de la creatividad: como componente psicológico y como un proceso interactivo-psicosocial, lo que en términos simples marca la tradicional discusión entre los que dicen que se nace creativo y los que apelan a que la creatividad se puede desarrollar a través del intercambio social.

Igualmente existe un relativo consenso respecto a definir la Creatividad como una capacidad o potencial humano para generar ideas nuevas, dentro de un marco de valores y comunicarlas (De la Torre, 2003) dentro de un contexto social que demanda y requiere de creatividad para generar cambios. Por lo que actualmente el concepto se encuentra asociado tanto a componentes de carácter psicológico como sociales.

Sin embargo, la creatividad por sí sola no es capaz de provocar cambios ni innovaciones, se requiere para ello una serie de elementos que sistematicen el pensamiento creativo y lo lleven a la concreción o creación de nuevos escenarios, situación que sólo puede lograrse mediante un proceso intencional y organizado previamente definido para generar los cambios esperados. Esta situación sólo puede generarse mediante el proceso planificado de innovación.

La naturaleza creativa comporta un fenómeno que se mueve entre los atributos personales y las exigencias sociales, pero para que ésta pase a ser considerada un bien social, ésta se debe plantear en forma de desarrollo institucional, en términos de innovación y de cambio social para salir del ámbito de la autorrealización personal y afectar a un grupo mayor de individuos. La innovación en tanto que proceso de gestión de cambios específicos que llegan a consolidarse hace de la capacidad creativa un proceso visible y tangible. De modo que se puede entender que la creatividad se hace capacidad en la persona, estímulo en el medio, secuencia en el proceso y valor en el producto (De la Torre, 2003).

De esta forma, la innovación se convierte en un proceso dinámico de cambios específicos y novedosos que tiene como resultado el crecimiento personal, institucional y social. En la innovación se destaca el lado institucional y social de la creatividad.

En cuanto a su impacto educacional, si queremos que la creatividad, y posteriormente la innovación, pasen a formar parte de la educación se ha de formar primero a los profesores en ella, atendiendo a la triple dimensión de conocimientos, habilidades y actitudes. Sólo cuando el profesor toma conciencia del valor de la creatividad respecto a la formación, podemos pensar en su traslado a nivel curricular y de prácticas de aula.

## **Cambio, Mejora e Innovación**

Algo similar a lo que pasa con la acepción de creatividad ocurre con los conceptos de cambio y mejora, los que en muchos casos tienden a utilizarse como sinónimos, sin hacer las distinciones necesarias y, aunque su significado pueda estar estrechamente vinculado con la innovación, no son esencialmente lo mismo.

A primera vista se puede hablar de innovación en el sentido de la mera introducción de algo nuevo y diferente. Sin embargo, esta novedad no siempre incluye la necesidad de mejora o impulso hacia la mejora, y al no considerar este factor como necesario, lo nuevo puede incluso inhibirla.

Otras veces, el término innovación es utilizado para designar una mejora con relación a métodos, materiales, formas de trabajo, etc., utilizados con anterioridad, pero la mejora por sí sola puede, o no, ser innovación: por ejemplo, un método puede mejorar porque se aplica con más conocimiento o más experiencia, y en este caso no hay una innovación. Mientras que si el método mejora porque se introdujeron nuevos elementos con la intención de mejorarlo entonces puede ser asociado a una innovación. Nuevamente, reconocemos el elemento intencional para reconocer y distinguir la innovación.

Así, una primer aproximación al concepto de innovación se relaciona con la introducción de algo nuevo con la intención de producir una mejora (Moreno, 1995). Luego, si se establece que la innovación significa la introducción de algo nuevo que produce mejora, el hecho de pasar de lo que se tenía antes, a un estado de mejoría, supone la presencia de un cambio. Sin embargo, no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación, un cambio puede ocurrir incluso de manera no deliberada como consecuencia de la intervención de múltiples factores en una situación determinada, como la sustitución, alteración, adición, reestructuración, eliminación o reforzamiento, de algún aspecto, por ejemplo. De modo que la innovación resulta ser un proceso mucho más planeado, deliberado y sistematizado que espontáneo.

Aún coincidiendo en que el término innovación esté asociado al significado de la introducción de algo nuevo que produce mejora, y que por lo tanto trae consigo un cambio, surge luego la discusión de qué será entendido por "nuevo". En un sentido estricto, lo nuevo es asociado a lo que nunca antes había sido inventado, conocido o realizado, que se genera, se instituye o se presenta por primera vez; utilizando este significado de lo nuevo, las innovaciones serían realmente escasas o raras, no es común que surja algo nuevo en el sentido antes mencionado. Esta reflexión nos conduce al planteamiento de lo nuevo en otra dimensión, asociado sobre todo a formas o maneras nuevas de hacer o utilizar algo. En este sentido, se admite como nuevo algo que ya ha sido conocido o utilizado en otros tiempos o situaciones, pero que ahora se utiliza en nuevas circunstancias, con diferentes finalidades, en diversas combinaciones o formas de organización, etc.

En primera instancia se puede considerar, entonces, la definición de Richland (citado por Moreno, 1995) de innovación como la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente establecidos, ya que considera los planteamientos anteriores. Además es importante considerar que las innovaciones tienen que ser evaluadas y sólo pueden valorarse en

relación con las metas y objetivos de un determinado sistema educativo, sin ser transferibles, tal como se han desarrollado para un contexto, de un sistema a otro.

Finalmente, una innovación, para ser considerada como tal, necesita ser duradera, tener un alto índice de utilización y estar relacionada con mejoras sustanciales de la práctica profesional, en este caso docente, esto establecerá la diferencia entre simples novedades, o cambios superficiales, y una auténtica innovación.

## **Reforma e Innovación**

También se pueden evidenciar relaciones entre la innovación y la reforma ya que ambos explicitan un orden de cosas preexistentes e implican la oportunidad de un cambio (Pedro y Puig, 1999). Esta situación obliga a reconocer que la innovación y la reforma educativa son, por lo menos en teoría, dos conceptos extremadamente vinculados. Sin embargo, en la práctica, ambos conceptos se presentan más bien contrapuestos.

Bajo este punto de vista la innovación se encuentra más vinculada a la práctica profesional de lo que lo está la reforma y, por lo tanto, la interpela con mayor fuerza. En un sentido más preciso una innovación implicaría el cambio, pero mediado por tres elementos fundamentales:

- El cambio debe de ser consciente y deseado, por lo que se constituye en el resultado de una voluntad decidida y deliberada (dimensión *Intencional*).
- El cambio como producto de un proceso, con fases establecidas, tiempo y variables (dimensión de *Planificación y Proceso*).
- El cambio debe darse dentro de los límites admisibles por la legislación y el status quo establecido (dimensión *Institucional*).

Por su parte una reforma siempre es un cambio fundamental, que comporta ajuste estructurales y de personas para asumir nuevas funciones (De la Torre, 2003). La reforma implica un cambio del sistema en su conjunto; un cambio estructural que impacta lo curricular y las condiciones en que se ofrece un servicio. Las reformas solamente se pueden presentar precedidas por una acción política y su consecuente marco legal, ya que el cambio impacta substancialmente al sistema educativo, que es el caso de la Reforma Educacional chilena iniciada en la década de los '90.

De modo que, mientras que la reforma educativa es de carácter estructural y sus cambios son sustanciales, afectando al conjunto del sistema escolar, la innovación educativa implica cambios especialmente en la práctica profesional y no son sustancialmente irradiables al conjunto del sistema, sin perjuicio de que estas puedan llegar a institucionalizarse en el tiempo en una determinada comunidad o conjunto educativo, ya que, cuanto mayor o ambiciosa la naturaleza del cambio, dentro de los marcos de la innovación, existe una menor posibilidad de lograrlo o mayor exposición al fracaso. Debido a esta situación es que los cambios macro, o estructurales, son dejados a las reformas de los sistemas, ya que éstas incluyen características legales, entre otras, que la innovación no

posee, especialmente por que las reformas implican a un mayor número de actores que las innovaciones, afectan mas áreas e implican mayores consecuencias.

Así, en un primer acercamiento a la acepción de innovación podemos establecer que para que las innovaciones sean definidas como tales éstas deben al menos considerar una dimensión intencional, planificada y con vista a la institucionalización. Debe integrar componentes novedosos que provoquen mejora y cambios preestablecidos, y seguir un curso de acción que sistematice las fases de avance para lograr los objetivos propuestos.

### **Construcción histórica del concepto de innovación**

De acuerdo a Ríos (2000), las primeras innovaciones pedagógicas en el ámbito educacional se inspiran, a comienzos de la década de los 60, en las estrategias de innovación industrial, aplicados en los países desarrollados, en el contexto de naciones con un crecimiento económico sostenido. En este contexto, los diversos autores que tratan el tema de las innovaciones, al definirla, acentúan el énfasis en uno u otro aspecto de ésta, pero la mayor parte de ellos la conceptualizan bajo el enfoque *investigación y desarrollo*, que subyace en la lógica industrial de estos países.<sup>1</sup> Así, Miles (1964), en González y Escudero, 1987, define la innovación como un proceso intencionado, original y específico, en la perspectiva de aumentar la eficacia en el cumplimiento de los objetivos de un sistema. Diferencia entre cambio e innovación, ya que el primero sería más emergente o espontáneo y el segundo se caracterizaría por ser deliberado y planificado.

Para Richland (1965), como se mencionó anteriormente, la innovación corresponde a los procesos de selección, organización y utilización de manera creativa de recursos materiales y humanos, con el fin de alcanzar un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente establecidos.

Para Morrish (1978) es la introducción de algo nuevo y diferente, pero no significa necesariamente algo que sea enteramente novedoso por su naturaleza, sino más bien algo que lo es para aquellos que la utilizan. Además, tiene que propiciar un aumento de los aprendizajes de los estudiantes y con intentos de mejorar la enseñanza; los principales afectados son las personas que participan en ellas, más allá del impacto producido en las instituciones escolares. Para este autor, las innovaciones deben valorarse con relación a las metas, objetivos y medio social de un determinado sistema educativo.

A su vez, Havelock y Huberman (1980) las plantean como un trabajo novedoso y de envergadura tendiente a completar o a crear un sistema, siendo un esfuerzo deliberado con vistas a obtener mejoras importantes en éste

---

<sup>1</sup> Sin embargo, esta racionalidad estratégica no se presenta en las innovaciones observadas en los países en desarrollo, siendo escasos los proyectos basados en la investigación, con una adecuada planificación para su aplicación y la utilización de evaluación. Cfr. Havelock y Huberman, *Innovación y problemas de la educación*. Unesco, Ginebra, 1980, p. 28.

González y Escudero (1987), sostienen que la innovación se caracteriza por acciones deliberadas y explícitas, cuya intención es alterar, entre otras, las ideas, concepciones, contenidos y prácticas escolares de los agentes educativos, con el propósito de mejorar lo existente en la escuela.

Estos mismos autores, señalan que para Sack (1981), la innovación es un intento de mejorar o cambiar determinados aspectos del proceso de educación y que para Marklund (1981), ésta para ser considerada como tal, debe propiciar un cambio cualitativo en las prácticas educativas.

Restrepo (1995) la concibe como la puesta en marcha de procesos, conductas u objetivos novedosos, porque cualitativamente son diferentes de las formas existentes en la realidad escolar, y han sido ideados deliberadamente para mejorar, ya sea en el ámbito material o humano. Es decir, puede ser innovación en un lugar lo que en otro no lo es, si en aquel afecta su realidad y promueve su mejoramiento. Son distintas de pequeños ajustes acumulativos -acciones innovadoras emergentes, principalmente, en el aula-, y se desarrollan en un tiempo suficiente para evaluar su eficacia y sus impactos.

Complementando estas acepciones de la innovación, Huberman (citado por Restrepo, 1995) diferencia entre innovaciones a partir de cambios creados de aquellas originadas por *defecto*. Las primeras son el resultado de iniciativas de agentes innovadores cuyo objetivo es mejorar procesos a partir de inquietudes y observaciones personales, sin presión externa y sin que el medio se vea afectado si no aparece la innovación como alternativa a la práctica rutinaria establecida.

El cambio, por *defecto*, se plantea ante la existencia de un vacío o carencia sentida por los usuarios o por un conflicto en torno a la práctica establecida y sus consecuencias, existiendo una demanda urgente, crítica, para superar dichas situaciones. En consecuencia, el origen de la innovación comprende un elemento esencial de presión del medio sobre los innovadores potenciales.

En suma, se puede observar, en la evolución del término innovación, elementos comunes, y otros que marcan una diferenciación de acuerdo a cada autor. Los aspectos nucleares de la innovación que vinculan estas diversas acepciones, dicen relación con que ésta debe ser: *deliberada, planificada, específica y evaluada después de un tiempo suficiente en relación con sus objetivos pedagógicos y sociales, además debe aportar algo distinto o nuevo en el contexto en la cual se aplica* (Ríos, 2004b).

---

**Actividades de Aprendizaje. Serán revisadas y retroalimentadas en clases.**

Responda:

1. Tomando en cuenta las diferentes acepciones de innovación redacte una definición de Innovación Educativa lo más completa posible.

2. Qué diferencias existen entre innovación, cambio y mejora

3. Qué vinculaciones existen entre creatividad e innovación.

4. Para que una innovación sea considerada como tal ¿qué elementos debe contener necesariamente?

### **3. ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS DE LA INNOVACIÓN**

#### **Paradigmas Educativos**

En educación, lo mismo que en todas las áreas del conocimiento, se han registrado al menos tres grandes influencias u orientaciones paradigmáticas en relación a las formas de entender la realidad y cómo relacionarnos con ella. Una de estas orientaciones es conocida como Positivismo, la segunda como Fenomenología-Hermenéutica, y la tercera denominada Paradigma Crítico o Socio-Crítico. Cada cual se distingue especialmente por su particular forma de abordar el conocimiento, la relación con la realidad y las interacciones entre sujeto/objeto, esto último dando un especial énfasis al investigador en cada caso. Igualmente, se destaca como elemento diferenciador entre estos tres paradigmas el desarrollo y utilización de un tipo específico de metodología para realizar la investigación, en este caso educativa.

El Positivismo ha desarrollado una metodología eminentemente Cuantitativa, de objetivación de la realidad y el objeto de estudio, lo que ha devenido en lo que se conoce como conocimiento científico y su particular manera de ser formulado. Mientras que la Fenomenología se caracteriza por la utilización de un método Cualitativo, de carácter comprensivo o interpretativo, en la que el investigador, por lo general, sostiene una estrecha vinculación y empatía con el objeto/sujeto de estudio y su realidad contextual. En ambos casos se diferencian no sólo por sus enfoques, sino concretamente por sus procedimientos o métodos utilizados para indagar en la realidad.

Por otro lado, nos encontramos con un tercer paradigma en educación: el Crítico o Socio-Crítico. Éste último, ha surgido a partir de una serie de cuestionamientos no sólo a la realidad social, sino también a las formas tradicionales de enfrentar el conocimiento y sus problemas emergentes. No obstante, el Paradigma Crítico, a pesar de contar con planteamientos de base novedosos respecto a los dos anteriores, ha sido cuestionado en cuanto a su método. En rigor, la orientación Crítica asume una metodología cualitativa aportada por el paradigma Interpretativo, por lo que, al no contar con una metodología particularmente desarrollada, sus detractores lo han cuestionado fuertemente.

Las principales características metodológicas de cada paradigma se resumen a continuación en la tabla 1:

**Tabla 1: Métodos asociado a cada Paradigma**

<b>Cualitativo (Paradigma Crítico y Fenomenológico)</b>	<b>Cuantitativo (Paradigma Positivista)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensivo-Interpretativo (interés por comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quién actúa).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lógico-analítico (busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación naturalista sin control.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medición penetrante y controlada.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Subjetivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Próximo a los datos (perspectiva desde dentro)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientado al proceso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientado al resultado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Válido: datos “reales”, “profundos”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fiable: datos “sólidos”, “repetibles”.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No generalizable: estudios de casos aislados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalizable: estudios de casos múltiples.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Holista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Particularista.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asume la realidad dinámica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asume una realidad estable.</li> </ul>

Sin embargo, más allá de estas consideraciones metodológicas, lo cierto es que estas tres orientaciones han estado permanentemente presentes en la construcción y transmisión del conocimiento educativo y pedagógico, lo que se puede evidenciar en los aportes de diversos autores como Skinner, Stenhouse o Paulo Freire, los tres fieles representantes de cada una de estas tres tradiciones paradigmáticas en educación.

A continuación se explicarán con mayor detalle los componentes de cada modelo paradigmático en educación y, posteriormente, sus influencias en los proyectos de innovación.

### **Teoría de los Intereses Cognitivos**

Para desarrollar más ampliamente la naturaleza de estos tres paradigmas, es necesario revisar los planteamientos de Jürgen Habermas, quien durante los '70 publica la Teoría de los Intereses Cognitivos (Grundy, 1991) para dar respuesta a estas tres orientaciones paradigmáticas en la sociedad y en la producción del conocimiento en todas las áreas de estudio. Para Habermas la construcción paradigmática ha obedecido históricamente a la necesidad de cubrir tres tipos de intereses fundamentales en las sociedades: un interés técnico, uno práctico y otro emancipador. Cada uno de estos intereses responde de manera diferenciada a necesidades del ser humano para desenvolverse en la vida, por lo tanto no sólo las necesidades son sustancialmente diferentes, sino también la finalidad a la que propende cada tipo de interés.

La conceptualización de Habermas parte de la base que los distintos intereses humanos exigen formas de conocimiento diferentes, los que a su vez requieren de metodologías distintas basadas en formas de racionalidad diferente pero internamente coherentes. Bajo esta mirada la racionalidad tiene menos que ver con la posesión de conocimiento, que con la forma en que los sujetos adquieren y utilizan ese conocimiento. En tal caso cada metodología es un proceso racional y válido para conocer dentro de un dominio de conocimiento particular y específico. La idea central es la inconveniencia de someter todas las formas de saber humano a una sola forma metodológica o racionalidad. En particular Habermas critica la aplicación de la orientación tecnológica de las ciencias naturales (positivismo); o la aplicación de la orientación subjetiva hermenéutica (fenomenología) como criterios exclusivos para determinar la validez de todas las formas de conocimiento, lo que lo llevará a plantear una tercera forma de interés de tipo emancipador que dará el surgimiento del paradigma Socio-Crítico.

Partiendo por el interés técnico se plantea que éste se encuentra guiado básicamente por una racionalidad controladora y de gestión del medio, cuya finalidad es el establecimiento de las relaciones causa-efecto que se presentan en la realidad, para generar leyes y teorías que permitan la predictibilidad de los fenómenos. En este caso, la realidad es objetivada y el sujeto cognoscente se presenta como externo a ella, la observa, la manipula y experimenta con ella a fin de generar un conocimiento útil para poder controlarla. El tipo de saber que este tipo de interés genera es el empírico-analítico, ya que además descompone las partes y las estudia por separado generándose una acción instrumental. A este tipo de interés responden áreas del conocimiento agrupadas en las denominadas Ciencias Duras (física, química, etc.).

Por su parte, el interés práctico se encuentra orientado hacia la comprensión de mundo y las interacciones de mutua influencia que se producen entre el sujeto, su medio y los otros. La finalidad de este interés se resume en dar significado al mundo, por tanto el sujeto cognoscente ya no lo observa como una realidad externa objetivable, ni como susceptible de control, sino como una realidad que está tanto dentro como fuera de él. La acción se orienta hacia el deber, en sentido moral, para hacer lo correcto y no sólo lo más útil. El saber que se desarrolla de este interés es de tipo hermenéutico-interpretativo, al que corresponden las Ciencias Sociales en general.

Por último está el interés emancipador, cuya racionalidad se encuentra dirigida por la idea de libertad. En este caso la finalidad es lograr la plena autonomía del sujeto mediante la acción crítica en el mundo de los fenómenos, las interrelaciones y las influencias de todos estos factores sobre el sujeto y los discursos. En este caso se otorga importancia al valor de la ideología y su influencia sobre la construcción de discursos y de la realidad, ya que se asume que ésta, al igual que en el paradigma práctico, se construye socialmente. El Psicoanálisis freudiano es una de las disciplinas que se ha desarrollado para lograr la autonomía del sujeto.

Estas tres racionalidades paradigmáticas no sólo se diferencian entre ellas por el tipo de interés subyacente y la finalidad que persiguen, o su comprensión y definición del mundo y los sujetos, sino que entre ellas se establecen diferencias de complejidad evidentes. Mientras que en la racionalidad técnica se requiere de una serie de habilidades o

destrezas más o menos definidas para conocer y controlar el mundo, en la práctica y crítica, esas habilidades son de naturaleza más compleja y profunda, lo que implica mayores esfuerzos del sujeto cognoscente para lograr sus objetivos de interés bajo cada una de esas miradas. Esto supone contextos en los que se asume la complejidad de la realidad, lo que difiere de la simplificación de la misma como lo supone el paradigma técnico.

### **Paradigmas, intereses e innovación educativa**

Es importante tener en cuenta estas consideraciones de base, ya que éstas son la clave para comprender la racionalidad de los diversos modelos pedagógicos presentes en el ámbito educativo, los que generalmente responden a alguno de estos intereses. Los ámbitos de la producción de conocimiento y de la innovación pedagógica y educativa estarán inevitablemente impregnadas de estas apreciaciones.

Recordemos que los paradigmas educativos vigentes se traducen, a grandes rasgos, como lo presenta la tabla 2:

**Tabla 2: Paradigmas y Orientaciones en Educación**

<b>Paradigma Positivista</b>	<b>Paradigma Fenomenológico</b>	<b>Paradigma Crítico</b>
<b>Modelos Conductistas Medios-Fines</b>	<b>Modelos Socio-Cognitivos de Procesos</b>	<b>Modelos Críticos de Intervención Social</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión mecanicista y objetivada de la realidad.</li> <li>- Énfasis en lo observable, medible y cuantificable.</li> <li>- Visión segmentada de la educación.</li> <li>- Productos y resultados pedagógicos o escolares. Sistemas cerrados.</li> <li>- Énfasis en el conocimiento de contenidos culturales.</li> <li>- Profesor como transmisor de información.</li> <li>- Orientado al control de la realidad y reproducción social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión holística de la realidad</li> <li>- Se asume lo implícito de la cultura.</li> <li>- Visión integral de la educación.</li> <li>- Comprensión y flexibilidad de los procesos pedagógicos.</li> <li>- Énfasis en el aprendizaje comprensivo o significativo de la realidad.</li> <li>- Profesor como mediador del aprendizaje y de la cultura social.</li> <li>- Orientado al saber, saber hacer y saber ser.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Visión holística y crítica de la realidad.</li> <li>-Énfasis en los procesos dialécticos.</li> <li>-Visión, ideológica y emancipadora de la educación.</li> <li>-Procesos pedagógicos abiertos, reflexivos y críticos permanentes.</li> <li>-Énfasis en la resignificación de la realidad.</li> <li>-Profesor-alumno.</li> <li>-Orientación de transformación y reconstrucción social.</li> </ul>

De modo que, si relacionamos estas orientaciones con el carácter de las innovaciones pedagógicas tendremos que una innovación orientada por la racionalidad técnica se caracteriza por objetivar la realidad educativa, tornándola en objeto de modelación racional (esto es económica también, en la lógica costo-beneficios). El desarrollo de ésta responde a la lógica de la producción de un producto, de forma sistémica, en el que se consideran las fases de diseño, elaboración, pruebas de calidad, evaluación y aplicación por separado. La elaboración siempre obedece a una direccionalidad descendente o verticalista, desde la cúpula a la base (o desde la teoría a la práctica, tal como

funciona el paradigma técnico) en la que se diferencia claramente entre los que elaboran, los que aplican y los que reciben la innovación. Bajo esta perspectiva se pueden agrupar los diseños de Investigación y Desarrollo (I+D), los que buscan generar resultados exitosos basados en un estructurado y sistemático plan de acción.

En la línea contraria encontramos los modelos orientados por el paradigma práctico. Este tipo de modelos se hace cargo de la relación subjetiva que se establece entre el sujeto, el medio y los otros. Esto quiere decir que bajo este paradigma la realidad no se considera objetivada y externa al sujeto cognoscente, sino que interactuante con él y por esto el sujeto debe actuar “sobre” ella para comprenderla y desenvolverse de manera práctica. De tal modo que las innovaciones diseñadas a la luz de este interés asumen el elemento de confluencia social de los intereses escolares, pedagógicos o educativos que le son inherentes. En este caso, la participación de diversos sujetos en la construcción social de la propuesta de innovación se considera un factor fundamental, especialmente, porque éste se asume como un proceso inacabado en el que confluyen las experiencias prácticas y de contexto, más las subjetividades de los diversos actores (participantes o receptores de la innovación) en un permanente diálogo intersubjetivo, no sólo entre ellos, sino también entre éstos y su relación con el entorno. El factor de contexto es primordial en este tipo de diseños. Al contrario de lo que sucede con el modelo anterior, éste no pretende generar “productos”, sino asentar procesos vinculantes que tiendan, por lo general a difundir y consolidar una cultura innovadora al interior de los espacios en que se desarrollan estos proyectos. En este caso la relación entre teoría y práctica se invierte, obedeciendo la propuesta innovadora a un proceso inductivo, vale decir, desde la experiencia pedagógica y sus problemas emergentes, los que se aprecian y comprenden analítica, pero también subjetivamente para generar estrategias adecuadas y contextualizadas de intervención de la realidad educativa.

Por último el interés crítico agrega un elemento que dota de mayor complejidad al modelo únicamente interpretativo, esto es, la presunción de una relación problemática entre el sujeto y su entorno. Esta visión toma los elementos subjetivos, de significado y comprensión del mundo presentes en el paradigma práctico, pero da un paso adelante al plantearse la necesidad de cuestionar las decisiones que se toman en el proceso construcción de propuestas de innovación. Este proceso supone la generación de elementos, estrategias e intervenciones capaces de propiciar la resignificación de la realidad escolar, lo que implica un camino más arduo, ya que se requiere no sólo la comprensión de ésta, sino también la toma de conciencia respecto a las estructuras que sostienen el entramado social y la desmitificación constructiva de éstas. Sólo la desmitificación de todo aquello se encuentra establecido sin cuestionamiento por la tradición o la cultura debe ser analizado críticamente para mejorarlo y con ello transformar la realidad social.

En el paradigma crítico se privilegia el establecimiento de una relación dialógica entre profesor y alumno, en la que priman los desafíos cognitivos, los cuestionamientos, los cambios de perspectivas y el debate. Bajo esta mirada el profesor se convierte en sujeto cognoscente al igual que sus alumnos, dejando de lado su rol de experto, especialmente porque en este caso todos los actores involucrados deben estar dispuestos a cambiar sus puntos de vista o enriquecerlos, en la medida que conocen o acceden a nueva información

que los ayude a lograr mayores grados de autonomía personal. De modo tal que el profesor se vuelve alumno y el alumno en un pequeño profesor.

La praxis pedagógica se vuelve un acto ideológico, ya que busca la toma de conciencia política del individuo y el reconocimiento por parte de éste los intereses y las estructuras de poder que subyacen a las construcciones sociales, con el fin de hacerse responsable, en la medida de sus capacidades, de la construcción de su sociedad, volviéndolo un sujeto comprometido y crítico con su realidad. Este enfoque, tiene la riqueza de trascender la institucionalidad escolar, ya que se evidencia que su finalidad es político-social, en un sentido amplio.

Tanto para los modelos orientados por el paradigma Crítico como por el Interpretativo se considera adecuada la utilización del método de Investigación-Acción, el que supone procedimientos de trabajo investigativo en el contexto mismo de aplicación de la propuesta innovadora, la que debe necesariamente surgir de forma inductiva a partir de los problemas detectados por el investigador.

Sin embargo, en cuanto a métodos se refiere, existe una tercera posibilidad en la que se puede llegar a conjugar ambas orientaciones, la cualitativa y cuantitativa, sin necesidad de sacrificar sustancialmente la naturaleza de cada una: utilización de diseños mixtos.

Los diseños mixtos han constituido, en la actualidad, un buen procedimiento, tanto para aprovechar las riquezas metodológicas de cada modelo, como para evitar el inevitable sesgo investigativo que se produce al momento de optar por uno solo. Así, lo que se intenta, por medio de instrumentos que triangulan la información, develar la realidad objetiva y subjetiva del contexto y los actores, a la vez que generar propuestas altamente sistematizadas, pero con un grado suficiente de flexibilidad para ser corregidas o adaptadas según marche la puesta en práctica o implementación de los proyectos de innovación. Un ejemplo de este tipo de diseños se encuentra en la Metodología de Proyectos, la que puede ser utilizada tanto para investigaciones cuantitativas como cualitativas.

Las características metodológicas para cada caso serán revisadas en la tercera sección de este módulo. A continuación se realizará un recorrido por las principales racionalidades a partir de las cuales se han construido los distintos modelos de innovación.

## **Racionalidades en la innovación**

Subyacente a la mayoría de las primeras conceptualizaciones, es posible descubrir una racionalidad técnica, cuyas principales características se vinculan con aspectos como, *eficacia, control, recursos humanos y materiales, metas y objetivos*, todos conceptos que son inherentes a la lógica que orienta los procesos involucrados en la industrialización de los países desarrollados, de hace algunas décadas atrás, en el contexto de una fuerte interdependencia entre ciencia y tecnología.

Así, esta perspectiva se concreta en modelos ad-hoc, por las cuales se guían las primeras innovaciones en el ámbito educativo, condicionadas por las etapas que utilizan las

innovaciones industriales: *investigación; desarrollo y difusión*. Todo el proceso innovador tiene como propósito final el cumplimiento de los objetivos preestablecidos y su logro es considerado como el éxito buscado a través de las acciones planificadas con precisión.

A este tipo de innovaciones, Tack (citado en Moreno, 1996) las denomina *instrumentales*, y sólo proporcionan medios de realización más efectivos y menos oneroso para el logro de ideas que se concretizan en determinados objetivos. Sin embargo, a este sustrato instrumental de las primeras definiciones, y sus correspondientes aplicaciones, aparece un elemento que permite ampliar y profundizar el tema de las innovaciones en el ámbito educativo.

La idea nueva se refiere a lo que plantea, entre otros, Morrish (1978), en cuanto a que éstas deben valorarse no sólo en relación con los objetivos pedagógicos establecidos en el proyecto, sino también a sus objetivos sociales, produciéndose una relación lógica y de dependencia entre ambos, lo que permite otorgarle a las innovaciones una trascendencia que supera la dimensión escolar y que tiene un impacto multiplicador en la comunidad en la cual se inserta el centro educativo.

En este sentido, Langouet (1985), reafirma que las ideas novedosas presentes en la innovación, sólo toman sentido con respecto al sistema social al que se refieren, permitiendo su continuidad o su reconsideración.

Desde esta perspectiva, este autor utiliza las categorías de E. Satre para clasificar las innovaciones. Estas serían de tipo conservador, reformista, revolucionario y nihilista. Las de carácter conservador, apuntan al mantenimiento de una situación educativa e incluso, muchas veces, al regreso de situaciones anteriores. Sus objetivos en general, son ambiguos y se presentan como modificaciones modernas.

Las innovaciones reformistas, tienen como propósito el mejoramiento del rendimiento del sistema educativo, sin dirigirse a la modificación social. Sus acciones varían desde cambios en los contenidos a los modelos pedagógicos que se establecen en la escuela.

Las innovaciones de naturaleza revolucionaria, apuntan directamente a la reconsideración de las funciones actuales de los sistemas escolares. Estos innovadores tienden a rechazar los sistemas escolares considerados como agentes de reproducción del sistema político-económico que, a su vez, también rechazan.

Finalmente, las innovaciones de tipo nihilista son las que definen una sociedad sin escuelas.

En definitiva, a partir de las acepciones de la innovación desarrolladas por Morrish (1978), Sack (1981), Marklund (1981), González y Escudero (1987), Restrepo (1995), Rivas (2000), Carbonell (2001), entre otros, comienza a desarrollarse una concepción más política y sociocultural de las innovaciones, que se basa en principios, entre otros, como participación, cooperación entre los actores educativos, toma de decisión en conjunto, y una clara conciencia en éstos del entorno social y natural en el cual se desarrollan aquellas.

Además, se asume la importancia de las normas que regulan con precisión los roles y funciones escolares, considerándose a todos estos elementos de la cultura escolar como esenciales para la elaboración y puesta en marcha de innovaciones pedagógicas. En este sentido, Rivas (2000) es claro en señalar la importancia de los factores interpersonales y la configuración de los roles a la hora de desarrollar el comportamiento innovador dentro de la institución escolar.

Desde esta perspectiva, se reconoce a la escuela como una organización en la cual se cruzan e interactúan principios, valores, intereses, actitudes, normas y funciones que no sólo buscan el mejoramiento de los rendimientos escolares, sino también posibilidades reales de desarrollo y transformación humana que, a su vez, sólo se cristalizan cuando el estudiante participa, con derechos y deberes en la sociedad a la cual pertenece. Para Escudero (1988:88) la innovación educativa:

"... significa referirse a proyectos socio-educativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada... transformación que merece ser analizada a la luz de criterios de eficacia, funcionalidad, calidad y justicia y libertad social... potenciación de aprendizajes en todo el sistema educativo y como proceso en el que deben participar diversas instancias y sujeto en una adecuada red de roles y relaciones complementarias".

Desde este enfoque, el concepto de innovación se complejiza, y más que superar la visión técnica, la integra, pero la conduce a un entramado que le otorga mayor profundidad y apertura, al reconocer que la innovación no es un proceso descargado de valores, sino por el contrario, presenta todos los aspectos o variables que se ponen en juego durante los procesos educativos, en una forma de explicitación de lo oculto que subyace en el racionalismo técnico, bajo la apariencia de la neutralidad.

A partir de esta definición, la participación y compromiso de los actores educativos es clave para el desarrollo y éxito de las innovaciones, la cual debe darse bajo un nuevo tipo de relaciones, con el fin de transformar positivamente las prácticas educativas, beneficiando los aprendizajes de todos los involucrados en ellas, con un énfasis en el beneficio de los estudiantes.

Esta visión, menos tecnologizada de las innovaciones, se complementa con la idea que éstas deben resolver problemas que el conjunto de los participantes de la comunidad escolar considera como los más significativos de ser abordados a través de estrategias que permitan su solución. En este sentido, Imbernón (1991:69), señala que la innovación:

"...es la actitud y proceso de indagación de nuevas ideas colectivas, de propuestas y aportaciones para la solución, de situaciones conflictivas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación."

Dadas las características que presentan las innovaciones ejecutadas bajo este enfoque, se puede utilizar para ellas la categoría de Tack, *innovaciones referidas a los fines pedagógicos*, las que:

"...crean nuevas posibilidades pedagógicas y hacen alcanzables nuevas finalidades de formación y educación escolares, las cuales de su lado sólo pueden ser legitimadas recurriéndose a principios pedagógicos, y a valores socio-políticos fundamentales".

Desde la perspectiva crítico-social, que entiende a la escuela como un ethos cultural cuya función principal es la de propiciar la emancipación individual y social, se entiende a las innovaciones como procesos pedagógicos que poseen un sentido e intencionalidad transformadora, a través de un compromiso ético de los sujetos educativos - especialmente de los profesores y profesoras - que permita superar la rutina y fosilización del trabajo escolar (Moreno, 1996).

Desde este enfoque, la comprensión de las innovaciones pedagógicas se obtiene por medio de las diferentes miradas individuales y cuyo resultado es el consenso intersubjetivo de los participantes, proceso que se orienta al cuestionamiento del *rol cultural de la escuela*, en el contexto social en la cual se inserta.

Como se puede apreciar hasta este momento, el concepto de innovación ha asumido, dependiendo de la racionalidad que la oriente, diferentes acepciones, pero no se observa en la literatura una distinción de ella en el sentido de diferenciarla "calificativamente" de acuerdo al ámbito en que se aplica en la unidad educativa. En este contexto, a continuación se propone una diferenciación conceptual de la innovación que se vincula con el grado de presencia que pueden tener los principios y funciones de ésta y con la aplicación de diferentes criterios, a saber: cuál es el espacio en que se desarrolla, en qué ámbito curricular se aplica, quiénes son sus promotores, cuál es su finalidad y quiénes son sus usuarios.

---

**Actividades de Aprendizaje. Se revisarán y retroalimentarán en clases.**

Complete el siguiente cuadro resumen.

	Tipo de Interés	Relación con el objeto estudio	Rol del profesor	Racionalidad de la Innovación
Paradigma Positivista				
Paradigma Fenomenológico				
Paradigma Crítico				

#### 4. MODELOS DE INNOVACIÓN

En general, la literatura a través de la historia reconoce cuatro grandes orientaciones para la elaboración, ejecución y evaluación de las innovaciones en el ámbito escolar: modelo de investigación, desarrollo y difusión; modelo de interacción social; modelo organizativo; modelo de resolución de problemas.

##### **Modelo de Investigación y Desarrollo.**

Este modelo orienta las primeras innovaciones educativas puestas en marcha y está fuertemente condicionado por las innovaciones ejecutadas en el campo de las ciencias, tecnología e industria de los países desarrollados. Se caracteriza por ser un enfoque lógico y racional que busca resolver un determinado problema, detectado por profesionales externos - individuales e institucionales - a la escuela, a través de una estrategia que se considera como la más adecuada. Tiende a ser fuertemente asimétrica, dado que el grado de colaboración entre los que realizan el diseño de la innovación y los ejecutantes - los profesores - es baja o nula, lo que determina una clara distinción de roles y funciones.

Así, los especialistas (diseñadores) deciden que es lo conveniente de poner en marcha y los docentes son considerados *técnicos* que ejecutan las diversas acciones contempladas en la mejora elaborada por aquellos. Estas acciones plantean una secuencia lineal y cada actividad presenta un fino detalle para su ejecución, por lo que la función del profesor se limita al cumplimiento racional de lo previamente establecido por otros, independiente de su interés y necesidad de cambiar. Las innovaciones exitosas desarrolladas a la luz de este modelo se validan externamente a través de su difusión y adopción por otros interesados. Estas fases incorporan actividades de diseminación, demostración, prueba, implantación e institucionalización definitiva (Morrish, 1978).

##### **Modelo de Interacción Social**

Se basa en la observación y juicio de los posibles usuarios de la innovación que es formulada y ejecutada en una realidad escolar diferente a la de éstos. Los posibles adaptadores, a través de la relación personal y profesional que establecen con otros innovadores, toman conocimientos de la ejecución de una determinada innovación, estimando la posibilidad de replicarla en su propio ámbito educativo, al poseer una problemática similar al contexto donde se aplica ésta. Este modelo es utilizado en las escuelas demostrativas y presenta las siguientes fases:

1. Toma de conciencia:           Exposición pasiva de los docentes a la innovación, con o sin motivación por ella.
2. Interés                         :       Búsqueda de mayor información acerca de las características principales de la innovación, sin necesidad de valorar su importancia de acuerdo a las propias situaciones particulares.
3. Evaluación                     :       Confrontación de las utilidades de la innovación con sus necesidades y decisiones acerca de su aplicación.

- 4. Ensayo : Aplicación de la innovación y valoración de las utilidades reales de ésta.
- 5. Adopción : Estimación de los resultados de la innovación para decidir su adaptación - con o sin modificación - o rechazo. Su aceptación permite ir incorporándola lentamente a la rutina personal, convirtiéndose finalmente en una actuación no innovadora.

### **Modelo Organizativo**

El modelo organizativo se plantea desde un enfoque cultural, considerando a la escuela como una organización que posee una cultura propia y distintiva. Están basados en la dinámica de las organizaciones, cuya característica general se relaciona con la constitución de entramados de personas y grupos que se vinculan de diversas formas al interior del centro educativo, lo que puede favorecer o no el cumplimiento de los fines y objetivos institucionales. (Zaltman, et al., 1977 y Brow y Moberg, 1980, en Ferrández y Puente, 1992). Sus principales fases de este modelo son:

- 1. Planificación: Conciencia en los actores educativos de la necesidad de cambio. Elaboración de estrategias y diseño general de la innovación.
- 2. Adopción : Adaptación de diferentes estrategias para la renovación.
- 3. Ejecución : Desarrollo de estrategias. Ensayo.
- 4. Evaluación : Apreciación de los actores sobre la marcha y efectos de las estrategias.

### **Modelo Solución de Problemas**

Este modelo también se presenta desde una perspectiva cultural y tiene como punto de partida y como eje central a los profesores, en tanto que son los que definen las necesidades iniciales y actúan solos o con asesores. Estos pretenden reestructurar internamente las condiciones desfavorables que presenta la labor educativa de la escuela y su participación es esencial para el logro de la innovación formulada.

El agente externo puede asumir el rol de colaborador de la experiencia de mejoramiento, pero no tiene el protagonismo que se espera de los profesores. La interacción y reconocimiento mutuo de éstos, es la condición necesaria para el éxito de la innovación aplicada (Morrish, 1978; Huberman, 1984).

En cuanto al proceso se distinguen las siguientes etapas:

1. Valorización del docente: Reconocimiento explícito del profesor como agente esencial de la transformación que se desea desarrollar con la innovación.
2. Diagnóstico: Identificación y priorización colectiva de los problemas que presentan las diferentes dimensiones de la escuela y que pueden ser mejoradas a través de la elaboración y ejecución de una innovación.
3. Rol del asesor externo: Precisión del papel de colaboración que debe cumplir el agente externo en el desarrollo de la innovación.
4. Conocimientos del profesor: Valoración de los conocimientos que poseen los docentes y que son considerados vitales para la solución que busca dar la innovación aplicada.
5. Motivación del profesor: Valoración de la motivación interna del profesor para comprometerse en el diseño y puesta en marcha de la innovación.

### **La Lógica del Planteamiento Estratégico**

Dentro del proceso de innovación, las estrategias que se plantean para concretizarlo son de vital importancia, pues actúan como condicionantes directos de su éxito o fracaso. Una estrategia puede ser definida como el conjunto de decisiones que orientan las acciones y las prácticas de una organización hacia la realización de su misión, tomando en cuenta la visión y los cambios internos como de contexto, con el fin de disminuir la incertidumbre y maximizar la posibilidad de actuar proactivamente (Mintzberg, H. y Quin, J., 1993). Las estrategias para ser efectivas necesitan convertirse en ideas fuerza con capacidad para estimular la acción productiva y el diálogo dentro de la comunidad escolar. Las estrategias efectivas se caracterizan por pretender objetivos claros y decisivos, que deben ser entendibles para todos, asegurando la viabilidad y vitalidad de la organización educativa; mantener una posición y propiciar compromisos e identificar a los actores competentes para el cambio.

En el campo educacional el modelo tradicional para abordar situaciones problemáticas suele ser reactivo, es decir, actúa una vez que ya se ha producido el hecho disruptivo. Sin embargo, existen otras alternativas para enfrentarse a las situaciones difíciles dentro del contexto organizativo, guiadas por una lógica proactiva. El planteamiento estratégico se constituye como una de estas alternativas proponiendo un modelo para enfrentar las diversas dinámicas de la organización.

La gestión estratégica de la organización, orientado por este tipo de planteamiento se caracteriza por: en primer término define el propósito de la organización en u área determinada; luego, en función de éste, planifica hacia el futuro las acciones, sin perder de vista un sentido orientador, necesarias para alcanzar ese propósito u objetivo. En este caso son los resultados esperados son los que guían la lógica de las acciones y no

necesariamente lo más conocido, lo más barato o lo que resuelve el problema de forma inmediata. Es un método proactivo que se anticipa a los problemas.

El Planteamiento Estratégico descansa en la convicción de que el futuro será muy diferente al pasado, por lo tanto, intenta imaginar un futuro a partir del presente, adivinarlo, preverlo, considerando los escenarios posibles a partir de las fuerzas de cambio ya perceptibles hoy. Hace una apuesta consensuada acerca de lo que serán los retos del futuro, luego decide lo que la organización necesita para llegar a satisfacer aquellos retos. Lo que intenta es planear qué hacer hoy día y mañana, para alcanzar los objetivos de la organización a futuro. En tal caso se habla de la Gestión Estratégica, que utiliza un modelo de Planificación Estratégica en las unidades educativas que incorpora los desafíos, construcciones y conceptos propios del campo educacional.

Por último, resulta importante señalar que la Planificación Estratégica debe incluir fases de revisión y reformulación a fin que las acciones siempre se encuentren de acuerdo al contexto y en relación a los resultados esperados y objetivos que ya se han alcanzado en el proceso de implementación de las medidas adoptadas.

Ejemplo:

*¿Qué se hace en un liceo frente a la copia?*

([http://www.mineduc.cl/biblio/documento/gestion\\_estr\\_educa.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/gestion_estr_educa.pdf).)

- Medida Reactiva:

Dice el inspector, "frente a la copia, cada profesor establece el castigo que le parece: algunos no hacen nada, otros son severos dependiendo del humor con que estén".

- Medida Proactiva:

Dice el inspector: "La copia va en contra de nuestro principio de originalidad y respeto por la propia identidad, por lo que hemos establecido un sistema formativo dividido en dos ciclos. Dependiendo de la etapa, hay diferentes medidas educativas frente a un problema como la copia. Para los niños más chicos el inspector general generó un reglamento en conjunto con los profesores jefes y para los de media hay un reglamento generado por los mismos alumnos que se revisa una vez al año"

En resumen, los principales modelos que han guiado las innovaciones pedagógicas en los últimos años, tanto de aquellas que son elaboradas bajo una orientación técnica como las diseñadas desde una perspectiva cultural, contemplan en su diseño, diversas etapas que guardan relación con:

- a)el reconocimiento, por los actores de la escuela, de algún problema o crisis al interior de ella.
- b)la elaboración y ejecución de estrategias para su solución.
- c)la retroalimentación constante de las acciones innovadoras.
- d)la valoración de los profesores involucrados en los procesos de renovación, tanto

en lo que se refiere a los conocimientos construidos durante su trayectoria profesional como en sus motivaciones intrínsecas para participar activamente en acciones de transformación de su práctica pedagógica.

### **Racionalidad de los modelos**

En estos modelos es posible reconocer, al menos, dos aspectos que superan la visión técnica de las primeras innovaciones puestas en marcha en el ámbito educativo formal, bajo la orientación del modelo Investigación y Desarrollo:

1. Por un lado, se reconoce a los profesores como los principales agentes del cambio, lo que permite inferir que el éxito o fracaso de las innovaciones tienen en ellos un rol fundamental, es decir, sin su participación y compromiso las innovaciones escolares probablemente tienden a no alcanzar sus propósitos.

En esta línea, se pone de relieve el saber pedagógico de cada profesor y profesora; sus motivaciones más íntimas para comprometerse con mejoras, que, directa o indirectamente, remecen sus tradiciones emergidas a través del tiempo: éstas constituyen sus rutinas escolares, con ellas logra una cierta tranquilidad en su actuación docente que, sólo se ve amenazada cuando son confrontadas con la posibilidad de cambio, mediante la ejecución de innovaciones.

2. Por otro lado, las innovaciones no sólo pueden estar referidas al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos ocurridos al interior de la sala de clases, sino también, a cualquier aspecto o variable que el conjunto de los actores de la comunidad considere adecuada abordar, a través de estrategias pertinentes y consensuales.

En consecuencia, las innovaciones pueden trascender el ámbito del aula, pudiendo ser ejecutadas en cualquier dimensión de la escuela o en aquellas áreas en que ésta se vincula con la comunidad a la cual pertenece. Sin embargo, y dadas las funciones que la sociedad le ha confiado, toda innovación debe apuntar, directa o indirectamente, a elevar y profundizar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

Con relación a las innovaciones que se orientan desde el paradigma crítico-social, si bien la literatura no presenta un modelo propiamente tal, sí ofrece algunos principios que las fundamentan y guían. Así, Moreno (1996) presenta cinco de ellos que se deben considerar cuando se realizan estrategias de cambio bajo esta perspectiva. Estos principios son los siguientes:

1. La *innovación pedagógica crítica*, está articulada por la investigación interdisciplinaria para la reconstrucción del conocimiento por parte de los actores que participan en ella. A partir de la interacción comunicativa, los docentes reflexionan sobre su práctica, haciéndose conscientes de su saber pedagógico.
2. La *innovación pedagógica crítica*, tiene como principal destinatario a los alumnos y alumnas, por medio de los cuales se promueve la transformación cultural que busca mejorar el nivel personal y social.

3. La *innovación pedagógica crítica*, es el espacio natural que permite la confrontación de ideas, a través de la argumentación de cada uno de los sujetos participantes.
4. La *innovación pedagógica crítica*, para que pueda desarrollarse y conseguir los propósitos de transformación personal y social, requiere de espacios de autonomía que estén más allá de los que otorga la normativa escolar.
5. La *innovación pedagógica crítica*, se legitima *desde y para* la práctica docente, porque sólo a partir de ella es posible producir una acción comunicativa discursiva que posibilite su transformación.

Algunas de las ideas que están presentes en estos principios crítico-sociales, también se pueden observar en los modelos de innovación que se orientan desde una perspectiva cultural, específicamente aquella vinculada al modelo de resolución de problemas. En ambos, se valora fuertemente el rol, las capacidades y conocimientos - identificados en su saber pedagógico - de los profesores y profesoras que, en conjunto, a través de procesos de reflexión y debates críticos, pueden modificar positivamente su práctica pedagógica para beneficio de sus estudiantes, los principales destinatarios de las innovaciones aplicadas.

Sin embargo, es posible percibir una diferencia profunda entre ambas orientaciones. Esta hace referencia al significado y trascendencia de las mejoras ejecutadas en el ámbito escolar, desde ambas perspectivas. Mientras las innovaciones desarrolladas desde el enfoque de resolución de problemas, colocan el énfasis en las *necesidades del usuario*, es decir en las demandas que nacen de los profesores con relación a su particular situación escolar; las innovaciones ejecutadas bajo los principios de la perspectiva crítico-social, lo hacen en la capacidad de *transformación personal y social* que tienen éstas en los sujetos que participan en ellas.

## 5. ÁMBITOS DE LA INNOVACIÓN

### Innovación pedagógica, escolar y socioeducativa

Dado que los principios y funciones de la innovación presentan una serie de características, se puede proponer una distinción semántica de las innovaciones, situación que no se observa en los diversos autores presentes en la literatura, los cuales las denotan indistintamente como innovación, innovación educativa o innovación pedagógica.

Los criterios que se usan para su distinción son:

En <b>qué</b> espacio se aplica
<b>Cuál</b> es el ámbito innovado
<b>Quién</b> es su promotor
<b>Cuál</b> es su finalidad
<b>Quiénes</b> son los usuarios

Las características generales de los diferentes tipos de innovación, de acuerdo a estos criterios, se pueden observar en la tabla 3:

**Tabla 3: Innovaciones pedagógicas, escolares y socio-educativas**

	INNOVACIÓN PEDAGÓGICA	INNOVACIÓN ESCOLAR	INNOVACIÓN SOCIOEDUCATIVA
<b>ESPACIO EN QUE SE DESARROLLA</b>	sala de clases	escuela	comunidad
<b>AMBITO INNOVADO</b>	práctica pedagógica	procesos institucionales	procesos sociales
<b>PROMOTOR</b>	profesor	directivos y profesores	agentes sociales
<b>FINALIDAD</b>	Mejorar aprendizajes de los estudiantes y mejorar aspectos de la práctica pedagógica de los docentes (relación con los alumnos, evaluación, metodologías, etc.)	Mejorar aprendizajes de los alumnos, mejorar procesos institucionales (participación y compromiso de los actores educativos, clima, liderazgo, identidad, etc.)	Promover la formación de los agentes sociales y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.
<b>PARTICIPANTES Y/O USUARIOS</b>	profesor y estudiantes	directivos, profesores, alumnos, padres, apoderados y otros agentes sociales	padres, apoderados, agentes sociales, profesores, alumnos

Al aceptar que las innovaciones se pueden elaborar y aplicar con relación a los diversos aspectos o procesos curriculares que se realizan en el centro escolar y su entorno, se puede hablar de:

**1. Innovación pedagógica.** Se origina a partir de la iniciativa del profesor - que incluso puede ser demandado inicialmente por sus propios alumnos - y se aplica al nivel de aula, en el contexto de su práctica pedagógica, siendo sus principales usuarios el propio docente y los estudiantes, y su propósito se relaciona con el mejoramiento de los aprendizajes de éstos y de las dimensiones que forman parte de esa práctica.

**2. Innovación escolar.** Es puesta en marcha en el ámbito de la escuela a requerimiento de los actores escolares - principalmente por los docentes y directivos -, en relación con los diversos procesos institucionales (curriculares y pedagógicos), y cuyos participantes pueden ser éstos, estudiantes, padres y apoderados y otros agentes sociales que se vinculan con la escuela, siendo su finalidad esencial el mejoramiento de los aprendizajes y los aspectos institucionales que son objeto del cambio positivo. En este ámbito se pueden incluir la generación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI)

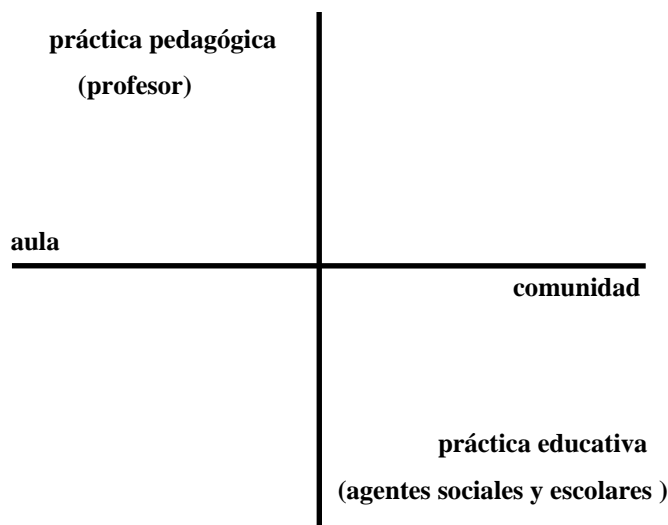
**3. Innovación socioeducativa.** Se planifica y ejecuta una transformación en el entorno socio-comunitario de la escuela, originada principalmente del interés y la participación de los distintos agentes sociales de la comunidad, con la colaboración eventual de los actores escolares, y cuyo objetivo se vincula directamente con una mayor formación de esas personas e indirectamente con los aprendizajes escolares de sus hijos.

De esta diferenciación analítica de las innovaciones es posible reconocer que, todas ellas tienen en común mejorar los aprendizajes y formación personal y/o profesional de los actores educativos y agentes sociales, y sus distinciones principales se refieren a **quién** es el promotor de la experiencia innovadora, **cuál** es el ámbito innovado y, en consecuencia, en **qué** espacio se desarrolla ésta, en consecuencia es posible identificar algunos elementos que definen a un sistema innovador, tales como la capacidad de que éstas surjan desde el profesorado, que pongan en conflicto las creencias de los docentes y/o planteen nuevas formas de enseñar y aprender.

Esta similitud - que se relaciona con las funciones de *mejoramiento* y *formativa* - y las diferencias que presentan las innovaciones, se pueden visualizar en un doble eje a modo de *continuos* más que hechos o procesos aislados.

La figura 1 muestra gráficamente esta situación:

Figura 1



Al observarla, se puede entender a la innovación como una estrategia que se puede aplicar en el contexto de la práctica pedagógica del profesor y en el ámbito de experiencias educativas de los agentes sociales y escolares; en consecuencia, es posible focalizarla tanto a nivel micro, el aula, como macro, la comunidad.

En el primer sentido, la iniciativa de la experiencia innovadora se origina en el docente y se vincula con algún aspecto de su práctica pedagógica como las estrategias y técnicas de enseñanza, la elaboración y uso de material didáctico y tecnológico, el sentido de la evaluación y los procedimientos e instrumentos de valoración, el tipo de relación que establece con los estudiantes, etc.

Y, en el segundo, la combinación de interés y compromiso de personas ligadas a la comunidad - padres, apoderados, agente productivos, culturales, sociales, entre otros -, y de los actores escolares, principalmente de directivos, docentes y estudiantes, favorece las actividades orientadas a resolver alguna situación que se considere meritoria de abordar en el entorno que condiciona la escuela, esperándose que sus efectos positivos - esencialmente en la formación de los agentes socio-comunitarios - puedan tener repercusiones en la labor educativa de ésta, y específicamente en los aprendizajes de los alumnos<sup>2</sup>.

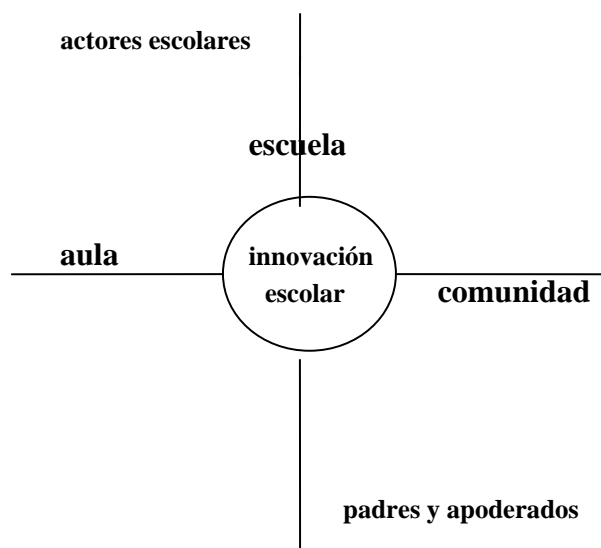
Estas innovaciones socio-educativas tienen su origen en las personas y/u organizaciones, en las cuales se inserta el establecimiento escolar. Son éstas las que inicialmente señalan el problema educativo - con o sin ayuda externa - que les aqueja y esbozan la estrategia para su solución, y las que al reconocerse limitadas en el diseño de la experiencia innovadora pueden solicitar la cooperación de algún actor escolar para su elaboración (directivos y docentes), pudiendo además comprometerlo - y a otros - en la ejecución, seguimiento y evaluación de ella, pero en el entendido que los principales coordinadores, responsables y usuarios son ellos. Ejemplos de este tipo de cambios deliberados y planificados en el espacio local, pueden ser la puesta en marcha de programas de alfabetización, maltrato infantil, preservación del medio ambiente, función social de la familia, líderes sociales y culturales, entre otros.

En la intersección de ambos ejes - donde se cruza la ordenada con la abscisa - es posible abstraer una zona de intersección, en la que se ubica la innovación escolar que se desarrolla en la escuela como espacio de mejoramiento (nivel meso), y que se muestra en la figura 2:

---

<sup>2</sup> Una experiencia innovadora, en este sentido, fue el Programa no formal denominado "Talleres de Aprendizaje", desarrollado por el PIIIE en la década de los 80 en sectores pobres cuyas escuelas mostraban escasos logros académicos en lenguaje y matemática. Esta estrategia contempló la participación de jóvenes, del entorno escolar, que actuaron como monitores de niños de 3° y 4° año básico. Dado los buenos resultados obtenidos, el Programa se adaptó para ser incorporado como línea de acción en establecimientos educativos que participan en el P-900, promovido por el Ministerio de Educación desde la década pasada.

Figura 2



En esta situación, es posible apreciar que el origen de la innovación se encuentra en la iniciativa de los actores escolares, los que buscan resolver algún problema o carencia que se presenta a nivel del establecimiento, y que se puede vincular con su clima institucional, las relaciones interpersonales, aprendizajes de los estudiantes relacionados con asignaturas presentes en todos los niveles - por ejemplo, lenguaje y comunicación y matemática, entre otras -, compromiso de los docentes, desarrollo de valores y actitudes en los actores educativos, liderazgo pedagógico, identidad institucional, etc..

A diferencia de la innovación educativa, la innovación escolar claramente responde a necesidades o carencias que se presentan en el interior de la escuela, independiente si se considera pertinente incorporar a otras personas relacionadas con la labor formativa, como es el caso de los padres y apoderados. Un ejemplo de ello, es la innovación que hace participar a éstos como monitores de los alumnos en determinadas asignaturas, actuación que tiene como propósito central el de favorecer los aprendizajes de los alumnos.

En este sentido, es dable pensar que en la medida que la escuela promueva la participación - además de la capacitación y formación - de los padres y apoderados y de los diversos agentes sociales a través de las innovaciones escolares, aumente el interés de éstos por desarrollar un mayor número de cambios educativos positivos en el plano de la comunidad local. Esta situación puede permitirles un real aporte a la formación de sus hijos y convertirlos en co-responsables de la tarea que realiza todo establecimiento educativo.

Esta relación entre ambos tipos de innovaciones - escolares y educativas - se puede observar en un programa piloto implementado por el MINEDUC, a partir de 1997, en escuelas rurales denominado Proyecto de Articulación "Familia-Escuela". Este, tiene como propósito principal, aumentar la participación y el compromiso familiar en los aprendizajes de los estudiantes, mediante el apoyo pedagógico que les puedan brindar en el hogar.

De esta manera, y de acuerdo a algunos aspectos de diferenciación propuestos anteriormente, este Proyecto puede ser considerado como el de una *innovación escolar*, dado que se ejecuta en el seno de la escuela y su finalidad se vincula con el desarrollo de competencias intelectuales y actitudinales de los estudiantes, principalmente.

Por otro lado, uno de los efectos que ha tenido este Proyecto es el de motivar de tal manera a algunos de sus participantes, que éstos mismos han desarrollado otros proyectos socio-educativos relacionados con sus propios intereses y problemas, y cuyos efectos no sólo los ha beneficiado a ellos, sino también a sus propios hijos, haciendo más relevantes y pertinentes sus aprendizajes.

Este tipo de experiencias puede ser asumido como innovaciones educativas, debido a que se realizan en el ámbito de la comunidad y procuran promover la capacitación y formación de las personas que tienen relación con la escuela, y cuyos aprendizajes pueden potenciar de mejor manera su rol de educadores.

En resumen, la posibilidad de diferenciar a las innovaciones como pedagógicas, escolares y educativas, tiene la utilidad de conocer **quiénes** son sus promotores, en **qué** espacio se aplica, **cuál** es el ámbito curricular innovado, identificar quiénes son sus **usuarios** y cuál es la **finalidad** que se desea alcanzar con ellas.

La aplicación de estos criterios facilita una mayor comprensión de su naturaleza y una mejor descripción de sus principales características, lo que permite presentarla a otros docentes para que juzguen, por sí mismos, las ventajas que pueden ofrecerle para su posible adopción, en relación con sus particulares prácticas pedagógicas.

---

**Actividades de Aprendizaje. Se revisarán y retroalimentarán en clases.**

Completa la matriz.

Modelos	Características	Paradigma al que responde	Forma en que se desarrolla	Racionalidad de la Innovación
I+D				
Interacción Social				
Organizativo				
Solución de Problemas				
Planteamiento Estratégico				

**Responde:**

1. Tomando en cuenta las características y naturaleza de cada modelo ¿Cuál es el más adecuado para desarrollar innovaciones educativas? Fundamenta.

## UNIDAD II: INNOVACIÓN EN LA ESCUELA

<b>1. LA ESCUELA COMO CENTRO DE LA INNOVACIÓN</b>	<b>41</b>
• La escuela como unidad de cambio planificado	42
• Cultura escolar	44
• El profesor como agente innovador	49
• Enfoques que guían la innovación docente	50
<b>2. CONDICIONANTES DE ÉXITO O FRACASO DE LA INNOVACION EN LA ESCUELA</b>	<b>52</b>
• Condicionantes de las prácticas pedagógicas innovadoras	53
• Resistencias de los profesores	56
• Condiciones básicas para el éxito de la innovación	60
<b>3. INNOVACIÓN ESCOLAR</b>	<b>66</b>
• Innovación Curricular	66
• Proyecto Educativo Institucional	68
• Innovación Organizacional	69
• Innovación en el Aula	71
<b>4. REPERCUSIONES DE LA INNOVACIÓN EN LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES</b>	<b>80</b>
• Resultados de prácticas pedagógicas innovadoras	80
<b>5. EVALUACIÓN DE LAS INNOVACIONES</b>	<b>81</b>
• Criterios para juzgar las innovaciones	81

<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
Los estudiantes profundizan en las características propias de la innovación educativa en los diferentes ámbitos en que éstas se presentan.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Caracterizan los diversos tipos de Innovación Educativa</li> <li>-Caracterizan los diversos ámbitos en que se desarrolla la Innovación Educativa.</li> <li>-Vinculan las características de las Innovaciones Educativas a modelos, enfoques y racionalidades epistemológicas.</li> </ul>
Identifican facilitadores y obstaculizadores de las innovaciones educativas en diferentes ámbitos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizan los componentes internos y externos que intervienen en las innovaciones educativas.</li> <li>- Identifican las resistencias de los actores que participan de las innovaciones educativas.</li> <li>- Establecen los procesos por los que atraviesan las innovaciones educativas.</li> </ul>
Generan una amplia comprensión respecto a los ámbitos educativos susceptibles de innovar, las formas en que pueden hacerlo y sus beneficios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifican los distintos ámbitos de la innovación educativa.</li> <li>- Establecen la naturaleza de las innovaciones en cada ámbito.</li> <li>- Identifican los aspectos que se ven afectados en cada ámbito cuando se aplica una innovación.</li> </ul>
Establecen criterios generales para el análisis y evaluación de innovaciones educativas en los distintos ámbitos de desarrollo de éstas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizan críticamente proyectos de Innovación Educativa.</li> <li>- Realizan aportes a los proyectos de innovación analizados.</li> <li>- Evalúan a través de análisis FODA los proyectos.</li> </ul>

### **Introducción.-**

En esta oportunidad se profundizará en las características de las innovaciones aplicadas a los distintos ámbitos de desarrollo de la acción educativa estableciéndose diversos aspectos susceptibles de ser innovados ya sea dentro de la institución escolar, como en el conjunto de espacios que conforman la comunidad en su conjunto.

Esta segunda unidad se interesa desarrolla especialmente los ámbitos curricular, organizacional, de aula y entorno en los que se puede llevar a cabo la experiencia innovadora, como en las características de los actores que participan en ella, ya sea de forma directa o indirecta. Por tales razones es que igualmente se prestará atención a los facilitadores y obstaculizadores que se presentan toda vez que este tipo de proyectos se llevan a cabo. Un punto relevante lo representan la figura protagonista del profesor, tanto como facilitador como obstaculizador de estas iniciativas, por lo que se analizarán los rasgos distintivos de éstos y las formas de abordarlos.

En su conjunto, estas unidad se encuentra estructurada para entregar a los estudiantes los criterios generales para analizar, ponderar, reconocer resultados, evaluar y criticar constructivamente los ámbitos en los que se desempeñarán como futuros docentes y también los proyectos o iniciativas innovadoras que puedan llevar a cabo a fin de agudizar la observación diagnóstica y la elaboración de una propuestas innovadora sistematizada, que es el propósito de la tercera unidad.

## **1. LA ESCUELA COMO CENTRO DE LA INNOVACIÓN**

El ámbito natural para el desarrollo de innovaciones es la escuela. En ella el profesor se presenta como el principal agente dinamizador de las mismas, ya que en rigor éste se caracteriza por poseer un amplio y profundo dominio de su disciplina; por realizar procesos de reflexión acerca de las fortalezas y debilidades de su práctica pedagógica; y por mejorar ésta, a través de innovaciones que desarrolla en el aula para directo beneficio de sus estudiantes.

Por otro lado las innovaciones sólo se ven favorecidas en la medida que la cultura escolar presenta un fuerte componente colaborativo, propiciando con ello un ethos en el cual se manifiesta una alta vinculación y cooperación entre los diferentes agentes educativos, una profunda identidad de éstos con la institución escolar y una alta valoración de su tarea formadora, es decir, cuando existe un sentido de misión compartida entre directivos, docentes y alumnos (Concha, 2000, en Martinic y Pardo, 2003).

Más allá de la orientación epistemológica, y el modelo lógico que se derive de ella, las innovaciones educativas tienen como finalidad última la transformación positiva de algún aspecto vinculado a la escuela, tanto en lo que dice relación a sus diferentes ámbitos - clima institucional, organización, gestión, currículum, etc., - como a los actores que le otorgan vida y sentido como institución formadora. De éstos, es el profesor quien aparece como principal agente impulsor de los cambios que buscan la mejora de los procesos escolares existentes, y su práctica pedagógica aparece como la instancia natural de modificación positiva. A ellos les corresponde guiar la práctica de la enseñanza y, por lo tanto, comprobarla y mejorarla crítica y reflexivamente.

Diferentes experiencias innovadoras confirman esta situación, señalando que la participación activa de los profesores, en forma individual y comunitaria, es un factor primordial para el éxito de estos cambios, principalmente, cuando los roles y las funciones están bien definidos, expresándose en liderazgos claros y precisos al interior de las escuelas (Ghani, 1992).

Por otra parte, se ha constatado que las innovaciones y la formación continua del profesor, se influyen recíprocamente. La posibilidad de crecimiento profesional por parte del docente se condiciona por su iniciativa de diseñar y poner en ejecución procesos innovadores que buscan responder a algún problema detectado; su éxito no sólo contribuye a la solución de éste, sino además permite su propio enriquecimiento pedagógico, lo que a su vez, le permite desarrollar nuevas innovaciones, en un desarrollo de tipo espiral que se fundamenta en una constante crítica hacia su propia práctica pedagógica con el fin de mejorarla (Ríos 2003; Ríos, 2004).

## La Escuela como unidad de cambio planificado

Las innovaciones deben estar centradas en la escuela como comunidad educativa de manera que se orienten a la mejora colaborativa de la práctica docente, ya que no se trata de una mejora individual, sino compartida (De la Torre, 2000) ya que como señala Escudero (1993), el cambio educativo más que un problema técnico o administrativo, es de naturaleza política y comunitaria, donde la participación y compromiso de los usuarios es esencial para asegurar su éxito.

Esta posición, de acuerdo a Hoyle (citado en De la Torre, 1994), se fundamenta en dos razones: la primera hace referencia al hecho que muchas innovaciones son adoptadas por la escuela y no por los docentes aisladamente, aunque no afecten a la totalidad de ella, y sus efectos impactarán en su cultura local; y la segunda razón explica que, cuando un grupo de profesores decide adoptar una innovación, es el conjunto como tal, y no sus miembros, quien toma la decisión sobre la innovación.

Las experiencias de cambios, deliberados y planificados, desarrolladas bajo la perspectiva de las *escuelas eficaces*, muestran que las innovaciones aisladas no modifican la cultura escolar, sólo el trabajo en equipo ha demostrado tener posibilidad de cambiarla (Davis y Thomas, 1992). En este sentido, las escuelas que demuestran ser más eficaces son las que en ellas los profesores, en palabras de Martinic y Pardo (2003), participan e influyen en las diversas áreas del quehacer en la escuela. Al mismo tiempo los docentes son capaces de mantener una estrecha relación con sus colegas y siempre están al tanto de sus respectivos trabajos, intercambiando experiencias y discutiendo sobre diversos aspectos pedagógicos (Espinola *et al.*, 1994 en Martinic y Pardo, 2003).

Stenhouse (1991) hacía mención a esta situación estableciendo que la necesidad de ejecutar innovaciones en el ámbito escolar éstas deben ser visualizadas, principalmente, desde una perspectiva comunitaria, centrada más en la escuela como unidad básica del cambio que en relación con los docentes como individuos. Su posición puede ser resumida según sus palabras como:

"La escuela es la comunidad organizada básica en educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de la innovación del currículum." (p.222).

Vinculada a esta idea, señala que cualquier innovación de largo alcance que repercuta en el rendimiento o las actitudes de sus miembros, ha de ser impulsada por toda la unidad educativa, a través de acciones planificadas en conjunto con los actores que participan en ella.

Para este autor, el aula se convierte en el principal centro de las actividades innovadoras del profesor, aquí es donde ponen en juego las teorías, técnicas y prácticas aprendidas, además de su acervo personal y profesional, que se manifiesta por medio de su particular *saber pedagógico*.

En relación a este ámbito escolar, Stenhouse (ibid., pp. 208-209), citando a Hamilton, señala que:

- los profesores y estudiantes siempre aprenden algo en la sala de clases.
- los alumnos siempre traen conocimientos previos.
- la interrelación que se produce en el aula constituye un complejo social interactivo.
- dada la relación asimétrica entre profesor y alumno, la vida en la sala es inestable.
- la interacción entre docente y estudiante debe ser vista más como un medio refractante que como un medio transmisor.
- el medio ambiente del aula es socialmente construido.
- el tiempo es un factor que afecta, tanto al profesor como al estudiante.
- la comunicación en la sala de clases está dada por códigos verbales y no verbales.

Esta argumentación de posicionar a la escuela como la unidad del cambio planificado, se realiza en el entendido que ésta posee una singular organización que puede favorecer o entorpecer la ejecución de los diferentes procesos que se manifiestan en ella, los cuales se relacionan a sus propios fines y objetivos. De acuerdo a Escudero (1988), muchas escuelas presentan una organización que se caracteriza por los siguientes atributos:

- Es una **realidad socialmente construida** por los diversos actores que la componen, los que interactúan a través de la representación de roles y funciones en un marco normativo y valórico que regula su vida interna.
- Posee una **débil cohesión interna** lo que dificulta la actuación de sus diferentes autoridades y hace ineficaz los medios de comunicación interno y las normas que regulan su quehacer.
- Tiende a **evaluar las actividades formalmente establecidas y el cumplimiento formal de ellas**. No aprecia los logros imprevistos que se producen en su interior. No se juzgan los logros alcanzados con el proyecto educativo que orienta la labor pedagógica. No se observa un trabajo integrado ni la autoevaluación ni la reflexión colectiva.
- Promueve el **aislamiento de los profesores** y evita las relaciones entre docentes. Las finalidades institucionales no siempre se relacionan con los intereses y objetivos particulares de cada docente. Tiende a no observarse el trabajo cooperativo.

Las características institucionales, por lo tanto, se alzan como un factor de vital importancia a la hora de desarrollar la capacidad innovadora al interior de las escuelas. En este sentido, según Rivas (2000), las características que debe poseer toda institución escolar innovadora son:

- a) Claridad de las metas, propósitos y objetivos institucionales.
- b) Autonomía y descentralización interna, con participación en las decisiones.

- c) Red interna de comunicaciones abiertas y fluidas.
- d) Colaboración entre personas, estructuras y niveles, con relaciones de cohesión.
- e) Capacidad de resolución de problemas y génesis interna de innovaciones.
- f) Liderazgo activo en la búsqueda de informaciones e impulso innovador.
- g) Apertura al entorno, en funciones de búsqueda de información y adaptación, aunque preservando la propia autonomía de propósitos y procesos.
- h) Diversidad de las competencias u orientaciones profesionales de los miembros.
- i) Una unidad o estructura organizativa para la gestión de la innovación.

Las formas que adquiere la organización escolar, por tanto, se presenta como parte de los condicionantes para el establecimiento e institucionalización de las innovaciones emprendidas por alguno de los actores del sistema. En este sentido la escuela debe propender hacia mayores grados de conciencia de las características de su organización para promover los cambios de forma planificada y deliberada.

### **Cultura escolar**

Las características de la escuela como organización mencionadas anteriormente favorecen el desarrollo de una determinada *cultura escolar*, la cual está formada por supuestos, representaciones, pensamientos, normas, conocimientos, intereses, sentimientos y actitudes que se relacionan mutuamente y pertenecen, por lo general, al inconsciente colectivo, y que le otorgan el sentido a su misión formadora. En esta línea, Shein (citado en Pascual, 1988:40), la describe como:

"Un conjunto de presupuestos básicos inventados, descubiertos o desarrollados por un grupo determinado al intentar adecuarse a los problemas de adaptación externa e integración interna y que han funcionado suficientemente bien como para ser considerados y por lo tanto para enseñarlos a los nuevos miembros como una manera adecuada para percibir, pensar y sentir con relación a los problemas."

Sin embargo, este sello distintivo de cada unidad educativa no necesariamente es compartido por todos sus agentes, de ahí que ésta, también presente subculturas que coexisten en su interior - por ejemplo, la presencia de innovadores y resistentes -, lo cual debe ser visto más como una situación enriquecedora de la labor educativa que una instancia que la limite.

Lo anterior, en el entendido, que las diferencias son más bien en el ámbito pragmático - procedimientos, estrategias, recursos, etc. - que en el ámbito de la finalidad educativa que se pretende alcanzar. Esta situación podría tornarse peligrosa si se presentan en ella diferencias radicales entre los que promueven los cambios y aquellos que los

rechazan con diferentes argumentos, sobretodo si no se ejerce un liderazgo directivo-democrático que permita la participación e integración de todos los involucrados en la tarea educativa.

La cultura escolar, que distingue a una escuela de otra, es un espacio lleno de vitalidad y de posibilidades de transformación. De acuerdo al sentido y alcance que tenga la tarea educativa para sus diferentes participantes, su re-creación o mantención depende fuertemente del compromiso de sus agentes, principalmente de los profesores.

Estos, al ser caracterizados como profesionales que reflexionan e indagan acerca de su práctica pedagógica para mejorarla - desde una perspectiva más comunitaria que individual -, pueden ofrecer una educación de calidad para sus estudiantes, cumpliendo así con la función social que se espera de toda unidad educativa. De este modo, para Pérez Gómez (1993:29):

"Recrear la cultura en la escuela, y no sólo transmitirla o imponerla, supone ya una concepción democrática y no impositiva de los procesos de producción y de distribución del saber."

Esto implica necesariamente el desarrollo de una cultura basada en la participación y colaboración, instancias que facilitan la actuación de los innovadores para aplicar estrategias de cambios, principalmente en el ámbito de la práctica pedagógica que se realiza en el aula.

En este ámbito, es posible activar la autonomía relativa de los docentes, la cual a pesar de estar condicionada por diferentes factores - esencialmente por el proyecto curricular del establecimiento, a través de los planes y programas -, ofrece espacios de transformación en la medida que posean la capacidad de visualizar problemas esenciales y poner en marcha soluciones que, no sólo respondan en forma instrumental a éstos, sino que también les permitan profundizar la comprensión de la compleja labor que desarrollan, tanto en lo que se refiere al currículum oculto como al explícito, espacios en los cuales se ponen en juego los conocimientos, valores, creencias y actitudes de los estudiantes y profesores.

Para Hargreaves (1995), la cultura escolar basada en la colaboración incluye ciertos principios, entre otros:

- a) **Apoyo moral.** Permite que los docentes superen los fracasos y frustraciones que se presentan en las primeras etapas del cambio.
- b) **Aumento de la eficiencia.** Tiende a eliminar las duplicaciones de actividades por parte de los profesores, a través de la coordinación y responsabilidad compartida.
- c) **Mejora de la eficacia.** Promueve una mayor calidad del aprendizaje de los alumnos al elevar la calidad de la enseñanza de los profesores, dado que los estímulos positivos y la retroalimentación constante sobre sus actuaciones fortalecen la confianza en sí mismos.
- d) **Reducción del exceso de trabajo.** Facilita el compartir las cargas y presiones internas y

externas que recaen sobre los agentes educativos durante los procesos de cambio.

- e) **Asertividad política.** Capacita a los docentes para interactuar con mayor confianza en sí mismos y mayor asertividad con otros -ya sean del propio ámbito escolar o de los niveles externos de la escuela -. Esta situación fortalece su confianza para adoptar innovaciones procedentes del exterior, la prudencia necesaria para retrasar su adopción y la seguridad moral para oponerse a ella.
- f) **Mayor capacidad de reflexión.** La cooperación en el diálogo y la acción posibilitan la retroalimentación y comparación, lo que invita a la reflexión de los docentes acerca de su propia práctica.
- g) **Oportunidades para aprender.** Incrementa las posibilidades de aprender mutuamente para mejorar el propio desempeño. Ayuda a reconocer la valía del otro.
- h) **Perfeccionamiento continuo.** Promueve una conciencia de entender el cambio más como un proceso que una actividad terminal, lo que requiere de una formación permanente para responder eficientemente a las modificaciones constantes del contexto.

Estos principios presentes en una cultura cooperativa favorecen los procesos de innovación que se desarrollan en la comunidad escolar, pero también son acompañados por otras características que pueden hacer de la colaboración una dinámica con más costos y problemas que beneficios. Desde esta perspectiva, el autor identifica una serie de rasgos posibles de caracterizar ciertos estilos en que esta se brinde:

- a) **Cómoda y complaciente.** Al quedar la colaboración reducida a ámbitos de trabajo de los docentes que no presentan problemas y son más seguros, evitando con ello procesos de reflexión y soporte moral, principalmente con relación al desarrollo de la práctica pedagógica en la sala de clases. Con esta situación se promueve más la mantención de la rutina escolar - con sus virtudes y limitaciones - que la transformación de la realidad educativa.
- b) **Conformista.** Debido a que promueve la cosificación del cuerpo docente, disminuyendo el espacio individual y la posibilidad de que en éste pueda manifestarse la creatividad de los profesores mediante la realización de experiencias innovadoras.
- c) **Artificial.** En la medida que la colaboración sufra un excesivo control administrativo-burocrático por parte de los directivos de la escuela, produciendo en los docentes una actitud de resistencia creciente y cumplimiento, más en una lógica de "*cumplir por cumplir*" que con un sentido de comunidad en pos de una finalidad educativa compartida.
- d) **Cooptativa.** Sí se utiliza como una herramienta para asegurar la participación de los profesores en las innovaciones, sobre todo de aquellas que provienen del exterior. Obligación que no promueve el interés y compromiso verdadero de éstos, principalmente si los cambios no responden a los problemas esenciales de los docentes.

Al observar estos principios de la colaboración - que pueden favorecer o entorpecer las transformaciones escolares -, se puede expresar que la presencia de esta actitud, como

algo permanente en los agentes educativos, es una condición necesaria para provocar cambios significativos en las escuelas a través de las innovaciones que se ejecuten en su interior, siempre y cuando se dé cuenta de aspectos como:

- quiénes participan en ella.
- quiénes la controlan.
- cuáles son las funciones y roles que tiene cada uno de sus integrantes.
- cuáles son los fines que se desean alcanzar.
- cuáles son las condiciones materiales y humanas que se presentan para su desarrollo.

Estos factores y otros, deben estar claramente asumido por cada miembro de la comunidad escolar, mediante un proceso permanente de reflexión colectiva, con el propósito de profundizar el sentido último de la tarea educativa: la formación integral de los estudiantes que asisten a la escuela. Así, en palabras de Stenhouse (1991:223), la innovación en el ámbito escolar puede ser comprendida como:

"un cambio en cuanto a organización y pedagogía, basado en un desarrollo de las capacidades profesionales y de conocimientos por parte de los profesores."

En suma, la escuela debe ser considerada como la unidad básica y de funcionamiento de la innovación y el profesor como el principal agente de estas experiencias de cambios. Estos pueden afectar a todos los procesos curriculares y desarrollarse en los diferentes ámbitos de la institución educativa e involucrar con ello, a todos los actores que participan en la tarea formadora.

---

**Actividades de Aprendizaje. Serán revisadas y retroalimentadas en clases.**

a. Responde:

1. Toma como referencia una de las citas de los autores mencionados y contesta ¿Por qué la escuela es considerada como el ámbito natural de las innovaciones?

2. Según lo que plantea Hargreaves ¿Cómo afecta la cultura escolar en el desarrollo de innovaciones educativas?

b. Busca en biblioteca o Internet algún artículo o experiencia innovadora desarrollada al interior de una escuela e identifica en qué ámbito se llevó a cabo, sus principales propuestas, participantes y resultados.

Nombre de la experiencia	
Ámbito intervenido	
Participantes	
Propuestas	
Resultados	

## **El profesor como agente innovador**

El educador, como profesional de la enseñanza, se caracteriza por poseer un conocimiento especializado, que legitima la racionalidad de sus diagnósticos y sus prácticas pedagógicas, haciéndose responsable de las acciones y las consecuencias de ellas. Estas condiciones son posibles de desarrollar en un espacio de autonomía y cuya manifestación concreta se materializa en innovaciones que introduce en el currículum (Pérez Gómez, 1993).

Sansano et al. (1993) señalan que desde la autonomía organizativa y pedagógica, el profesor ejerce una acción innovadora que produce, en su desarrollo, satisfacciones individuales y colectivas. Con una metodología de trabajo en equipo, basada en la creación de formas de organización cooperativas, tanto al nivel de formación permanente, perfeccionamiento realizado en los propios centros educativos, como de la práctica docente (Escudero, 1993).

Desde esta perspectiva, Zeichner (1993) expresa que la enseñanza reflexiva se constituye a partir de la capacidad de los educadores de criticar y desarrollar sus propias teorías y prácticas, cuando reflexionan individual y colectivamente en y sobre la acción acerca de su ejercicio docente y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias.

Lo anterior permite que los profesores puedan controlar más sus condiciones de trabajo, disminuyendo en consecuencia grados de incertidumbre que presenta la labor educativa. De esta forma, el conocimiento experto emerge *en y desde* la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática, en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica pedagógica, indagando las condiciones materiales personales y sociales que la configuran.

Este tipo de reflexión que es asumida en forma de indagación, se relaciona con el concepto de investigación-acción propuesta por Carr y Kemmis (1988). Mediante ella, los profesores analizan su práctica identificando estrategias para mejorarla. Este proceso introduce un compromiso de cambio y mejora permanente (Marcelo, 1991), ya que como señala Imbernón (1995:68):

"...la innovación educativa sólo será posible si los profesores y profesoras son capaces de adoptar compromisos, actitudes y propuestas investigadoras en sus clases y centros, pues todo proyecto innovador en educación ha de ser paralelo al desarrollo del profesorado y al de la investigación desde la práctica"

Desde este mismo enfoque, para Stenhouse (1991), el profesor innovador debe ser capaz de generar una capacidad para el autodesarrollo profesional autónomo, a través de sistematizar procesos de reflexión, que le permitan comprender el cómo y el por qué de lo que realiza en sus actividades de enseñanza a objeto de perfeccionar sus acciones educativas.

## Enfoques que guían la innovación docente

Para De la Torre (1994) el papel que juega el profesor innovador está condicionado por la perspectiva teórica que fundamenta la elaboración y puesta en marcha de la innovación. Estos enfoques hacen referencia a las orientaciones: tecnológica, cultural, sociopolítica e integradora.

a) **Enfoque tecnológico.** En esta orientación, se entiende a la innovación como un producto, que es elaborado por medio de un proceso racional, en el cual se aplican principios y procedimientos técnicos, y cuyo éxito o fracaso está dado por el control y dirección que se le dé a cada una de las etapas claramente establecidas con anterioridad. En este enfoque, el profesor es considerado como un técnico o ejecutor de la innovación diseñada por especialistas. Esta visión instrumental del profesor lo limita al simple rol de ejecutor, esperándose de él un comportamiento lo más fiel posible a las características de la innovación, tal cual fue diseñada.

Para González y Escudero (1987:115), esta visión reducida del profesor como profesional de la educación:

"será echada por tierra cuando gran parte de los proyectos de mejora curricular fracasen y empiece a estudiarse lo que ocurre en la puesta en práctica de los planes de innovación. El análisis de la implementación de innovaciones ha ido poniendo de manifiesto que la innovación no se desarrolla linealmente, sino que es modificada y adaptada a la "cultura" de cada escuela"

b) **Enfoque cultural.** Bajo esta perspectiva, la innovación es entendida como cultura construida significativamente en los ámbitos institucionales, por medio de procesos de interpretación y prácticas personales de los docentes, como sujetos que la realizan. Así, el profesor es conceptualizado como un actor creativo, cuya improvisación y toma de decisión, a partir de su intuición, marcan su rol altamente creador. Asume un papel activo, con capacidad decisional, con escasa preocupación en teorías abstractas y generales y con un interés profundo acerca de sus estudiantes, hacia los cuales vuelca todos sus conocimientos y experiencias. La limitación que presenta este enfoque se refiere al hecho que reduce la innovación a su etapa de ejecución y la analiza como totalidad relacional.

c) **Enfoque sociocrítico.** En este enfoque la innovación educativa se vincula con la enseñanza, situación que es considerada como una interrelación entre práctica de la enseñanza, ideologías profesionales e intereses sociales y culturales. Se entiende que la innovación es parte de la propia naturaleza formativa del docente. Se le forma con sentido crítico y reflexivo con el propósito de adquirir una mayor autonomía para cambiar su medio social y cultural y no para reproducirlos. Su debilidad sería la de comportarse como un enfoque excluyente desde una perspectiva política e ideológica, con cierto descuido de los componentes tecnológicos y de significación cultural de los otros enfoques.

d) **Enfoque integrador.** Esta perspectiva pretende integrar los enfoques anteriores, y entiende la innovación como un proceso de gestión de cambio específico hasta su institucionalización, con miras al crecimiento personal y colectivo. En este enfoque, el profesor es visto como agente, usuario y beneficiario de las acciones de cambio. Su participación en la toma de decisiones está presente desde el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de la innovación.

En este sentido, Hoyle (citado por Stenhouse, 1991), expresa que el desarrollo profesional de los profesores y el mejoramiento de las escuelas, por medio de las innovaciones, avanzan simultáneamente. De acuerdo a las investigaciones, cuando esta situación no se presenta, los propios educadores pasan a constituirse en obstáculos de los procesos de innovación pedagógica, disminuyendo en muchas ocasiones el grado de éxito de éstas (Fuentelabrada y Nemirovsky, 1988; Nogales, 1988; Echeverri, y Rendón, 1988).

Esta idea reconoce que las innovaciones y la formación continua del profesor, se vinculan recíprocamente. La posibilidad de crecimiento profesional de parte del docente se condiciona por su iniciativa de diseñar y poner en ejecución procesos innovadores que buscan responder a algún problema detectado; su éxito no sólo contribuye a la solución de éste, sino además permite su propio enriquecimiento pedagógico, lo que a su vez, le permite desarrollar nuevas innovaciones, en un desarrollo de tipo espiral que se fundamenta en una constante crítica hacia su propia práctica pedagógica con el fin de mejorarla.

Esto lleva a pensar que la actividad innovadora se aprende, seguramente a partir de ciertas características de personalidad, entre otros factores, que poseen los innovadores. Según Rogers (en Morrish, 1978:121):

"Los innovadores son individuos emprendedores; desean lo azaroso, lo temerario, lo vanguardista y arriesgado".

Esta idea es ampliada por Miles (en Morrish, 1978: 119) que la describe como:

"fuerte, benévola, de notable inteligencia y capacidad verbal, menos atada por normas locales de grupo, más individualista y creativa, que revela autenticidad y entusiasmo cuando está intentando persuadir a otros, frecuentemente rebelde, alienada, excesivamente idealista, e inclinada al enfado, a la resistencia y actitudes de desafío cuando se enfrenta con la adversidad o las decepciones."

Por su parte, Ríos (2004a) identifica una serie de rasgos distintivos de los profesores innovadores, entre los cuales estarían: la persistencia, el orden, la flexibilidad, la adaptabilidad, la competitividad, el emprendimiento, orientación al logro al cambio, la actitud crítica respecto a su quehacer y la autonomía, entre otros.

En estos rasgos, se manifiesta lo que tal vez más caracteriza al profesor innovador: su autonomía, la que es valorada altamente por él, sin perder de vista que su actuación y su éxito personal está en directa relación con su capacidad de establecer diferentes vínculos con los docentes que pertenecen a su comunidad.

Por otro lado, aceptar la tesis que se puede aprender a innovar, trae como consecuencia, considerar su estrecha relación con la formación inicial y el perfeccionamiento constante de los profesores. Por tanto, la innovación puede ser vista como un proceso permanente de desarrollo profesional de los docentes más que acciones aisladas de éstos. Así, Imbernón (1991:73) señala que:

"el profesor como profesional ha de asumir un papel de investigador en el aula, centro y contexto que le permita salir de un alineamiento profesional, lo cual le convierte en un agente activo crítico frente al fenómeno educativo, al tiempo que en un técnico de la enseñanza para participar en la transformación interna y de la sociedad en la que se encuentra. Pero para ello, el profesor se ha de dotar de instrumentos intelectuales que sean una ayuda para el conocimiento e interpretación de las situaciones complejas de la enseñanza y los conocimientos pedagógicos en la que se sitúa, y, por otra parte, debe implicarse en tareas de formación comunitaria para dar a la educación escolarizada la dimensión de nexo entre el saber intelectual y la realidad social que le envuelve, con la que ha de mantener estrechas relaciones"

Con esto se reafirma que el espacio natural para la aplicación de innovaciones educativas es la escuela, lugar en donde se desarrolla la labor cotidiana del profesor.

## **2. CONDICIONANTES DE ÉXITO O DE FRACASO DE LA INNOVACIÓN EN LA ESCUELA**

La puesta en marcha de experiencias innovadoras presenta factores que la pueden facilitar o limitar, tanto desde el exterior como desde el interior de la escuela. Algunos de éstos se relacionan con aspectos socio-culturales, económico-financieros y técnico-administrativos (principalmente referido a la relación con instancias públicas que regulan la actividad escolar). Los condicionantes intraescuela se vinculan con el comportamiento de los actores educativos - asociados principalmente a su formación, roles y funciones que cumplen, motivación intrínseca, etc. - la presencia de material didáctico y el tipo de organización escolar que se tenga.

Por otro lado, la posibilidad de diseñar y ejecutar procesos innovadores en el contexto de la práctica pedagógica parece ser además un proceso complejo, que estaría condicionado tanto por factores endógenos y exógenos al profesor, tales como la rigidez o alta burocratización de las unidades educativas, la falta de liderazgos efectivos al interior de los establecimientos, situaciones de vulnerabilidad en la población escolar, escasa integración de los apoderados y la comunidad en la elaboración de las metas institucionales, falta de incentivo y promoción de la formación continua en profesores y directivos, entre otras, lo que llevaría a que, incluso a pesar de que los docentes puedan participar en experiencias de innovación significativas, como los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), no necesariamente se refleje en transformaciones positivas "inmediatas" en su quehacer educativo.

## Condicionantes de las prácticas pedagógicas innovadoras.

En general, la bibliografía indica diversos factores que condicionan el grado de éxito de las prácticas innovadoras, tal como se muestra en la tabla 4 (Morrish, 1978; Nogales, 1988; Palacios, et al., 1988; Echeverri, et al., 1988; Montero, 1990; Ghani, 1992; Schiefelbein, 1992; Teobaldo, 1993; De la Torre, 1994, Ríos, 2003a, 2004a):

**Tabla 4: Condicionantes contextuales de las innovaciones**

Técnico-administrativo	Socio-cultural	Económico-financiero
1.Escasez de tiempo que el nivel central destina para el perfeccionamiento docente	1.Escasa incorporación de padres y de otros agentes de la comunidad	1.Falta de apoyo presupuestario externo.
2.Entrega irregular de materiales didácticos.	2.Deficiencias en la formación inicial de los docentes.	2.Ausencia de remuneración adicional para los docentes.
3.Carencias en el perfeccionamiento docente en aspectos prácticos	3.Reducido consenso social para las innovaciones.	3.Escasos recursos para mantener la innovación en el tiempo.
4.Falta de apoyo de autoridades educativas locales.	4.Conflictos al interior de las familias.	
	5.Adscripción de los padres a algunas religiones cuyas normas se oponen a las acciones innovadoras.	

En relación con estos aspectos, dos son los principales ámbitos externos que condicionan el desarrollo de las innovaciones en la escuela. Uno de ellos, hace referencia a lo técnico-administrativo que depende básicamente del nivel central y que afecta un aspecto muy sensible como es el tiempo que necesitan los docentes para adquirir las herramientas nuevas vinculadas a los cambios implementados.

La naturaleza, más teórica que práctica, del perfeccionamiento recibido también es considerada por los profesores como un aspecto que presenta algún grado de limitación. Un problema administrativo que proviene del nivel central, hace referencia a la irregularidad en la entrega de los recursos didácticos, los que normalmente ocupan un lugar importante en las innovaciones escolares que se realizan bajo la orientación de agentes e instituciones externas.

El otro aspecto condicionante, está vinculado a la dimensión social y cultural en la que se encuentra la escuela, siendo la familia el factor que más limita la ejecución de las acciones de mejoramiento en ésta. Stenhouse (1991), señala que los padres pertenecientes a los estratos medios son los más exigentes y centran su preocupación en las calificaciones que obtienen sus hijos en los exámenes.

Esta situación puede ser considerada paradójica si se piensa que, en general, las innovaciones tienen como principal destinatario a sus propios hijos. En este sentido, cobra importancia la necesidad de difundir las transformaciones que ocurren al interior de los establecimientos escolares, permitiendo con ello una mejor comprensión de la importancia y utilidad de la innovación aplicada.

Es posible que una deficiente diseminación de éstas a los interesados, por parte de los innovadores o responsables de la gestión escolar, dificulte la comprensión de sus características y propósitos.

Además, en este mismo ámbito, es interesante lo manifestado por los docentes en el sentido que su formación inicial aparece como un obstáculo en el desarrollo de las innovaciones puesto que la preparación recibida, no sería adecuada para enfrentar la dinámica realidad escolar, situación que tampoco tiende a ser resuelta completamente por el perfeccionamiento continuo seguido en diferentes instituciones.

La variable económica-financiera también aparece como un factor que obstaculiza la ejecución innovadora. No contar con financiamiento externo impide la posibilidad de promover la puesta en marcha de innovaciones educativas. Además, si los docentes no reciben incentivos económicos, su motivación por producir innovaciones se ve claramente disminuida. A estas condicionantes externas, estos mismos autores señalan una serie de factores al interior de las escuelas, que tienden a impedir la elaboración y ejecución de innovaciones. Estos pueden observarse en la tabla 5:

**Tabla 5: Condicionantes intraescuela de las innovaciones**

Actores educativos	Organización escolar	Materiales didácticos
1. Altas expectativas en los docentes de recibir respuestas muy elaboradas respecto a cómo enseñar.	1. Exceso de burocracia escolar 2. Disponibilidad horaria de los profesores	1. Carencia de bibliotecas y deficiente dotación de ellas.
2. Bajo interés por parte de los profesores en los procesos de perfeccionamiento permanente.	3. Inestabilidad laboral de los docentes.	2. Carencia de material tecnológico para apoyar la elaboración de apuntes por parte del profesor.
3. Escaso interés por el perfeccionamiento que no ofrece acreditación	4. Falta de claridad en la definición de roles y funciones.	
4. Resistencia en los profesores de asumir lo desconocido	5. Escaso apoyo de los directivos a los innovadores.	
5. Alto grado de autoritarismo por parte de los directivos	6. Falta de relación entre los contenidos de la innovación y el proyecto educativo de la escuela.	
6. Incapacidad de los directivos de orientar los procesos de cambio.	7. Precario clima de estímulo y seguridad.	
7. Modificaciones aisladas por algunos docentes.	8. Ausencia de seguimiento y evaluación de la innovación desarrollada.	
8. No aceptación plena de los profesores por los procesos innovadores.	9. Precaria infraestructura de apoyo a la innovación.	
9. Excesiva dependencia en los profesores, de los agentes externos que promueven las innovaciones.	10. Escasa participación de otros docentes de la escuela en la innovación.	
	11. Ausencia de canales para la difusión interna y externa de los resultados de la innovación.	

Al interior de la escuela, la dimensión que más peso tiene como obstáculo de las innovaciones, está dada por la resistencia de los profesores. Esta se racionaliza de diferentes maneras. Algunos no asumen la incertidumbre que representa toda situación de cambio, otros, altamente estructurados y dependientes, esperan verdaderas "recetas pedagógicas" de los agentes externos que promueven las mejoras y otros, al no realizar una reflexión crítica acerca de su actuación pedagógica, no visualizan la necesidad de modificar sus rutinas, lo que les hace subvalorar la posibilidad de perfeccionarse. Desde la perspectiva psicológica, manifestada a través de diversas actitudes de los profesores, Eichholoz y Rogers (citados por Morrish, 1978), presentan ocho tipos de resistencias mostradas por docentes de primaria:

- por ignorancia
- por inhibición
- por mantener lo establecido
- por los valores y costumbres socialmente aceptados
- por las relaciones sociales
- por la inutilidad de lo nuevo
- por la satisfacción de la tradición
- por la ineficacia de otras innovaciones

En este mismo ámbito, la actuación de los directivos también se presenta como un factor que puede convertirse en un impedimento para las acciones de cambio. Su autoritarismo y carencia de un claro liderazgo pedagógico, son hechos que se relacionan con la falta de visión y capacidad de ejercer y promover adecuadamente los diferentes roles y funciones, situación que afecta a la dimensión organizativa de la escuela, como también lo hace la burocratización de la gestión escolar que tiende a obstruir la puesta en marcha de las innovaciones.

Con relación a ambos actores, Morrish (1978:118) señala que:

"El principal problema para directivos y profesores está en distinguir entre un cambio que verdaderamente plantee una amenaza a la seguridad y estabilidad de la comunidad, y otro al cual se opone resistencia simplemente porque es nuevo y que se siente en principio como algo ajeno"

Coincidiendo con la mayoría de los factores mencionados en el cuadro anterior, Fernández y Nichoolls (en De la Torre, 1994), agregan otros aspectos que pueden impedir o asegurar el éxito de una innovación, como se puede apreciar a continuación en la tabla 6:

**Tabla 6: Condicionantes que favorecen o perjudican a las innovaciones**

Facilitadores	Obstaculizadores
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disposición favorable de los docentes hacia la innovación</li> <li>2. Clara comprensión de la innovación por parte de los profesores.</li> <li>3. Suficiente preparación de los profesores para ejecutar la innovación.</li> <li>4. Disposición de recursos para poner en marcha y sostener la innovación.</li> <li>5. Modificación administrativa y organizativa de la escuela.</li> <li>6. Realización de un diagnóstico acabado de los estudiantes.</li> <li>7. Permanente uso de diversos canales para informar acerca del desarrollo de la innovación y para recoger datos que ayuden a solucionar los inconvenientes que se presentan en el transcurso de ella.</li> <li>8. Participación de otros actores escolares y de la comunidad.</li> <li>9. Adecuada temporalización de las actividades que contempla la innovación.</li> <li>10. Apoyo de las autoridades de la escuela.</li> <li>11. Planificación colaborativa, de carácter institucional y personal.</li> <li>12. Perfeccionamiento de los profesores y presencia de material didáctico.</li> <li>13. El reconocimiento a través de estímulos y alicientes por el esfuerzo complementario que demanda la innovación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La falta de motivación intrínseca de los profesores para el cambio cualitativo,</li> <li>2. La excesiva verticalidad en el diseño de la innovación y la toma de decisiones al margen de los docentes,</li> <li>3. La baja vinculación entre el contenido de las innovaciones y las necesidades reales de los profesores.</li> <li>4. La nula o baja información que poseen los profesores de los resultados de experiencias innovadoras similares a la que se desea adoptar.</li> <li>5. La preeminencia de la actuación individual por sobre la cooperación entre pares.</li> <li>6. La ausencia de asesoramiento externo.</li> <li>7. La realización de innovaciones que interpelan al resto de los docentes.</li> <li>8. La improvisación y falta de planificación del cambio.</li> <li>9. La carencia de procesos evaluativos o de seguimiento de la innovación.</li> <li>10. La carencia de una infraestructura que facilite la difusión de la innovación.</li> <li>11. La falta de apoyo de la administración escolar a innovaciones surgidas en la escuela.</li> <li>12. La contraposición valórica entre la innovación y las creencias de los participantes.</li> </ol>

En síntesis, los condicionantes contextuales que permiten el éxito o fracaso de las innovaciones pedagógicas tienen relación con factores externos a la escuela, como aquellos que hacen referencia a aspectos técnico-administrativos, socio-culturales y económico-financieros.

Desde el interior de las escuelas, los aspectos que facilitan o entorpecen las innovaciones se vinculan con: aspectos afectivos y de formación de los profesores; el tipo de organización y liderazgo escolar; la presencia de biblioteca y material didáctico; el seguimiento y evaluación de ellas; y principalmente, los diversos comportamientos que presentan los profesores y los directivos.

### **Resistencias de los profesores**

Como ya se mencionó las resistencias de los docentes es una de las condicionantes que presenta mayor peso específico al interior de la escuela en el éxito o fracaso de las innovaciones. Estas resistencias dicen relación en muchos casos con los rasgos de personalidad que presentan los docentes. En tal caso, Watson y Guskin (en Morrish, 1978),

expresan que, estas resistencias pueden presentarse de diferentes maneras como se observa en la tabla 7:

**Tabla 7: Resistencia en la personalidad**

Watson	Guskin
<p>1. <b>Homeostásis:</b> Mantenimiento de la seguridad y permanencia personal ante el cambio propuesto.</p> <p>2. <b>Hábito:</b> Preeminencia de los comportamientos tradicionales que aseguran la confianza y la seguridad.</p> <p>3. <b>Primacia:</b> Establecimiento de un patrón de conducta que permite resolver situaciones presentadas.</p> <p>4. <b>Percepción y retención selectiva:</b> Admisión sólo de aquellas ideas de la innovación que coinciden con los puntos de vista ya establecidos.</p> <p>5. <b>Dependencia:</b> Seguridad basada en el acervo común de conocimientos, argumentos y métodos semejantes, expresada en la solidaridad con los pares.</p> <p>6. <b>Superego:</b> Mantenimiento de la tradición, costumbres y usos que hace del cambio algo nuevo, no familiar diferente y desestabilizador de lo establecido y controlado.</p> <p>7. <b>Inseguridad:</b> Desconfianza en las capacidades de sí mismo lo que impide realizar algún cambio o aceptar lo novedoso.</p> <p>8. <b>Regresión:</b> Intención permanente de regresar a la tradición que otorga mayor seguridad y confianza, además del control que se posee sobre las situaciones cercanas.</p>	<p>1. <b>Sentido de competencia y de autoestima:</b> Sensación de fracasar ante lo nuevo que ofrece la innovación dada la desconfianza sobre las propias capacidades.</p> <p>2. <b>Autoritarismo y dogmatismo:</b> Presencia de esquemas mentales rígidos que impide reconocer las utilidades que puede proporcionar la innovación.</p> <p>3. <b>Sentimientos de amenaza y de temor:</b> Preservación de la identidad construida ante la inseguridad que puede generar la aceptación de los nuevos requerimientos del cambio presentado.</p> <p>4. <b>Profecías autocumplidas:</b> Cumplimiento de las expectativas previas que pueden favorecer o perjudicar el éxito de la innovación aplicada,</p>

De estas categorías, usadas por ambos autores para retratar aspectos de la personalidad de los profesores y profesoras que resisten las innovaciones, se puede desprender la idea que son éstos los que deciden finalmente el éxito o fracaso de cualquier innovación.

La disposición intelectual, motivacional y valórica de los docentes, son aspectos centrales que se deben considerar antes de la aplicación de innovaciones, ya que la calidad de éstas, incluido el soporte material y didáctico que las acompañan, condicionan el éxito de las mismas.

En consecuencia, sólo la activa participación del profesor, desde la etapa del diagnóstico del problema que intenta resolver la innovación, y la disposición afectiva, intelectual y social con sus pares, puede permitir el cumplimiento de los objetivos de la innovación y el desarrollo personal y profesional de cada uno de ellos.

Las actitudes negativas, pueden potenciarse, sí la comprensión de la naturaleza y finalidad de la innovación es baja por parte de los que participan en ella, situación que puede conducir a un activismo incesante sin un referente conceptual que oriente las acciones de mejoramiento. En este sentido, las innovaciones pueden adquirir una naturaleza *instrumental*, ya que se presenta poca o ninguna reflexión profunda de la acción que se

ejecuta. Sus participantes hacen cosas pero sin preocuparse por saber el cómo ni para qué esas cosas se hacen, pues subyace, probablemente de manera inconsciente, en ellos una racionalidad tecnocrática.

En este caso, aquellos docentes rotulados como resistentes, pueden ser vistos como altamente necesarios en cualquier sistema, ya que impiden que la innovación se institucionalice mecánicamente, evitando con ello la instalación de cambios en forma irreflexiva que puedan provocar más desventajas que beneficios al no considerar elementos y procesos de la cultura escolar en la cual pretenden incorporarse.

Para De la Torre (1994), las resistencias o factores restrictores de las innovaciones pueden agruparse en cuatro categorías:

- a) elementos equilibradores del sistema
- b) elementos perturbadores de la comunicación
- c) conflictos entre fuerzas de poder;
- d) respuesta humana a la diversidad de intereses.

Cada una de ellas, se explica del siguiente modo:

a) **Las resistencias como factores de homeostasis.**

Desde una perspectiva sistémica, los resistentes son vistos como agentes selectivos y reguladores, ya que impiden el ingreso de aquellos cambios que pueden ser perjudiciales para la comunidad escolar, permitiendo sólo aquellos que aporten beneficios valiosos para el sistema. Por otra parte, la función reguladora evita la sobrecarga de aquellas situaciones que provocan inestabilidad, como también de los cambios al azar.

b) **Las resistencias como elementos perturbadores de la comunicación.**

Constituidas por factores que muchas veces dificultan la relación y comunicación entre los agentes que justifican, deciden y aplican la innovación, con aquellos que las ponen en marcha en las aulas. Se presenta como rechazo personal al cambio de comportamiento que promueve la innovación.

Según Rassekh y Varideanu (en De la Torre, 1994), los obstáculos pueden a su vez ser clasificados en seis categorías:

- **de orden psicológico**, manifestado por un mayor o menor acercamiento a la innovación, posición frente al cambio y sus consecuencias;
- **de orden pedagógico**, expresadas por las actitudes de rechazo o aceptación de las implicancias del cambio en el ámbito de las dimensiones de la práctica pedagógica;
- **de orden cultural y de lenguaje**, constatadas por los diferentes códigos de los diseñadores y los que aplican la innovación;
- **de orden investigativa y difusión**, manifestada por la falta de diseminación y demostración de innovaciones exitosas;

- **de orden formativa**, explicitada por la baja preparación de los investigadores y profesores interesados en el desarrollo de las innovaciones;
- **de orden metodológico**, observada por la baja relación entre las metodologías de investigación y su conexión con los docentes.

**c) Las resistencias como conflictos entre fuerzas de poder.**

Desde un enfoque socio-crítico, se plantea como la contradicción que presenta la actual manera de progresar en las sociedades modernas, y donde la resistencia activa se manifiesta en contra del cambio en el contexto de la reproducción de clases. En toda innovación, se establecen fuerzas de poder entre quienes lo poseen y aquellos que lo anhelan. El paso de una situación de desigualdad a una de igualdad, sucede necesariamente por el enfrentamiento ideológico de los sujetos involucrados en el cambio.

**d) Las resistencias como respuestas a la pluralidad de intereses.**

Centrada en una perspectiva psicológica, que busca explicar la presencia de factores obstaculizadores por las condiciones que presenta la naturaleza humana. Esta se materializa en la tensión que se produce entre la necesidad de ser uno mismo y desarrollarse, de forma de mantener la propia identidad y evolucionar en el tiempo, de ser objeto y a la vez agentes de innovaciones.

*La presencia de estos factores permite visualizar dos ámbitos importantes que condicionan el desarrollo de las innovaciones: uno de tipo extrínseco expresado por factores socio-ambientales e institucionales, y otro intrínseco representado por la naturaleza de la innovación y las características personales de los sujetos involucrados en el cambio.*

En suma, las resistencias que manifiestan los docentes ante la aplicación de innovaciones, pueden ser explicadas desde distintas perspectivas teóricas, las que de alguna manera poseen áreas de acercamiento que permiten comprender globalmente los mecanismos que utilizan los profesores para no participar en las acciones transformadoras que toda innovación conlleva.

Sin duda, cualquier profesor que se vea en la necesidad de modificar su comportamiento, sobre todo si la presión proviene desde el exterior, manifestará como respuesta inmediata, el defenderse frente a lo nuevo, más allá de la naturaleza positiva que pueda tener ésta. Su tradición pedagógica le otorga seguridad y confianza - aunque su base esté formada por creencias y estrategias erróneas - y probablemente no estará dispuesto a amenazarlas por acciones que presentan cierto grado de incertidumbre. Más aún si estas no responden a sus propios intereses y en su opinión no resuelven su particular problemática.

Esta situación se ve agravada si no posee los códigos que manejan los agentes que promueven las innovaciones, ya que su grado de comprensión acerca del cambio puede resultar extremadamente bajo, lo que le impide reconocer las ventajas que puede tener para él la acción transformadora.

Además, al no apreciar la carga valórica que posee la innovación, le es imposible observar la estrecha relación que se establece entre ésta y el ámbito social y cultural en la que se deposita la mejora, ya que toda innovación no sólo está orientada a ciertos objetivos pedagógicos, sino también apunta a afectar, aunque sea en forma indirecta, a la comunidad en la cual se encuentra inserta la escuela.

### **Condiciones básicas para el éxito de la innovación**

Asumiendo las condicionantes positivas y negativas para el desarrollo de innovaciones descritas en el punto anterior y los hallazgos encontrados en un estudio (Ríos, 1999) que tienden a confirmar diversos factores que pueden contribuir o limitar los procesos innovadores en el ámbito escolar de diferentes planteados por otros autores (Morrish, 1978; Nogales, 1988; Palacios, et al., 1988; Echeverri, et al., 1988; Montero, 1990; Ghani, 1992; Schiefelbein, 1992; Teobaldo, 1993; De la Torre, 1994, Ríos, 2006), a continuación se presenta una propuesta de las principales dimensiones y factores que pueden favorecer o perjudicar el desarrollo de acciones innovadoras.

Esta propuesta se fundamenta en el supuesto que los principales aspectos para el éxito de la innovación, se presentan en la interacción positiva que se produce entre el sistema educativo, la actuación que realizan el director en el ámbito de la escuela y el profesor en el espacio del aula, con relación a una serie de aspectos propios que condicionan sus respectivos desempeños y que pueden favorecerla o perjudicarla.

El sistema educativo puede regular los factores que se vinculan con el grado de autonomía curricular y pedagógica que proporcione a la escuela, el apoyo técnico que preste a los promotores del cambio positivo, y con el aporte de material didáctico y financiero que realice para mantener en el tiempo las experiencias innovadoras.

El director de la unidad educativa, a través del tipo de liderazgo que ejerza, puede contribuir al desarrollo de la innovación, desde una gestión que, por un lado, oriente el cumplimiento de los diferentes roles y funciones de los actores educativos, y por otro, promueva la formación personal y profesional constante de éstos.

El profesor se involucra en prácticas innovadoras a partir de la motivación intrínseca que posea, el grado de comprensión que tenga acerca de su naturaleza y sentido, la formación profesional que pueda sustentarla y del tiempo que se le otorgue para desarrollarla. Estas características se muestran gráficamente en la tabla 8:

**Tabla 8: Condiciones esenciales para el éxito de la innovación**

SISTEMA EDUCATIVO			PROFESOR			DIRECTOR	
autonomía curricular y pedagógica			motivación intrínseca			liderazgo pedagógico	
apoyo técnico	material didáctico	apoyo financiero	reflexión y comprensión	Formación inicial y continua	tiempo	roles y funciones	apoyo transformativo

A nivel del sistema educativo, el mayor peso de estas condicionantes recae en el grado de autonomía que pueda poseer, tanto la escuela en el ámbito curricular, como los profesores en la dimensión pedagógica, para desarrollar experiencias innovadoras en sus diferentes niveles y procesos.

En este sentido, en el caso de Chile, los nuevos marcos curriculares para los niveles básico y secundario - promulgados por los Decretos Supremos N°s 40/96 -modificado posteriormente por el Decreto Supremo N° 240/98- y 220/98 respectivamente - ofrecen a las comunidades escolares la posibilidad de construir planes y programas propios, de acuerdo a la realidad de cada escuela y a la luz de sus Proyectos Educativos. Esta mayor autonomía aumenta a través de los espacios de Libre Disposición, los cuales permiten a los establecimientos educacionales desarrollar libremente actividades curriculares no reguladas por aquéllos.

Esta situación, abre enormes posibilidades para que las escuelas promuevan las capacidades que poseen sus distintos actores, con el propósito de que éstos activen creativamente procesos pedagógicos que beneficien a todos los involucrados en ellos, en el entendido que estas actividades están vinculadas directamente con la misión educativa que las guían.

Esta mayor flexibilidad trae como consecuencia la posibilidad de ampliar los espacios de participación y compromiso para cada uno de los actores que interactúan en el ámbito escolar, aumentando además su responsabilidad mediante la toma de decisiones, en el contexto de cada Proyecto Educativo en particular.

Al otorgamiento de este espacio de independencia relativa, la que se entiende como un proceso coherente con la descentralización curricular y pedagógica que el Ministerio de Educación ha impulsado en la presente década, se hace necesario un sostenido y constante apoyo pedagógico a cargo de especialistas - del sistema público y de instituciones privadas - que tengan un rol más de asesor técnico que de fiscalizador; una entrega, a tiempo, de material didáctico que complemente la labor docente; y, quizás lo más importante, un soporte financiero que permita darle viabilidad en el tiempo a las acciones innovadoras emprendidas por los profesores.

Desde el punto de vista del profesor, lo más importante está dado por la motivación íntima que pueda tener para desarrollar experiencias innovadoras, actitud que se relaciona

con el grado de reflexión que tenga acerca de la calidad de su trabajo pedagógico y, en consecuencia, con su capacidad para comprender las fortalezas y debilidades que se presentan en él (Fernández y Nicholls, en De la Torre, 1994). En este sentido, siguiendo a Martinic y Pardo (2003), las políticas centradas en las escuelas que han sido promovidas por la Reforma Educacional chilena poseen un gran potencial al respecto, “*instalando en la cotidianidad de las escuelas procesos de reflexión de los docentes sobre sus prácticas y sobre la orientación educativa de sus establecimientos*” (García-Huidobro y Cox, 1999, en Martinic y Pardo (2003).

A partir de la aceptación de estas últimas, se vuelve mucho más probable el desencadenamiento de necesidades que originen procesos de transformación, provocando con ello posibilidades reales de crecimiento personal y profesional, afianzando de esta manera su formación y perfeccionamiento permanente, además de permitirle una profundización de su *sensualidad pedagógica* (Hargreaves, 1995), la cual se relaciona estrechamente con el sentimiento y sentido que tiene para él su vocación educativa, ambos aspectos vinculados con su autorrealización personal.

Todo lo anterior no será posible, si el docente no posee el tiempo necesario que le permita realizar *pausadamente* los diversos procesos y actividades que involucra la ejecución de innovaciones. Tiempo que debe distribuirse en los diversos momentos que forman parte de su práctica pedagógica, es decir en las fases preactiva, interactiva y proactiva de su enseñanza.

Para ello, es menester que la relación que actualmente tienen muchos profesores sea modificada tanto en forma cuantitativa como cualitativa. En este sentido, es importante contrapesar el tiempo que dedica a la etapa interactiva, aumentándolo de manera importante en las otras fases de su docencia.

Además, debe poseer seguridad económica lo que facilitaría su estabilidad, y probablemente, ayudaría indirectamente a incrementar su identidad con el Proyecto Educativo de la escuela. Sin embargo, esta condición debe ser acompañada por una alta motivación intrínseca y una clara vocación pedagógica, actitudes esenciales para otorgarle sentido y profundidad a su profesión.

La actuación del director es clave para que, por un lado, se cristalicen las condiciones favorables que provienen del sistema educativo y, por otro, facilite la actuación de los profesores (Morrish, 1978). En consecuencia, el liderazgo democrático es el único que otorga posibilidades reales para que el conjunto de condiciones que afectan a aquéllos, se interrelacionen adecuadamente y favorezcan el desarrollo de experiencias innovadoras que respondan a *necesidades sentidas* por todos los actores educativos y mejoren, por tanto, los diversos aspectos innovados.

Esta forma de ejercer la autoridad, basada en una gestión transformativa más que administrativo-burocrática, facilita el cumplimiento de los distintos roles y funciones mediante el compromiso real de los participantes de un Proyecto Educativo y no sólo por la relación contractual que se tenga con la unidad escolar (Hargreaves, op. cit).

La presencia de estas condiciones básicas en el sistema escolar, el profesor y el director y su interacción adecuada, puede favorecer el cumplimiento de una serie de principios y funciones que poseerían las innovaciones exitosas.

---

**Actividades de Aprendizaje. Se revisarán y retroalimentarán en clases.**

a. Observa los resultados de la investigación que se presenta a continuación y luego responde las preguntas asociadas.

***Construcción del Proyecto Educativo Institucional: Concepción de los Directivos (OEI, 2007)***

Problema:

En el marco de la reforma del sistema educativo, se ha propuesto a las instituciones educativas la elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) como una construcción específica y particular de cada escuela, fruto del trabajo conjunto de todos sus miembros. Según el Ministerio de Educación de la Nación, el "*P.E.I. es un instrumento que explicita y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar de modo coherente e integrado los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar*".

Instrumentos:

Cuestionario semi-estructurado consistente en tres ítems tendientes a indagar la concepción de los directivos sobre el Proyecto y su elaboración a nivel institucional, así como la percepción de logros y dificultades observadas en su implementación.

Población:

Directivos del nivel polimodal de escuelas privadas de la ciudad de Mar del Plata (total: 55).  
Muestra: 17 directivos

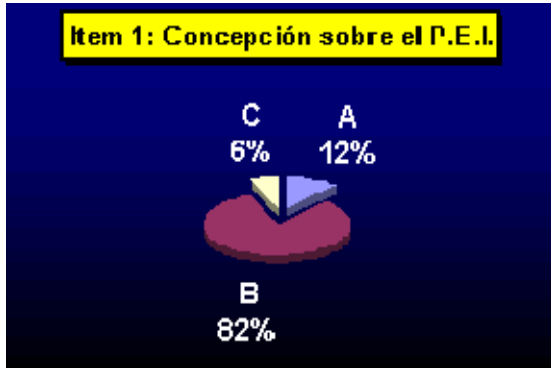
Resultados:

**Ítem 1:** Concepción sobre el P.E.I.

Opción A: herramienta de la gestión y para la gestión;

Opción B: construcción específica de cada institución;

Opción C: alternativa de cambio institucional



**Item 2:** Concepción sobre la elaboración del P.E.I.

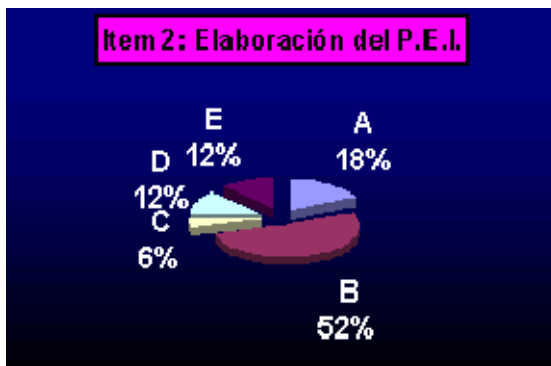
Opción A: Todos los actores institucionales;

Opción B: Directivos, Jefes y Profesores;

Opción C: Directivos y Jefes;

Opción D: Equipo de conducción;

Opción E: Directivos



**Item 3:** Implementación del P.E.I.

Existen distintos aspectos que dificultan la elaboración e implementación del P.E.I. entre los que se pueden destacar los siguientes (según los propios actores):

- *El perfil profesional de los directivos:* consideran su formación “insuficiente para llevar a cabo la definición, diseño e implementación del proyecto”.
- *La falta de asesoramiento por parte de sus superiores (supervisores):* señalan el sesgo administrativo que ha tenido y tiene este actor institucional.
- *Las dificultades para seleccionar la bibliografía adecuada:* gran variedad de bibliografía con respecto al tema, a veces contradictoria, desconocimiento de la temática por parte de los actores institucionales.

- *La dificultad para el trabajo en equipo:* si bien se reconoce su necesidad, es difícil de llevar a cabo debido a múltiples causas: falta de compromiso, de tiempo, etc.
- *La ausencia de criterios comunes en lo que respecta al proyecto educativo institucional, a los proyectos curriculares y al proyecto educativo.*
- *La resistencia al cambio y la falta de compromiso de los docentes.*
- *El conflicto es vivido como una disfunción.* Considerar al conflicto como un problema insoluble hace que se lo ignore o eluda.
- *El carácter asistencialista de las actuales escuelas:* lo pedagógico pasa a un segundo plano, la urgencia está en la solución de problemas sociales (violencia, indisciplina, drogadicción, robo, embarazo precoz, etc.).
- *La falta de credibilidad en torno a la importancia del Proyecto Educativo Institucional:* "...es un trámite más, queda archivado para mostrarlo al inspector", "...es lo mismo que la planificación institucional con otro nombre”...

En relación al estudio presentado, responde las siguientes preguntas:

- 1.¿A qué ámbitos afecta la propuesta?
- 2.¿Cuál es el objetivo de la propuesta?
- 3.¿Cuáles son los principales obstáculos con los que se enfrentan los innovadores para realizar el PEI?
- 4.¿Cómo se pueden superar estas condicionantes internas y externas para que la propuesta resulte exitosa?
- 5.¿Qué relaciones existen entre la cultura escolar, las características de los participantes o afectados de la propuesta y el grado de éxito de la Innovación? Desarrolle en profundidad esta última pregunta.

### 3. INNOVACIÓN ESCOLAR

La innovación escolar posee la característica de ser abordada desde diferentes dimensiones, las que pueden involucrar la organización institucional, la estructuración curricular, las relaciones entre los miembros de la comunidad, o de la comunidad con el entorno externo a la escuela, entre otros. A continuación revisaremos las dimensiones susceptibles de innovar al interior de la escuela y en específico las características que debe adoptar dicha innovación en cada uno de éstas.

En la tabla 9 se presentan realidades o dimensiones que pueden ser afectadas por cambios deliberados (Ferrández y Puente, 1992; Escudero, 1993) al interior de la unidad educativa.

**Tabla 9: Dimensiones escolares posibles de innovar**

<b>Fullan y Pomfret (1977)</b>	<b>Escudero (1984)</b>	<b>Fullan (1982 y 1986)</b>	<b>Ferrández y Puente (1992)</b>
1.Contenidos del currículum y de los recursos materiales.	1.Contenidos, métodos, materiales y estrategias.	1.Creencias o supuestos pedagógicos o teorías que subyacen en las nuevas políticas o programas.	1.Relaciones entre los actores educativos.
2.Organización escolar y el medio físico en el que se desarrolla la enseñanza.	2.Propiedades o características relativas al desarrollo práctico de las innovaciones.	2.Enfoques de enseñanza, actividades o estrategias didácticas.	2.Contenidos de los programas.
3.Relaciones entre los diferentes actores que participan en el proceso educativo.	3.Contexto socio-político institucional en el cual se desarrolla el cambio.	3.Materiales o recursos instructivos, tales como curriculares o tecnológías.	3.Estrategias de enseñanza.
4.Apreciación de los actores sobre la marcha y efectos de las estrategias.			4.Evaluación de los procesos educativos.

Para cada caso se presentarán una serie de ámbitos susceptibles de ser innovados y algunas consideraciones para que estas innovaciones resulten adecuadas y pertinentes a cada área.

#### **Innovación Curricular**

El currículum se visualiza como uno de los pilares fundamentales dentro de la estructuración de los procesos educativos de los que se debe hacer cargo la escuela, junto con la programación didáctica y la evaluación de los aprendizajes. En este sentido, se observan una serie de ámbitos en los que se puede intervenir a fin de proyectar innovaciones curriculares que impacten sobre la significación de los aprendizajes de los alumnos. Se observa, en las propuestas de estos autores, diferentes ámbitos del currículum escolar en los cuales se pueden ejecutar innovaciones. Al nivel de aula, éstas pueden estar relacionadas con contenidos curriculares, estrategias metodológicas, materiales didácticos y evaluación. Otras, pueden estar centradas en la escuela como tal, a través de procesos que busquen mejorar su organización y clima institucional.

En cambio, otras más complejas, tienen el propósito de dar cuenta del contexto socio-cultural en el cual se ubica el centro educativo, ya que como señala Escudero (1993), el cambio educativo más que un problema técnico o administrativo, es de naturaleza política y comunitaria, donde la participación y compromiso de los usuarios es esencial para asegurar su éxito.

Además, es posible visualizar en algunos de estos autores, una preocupación por centrar las innovaciones en los agentes educativos con relación a sus creencias, constructos y teorías implícitas, categorías que orientarían sus prácticas pedagógicas.

Este enfoque reconoce que la labor docente está fuertemente influenciada por el concepto de rutina, entendida ésta, como esquemas preestablecidos que maneja el docente - la que ha sido construida por medio del trabajo escolar cotidiano - y que condicionan su tarea pedagógica de acuerdo a los diversos estímulos que se presentan en el aula, especialmente aquellos que provienen de los alumnos.

De acuerdo a Marcelo (1991), el profesor al develar y tomar conciencia de sus propias creencias pedagógicas, puede cuestionar su rutina e intentar una modificación de su quehacer docente por medio de innovaciones que busquen resolver los problemas que él o el conjunto de docentes consideren relevantes abordar.

Los mismos autores que proponen diferentes dimensiones, en las cuales es posible aplicar innovaciones, especifican con mayor precisión aspectos que pueden ser mejorados en el ámbito escolar, como se puede apreciar en la tabla 10:

**Tabla 10: Aspectos curriculares posibles de innovar**

Relaciones entre actores educativos	Contenidos de los Programas	Estrategias de enseñanza	Evaluación de los procesos educativos
1. Características personales y profesionales.	1. Nuevas selecciones y organizaciones de los tópicos curriculares.	1. Hábitos y técnicas del trabajo docente.	1. Significado de los aprendizajes.
2. Naturaleza de la interacción profesor alumno.	2. Valoración de los docentes y alumnos.	2. Incorporación de nuevos recursos didácticos.	2. Valoración de los procesos en marcha.
3. Percepciones de los estudiantes.	3. Vínculo con el medio social local.	3. Actitudes del docente y de los alumnos.	3. Reflexiones del profesor.
4. Clima del aula.	4. Actuaciones del profesor y de los estudiantes.	4. Estilos de enseñanza.	4. Clima del aula.
5. Actividades de los equipos docentes.	5. Actitud de los educadores y educandos.		5. Efectos de las otras dimensiones.
6. Actualizaciones del profesor.			
7. Pensamiento del docente.			
8. Estilos de enseñanza			

Esta gran variedad de aspectos, y otros, muestran que el campo al cual pueden aplicarse innovaciones es ilimitado, éstas pueden estar referidas al aula y a la escuela como institución, a los diferentes aspectos del currículum escolar, a los actores educativos, a los recursos materiales y didácticos utilizados, etc.

Se puede focalizar en alguno, pero se debe tener presente que de una u otra manera, todos los ámbitos curriculares van a estar interrelacionados; de este modo, al impactar la innovación en uno de ellos, indefectiblemente se afectará a los otros. Es necesario recordar que toda innovación, para que tome sentido y tenga utilidad, directa o indirectamente debe aumentar y profundizar los aprendizajes de los estudiantes, siendo este objetivo, a fin de cuentas, la finalidad principal de todo el quehacer de cualquier centro educativo.

### **Proyecto Educativo Institucional**

El Proyecto Educativo Institucional (PEI), componente que también es susceptible de ser innovado, especialmente en lo que se refiere a su proceso de construcción, dice relación con la visión y misión institucional que la escuela genera a partir de diversos procesos e intenciones educativas. Este puede ser definido como un:

- "Conjunto coherente de operaciones y acciones que permiten modificar una situación educativa inicial determinada en una situación-objetivo, caracterizada por un conjunto de factores de orden social que permiten mejorar las condiciones educativas del contexto y de la población donde se interviene". (CINTERPLAN, 1993).
- "Proceso de reflexión y enunciación que realiza una Comunidad, orientado a explicar la intencionalidad pedagógica, la concepción de la relación entre el individuo y la sociedad, la concepción de educación, y el modelo de comunicación en el que se sustenta la misma" (Ministerio Educación, Colombia, 1994).
- "Herramienta de planificación y gestión que permite compartir una finalidad y un quehacer común, que da sentido al proceso educativo que se desarrolla en las escuelas/liceos y les otorga identidad". (Astudillo, 1995a).
- "Instrumento, a la vez político y técnico, que toma en cuenta demandas explícitas hechas a la escuela o liceo, y que simultáneamente, es capaz de anticiparse a nuevos requerimientos". (Astudillo, 1995b).
- "Una elaboración colectiva que explicita las metas e ideales formativos a conseguir por el centro escolar (dotándolo de identidad), producto de un proceso reflexivo al interior de la comunidad que permita consensuar y fijar criterios orientadores para todas las prácticas (organizacionales, pedagógicas, curriculares, de gestión) al interior del centro escolar, que se expresan tanto en las prácticas cotidiana como en un documento oficial de la institución" (Sandoval, 1999).

Analizando las definiciones, el PEI aparece como un instrumento de planificación y gestión que requiere de un compromiso de todos los miembros de una comunidad educativa, que permite en forma sistematizada, hacer viable la misión de un establecimiento, que requiere de una programación de estrategias para mejorar la gestión de sus recursos y la calidad de sus procesos, en función del mejoramiento de los aprendizajes, pero que en lo concreto ha estado orientado por un enfoque de construcción unidireccional con base prescriptiva, escasamente difundido, conocido y aprehendido por los diversos actores de la comunidad educativa, lo que lo ha llevado a convertirse en un documento más

a ser realizado por las unidades administrativas de las escuelas con escasa participación de los estamentos dentro de esta.

Hay dos elementos esenciales a tener en cuenta para avanzar sobre las prácticas tradicionales de construcción del Proyecto Educativo: la participación y la generación de estrategias planificadas para lograr las metas, que idealmente deberán ser sistematizadas a través de un Planteamiento Estratégico, mencionado en la primera unidad, vale decir, anteponiéndose a las debilidades que presenta un componente o proceso llevado a cabo sin la participación y conocimiento de aquellos a quien afectará su implementación.

De esta forma, al igual que el resto de los ámbitos sobre los que se puede innovar, el PEI puede convertirse en un elemento a ser analizado, diagnosticado y sobre el que se puede intervenir, para generar mayores compromisos e identificación de los miembros de la escuela con los objetivos y misión declarados por el establecimiento lo que en definitiva termina por repercutir positivamente sobre los aprendizajes y comportamientos de los estudiantes al interior de la escuela, especialmente si se tiene en cuenta que todo buen Proyecto Curricular de centro, para ser coherente y exitoso, debe derivar de un adecuado Proyecto Educativo Institucional.

### **Innovación organizacional**

Una gran cantidad de innovaciones pueden estar centradas en la escuela como tal, a través de procesos que busquen mejorar su organización, clima y práctica institucional. Esto es recomendable ya que la labor docente está fuertemente influenciada por el concepto de rutina, entendida ésta, como esquemas preestablecidos que maneja el docente -la que ha sido construida por medio del trabajo escolar cotidiano- y que condicionan su tarea pedagógica de acuerdo a los diversos estímulos.

La **organización escolar**, específicamente los estilos de gestión y administración han sido altamente influyentes en la promoción u obstaculización de los procesos innovativos. Entre los factores que aparecen como condicionantes se pueden mencionar: exceso de burocracia, disponibilidad horaria de los profesores, inestabilidad laboral de los docentes, falta de claridad en la definición de roles y funciones, escaso apoyo de los directivos a los innovadores, falta de relación entre los contenidos de la innovación y el proyecto educativo de la escuela, ausencia de seguimiento y evaluación de la innovación desarrollada, escasa participación de otros docentes de la escuela en la innovación, ausencia de canales para la difusión interna y externa de los resultados de la innovación, entre otros. Específicamente, la **Gestión Institucional**, puede, por tanto, promover las innovaciones como desincentivarlas al estar interrelacionadas con diversos ámbitos de los procesos educativos de la escuela.

La gestión institucional tiene que ver con la administración de la organización. Esta se realiza por medio de una planificación que contempla presupuesto, metas, etapas y objetivos. Debe existir un plan que guíe la acción dentro de la complejidad de la organización. Para realizar una buena gestión institucional, en el ámbito pedagógico, es muy importante el liderazgo de los directivos, ya que este les permitirá generar los cambios

necesarios para proyectar la organización en un entorno dinámico. Una correcta gestión institucional permite la participación de los profesores en distintos ámbitos aumentando de esa forma el compromiso con el centro. Las actividades posibles a realizar son de diversa índole, pero todas debiesen ir en persecución de un plan común, conocido y comprendido por todos (Uribe, 2005). Estas características son relativas a un tipo de gestión directiva centrada en lo pedagógico, es decir, el foco de atención es el aprendizaje significativo de los alumnos, por ende, se hace cargo de sus diferencias y se encarga de fortalecer sus habilidades a través de diversas estrategias. En tal caso, lo ideal es que los resultados académicos vayan de la mano con la formación integral de los estudiantes.

### ***Tipología de estilos de gestión en la escuela***

Según Sepúlveda (2006) existen al menos tres tipos de gestión administrativa que pueden facilitar u obstaculizar las acciones docentes en relación a sus prácticas pedagógicas al interior de la escuela o el aula.

a) *Administrativo-burocrático*, el que aunado a características autoritarias, jerárquicas y rígidas, resulta ser el menos propicio para la promoción de la formación continua, ya que tiende a la mantención del statu quo, en el que la inercia y la costumbre juegan un rol protagónico, éste fue el modelo más común.

b) *Interpersonal*, que cuando se presenta con características democráticas resultaba ser el más eficaz y adecuado para la generación de las condiciones necesarias para desarrollar profesores innovadores, altamente comprometidos con su labor y responsables de sus resultados, al ser capaces de integrar a los docentes en la elaboración de las estrategias a seguir, pero que claramente fue el menos usual de los modelos observados.

c) *Dejar hacer (laissez faire)*, modelo extremadamente permisivo en el que predominan el sentido común individual, a falta de lineamientos generales que guíen el trabajo y establezcan roles y funciones definidas, en que el liderazgo se encuentra mermado y los conflictos se evitan aceptando que cada uno hace lo que puede de la mejor forma posible.

Estos tipos de gestión repercuten espacialmente en el tipo de liderazgos que se definen en las escuelas y las relaciones interpersonales que se construyen en las mismas. Además, impactan significativamente en la naturaleza de los roles y funciones que se designan a los diversos actores de la comunidad, los que bien pueden ser asignados en torno al mérito, al carisma, la eficacia, las confianzas personales u otros factores, que no siempre responden a las necesidades pedagógicas de los alumnos y que, a la larga, pueden repercutir no solo negativamente en la calidad de la enseñanza, sino también en la convivencia escolar.

### ***Áreas susceptibles de innovar en la organización escolar***

Los aspectos a considerar en las innovaciones organizacionales pueden incluir distribución y optimización de los tiempos de trabajo, promoción de los liderazgos directivos y pedagógicos, que no siempre recaen en la misma persona, transparencia de los

procesos de comunicación e información entre los miembros de la comunidad educativa, promoción del perfeccionamiento docente, organización de grupos de trabajo colaborativo entre profesores de especialidades o de forma interdisciplinaria, integración de padres y apoderados, apertura a la comunidad, generación de identidad, generación de vínculos con agencias de producción de conocimiento, entre otros.

Lo importante es que al momento de diseñar modelos de innovación que intervenga alguna de las partes de la organización se tenga en cuenta que, dada la naturaleza sistémica de las mismas, es posible que los ajustes que se produzcan en una de sus partes repercuta inevitablemente en las otras, y estos efectos pueden ser negativos como positivos. Por esto es necesario que se genere un diagnóstico, planificación y programación previas a la realización de la innovación, que incluya fases de monitoreo y evaluación, que integren a la mayor parte de los actores sobre los que recaerá la innovación para comprometerlos e identificarlos con el proyecto y el cambio. Esto es importante no sólo porque aumenta la participación dentro de la institución, sino también porque se distribuyen las responsabilidades al generar un ámbito de co-reponsabilidades en el que todos se benefician de los éxitos, pero igualmente, en la medida de sus roles y funciones, se hacen cargo de los fracasos y obstáculos que se les presenten en el camino.

De esa manera, la innovación puede apreciarse como un proceso que se realiza en niveles de concreción que progresivamente puede irradiarse a las distintas dimensiones de la vida escolar. En el plano institucional, se limita a algunos aspectos que, a primera vista, pueden parecer administrativos, sin embargo, la innovación en este plano es necesaria y sumamente útil, porque está llamada a generar las condiciones laborales, materiales y programáticas de base para la generación de estrategias que impacten directamente en los procesos pedagógicos propiamente tal. Por esto la innovación a nivel de organización del establecimiento educacional no debe ser descuidada.

Esta forma de operar respecto a las innovaciones institucionales, que afectan la organización y gestión de la escuela es transferible a los otros niveles organizacionales donde se aplican estas estrategias, vale decir, el currículum y el aula. Sólo en la medida que aumenta la participación y responsabilidad de los actores en este tipo de proyectos se pueden asegurar mayores niveles de éxito, pero también de distribución de las responsabilidades. Aunque no hace desaparecer el problema de la difusión de los temores y la percepción de fracaso cuando una tarea no alcanza los logros esperados. En ese caso, la misma cohesión de la comunidad es la llamada a ejercer contención entre lo miembros, haciendo que estos no se desanimen e intenten innovar de nuevo, aunque los resultados esperados no se visualicen en el corto plazo y el camino parezca pedregoso.

## **Innovación en el aula**

El tradicionalismo pedagógico se ha caracterizado por plantear prácticas orientadas a la transmisión de saberes sin significado, aprendizaje procedimental, exceso de clases expositivas, escasa realización de actividades, que cuando se realizan se centran especialmente en la adquisición mecánica de procedimientos más que en la comprensión profunda de los contenidos. Esta situación puede traducirse, en el caso de los estudiantes,

en la visualización de una metodología tradicional monótona y poco motivadora, centrada en la materia más que en el alumno, lo que, a su vez, trae consecuencias evaluativas.

A nivel de aula las innovaciones, pueden estar relacionadas con contenidos disciplinarios, estrategias metodológicas, materiales didácticos y evaluación (Ferrández y Puente 1992; Escudero 1993; Rivas 2001; Carbonell 2001). Se pueden mencionar al menos cinco dimensiones fundamentales sobre las que debe interferir la innovación en el aula para que los resultados de ésta sean positivos (Miranda, 2005) en el entendido que al abordar la mayor cantidad de procesos que ocurre dentro de la sala de clases y cada uno de ellos es afectado por la innovación más asidero produce en la conducta, aprendizaje y desarrollo de destrezas de los alumnos. Estas dimensiones son: el proceso de aprendizaje del alumno; la forma de abordar los contenidos; la metodología; la evaluación y el estilo de enseñanza.

### ***Estilos de enseñanza***

Los estilos de enseñanza tienen directa relación con los estilos pedagógicos y los estilos comunicativos de los docentes, y si bien en gran medida, estos se encuentran fuertemente condicionados por las personalidades propias de los profesores, es posible, orientar las fortalezas y debilidades que cada estilo presenta, especialmente si se considera que el profesor es el principal agente de cambio y el líder por naturaleza de las posibles innovaciones en la escuela.

El estilo docente es un conjunto de hábitos, tradiciones, formas de actuar y de realizar la función que le compete a partir de un repertorio de saberes formalizados y prácticos que son puestos en operación. En la configuración de los estilos tiene un papel predominante tanto la manera en que el profesor representa su función profesional, como la forma e intensidad en que se siente interpelado por los otros, es decir, cómo interpreta las expectativas de los estudiantes, de los directivos y de su propio gremio, y responde a ellas (Yurén y Araújo-Olivera, 2003).

Al igual que en los tipos de gestión, encontramos diferentes tipos de estilos docentes. Es decir, se encuentra aquellos docentes con un estilo marcadamente “autoritario”, en los que predomina el protagonismo del profesor, la clase expositiva y utilización de preguntas altamente direccionadas de naturaleza cerrada, con un alto valor a la disciplina y el control de la clase, y que generalmente no da mucho espacio a la reflexión o el pensamiento disidente entre sus alumnos; también encontramos docentes mucho más informales, o “permissivos”, que privilegian el diálogo entre los miembros de la clase, no le gusta imponer sanciones y por lo general, las clases pueden derivar en extrema confianza o extremo desorden si los alumnos no están acostumbrados a este tipo de rutinas pedagógicas; por otra parte encontramos profesores que intentan llegar a un adecuado equilibrio entre control de la disciplina y tolerancia al diálogo, con apretura a espacios de reflexión, a los que suele denominarse de estilo más “democrático”. En cualquiera de estos casos, es importante tener en cuenta que estamos aludiendo a representaciones arquetípicas de estilos docentes, y que estas características de conducción y enseñanza pueden ser visualizadas en diferentes grados en cualquier profesor, en relación a las condiciones de contexto en que se

desempeño. Así también existen aquellos que, siendo altamente autoritarios, no alcanzan a mantener el orden y la disciplina en sus clases y éstas, miradas desde fuera, parecen altamente desestructuradas e ineficientes, a pesar de que en cualquiera de los estilos, los profesores dediquen una buena cantidad de tiempo a planificar sus clases; como podemos encontrar ejemplos en los que, sin una planificación estructurada de la clase, se lleve a cabo una tarea significativa y efectiva.

Existen algunos factores que inciden en el grado de éxito de las clases y las innovaciones cuando se trata de estilos pedagógicos. En términos generales podemos decir que estos estilos se desarrollan y manifiestan en función de las situaciones que se presenten en el aula y la escuela, ya que, en la medida en que el sujeto soluciona distintos problemas que se le presentan en situaciones de acción, construye o moviliza estructuras del sistema disposicional o *habitus* (Bourdieu, 1999). En ellas se organizan las disposiciones cognitivas, actitudinales y conativas (Villoro, 1984) que se concretan en motivaciones y competencias para actuar e interactuar (Habermas, 1989), las cuales a su vez condicionan las tomas de posición del sujeto y su configuración como tal, lo que da por resultado un particular estilo docente. Podemos de antemano aceptar que siempre es más recomendable que un profesor maneje un estilo docente más “democrático” que permisivo o autoritario, sin embargo, esta decisión, debe ser tomada de manera criteriosa según el contexto y conjunto de alumnos con el que se trabaje.

El estilo de enseñanza, como aspecto a innovar dentro del aula, puede ser afectado directamente por la estructuración de la clase. De esta forma, puede ocurrir que el docente se arriesgue a probar diferentes estilos en distintos momentos de una misma clase, así habrá momentos en los que se privilegie una mayor rigidez y exposición por parte del profesor, mientras en otros se de más espacio a la manifestación espontánea de las ideas de los alumnos. Pero para tener suerte en este tipo de ensayos, es importante apoyarse de una planificación previa que contemple las metas, objetivos, fases de la clases, actividades y evaluación de la misma (lo que no significa necesariamente que ésta se califique).

Otra opción para innovar en el estilo de enseñanza, dice relación con el estilo comunicativo que se establezca al interior de la sala de clases, es decir, la forma en que se entregan los mensajes, se piden informaciones, se dan instrucciones, se llama la atención, se controla la disciplina, lo que puede ser modificado a través de estrategias y técnicas simples de formulación de preguntas o respuestas por parte del profesor. Cabe destacar que un adecuado estilo comunicativo entre profesor-alumno, no sólo es un aspecto relevante dentro del estilo docente, sino que además contribuye a generar condiciones adecuadas para la generación de un clima de aula beneficioso para el aprendizaje, a la vez que genera lazos de confianza interpersonales que en muchos casos se puede convertir en el factor de mayor importancia en la aprehensión de los contenidos por parte del alumno.

De modo que, al proyectar algún tipo de innovación sobre el estilo de enseñanza se debe tener en cuenta, al menos, el estilo pedagógico, el estilo comunicativo, y el factor de contexto, el que puede estar dado por el estilo de aprendizaje de los alumno, sus condiciones socio-económicas, sus identidades culturales, segmento etáreo, entorno, etc. todo lo que puede ser detectado previo diagnóstico de la realidad que se pretende intervenir, ya que es importante que el modelo proyectado sea *ad-hoc* a las necesidades e intereses de

los sujetos que serán afectados y se estructure en base a un proceso de planificación previa que contemple las características del grupo curso, los recursos metodológicos y las metas hacia la que se quiere orientar a los estudiantes.

### ***La Organización del Aula***

La organización del aula permite el desarrollo de una rutina que contempla diferentes formas de trabajo. Estas formas de trabajo pueden o no respetar las diferencias de aprendizajes de los alumnos y permitir, mediante su organización, la posibilidad de entregar diferentes experiencias de aprendizaje. La organización de aula se refiere también, tanto a la distribución de los estudiantes y del docente en el espacio físico de la sala de clases, como a la utilización de diferentes espacios temáticos.

Recientemente, ha surgido el concepto de **Gestión del Aula**, en el marco del desarrollo de la Gerencia Educativa de Aula, una mirada centrada en la eficacia y el control que más allá de su base conductista integra elementos cognitivos y metacognitivos para lograr buenos resultados de aprendizajes en los estudiantes. Para Ruiz (1992) la gerencia de aula se refiere a la previsión y procedimientos necesarios para establecer y mantener un ambiente en el cual la instrucción y el aprendizaje puedan suceder. Smith (1995) señala que los docentes no conocen cabalmente el sentido y aplicación de la acción gerencial en el aula, situación que se refleja en una praxis deficiente del trabajo dentro del ambiente de aprendizaje en cuanto a los aspectos relativos a planificación, facilitación, orientación, evaluación, liderazgo, comunicación y toma de decisiones relacionados con la actividad educativa que realizan en la sala de clases.

Bajo este enfoque el docente es percibido como gerente de aula, parte central del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es el que planifica y ejecuta actividades y quien crea las condiciones que facilitan el conocimiento, pensamiento crítico, reflexivo y creativo que conduce al aprendizaje significativo, adquiriendo especial relevancia lo que el docente reflexione en torno a su práctica, al qué y cómo enseñar y al qué, cómo y cuándo evaluar. Así, el profesor, o gerente de aula, se convierte en planificador, rediseñador, implementador, evaluador, investigador y transformador del proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de un pensar y actuar sobre su práctica pedagógica, debiendo asumir una actitud proactiva, crítica y reflexiva frente a la enseñanza, de manera tal que este preparándose, ensayando, y experimentando continuamente para transformar su praxis pedagógica e impulsar la innovación.

Con respecto a la función facilitadora (Salazar, 1994) que el profesor debe ejercer dentro del aula se espera que:

- El facilitador cree el ambiente o clima inicial para la experiencia a desarrollar en clase.
- Ayude a despertar y esclarecer los propósitos de los alumnos, así como los objetivos más generales del grupo.
- Confíe en que el estudiante desea realmente alcanzar aquellas metas significativas para él, siendo éste la fuerza motivacional que subyace en todo aprendizaje.
- Organice y ponga a disposición de los alumnos, la más amplia y variada gama de recursos para el aprendizaje.

- Se considere así mismo como un recurso flexible que estará en disposición de prestar todo tipo de ayuda al grupo.

Dentro de este orden, el docente como gerente, necesita combinar las estrategias, técnicas y recursos disponibles de manera eficiente, para facilitar el logro de los objetivos trazados en el proceso, en forma conjunta docente-alumno. Más el despliegue de una serie de condiciones para que esta planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectiva, tales como el de liderazgo, comunicación, motivación, innovación y toma de decisiones. Una de las formas en que se manifiesta la existencia de estas condiciones para organizar el trabajo de aula son las planificaciones, las que no sólo deben revelar los contenidos y la distribución en el tiempo que asumirá la transmisión de conocimientos, sino también las formas en que éstos serán transmitidos en base a metas, objetivos o criterios preestablecidos hacia los que se quiera orientar a los alumnos.

### ***Organización de grupos de trabajo***

La organización de los alumnos es también un factor relevante a la hora de innovar dentro de la sala de clases. Diversos estudios realizados en torno a los beneficios del aprendizaje entre iguales proponen que los aprendizajes pueden ser sustancialmente significativos toda vez que los sujetos son considerados en interacción con otros sujetos y su entorno (Rodríguez y Escudero, 2000), en contraposición al difundido trabajo individualista que se inclina fuertemente por el modelo de aprendiz solitario.

De acuerdo con Enesco y del Olmo (1992), una situación escolar individualista es aquella en la que no hay ninguna relación entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, pues sus metas son independientes entre sí. El alumno percibe que la consecución de sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, de la suerte y de la dificultad de la tarea. Considera menos relevantes el trabajo y el esfuerzo de sus compañeros, puesto que no hay metas ni acciones conjuntas. De modo tal que, un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado únicamente en estrategias de aprendizaje individualista termina por limitar un sin número de capacidades que potencialmente podrían ser explotadas y desarrolladas por los docentes, en sus alumnos, mediante la realización de clases no tradicionales, especialmente en lo que dice relación con la convivencia y el adquisición de habilidades interpersonales, y la capacidad de construir y generar sus propios conocimientos mediante la utilización de diversas herramientas, facilitadas por el profesor, lo que influye directamente en el desarrollo de la autonomía, la autoconfianza y la confianza en las capacidades de los otros.

Las teorías psicológicas que han influido en educación también se inclinan por resaltar la importancia de las actividades conjuntas para desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos. La relevancia que adquieren para Vygotsky las interacciones con expertos (adultos o niños) y para Piaget las interacciones entre iguales, deriva de sus creencias opuestas acerca del modo en que la conversación extrema afecta al pensamiento interno. Para Vygotsky el pensamiento (o habla interna) refleja claramente sus orígenes sociales en los dos sentidos de la palabra social: en sus orígenes, en la interacción y en su utilización como sistema simbólico culturalmente organizado, especialmente el lenguaje.

Para Piaget, por el contrario, la interacción es importante porque estimula el conflicto cognoscitivo y la conversación es un catalizador de cambios internos sin influencia directa de las formas y funciones del pensamiento.

Así, los beneficios cognoscitivos del discurso entre iguales (Cazden, 1991), pueden sistematizarse en:

- a. El discurso catalizador: interacciones que permiten a cada sujeto expresar su propio punto de vista y exponerlo frente a otro.
- b. El discurso representador de roles complementarios: cada uno asume una tarea en un rol y los sujetos se complementan para resolver la tarea antes de poder hacerlo de manera aislada.
- c. El discurso en relación a un auditorio: disponibilidad de retroalimentación cuando algo de lo que se dice no es lo suficientemente claro.
- d. El discurso de conversación exploratoria: permite una suerte de versión en borrador, antes de la "última versión".

En cada caso se requiere de la retroalimentación de otros para enriquecer la comprensión de los conocimientos, aclarar dudas, generar alternativas, soluciones a problemas, etc.

Bajo esta óptica se puede mencionar el método de trabajo colaborativo y cooperativo los que, a pesar de ser de naturaleza diferente, en cuanto a la conexión de las tareas y los miembros de los grupos de trabajo, son alternativas altamente recomendables para generar estrategias de trabajo grupal novedosas y provechosas para los alumnos y el profesor. Generalmente este tipo de grupos de trabajo produce consecuencias positivas que van más allá de la adquisición de aprendizajes. En primer lugar, suministra un laboratorio de prueba para el desarrollo de las habilidades sociales y la empatía hacia los otros, disminuyendo las conductas disruptivas dentro de la sala de clases. Los estudiantes se sienten más cómodos trabajando, aumentan los sentimientos positivos hacia sí mismos y hacia los otros; en el caso de los estudiantes con una historia de fracasos académicos, éstos se benefician rápidamente, ya que el trabajo en grupos cooperativos acrecienta el compromiso, y el centrarse en la cooperación tiene como efecto secundario la reducción del ensimismamiento y mayor responsabilidad respecto al aprendizaje personal (Joyce, Weil y Calhouh, 2002), y las relaciones profesor-alumno se vuelven más fluidas y cercanas. La posición del profesor cambia, convirtiéndose en un facilitador y orientador de la tarea. Ambos, profesor y alumno, adquieren nuevos roles, funciones y responsabilidades que cambian sustancialmente la dinámica de la clase y la tradicional forma de construir conocimiento.

En definitiva se requiere, de parte del profesor, de la presencia de dos elementos fundamentales: primero, un diseño cuidadoso de los proyectos del curso y, segundo, hacerse a un lado para facilitar, y no dominar, el proceso real de aprendizaje (Gross, 1999). El rol del profesor es guiar, no dirigir o imponer lo que debe suceder entre los miembros del grupo. De igual manera, deberá ocuparse de la adecuada elaboración de los instrumentos de

evaluación que permitan realizar un seguimiento continuo en el tiempo de los avances, dificultades y limitaciones que los alumnos manifiesten en sus aprendizajes sociales, actitudinales, procedimentales e intelectuales.

La organización de grupos de trabajo, puede, efectivamente, convertirse en un componente esencial para transformar las prácticas pedagógicas, especialmente si se lo vincula al aspecto organización o gestión de aula. En tal caso, al igual que ocurre con los otros componentes que se interrelacionan en la clase, la organización de grupos de trabajo, debe estar asentada en un marco teórico que oriente la cantidad de miembros para el tipo específico de trabajo que se quiera realizar, la configuración de los mismos y especificación de los roles y funciones de cada uno, lo que implica una planificación de las tareas relacionadas a esto.

### ***Estrategias didácticas, metodología y formas de enseñar los contenidos***

Igualmente, los aspectos metodológicos y los relacionados a la naturaleza del contenido de las clases son aspectos susceptibles de ser innovados dentro del contexto del aula. En este punto toma relevancia la estrategia de la transposición didáctica, como el conjunto de las transformaciones que sufre un saber (científico) con el fin de ser enseñado (Chevallard, 1991). Las formas que adquiera esta transposición pueden ser altamente novedosas e innovadoras, pasando de la tradicional transmisión de contenidos específicos de cada materia a una transformación de las metodologías que hacen más atractiva la información y más comprensible los conocimientos por parte de los alumnos. En tal caso podemos recurrir a la realización de mapas conceptuales, trabajos de investigación, maquetas, presentación de láminas, gráficos, salidas a terreno, creaciones artísticas, representaciones teatrales, coreografías, composiciones musicales, etc.

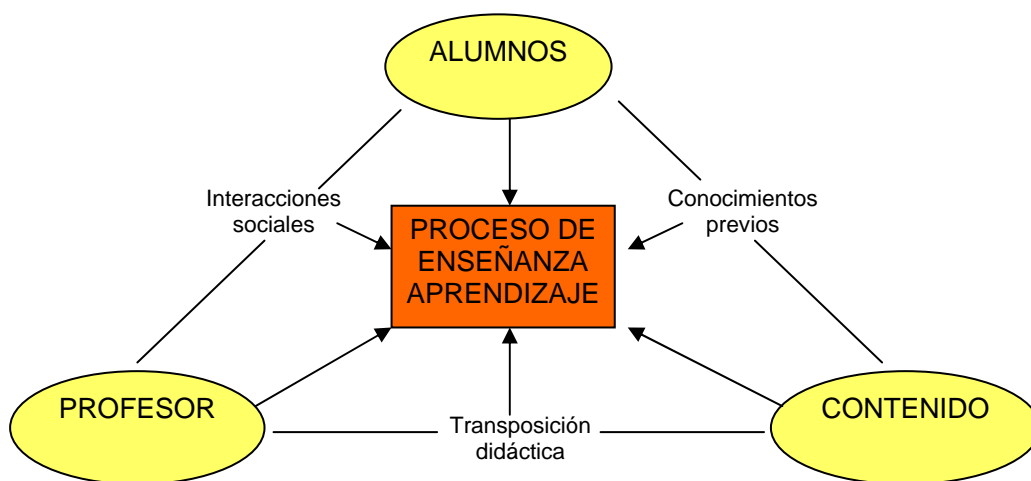
Lo importante es que para que la transposición didáctica sea exitosa se debe operar un doble proceso de descontextualización y recontextualización de la información especializada, que transforma el contenido inicial en un contenido con fines pedagógicos. El trabajo del profesor será buscar el o los problemas de donde surgió el saber científico o especializado con el fin de recontextualizarlo, adaptando estos problemas a la realidad de sus alumnos, de modo que ellos los acepten como “sus problemas”, es decir repersonalizarlos y luego provocarlos, en un sentido que surjan cuestionamientos, reflexiones y elaboraciones propias respecto a la nueva información .

En el proceso de traducción de los contenidos podemos identificar algunas operaciones frecuentes: la simplificación, modificación y reducción de la complejidad del saber original; y la moralización del contenido. Generalmente en la transposición didáctica se dan por sentados saberes anteriores y necesarios para poder moverse en el marco del contenido a enseñar, por lo que se deben realizar actividades para detectar estos conocimientos previos, que servirán de andamiaje.

La transposición puede ser aplicada a los diversos contenidos educativos que se plantean en las materias: conocimientos, habilidades y actitudes, y contemplar diseños

multidisciplinarios, transdisciplinarios e interdisciplinarios, tomando en cuenta la pirámide del proceso de enseñanza-aprendizaje que se presenta a la hora de realizar la clase.

Figura 3



Prof. Jorge Marchant

Otra estrategia recurrente en los profesores es la realización de preguntas respecto al contenido, las que pueden detectar diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, los diferentes tipos de preguntas pueden ser clasificados en referencia al contenido y la intención educativa, desde las más sencillas, hasta las que demandan una mayor reflexión y aplicación por parte del alumno, encontrándose al menos las siguientes:

- a. Memorísticas: centradas en recordar contenidos, datos, fechas.
- b. Aplicativas: que conectan la teoría con la práctica.
- c. Demostrativas: en las que se aplican los contenidos, se dan ejemplos.
- d. Clarificadoras: que explicitan razones y profundizan en explicaciones.
- e. Disciplinarias: para llamar la atención a los distraídos.
- f. Estimulantes: motivadoras.
- g. Focalizadoras: sobre un tema en especial o un alumno específico.
- h. Abiertas: se acepta una combinación de contenidos, reflexiones personales y opiniones del alumno que responde.
- i. Cerradas: se espera una única respuesta válida.

En relación a la estrategia de preguntas, actualmente, existen algunas controversias respecto al uso de éstas para guiar el conocimiento. En algunos casos se señala que la insistencia por parte de los profesores, por obtener las respuestas correctas, puede confundir a los estudiantes respecto al foco principal de su propio aprendizaje. Los alumnos pueden

comenzar a preocuparse más por hacer lo que se espera de ellos que por analizar lo que hacen, lo que supone un ejercicio de reflexión y análisis por parte del profesor en relación a la formulación de sus preguntas.

Cuando los docentes utilizan otros tipos de estrategias de conversación, como por ejemplo ofrecer sus propias reflexiones, pueden invitar a los alumnos a hacer lo mismo y generar respuestas más largas y animadas. También puede ocurrir que los profesores a menudo parafraseen o reformulen la observación de un alumno para ofrecer a la clase una versión revisada y ordenada de lo que se ha dicho que encaje mejor con lo que el profesor desea tratar. E incluso las respuestas incorrectas o inadecuadas pueden ser explícitamente rechazadas por el docente.

Las miradas ofrecidas respecto a los contenidos y estrategias deben servir como sugerencias para la elaboración de proyectos e intervenciones que transformen las forma de abordar los temas a tratar en la sala de clases, aspecto que puede ser afectado por la innovación, de forma sistemática e intencionada, al igual que el resto de los componentes señalados presentes en el aula.

### ***La evaluación en el aula***

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, también debe ser un aspecto considerado en la innovación, ya sea como parte del plan inicial, o como elemento específico a ser transformado, especialmente cuando se ha innovado en cualquier otro aspecto de los componentes del aula y los fenómenos que en ella se producen.

Si por una parte, se hace necesario evaluar la innovación por sí misma, durante y al final el proceso de intervención, también es importante que las características de los instrumentos y procedimientos de evaluación sean modificados si la intervención ha sido realizada, al menos, en las estrategias didácticas, en la forma de abordar el contenido y metodologías, pues debe existir una relación lógica y coherente entre las nuevas formas de abordar las materias y las formas de evaluar ese abordaje, que no sólo incluye modificaciones en la mirada del profesor, sino también en las formas de trabajo de los alumnos.

Especialmente en lo que dice relación con innovaciones curriculares y didácticas, será necesario que se preste atención a la elaboración de instrumentos evaluativos, consideración de procedimientos de observación, escalas de apreciación, de actitud, listas de cotejo, y otros, que se ajusten a la naturaleza de la innovación. Si la fase de evaluación no es considerada dentro de la innovación general de algunos de los aspectos didácticos o curriculares, se puede correr el riesgo que no se valore de forma adecuada la intervención proyectada, ya que estos instrumentos deben estar diseñados ad-hoc a la medición de la innovación, evitando aplicar instrumentos contruidos para otros propósitos que arrojarán resultados erróneos, y que pueden, en definitiva, dar la impresión de que la innovación ha fracasado, siendo sólo un problema de validez del instrumento de evaluación.

Al mismo tiempo, se hace necesario que la actividad evaluativa involucre también la participación de los estudiantes, tanto en relación a la evaluación de la innovación propiamente tal, como a su propio rol y el de sus compañeros en dicho proceso, mediante actividades autoevaluativas, evaluación de pares y coevaluativas.

#### **4. REPERCUSIONES DE LA INNOVACIÓN EN LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES**

Los principales efectos de las innovaciones observados en los alumnos, hacen referencia al desarrollo de competencias cognoscitivas y socio-afectivas, y en el caso de los docentes, a una mayor satisfacción personal, mejor relación con los estudiantes y a un mayor compromiso con la tarea educativa y con la institución escolar. Sin embargo, también se observan efectos no previstos de carácter negativo como: envidia, individualismo, competencia, autoritarismo, indisciplina, entre otros, especialmente debido a los cambios de estrategias y formas de trabajo, al establecimiento de nuevos lineamientos generales o exigencias, etc.

En los profesores innovadores, se aprecian efectos vinculados a la aplicación de estrategias de enseñanza más activas, un mayor interés en el perfeccionamiento de temáticas ligadas a la acción de mejoramiento y una mayor comunicación con otros profesores del establecimiento acerca de la innovación ejecutada.

#### **Resultados de prácticas pedagógicas innovadoras.**

Algunas investigaciones, sobre prácticas docentes renovadas, muestran que en el ámbito del aula existiría un impacto diferenciado, tanto en alumnos como en profesores (Fuentelabrada y Nemrovsky, 1988; Nogales, 1988; Castillo, 1988; Ghani, 1992; Leonardo, 1992; Colbert, et al., 1992, Ríos, 2003b).

##### 1. En alumnos.

- Incremento en el rendimiento en Matemática y Castellano.
- Adquisición de elementos metodológicos centrados en la resolución de problemas.
- Mayor participación y comunicación.
- Mejoramiento en la expresión oral.
- Mayor confianza en sí mismos.
- Aumento de la solidaridad entre ellos.
- Mejores conductas sociales y cívicas.

##### 3. En profesores

- Mayor confianza y afectividad en la relación con los alumnos.
- Mayor participación y compromiso con el trabajo escolar.
- Aumento en la capacidad de proponer alternativas para solucionar problemas.
- Mayor grado de satisfacción personal.
- Aumento en la satisfacción institucional y social.

Los efectos observados en los alumnos, están referidos a aprendizajes vinculados al conocimiento - reflejado en el mejoramiento académico en dos de las áreas culturales básicas -, las habilidades de tipo procedimental-operatorio, y aspectos socio-afectivos de su personalidad, incremento en la asistencia a clases, un mayor compromiso y responsabilidad en los estudios, una mayor autorregulación en el comportamiento escolar, un mejoramiento en la autoimagen que otorga un aumento en la seguridad personal, un incremento en la fraternidad entre pares y una mayor capacidad crítica, entre otros aprendizajes.. En el caso de los profesores, están referidos a la adquisición de competencias operatorias, y principalmente, al ámbito afectivo y social de su persona. En algunos casos reconocen que la elaboración y aplicación de nuevos materiales didácticos les ha facilitado el trabajo con los estudiantes y el intercambio de experiencias con otros docentes,

El mejoramiento de la calidad en las relaciones interpersonales de los diferentes actores escolares involucrados en la innovación, puede constituir un aspecto fundamental para explicar los diferentes efectos positivos no esperados, y probablemente también de aquellos que estaban previstos en los objetivos del cambio, situación que podría estar relacionada con el clima cálido en el cual se desarrolla la innovación -aspecto que podría estar vinculado a características personales de los profesores-, participación, compromiso e interés de alumnos y padres y la comprensión por parte de éstos acerca de su finalidad y utilidad. Por otro lado, la literatura acerca de las innovaciones desarrolladas en la escuela, señala algunos factores externos e internos a ésta, que la condicionan. La posibilidad de que existan efectos que no puedan ser controlados plenamente por parte del innovador, tiende a cuestionar la racionalidad que subyace en aquellas innovaciones que se orientan bajo el modelo tecnológico y sus conceptos derivados de *control*, *eficiencia* y *eficacia*. Esta apertura de las innovaciones a la incertidumbre podría ser explicada, en parte, por los factores complejos que se presentan en la naturaleza personal de los actores educativos comprometidos en el cambio positivo, y que se manifestarían como condicionantes que obstaculizan la ejecución de las transformaciones desarrolladas. Entre estas características personales se pueden señalar las actitudes de apatía, desinterés, envidias, falta de compromiso, entre otras, en los profesores, directivos, alumnos y padres y apoderados que participan en ellas (Ríos, 2000).

Finalmente, cualquiera sea el ámbito escolar o el aspecto curricular objeto de la innovación, se debe tener presente que de una u otra manera, todos éstos están interrelacionados, de modo que, al impactar la innovación en uno de ellos, indefectiblemente se afectará a los otros. Es necesario tener en consideración que toda innovación, para que tome sentido y tenga utilidad, directa o indirectamente debe aumentar y profundizar los aprendizajes de los estudiantes, siendo este objetivo, a fin de cuentas, la finalidad principal de todo el quehacer de cualquier centro educativo.

## **5. EVALUACIÓN DE LAS INNOVACIONES**

### **Criterios para juzgar las innovaciones**

Como se ha explicado anteriormente, las innovaciones pueden ser formuladas bajo distintos enfoques, los que a su vez se derivan de las grandes orientaciones epistemológicas y prácticas que guían los procesos educativos formales, tal como lo detallan Carr y Kemmis (1988) acerca de las orientaciones: técnica, práctica y crítica.

En este contexto, se pueden usar al menos cuatro grandes criterios para analizar los cambios que promueven las innovaciones:

- a) **eficacia**, sí los objetivos propuestos por la innovación se cumplen y en qué grado.
- b) **funcionalidad**, determina la vinculación con necesidades y demandas, tanto del ámbito propio de cada escuela - incluyendo a los profesores - como los de la comunidad social en la cual se encuentra inserta ésta.
- c) **práctica educativa**, aprecia si la innovación produce beneficios formativos, de desarrollo personal y profesional en cada uno de los participantes (profesores, alumnos, directivos y otros), además de un mayor grado de articulación entre ellos.
- d) **factores sociales e ideológicos**, indagan acerca de la carga valórica de la innovación, su aporte para favorecer la capacidad crítica frente a la sociedad y su aporte para la emancipación social.

A estos factores, Moreno (1996) agrega dos criterios:

- a) la coherencia en la objetividad - más bien el consenso intersubjetivo - de la comprensión.
- b) la capacidad para reconocer la estructura y relaciones que dificultan la reconstrucción del saber cultural.

La aplicación de estos criterios debe ser vista más en su conjunto que en forma individual, la que estará fuertemente condicionada por la naturaleza y propósitos de la innovación analizada.

---

### **Actividad de Aprendizaje. Se revisará y retroalimentará en clases.**

Tomando en cuenta lo aprendido en la segunda unidad respecto a condicionantes, facilitadores, obstaculizadores y criterios de evaluación, realice un Análisis-evaluativo crítica del proyecto que se presenta a continuación siguiendo la pauta que se entrega al final.

*Proyecto Liceos abiertos a la Comunidad (2000-2002) (MINEDUC, 2003)*

El Liceo Abierto a la comunidad se realiza entre el Área Cultura Educación de la División De Cultura y la Unidad de Deporte y Tiempo Libre Escolar de la División de Educación del MINEDUC:

## **1. Antecedentes y base diagnóstica**

Liceo Abierto a la Comunidad parte de diagnósticos y constataciones que se realizan a principios de los 90 en nuestro país; referidos a la situación de la Enseñanza media, de los jóvenes que masivamente acceden a la Educación..., detecta la problemática de la cultura juvenil y su convivencia generalmente difícil con la "cultura escolar"

- El Programa parte de la base (hipótesis general) de que los comportamientos y los quiebres visibles en el sistema, son de origen cultural: formas de enfrentar los conflictos, formas de convivir, formas de reconocerse (o no reconocerse en su comunidad de origen), espacios de expresión, etc.
- Para adentrarnos en el tema que intenta abordar el Liceo Abierto, la cultura (forma de convivir) en la comunidad escolar y local como ámbitos determinantes en la formación, se mira en primer lugar el contexto educacional (la institución liceo), luego de lo cual debe situarse al sujeto en su "esencia", ser joven ( "cultura juvenil")

### **A. Contexto Educativo**

La propuesta del LAC parte así de la valoración determinante de los contextos, la cultura en la cual se convive y se forman a diario los estudiantes; es ese elemento el que permite darle sentido a la innovación curricular, a la extensión de la jornada y a los otros múltiples cambios que se están implementando..."La nueva educación debe insertarse en la cultura que la sustenta, reconocerla y enseñar a conocer, a actuar, a ser y a compartir en ella. Si no se la llega a reconocer, a cultivar y a desarrollar, estos verbos difícilmente se anclarán en la realidad que rodea a cada nuevo ciudadano." (Juan Eduardo García Huidobro .1997)

### **B. Principios que animan el proyecto**

- El desarraigo de identidad cultural entre los jóvenes y adultos
- Formación humana integral
- Aprender a convivir

### **C. Propuesta**

Metodología Base: se trabaja en función de principios de organización y participación cultural básicos como son:

1. La creatividad y la confianza como valores centrales
2. La asociación de unos y otros en grupos u organizaciones,
3. Un trabajo con sentido a través de diagnósticos y proyectos,
4. La responsabilidad compartida entre todos los actores,
5. La horizontalidad en la participación de jóvenes y adultos,
6. El rescate de lo propio como un ancla para formarse

Ante ello se desarrolla un proceso de trabajo que contempla:

- a. Creación de un equipo multiestamental (jóvenes, padres, profesores, comunidad y directivos)
- b. JOCLAS: Jornadas de Conversación sobre Liceo Abierto. Se desarrollan conversaciones para reconocer los problemas y los caminos posibles para enfrentarlos en comunidad
- c. Plan de acción. Se elabora colectivamente diversos proyectos que den cuenta de las conversaciones y acuerdos anteriores, planes de trabajo para organizar los recursos y los tiempos
- d. Autoevaluación: se dispone de una metodología de auto-evaluación permanente para corregir y saber a tiempo los problemas en el desarrollo de los procesos.

Propósito: Desarrollar procesos de interacción educativa y cultural entre la comunidad escolar y local para contribuir al mejoramiento de la convivencia, la participación democrática y al fortalecimiento de la identidad cultural en la comunidad

### **Objetivos Específicos**

- Generar encuentros en espacios públicos y privados
- Generar experiencias compartidas de recreación y solidaridad, entre la comunidad escolar y local.
- Posibilitar la participación e integración de todos los estamentos de la comunidad escolar y local en el diseño y ejecución del Programa Liceo Abierto a la Comunidad
- Posibilitar la participación democrática de todos los estamentos de la comunidad escolar y local en la ejecución del plan de acción del Liceo Abierto a la Comunidad
- Generar espacios de valorización y exteriorización de la diversidad de identidades
- Organizar trabajo que consolide interacción sociocultural entre el liceo y la comunidad, a partir de sus temas emergentes.

### **Líneas de acción del LAC.**

Convivencia: Generar procesos de encuentro y reconocimiento entre distintos grupos de la comunidad escolar y local.

Participación: Desarrollar instancias de participación e integración de todos los estamentos de la comunidad escolar y local en el diseño y ejecución de actividades para mejorar la convivencia.

Identidad: Generar espacios de valorización y exteriorización de la diversidad de identidades.

### **Fases**

- Instalación
- Asentamiento y Consolidación

### **Resultados**

- 1.El Liceo se abre
- 2.Más y mejores espacios para participar
- 3.Los jóvenes se sienten escuchados, vistos, participantes. Baja la sensación de marginación y discriminación.

### **Factores facilitadores del logro de los objetivos.**

1.- Motivación y conocimiento del Programa. Al conocer el Programa, las actividades aunque sean pocas, cobran sentido y motivan.

2.- Actitud abierta y confianza fundamentalmente en los jóvenes por parte de los adultos, "buena voluntad" de los profesores, de los alumnos, de los apoderados, de la dirección, disposición para que todos los estamentos puedan expresar sus opiniones.

3. Liderazgo positivo de parte del Director: delegación de funciones, apoyo concreto y presencia en las iniciativas, acogida a la comunidad, escucha a los alumnos y gestión de recursos y redes por el Liceo.

4.- Buena estructura y acción organizativa. Un equipo que funciona permanente, que es flexible e inquieto, que planifica y se preocupa de las actividades hasta el final, aún con problemas.

5.- Pertinencia de las actividades. Actividades que se realizan desde las propuestas de los jóvenes, llevando a cabo efectivamente sus deseos.

### **Factores obstaculizadores para el logro de objetivos**

1.- Mantenimiento de prejuicios - actitud cerrada.

- El temor al descontrol, la desconfianza, la falta de unión y compromiso de los estamentos y un ambiente hostil dentro del Liceo son factores que desarrollan un ambiente estéril para procesos de participación y convivencia.

- Las prácticas centradas en la disciplina desde el ejercicio de la autoridad producen roces y tensión

2.-Actividades inconsultas, escasas y desde lógicas unívocas.

3.- Recursos económicos escasos y mal administrados.

### **En relación al estudio realiza las siguientes actividades:**

1. Complete la siguiente matriz:

<b>CUADRO DIAGNÓSTICO</b>	
<b>LUGAR</b>	
<b>PROBLEMA</b>	
<b>CAUSAS DEL PROBLEMA</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	
<b>BENEFICIARIOS</b>	
<b>OBJETIVOS</b>	
<b>ESTRATEGIAS</b>	

2. Con los conocimientos adquiridos hasta aquí establezca las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del estudio:

FORTALEZAS (internas)	
DEBILIDADES (internas)	
OPORTUNIDADES (externas)	
AMENAZAS (externas)	

3. Responda:

- 1.¿Cuál es la orientación epistemológica o racionalidad que subyace al proyecto?
- 2.¿Qué ámbitos se verán afectados por el proyecto?
- 3.¿Cuál es la innovación?
- 4.¿Qué elementos favorecen fuertemente la realización del proyecto?
- 5.¿Qué elementos obstaculizan más fuertemente la realización del proyecto? ¿Cómo superarlos?
- 6.¿Cuál es la viabilidad del proyecto?

### UNIDAD III. DISEÑO DE UN PROYECTO INNOVADOR. POSIBLES MIRADAS Y CAMINOS

1.	<i>ESTRATEGIAS PARA DISEÑAR E IMPLEMENTAR INNOVACIONES</i>	89
2.	<i>DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES PEDAGÓGICAS, ESCOLARES Y EDUCATIVAS</i>	90
	• Elementos del diagnóstico	92
	• Análisis FODA	95
3.	<i>METODOLOGÍA DE PROYECTOS DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN</i>	97
	• Componentes esenciales del proyecto de intervención	98
4.	<i>MODELO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO (I+D)</i>	107
5.	<i>MODELO INTERACTIVO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN</i>	108

<b>APRENDIZAJES ESPERADOS</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>
Los estudiantes elaboran un proyecto de Innovación Educativa aplicando lo contenidos teórico-conceptuales y procedimentales vistos en el curso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración de un proyecto de Innovación educativa</li> <li>- Utilización de una metodología sistematizada para la elaboración del proyecto.</li> <li>- Explicitación de un sustento epistemológico, de contexto y contingente para realizar el proyecto.</li> </ul>
Generan un diagnóstico comprensivo del ámbito educativo que pretenden intervenir mediante una innovación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilización de un método adecuado para el levantamiento de un diagnóstico de la realidad escolar a innovar.</li> <li>- Recolección de información e indagación de fuentes.</li> </ul>
Elaboran estrategias innovadoras para la mejora el cambio de un problema identificado en un ámbito de la realidad educativa.	- Desarrollo de propuestas que dadas sus características sean innovadoras y estén orientadas a generar mejora y cambio en los aprendizajes de los estudiantes u otro ámbito de desarrollo educativo.
Indagan diversos métodos para la resolución de los problemas identificados y elaboración de innovaciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigación bibliográfica de diversos modelos para el desarrollo de innovaciones educativas</li> <li>- Investigación de propuestas teóricas o proyectos realizados anteriormente en sus áreas de innovación.</li> <li>-Coherencia entre el modelo utilizado y la orientación de la innovación y sus resultados esperados.</li> </ul>

### **Introducción.-**

Esta última parte del curso se encuentra estructurada pensando en que los estudiantes logren desarrollar un diagnóstico y posterior diseño de un Proyecto de Innovación Educativa que tenga por propósito la mejora y el cambio en algún ámbito de la actividad educativa.

Al ser ésta una unidad esencialmente procedimental se pondrá especial énfasis en el desarrollo de los pasos necesarios para la construcción del proyecto. Sin embargo, igualmente se considerará durante todas las fases del mismo el sustrato epistemológico que debe guiar toda investigación, pidiéndoles a los estudiantes que hagan énfasis en la explicitación de sus fundamentos teórico-conceptuales que guiarán la elección de sus modelos.

Se deberá poner especial atención a los procesos de indagación, recolección de la información, trabajo de campo, análisis, discusión de los hallazgos y propuestas, todo lo que debe ser coherente al problema planteado desde el inicio de la investigación y el posterior diseño de una propuesta sistematizada que se oriente a la institucionalización de la innovación.

Todos estos procesos tienen por objetivo acercar lo más posible al estudiante a la realidad educativa en la que tendrá que desempeñarse al tiempo que visualiza los aspectos que presentan dificultades para desarrollarse de manera óptima, haciéndose cargo de estos de manera proactiva.

## 1. ESTRATEGIAS PARA DISEÑAR E IMPLEMENTAR INNOVACIONES

Como ya se ha visto, la mayor parte de los procesos o elementos relacionados con la unidad educativa son susceptibles de ser innovados, detectándose ámbitos y actores especialmente calificados para ello en cada área.

Igualmente se han revisado los diferentes enfoques y racionalidades que están detrás de las innovaciones emprendidas en cada ámbito y se ha propuesto el desplazamiento desde una perspectiva puramente técnica a una de procesos que presente elementos que la hagan sistemática y rigurosa. En este sentido es que hemos decidido hablar de Estrategias, tal como se mencionó en la primera unidad, es decir, en la lógica de decisiones que orientan las acciones y las prácticas hacia la consecución de objetivos tomando en cuenta tanto los cambios internos como de contexto, con el fin de disminuir la incertidumbre y maximizar la posibilidad de actuar proactivamente (Mintzberg y Quin, 1993), vale decir, anteponiéndose a los posibles problemas o abordándolos oportunamente.

La utilización de estrategias nos da la posibilidad de ampliar nuestro rango de acción frente a problemas complejos, como los que se presentan en la realidad socio-educativa, por tanto son adecuadas para acercarnos a las posibles soluciones que queramos poner en ejecución para mejorar un escenario. No ocurre lo mismo con las metodologías ni las técnicas propiamente tal, ya que estas tienden a encuadrar nuestras actividades en procedimientos rígidos, con pasos que no podemos dejar de realizar para conseguir los objetivos previstos y lo cierto es que en el ámbito educativo, además de buenos procedimientos requerimos de cierta flexibilidad para adaptar nuestras decisiones y acciones en situaciones contingentes no previstas por el método. En este caso un diseño orientado por la lógica estratégica responde mucho mejor que la puramente lógica.

Sin embargo, existe una relación estrecha entre estrategia y metodología, ya que la segunda es la única que nos asegura que nuestras estrategias generarán buenos resultados mediante la sistematización rigurosa de nuestros pasos a seguir. Si bien la metodología tiene un papel relevante, éstas sólo adquiere sentido bajo una orientación estratégica pertinente, capaz de aplicar uno u otro procedimiento en función de los intereses en cada etapa del proceso y no circunscribiéndose a un solo modo de hacer las cosas para toda situación.

Siguiendo esta línea, hemos propuesto tres estrategias de intervención para generar innovación en los ámbitos educativo, escolar y de aula, las que siguen distintos diseños y métodos apropiados a cada interés. Estos son:

- Metodología de Proyectos de Intervención
- Investigación y Desarrollo.
- Método de Investigación-Acción

Y aunque los tres se denominan métodos, le damos la connotación de estrategias ya que en cada caso se puede optar por enfoques y racionalidades que dan amplitud a la utilización de diversos procedimientos para llevarlas a cabo.

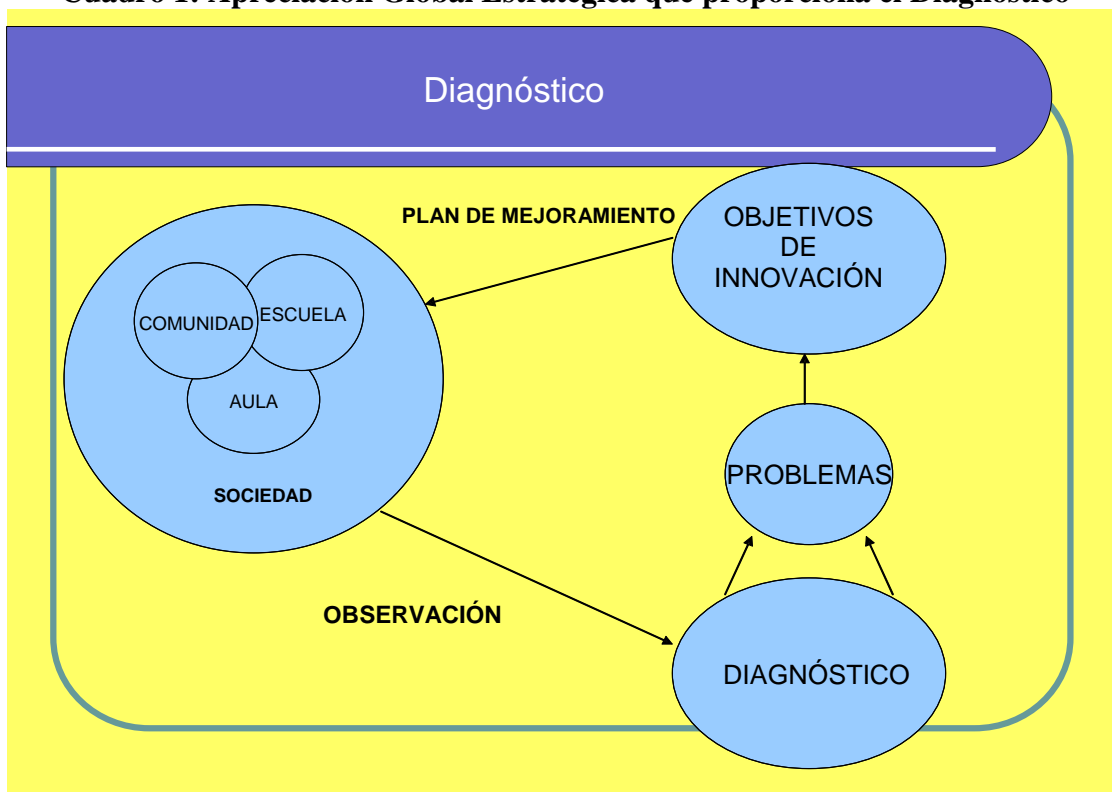
Se debe tener en cuenta que para cada una de las estrategias existen principios compartidos, como la generación de un diagnóstico de la realidad intervenida, la delimitación de objetivos, la planificación o establecimiento de un plan de mejoramiento mediante el cual que se modifique la realidad abordada, procesos de monitoreo y evaluación y resultados de la intervención. Estos procesos y componentes irán variando en función de la naturaleza de las estrategias siendo, tal vez, el método de Investigación-Acción el menos definible en su totalidad ya que, al ser de naturaleza cualitativa los pasos son menos visibles procedimentalmente y las etapas no se encuentran del todo separadas unas de otras. Esto, de todas formas, no implica menor rigurosidad ni sistematización, ni tampoco se debe pensar que la elección de este método pueda ser más fácil de desarrollar que el de Proyectos o el de Investigación y Desarrollo, por el contrario, para quien no tiene experiencia en la utilización adecuada de técnicas en metodología cualitativa, puede incluso convertirse en una situación mucho más difícil de manejar.

## **2. DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES PEDAGÓGICAS, ESCOLARES O EDUCATIVAS**

La realización de un diagnóstico de la realidad debe ser abordado como una de las primeras acciones que se debe realizar en cualquier proceso de innovación planificada, ya que es éste paso el que nos proporcionará la mayor cantidad de información relevante a ser tomada en cuenta tanto para la comprensión del problema que queramos abordar como para el diseño de estrategias de intervención y solución de los problemas detectados.

Este proceso se debe realizar de manera sistemática, tal como el resto de las fases de intervención, para que nos provea de la información válida respecto al entorno, las dinámicas del contexto, las interrelaciones entre los actores, los nudos problemáticos, necesidades y demandas de la comunidad educativa, sala de clases o escuela. En él se debe reflejar una visión de conjunto de la realidad que se intentará abordar, de modo que seamos capaces de generar apreciaciones globales que orienten nuestras posibles estrategias. El cuadro 1 se presenta como un ejemplo de esta apreciación global estratégica que debe generar un diagnóstico:

**Cuadro 1: Apreciación Global Estratégica que proporciona el Diagnóstico**



En base al esquema es posible apreciar, entonces, de qué forma se relacionan las partes, previo a la realización de la intervención, lo que puede asegurarnos un mayor grado de previsión y, por tanto, de éxito, ante las decisiones que tomemos en relación a la estrategia seleccionada para hacer frente al problema que decidamos trabajar.

Por otro lado, el diagnóstico además ayuda a clarificar los objetivos que guiarán la investigación y diseño de la propuesta de intervención innovadora, al detectar aquellas situaciones necesarias de abordar. Es importante tener en cuenta que junto al diagnóstico, el establecimiento de los objetivos, ya sea de investigación o de diseño e intervención deben siempre definirse en primera instancia, pues éstos pueden orientar de mejor manera las acciones que tomaremos para alcanzarlos. La delimitación de los objetivos, previo al diseño, no implica una lógica necesariamente deductiva en el desarrollo del proyecto, pues en función de las condiciones que se presenten los objetivos pueden variar en el tiempo. Esta situación sólo puede definirse una vez se haya optado por un enfoque epistemológico que permita tal flexibilidad. En cualquier caso, sea de naturaleza cualitativa o cuantitativa el proyecto siempre parte de la necesidad de realizar un diagnóstico y establecer propósitos u objetivos.

## Elementos del Diagnóstico

Un *diagnóstico* se define como “la actividad a través de la cual se interpreta la realidad que se desea transformar. Se realiza mediante una recopilación de información que ofrece una lectura de la realidad que identifica problemas centrales, sus causas y sus efectos” (Martinic, 1997). Por ejemplo, si en el colegio los alumnos plantean una determinada inquietud respecto a los espacios de acción disponibles, es necesario ordenar esta interrogante inicial mediante la elaboración de un diagnóstico que permita a los alumnos identificar todo lo que rodea o que genera esa situación, de tal forma que se evalúe el contexto en el que se inserta o desarrolla el problema. Una vez realizada esta fase se adquiere conocimiento de las posibilidades de intervención mediante la elaboración de una propuesta que plantee estrategias para una potencial solución.

El diagnóstico termina con la identificación de un *problema u objeto* de interés. Un problema social ha sido definido como: “el punto de partida de cualquier proyecto, y que está relacionado con actores o grupos de interés que intervienen directa o indirectamente en la solución o mantención del mismo” (Martinic, 1997). Siguiendo el ejemplo anterior, el problema sería *la falta de espacios de acción para los alumnos al interior del establecimiento*, que se podrá ir acotando una vez que se avanza en la recopilación de más antecedentes. Así mismo el problema puede ser planteado como un objeto, por ejemplo plantearlo como los espacios de acción de los estudiantes del colegio.

Un segundo elemento que se plantea corresponde a las *causas del problema o hipótesis*. Identificar ¿por qué se genera el problema? La respuesta a la pregunta, siguiendo el ejemplo, sería: *no existen espacios de acción al interior del colegio para los alumnos porque no hay interés por parte de las autoridades de generar este tipo de espacios*. Quizás se encuentren varias respuestas o hipótesis que permitan explicar a priori el problema detectado.

Un tercer elemento que permite complementar la hipótesis es la *recopilación de información*, que se define como la descomposición de las causas del problema, tratando de responder ¿cuáles son los diferentes elementos que provocan el problema? Por ejemplo, con respecto a la falta de espacios o ausencia de espacios de acción se puede identificar: la inexistencia de un organismo que represente a los alumnos, el desinterés de los propios alumnos de generar espacios de acción, etc.

Los *actores a los que afecta el problema*, corresponde a las personas a quienes afecta directamente el problema identificado. En este caso serían los estudiantes del colegio.

Las *estrategias o soluciones*, se definen como “los medios o caminos, que a juicio de los autores del proyecto -en este caso aquellos que están desarrollando el diagnóstico previo- resultan más adecuados y efectivos para alcanzar los objetivos o cambios planteados” (Martinic, 1997); en otras palabras ¿cómo solucionamos el problema? Aquí se identifican todas aquellas ideas que planteamos para desarrollar una intervención o modificación de nuestro problema central.

Finalmente, se realiza una evaluación de los **recursos** o financiamiento disponible, como dinero del centro de alumnos o el centro de padres y apoderados; junto a una evaluación de los recursos de que se podrían conseguir para la realización del proyecto, tales como, organizaciones de fiestas, rifas o bingos. A su vez, estas mismas actividades podrían estar contempladas en las estrategias.

Así, los elementos básicos o indispensables para la formulación de esta primera etapa son: **a)** identificación de un problema, **b)** explicaciones de un problema, **c)** elementos que provocan un problema, **d)** actores involucrados en el problema, **e)** posibles soluciones a este problema y **f)** la identificación de los recursos y el presupuesto potencial para una posible solución del problema y, por último **g)** el establecimiento de los objetivos.

A modo de ejemplo, veamos cómo se establecen estos elementos en el cuadro 2:

Cuadro 2

C U A D R O      D I A G N Ó S T I C O			
	EXPERIENCIA 1	EXPERIENCIA 2	EXPERIENCIA 3
LUGAR(COMUNA) ¿dónde se genera el problema?	Concepción	Curanilahue	Pedro Aguirre Cerda
OBJETO O PROBLEMA ¿cuál es el problema?	Inexistencia o falta de políticas locales juveniles en la comuna de Concepción	Vulnerabilidad Social de niños y jóvenes de la comuna, provocada por una situación socioeconómica deficiente	Las generaciones de jóvenes que egresan de enseñanza media no se interesan en política y son incapaces de buscar soluciones a problemas comunitarios
CAUSAS DEL PROBLEMA ¿por qué se produce el problema?	Falta de intervención juvenil en las planificaciones y puesta en marcha de políticas públicas	Estancamiento y depresión económica de la comuna  Altos niveles de desempleo  Altos porcentajes de población indigente y pobre no-indigente	Formación cívica concentrada sólo en la enseñanza media dejando de lado la formación cívico-ética durante la básica  Sistema educativo rígido, tradicional sin voluntad de cambio  Sociedad adulto-céntrica que no ve a los niños como ciudadanos hasta la mayoría de edad.

<p>RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN ¿cuáles son los elementos que provocan el problema?</p>	<p>Centralidad política institucional</p> <p>Falta de integración juvenil como un actor social propositivo</p> <p>Desconfianza de los jóvenes en las instituciones públicas</p> <p>Homogenización de los y las jóvenes</p>	<p>Progresivo cierre de las minas de carbón, las cuales fueron las principales fuentes de trabajo de la comuna.</p> <p>Actividad forestal incapaz de generar fuentes permanentes de empleo ni empleos bien remunerados</p> <p>Problemas sociales como violencia intrafamiliar, drogadicción, embarazo adolescente</p>	<p>El contexto de la comuna de vulnerabilidad social por situación de pobreza, con factores de marginalidad, drogadicción, alcoholismo, exclusión, delincuencia y cesantía</p>
<p>ACTORES A LOS QUE AFECTA EL PROBLEMA ¿a quiénes afecta el problema?</p>	<p>A los jóvenes en general. Y específicamente a los jóvenes de la comuna de Concepción</p>	<p>Familias, Jóvenes de la comuna de Curanilahue</p>	<p>800 alumnos de kinder a 8° básico, profesores, padres y apoderados de la escuela que redondean unas 2500 familias del sector</p>
<p>ESTRATEGIAS O SOLUCIONES ¿cómo solucionamos el problema?</p>	<p>Incorporar a los jóvenes a las propuestas y elaboraciones de políticas públicas para y por los jóvenes</p>	<p>Brindar un servicio educacional integral que sea capaz de asumir los problemas familiares, sociales y económicos de los alumnos y sus familias</p>	<p>Promover la formación de los niños y jóvenes como ciudadanos a través de la vivencia práctica de las reglas y los mecanismos de la Democracia abriendo espacios de participación colaborativa al interior de la escuela</p>
<p>RECURSOS DISPONIBLES ¿con qué recursos contamos? ¿cómo conseguimos recursos?</p>	<p>Apoyo Municipio, específicamente del Departamento de Jóvenes de la Municipalidad de Concepción</p>	<p>Financiamiento del DAEM, y la I. Municipalidad de Curanilahue</p>	<p>Con el apoyo de la Municipalidad de Pedro Aguirre Cerda</p>

Los objetivos establecidos al final de esta etapa, aunque se desprendan del diagnóstico ya pasan a constituir parte del proyecto en sí mismo, por lo que se recomienda agregarlos en otro ítem, a continuación del ítem diagnóstico.

## **Análisis FODA: para el diagnóstico y monitoreo del proyecto de innovación**

El análisis FODA es una herramienta que permite construir un cuadro de la situación actual y funcionamiento de una organización o proyecto, tanto en las fases del diagnóstico, monitoreo o evaluación. El término FODA es una sigla conformada por las primeras letras de las palabras Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas. Como tal se visualiza como una instancia que permite identificar los problemas que surgen en el transcurso de la ejecución de un determinado proyecto para elaborar soluciones adecuadas que garanticen su éxito. Pero también permite la identificación de elementos externos que potencian o amenazan la continuidad del mismo, y por lo tanto a la consecución de los objetivos planteados en un primer momento. Por esto es que resulta pertinente tanto para a etapa de diagnóstico, como para la de ejecución de las innovaciones.

En un análisis FODA se debe ser capaz de contestar a tres preguntas fundamentales.

Lo que se analiza:

- a. ¿Es relevante?
- b. ¿Está fuera o dentro del proyecto?
- c. ¿Es bueno o malo para el proyecto?

Respecto al análisis se debe tener en cuenta que las Fortalezas se relacionan con los componentes internos del proyecto y constituyen todos aquellos elementos que durante el desarrollo de éste se han logrado afianzar y por lo tanto son necesarios de mantener y potenciar.

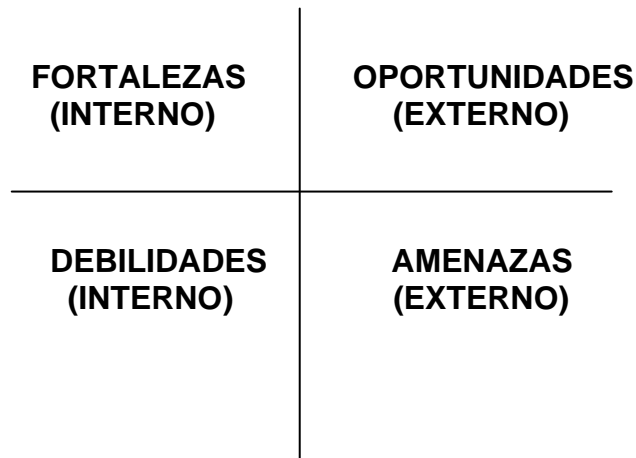
Las Debilidades corresponden a los elementos o situaciones internas del proyecto que podrían constituir un peligro para la realización y continuidad del mismo. Tanto fortalezas como debilidades son internas, por lo que es posible actuar directamente sobre ellas.

Las Oportunidades son todas aquellas iniciativas externas que potencian y apoyan la realización del proyecto, es decir, el financiamiento o la asesoría de organizaciones ajenas al equipo ejecutor o responsables directos del proyecto.

Las Amenazas constituyen riesgos externos y se relacionan con todas aquellas situaciones que restringen los objetivos del proyecto. Tanto amenazas como oportunidades corresponden a situaciones externas difíciles de identificar y resolver, pues no dependen directamente de los responsables del proyecto.

Para graficar este modelo de análisis se presenta un esquema con dos dimensiones (interno/externo, positivo/negativo) que permite realizar una síntesis de esta etapa del diagnóstico en la figura 4:

Figura 4:



La utilización de esta herramienta no debe ser desestimada y debe ser ejecutada de manera sistemática, tal como el resto de las fases que incluya la intervención innovadora. Sin embargo, para que este análisis se vuelva útil debe ser operacionalizado de modo que arroje claramente las situaciones concretas susceptibles de abordar en la intervención. Para operacionalizar este análisis se utiliza la matriz FODA, en la que se sintetizan las potencialidades, limitaciones, desafíos y riesgos, resultantes del cruce de amenazas, oportunidades, fortalezas y debilidades. El resultado es como se muestra a continuación en la tabla 11:

**Tabla 11: Matriz FODA**

	<b>ANÁLISIS DEL ENTORNO (variables externas)</b>		
		<b>OPORTUNIDADES</b>	<b>AMENAZAS</b>
<b>ANÁLISIS INTERNO (variables internas)</b>	<b>FORTALEZAS</b>	<i>Potencialidades</i>	<i>Riesgos</i>
	<b>DEBILIDADES</b>	<i>Desafíos</i>	<i>Limitaciones</i>

La ventaja de utilizar esta matriz es que concretiza de forma más eficiente los problemas a los que se enfrenta una determinada organización o realidad haciendo que luego la determinación de los fines, propósitos, objetivos y estrategias se enfoquen claramente hacia uno de estos problemas. Es precisamente en las potencialidades, riesgos, desafíos y limitaciones donde el interventor operará y no en las oportunidades, amenazas, fortalezas y limitaciones, aunque reconocerlas y establecerlas son un paso previo y estrictamente necesario para luego reconocer efectivamente potencialidades, riesgos, desafíos y limitaciones.

Como se puede observar se realiza un cruce de las variables externas con las variables internas que dan por resultado un diagnóstico bastante exhaustivo de la realidad. En este punto resulta importante destacar que en la gran mayoría de los casos, el éxito o fracaso de un proyecto de intervención se debe especialmente a la calidad del diagnóstico realizado, porque sólo teniendo conciencia de cuáles son los elementos con que se cuenta y los que no y claridad respecto a los facilitadores y obstaculizadores con los que se puede encontrar, se puede planificar y prever los cursos de acción más adecuados para resolver la situación problemática y abordar aquellos elementos que pueden perjudicar la adecuada implementación del proyecto.

Por último resulta interesante señalar que tanto el análisis como la matriz FODA pueden ser utilizadas para monitorear cualquiera de las fases del proyecto, desde el diagnóstico hasta la implementación y la evaluación final del mismo. A continuación se presentará en detalle el modelo de proyectos susceptible de utilizar para el diseño de innovaciones en educación.

### **3. METODOLOGÍA DE PROYECTOS DE INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN**

La realización de proyectos de intervención requiere de una serie de pasos y definiciones previas que resultan sumamente útiles al momento de implementarlos. Es importante considerar que en la elaboración y aplicación de proyectos en el ámbito educativo no se puede desestimar la naturaleza del campo y que, en este sentido, las características del entorno y de la población a la que se quiere impactar resultan relevantes y, en algunos casos, definitorias. Igualmente se presentan como variables altamente condicionantes las características organizacionales de la institución escolar o educativa.

La Metodología de Proyectos se presenta como una herramienta útil y adecuada para la definición de estos pasos, a fin de considerar la mayor cantidad de variables intervinientes en una realidad para luego operacionalizarlas y establecer con cuál de ellas se quiere trabajar e intervenir.

El concepto **Proyecto** se define como: un sistema de acción cuyos componentes o elementos interactúan entre sí para producir una serie de cambios en una situación problema determinada (Martinić, 1997). Por su parte un proyecto que se relaciona con el ámbito social se define como una acción o actividad coordinada que realizan personas,

grupos, equipos e instituciones para alcanzar finalidades compartidas y deseadas. Estas finalidades son soluciones a problemas y carencias que tienen los actores ya sean sujetos o beneficiarios de la acción, lo que es transferible al ámbito educativo. De modo que, a pesar de las características de la metodología de proyectos de investigación, cuya racionalidad se orienta a una visión positivista de la realidad, no se debe perder de vista el hecho de que se estará siempre trabajando con personas.

La Metodología de Proyectos, tal como el modelo de Investigación y Desarrollo parte de un enfoque cuantitativo, por lo que se estructuran en base al método científico, es decir, incorpora todas las partes para la realización de una Investigación Científica. Aunque igualmente se puede utilizar el método científico para realizar investigaciones cualitativas, éstos varían sustancialmente en cuanto a su diseño y ejecución, no siendo relevante, para éstos últimos, las hipótesis de investigación, por ejemplo, ni los objetivos, los cuales pueden variar en el transcurso de la misma.

Actualmente, la definición de esta metodología se encuentra operacionalizada en un marco lógico, que establece los pasos esenciales y secuenciales para el desarrollo de proyectos en cualquier ámbito.

### **Componentes esenciales del Proyecto de Intervención**

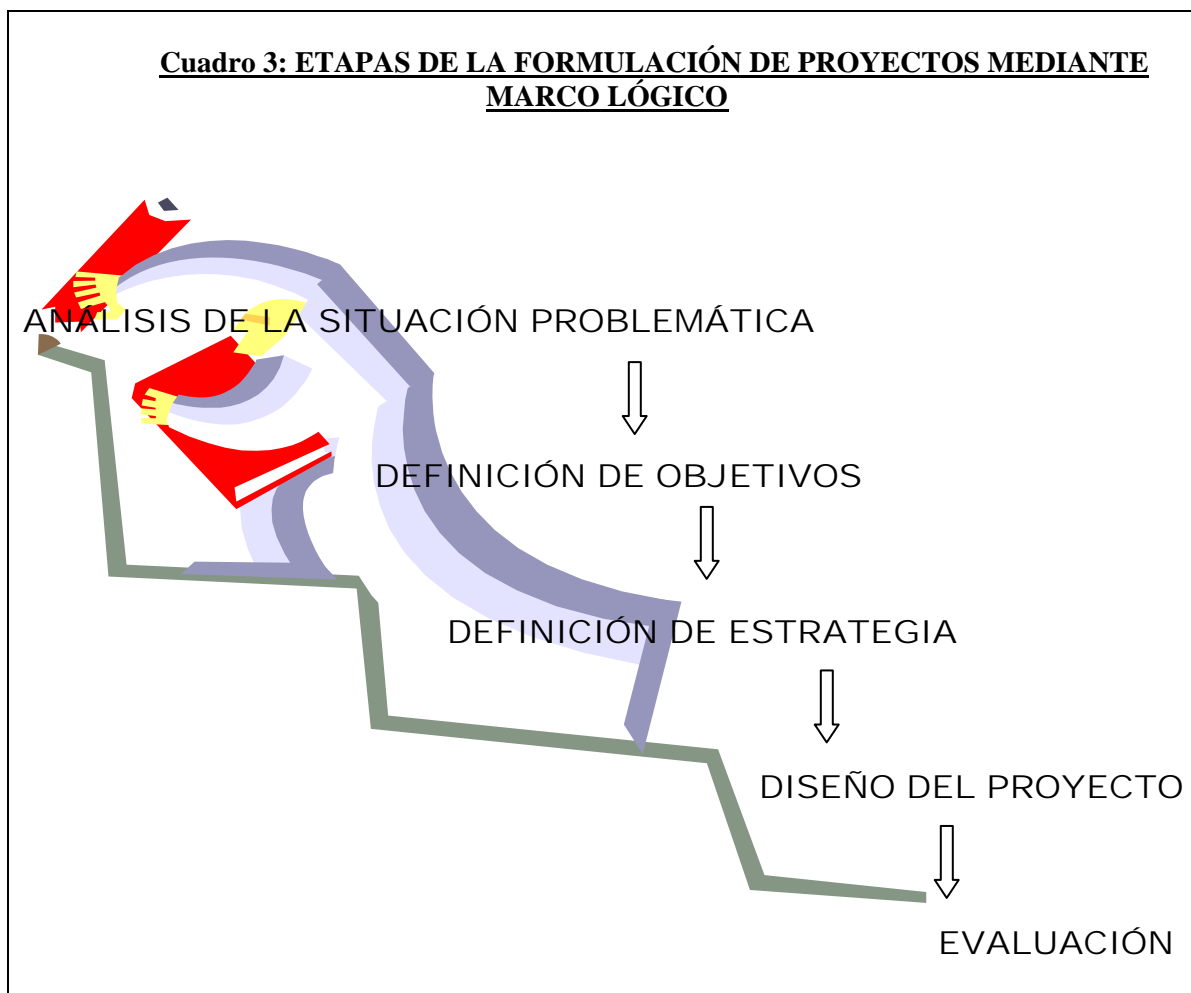
Los Proyectos de Intervención, basados en el marco lógico tienen la ventaja de ordenar la información de manera sistemática lo que genera una mejor comprensión del problema de investigación/intervención a la vez que establece de forma clara y precisa los pasos a seguir para abordar el problema, en función de objetivos predefinidos, unas interrogantes y la elección de una metodología de desarrollo adecuada a un marco teórico que orienta nuestra investigación, por lo que como estrategia nos parece adecuada en tanto su método es clarificador y riguroso.

Es importante señalar que el marco lógico se caracteriza por ser de carácter deductivo y sistémico, es decir, va de la teoría a la práctica, toda vez que definimos el problema a intervenir desde “fuera” de la realidad. Sin embargo, en el caso de estudios del ámbito educativo existe también la posibilidad que el proyecto comience a desarrollarse una vez detectado un problema concreto de la realidad, emanado de un diagnóstico exhaustivo in situ, es decir, que el proceso de problematización se realice inductivamente, lo que puede ser una opción de entrada al proyecto. En este caso, el proceso de diagnóstico se torna fundamental y adquiere total sentido, especialmente cuando se trata de abordar problemas referentes a las prácticas de aula, interrelaciones o problemas relacionados a la organización escolar, los que son más fáciles de enfrentar cuando se toman en cuenta elementos del contexto particular, apoyados por una base teórica adecuada, que cuando se abordan únicamente desde lo que dicen los libros, los que en la mayoría de los casos muestran las formas en que se deben abordar situaciones generales en planos ideales, que no es el caso de la escuela o el aula.

De modo que una vez detectado el problema, identificados sus componentes y generado la inquietud necesaria para resolverlo, todos elementos que surgen del diagnóstico

inicial, se da paso a la estructuración del Proyecto, el que se convertirá en guía de nuestras acciones y ruta de acceso a las soluciones generadas.

A continuación el cuadro 3 presenta de forma esquemática la secuencia de pasos básicos para la formulación de Proyectos de Intervención basados en marco lógico:



Como se observa, cada una de las fases se establece en orden descendente después de la anterior que es la que va guiando de manera secuencial a la que le sucede. Se parte del análisis de la situación problemática, que no es otra cosa más que el diagnóstico de la realidad y a partir de éste se desprenden objetivos, estrategias y actividades tal como se señaló anteriormente. La utilidad de este marco es que establece claramente las fases, pero además permite tener siempre a la vista los propósitos, fines y objetivos que se desea alcanzar evitando que en el proceso nos desviemos del camino y se termine abordando otras aristas del problema para los que el proyecto no fuera diseñado originalmente, lo que provocaría una doble distorsión: por un lado, no lograríamos resolver el problema para el cual diseñamos el proyecto ya que nos habríamos dedicado a resolver otras situaciones para las que no se estaba preparado tampoco. Así es muy probable que no se avance o simplemente se fracase.

Por otra parte, también existen otras metodologías además del marco lógico, como la utilizada por los Proyectos de Investigación que igualmente ayudan a sistematizar la información y las fases del proyecto. Idealmente se espera que quien realice el proyecto parta de esta base lógica general y luego operacionalice la propuesta en el formato ofrecido por la metodología de Proyectos de Investigación, ya que ésta tiene la ventaja de utilizar la misma nomenclatura y diseños similares que los Proyectos de Intervención. Así, los componentes de estos proyectos son (Ávila, 2006; Gartner, 2004):

1. **Título:** debe reflejar la naturaleza del problema de investigación, ser claro, preciso, esencial y caracterizar a la población y contexto espacio-temporal. No exceder las 15 palabras. De carácter tentativo.
2. **Descripción:** se refiere a una pequeña síntesis, en un párrafo del proyecto. Un resumen que dé cuenta de la problemática central, los objetivos del proyecto, la metodología, hipótesis y qué resultados se esperan alcanzar.
3. **Planteamiento del Problema:** explicitación de un Problema de Investigación, identificando los elementos que lo causan y sus consecuencias. Caracterización del objeto de estudio. Punto de partida de la investigación científica. Debe contener una pregunta directriz y preguntas subsidiarias a ella. Estar formulado con precisión y claridad. El problema debe ser susceptible de ser abordado y resuelto, es decir plausible, y de verificarse empíricamente.

De forma simplificada el *Problema de Investigación* se puede entender como:

- ✦ Una situación que es desconocida y que producto de la investigación se generará conocimiento sobre ella.
- ✦ Pregunta que delimita, dentro del tema elegido, lo que se desea investigar.
- ✦ Conjunto de preguntas que circunscriben en el marco del tema escogido lo que se quiere estudiar.

4. Un planteamiento del problema debe contener:
  - **Preguntas de Investigación:** directriz y subsidiarias.
  - **Antecedentes y estado general del problema:** revisión bibliográfica y explicitación del contexto y población.
  - **Objetivos:** resultado al que se pretende llegar con la investigación. Deben ser concretos. Escritos con verbos en infinitivo (analizar, conocer, comprender, explicar); susceptibles de ser medidos (comprobados). Generales y específicos. Acotados. Posible de alcanzar. En estos se identifica la propuesta de intervención innovadora que se pretende realizar.

En otras palabras, los **objetivos** son una imagen anticipada de la realidad que se espera construir y que resuelve las carencias, los déficit y las necesidades definidas en el diagnóstico (Martinic, 1997). En resumen son los puntos generales o específicos que guían la realización del proyecto. Los **objetivos generales** señalan la situación a la cual se quiere llegar con la realización del proyecto, constituyen su finalidad, y se refieren a los resultados más generales a los cuales el proyecto pretende contribuir. Los **objetivos específicos** constituyen el medio o el puente para lograr los objetivos generales. Son la situación deseada y satisfactoria que nos gustaría que existiera cuando termina un proyecto. De esta manera se pueden redactar al inicio de la oración utilizando verbos como: identificar, investigar, describir, analizar. En este caso también se debe hacer alusión a las **estrategias**, las que se definen, al igual que para la realización del diagnóstico, como los medios o caminos más adecuados para realizar el proyecto.

Finalmente, se integran los **resultados o productos** que se quieren conseguir con el proyecto, los cuales se definen como el o los frutos concretos, tangibles, y observables a las acciones del proyecto. En otras palabras, se trata de los cambios que el proyecto se compromete obtener a través de las actividades planificadas. En algunos casos estos se pueden encontrar en forma de **Resultados Esperados** y conforman un ítem aparte de los objetivos.

- **Alcance de la Investigación:** hasta dónde se pretende llegar en la investigación. Meta o finalidad, propósitos más allá de los objetivos. Delimita el tema, expone las limitaciones del mismo.
- **Justificación:** razones por las que se decide hacer la investigación, las que pueden obedecer a: conveniencia; relevancia social (impacto, utilidad, consecuencias, beneficios); implicaciones prácticas (como resolución de un problema); valor teórico (metas de conocimiento). Además de los objetivos y las preguntas que surgen del problema detectado, es *necesario* justificar una posible propuesta de intervención metodológica, pedagógica, didáctica o de otro tipo, exponiendo las razones que validen social, política y pedagógicamente la elección de esta decisión. Esta sección debe contener un mínimo de elementos de contexto y de análisis que respalden esta decisión y que *justifique* su acción en la sala de clases y en ese contenido en particular.

Es importante resaltar que la propuesta de innovación que se realice debe anticiparse desde la problematización de la investigación, ya que se tiene que hacer alusión a las estrategias para abordar el problema seleccionado. De esta forma, los objetivos e hipótesis pueden responder de manera más eficaz a la propuesta, la que a su vez debe estar identificada desde el título. El marco teórico, por tanto debe abordar tanto las experiencias relacionadas al problema como a la potencial solución del mismo.

5. **Marco Teórico:** revisión bibliográfica exhaustiva para la exposición de teorías, marcos referenciales, conceptos, categorías de análisis, variables, discursos reconocidos, que favorezcan la comprensión profunda del objeto de estudio y oriente sobre las posibilidades para abordarlo adecuadamente. Facilita la interpretación de los elementos del problema, describe el estado del arte en la literatura e investigaciones afines, lo que se utilizará para sustentar teórica y

empíricamente la investigación. Las teorías o conceptos presentados deben ser coherentes entre sí. En caso de ser opuestos se deben confrontar enfoques, pero siempre se termina adhiriendo a uno en específico, que establece la línea paradigmática por la que se realizará la investigación. Es importante hacer expresas las ventajas, pero también las limitaciones del enfoque escogido. El marco teórico debe conducir a un planteamiento claro y plausible de la hipótesis de investigación. Se debe respetar la autoría intelectual de la bibliografía utilizada.

6. **Interrogantes/Preguntas directrices:** A pesar que en los proyectos de investigación se incluyen hipótesis para el caso de los Proyectos de Innovación, las hipótesis pueden perfectamente ser reemplazadas por las interrogantes o preguntas directrices que guíen la intervención, a las que se les intente dar respuesta a través de la innovación, por lo que no se exige que en el Proyecto este apartado aparezca necesariamente, ya que las preguntas orientadoras perfectamente pueden señalarse en el planteamiento del problema.
7. **Metodología:** en esta fase se debe identificar el tipo de investigación que se realizará. Se define el procedimiento mediante el cual se corroborará la hipótesis. Señala las acciones, técnicas y estrategias que se utilizarán para recolectar los datos, elaborar los instrumentos y realizar las mediciones, todo lo que estará determinado por el tipo de investigación. Se diseña un plan de trabajo y uno de interpretación o análisis de los resultados que se obtendrán. Sus componentes son:
  - a. **Identificación del tipo de investigación:** cualitativa o cuantitativa. Dentro de éstas, descriptiva, correlacional, explicativa, hipotético-deductiva, exploratoria, experimental. cuasi-experimental, etc.
  - b. **Población:** hacia los que se pretende extender los resultados de la investigación. Y **Muestra,** segmento representativo de la población.
    - **Investigación Cuantitativa:** la muestra debe ser estadísticamente representativa.
    - **Investigación Cualitativa:** la muestra debe ser significativamente representativa.
  - c. **Diseño:** plan de acción y procedimientos a utilizar planteados en orden, pasos a seguir previamente estructurados. Técnicas e instrumentos de recolección de datos y plan de análisis de los mismos.
    - **Diseño:** experimental, cuasi-experimental, no experimental, evolutivo.
    - **Técnicas de recolección de datos:** observación, entrevistas, escalas de medición, revisión documental, sociometría.
    - **Instrumentos:** guías, formularios, cuestionarios, escalas, test. Es importante que los instrumentos sean Válidos (que mida lo que dice medir) y Confiables (estabilidad del instrumento a través del tiempo, aplicado a diferentes poblaciones debería dar más o menos los mismos resultados).
    - **Plan de análisis de los datos:** forma en que se organizan, clasifican e interpretan los datos obtenidos de la investigación. En el análisis cuantitativo, dado que los instrumentos son cerrados y altamente

estructurados, se utiliza la estadística para medir los resultados arrojados por el grupo control y el experimental, ya que se pueden cotejar, comparar, medir distribución, dispersión, desviación, etc. En el análisis cualitativo, dado que los instrumentos son más abiertos y poco estructurados, se utiliza la categorización, jerarquización, deducción, comparación, establecimiento de relaciones, analogías.

**8. Recursos:** todo lo que se requiere para llevara acabo la investigación en todas sus fases. Tipos de recursos:

- **Personales:** informantes, asesores, consultores, expertos, técnicos, personal, secretarios.
- **Documentales:** escritos y audiovisuales.
- **Equipos:** para el registro y el procesamiento de la información.
- **Institucionales:** financiamiento, becas, apoyo de todo orden que debe ser explicitado.
- **Varios:** transporte, infraestructura, alimentación, papelería.

También es bueno incluir un ítem con los **responsables** del proyecto, que son aquellas personas que toman a cargo la realización de la propuesta y quienes por lo general han elaborado o desarrollado la idea original, porque también en algunos casos se buscan actores que tengan un respaldo mayor a nivel social, ya sean autoridades locales, que puedan apoyar o darle más legalidad al proyecto. En cuanto a los **beneficiarios** del proyecto, aquellas personas, ya sea individualmente o como colectivos, que se beneficiarán directa o indirectamente el proyecto, deben quedar establecidos en la población y muestra.

**9. Cronograma:** calendarización de todas las actividades y fases de la investigación. Es preferible realizarla en formato Carta Gantt, para describir las actividades y establecer, al mismo tiempo, la duración de las mismas, incluidos la recolección de datos, procesamiento y redacción del informe final.

Para constatar si los resultados o productos fueron los esperados se realiza una fase de **evaluación**, que se divide en dos partes: seguimiento o monitoreo y evaluación final. La primera se encuentra diseñada para garantizar que los resultados sean los esperados y se debe incluir en el cronograma. El **seguimiento o monitoreo** es la actividad de registro y verificación de lo que se realiza en el transcurso del proyecto con el fin de mantener la dirección del trabajo, realizar correcciones o cambios que se consideren pertinentes. La **evaluación final** se define como el análisis que se realiza de los resultados del proyecto en curso o una vez finalizada su aplicación. También tiene por objeto verificar los cambios producidos atribuibles a la acción del proyecto.

No es necesario que exista un ítem “Evaluación” en el proyecto, pero éste sí debe considerarse como parte esencial de las actividades del cronograma. Este elemento es de suma importancia porque permite verificar si los objetivos se han cumplido y si se han obtenido los resultados que se esperaba; permite la generación de nuevos problemas que se puedan resolver con otros diagnósticos y la elaboración de proyectos futuros.

- 10. Presupuesto:** estimación de los costos para realizar la investigación estableciendo el valor de cada uno de los recursos a utilizar y la suma total de todos ellos.
- 11. Bibliografía:** se debe referenciar toda la literatura utilizada en todas las fases de la investigación en orden alfabético, utilizando norma APA. En relación a la elección de la bibliografía debe operar el criterio de pertinencia y actualidad.
- 12. Anexo:** en este apartado se deben presentar todos los instrumentos utilizados para recolectar y procesar los datos (tablas, cuestionarios, gráficos, documentos institucionales) que le dan validez a los resultados expuestos en la investigación.

A continuación se presentan en el cuadro 4 los principales elementos contenidos en un Proyecto:

Cuadro 4

<b>RESUMEN DEL PROYECTO</b>	
<b>Nombre del Proyecto</b>	
<b>Descripción</b>	
<b>Objetivos</b>	E Hipótesis si corresponde
<b>Ámbito</b>	Pedagógico-escolar-educativo
<b>Estrategia</b>	De intervención o solución
<b>Responsables</b>	
<b>Actividades</b>	Carta Gantt
<b>Presupuesto-Recursos</b>	
<b>Beneficiarios</b>	
<b>Producto-Resultados</b>	
<b>Monitoreo-Evaluación</b>	Durante y al final del proceso

Por último se insistirá en enfatizar que la metodología de proyectos de visualiza como una alternativa adecuada tanto para el desarrollo de investigaciones cualitativas como cuantitativas. Para el caso de éste módulo y curso, será éste el diseño que deberán seguir los Proyectos de Innovación Educativa realizados por los estudiantes.

**Actividades de Aprendizaje. Serán revisadas y retroalimentadas en clases.**

1. Siguiendo la estructura del cuadro resumen complétalo con los elementos tentativos que considerará tu Proyecto de Innovación Educativa.

<b>CUADRO RESUMEN DEL PROYECTO</b>	
<b>Nombre del Proyecto</b>	
<b>Descripción</b>	
<b>Objetivos</b>	
<b>Ámbito</b>	
<b>Estrategia</b>	
<b>Responsables</b>	
<b>Actividades</b>	
<b>Presupuesto-Recursos</b>	
<b>Beneficiarios</b>	
<b>Producto-Resultados</b>	
<b>Monitoreo-Evaluación</b>	

2. Si tenemos en cuenta que los criterios a considerar para la elaboración de la problematización son:

<b>CRITERIOS</b>	<b>RESPONDE A</b>
<b>Conveniencia</b>	<i>¿Para qué sirve?</i>
<b>Relavancia Social</b>	<i>¿Cuál es su impacto social?</i>
<b>Practicidad</b>	<i>¿Qué tipo de problema práctico resuelve?</i>
<b>Aporte Teórico</b>	<i>¿Cómo contribuye a un mayor conocimiento del tema/problema planteado?</i>
<b>Utilidad Metodológica</b>	<i>¿Qué aportes instrumentales, de definiciones conceptuales/variables y de análisis de población/muestra ofrece?</i>

Elabora un cuadro que responda a estos cinco criterios en función del Proyecto de Innovación Educativa que llevarás a cabo.

<b>CRITERIOS</b>	<b>EN MI PROYECTO</b>
<b>Conveniencia</b>	
<b>Relavancia Social</b>	
<b>Practicidad</b>	
<b>Aporte Teórico</b>	
<b>Utilidad Metodológica</b>	

#### 4. MODELO INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO (I+D)

Como ya se estudió en la primera unidad de este módulo y del curso, el Modelo I+D orienta las primeras innovaciones educativas realizadas de forma sistemática e intencionada, siguiendo la lógica del modelo de sistemas. Recordemos que este modelo mantiene un enfoque lógico y racional que busca resolver un determinado problema, detectado por profesionales externos - individuales e institucionales - a la escuela, a través de una estrategia que se considera como la más adecuada.

De modo que las innovaciones llevadas a cabo bajo esta racionalidad separa claramente a los que diseñan de los que aplican la innovación existiendo retroalimentación sólo durante la evaluación de la misma. La definición de roles y funciones tiende a ser tajante y excluyente, especialmente respecto a los profesores y estudiantes quienes por lo general sólo reciben la aplicación sin participar de la elaboración. Esta situación puede provocar un bajo nivel de compromiso con la iniciativa instaurada lo que en última instancia puede traducirse en un escaso éxito de la innovación.

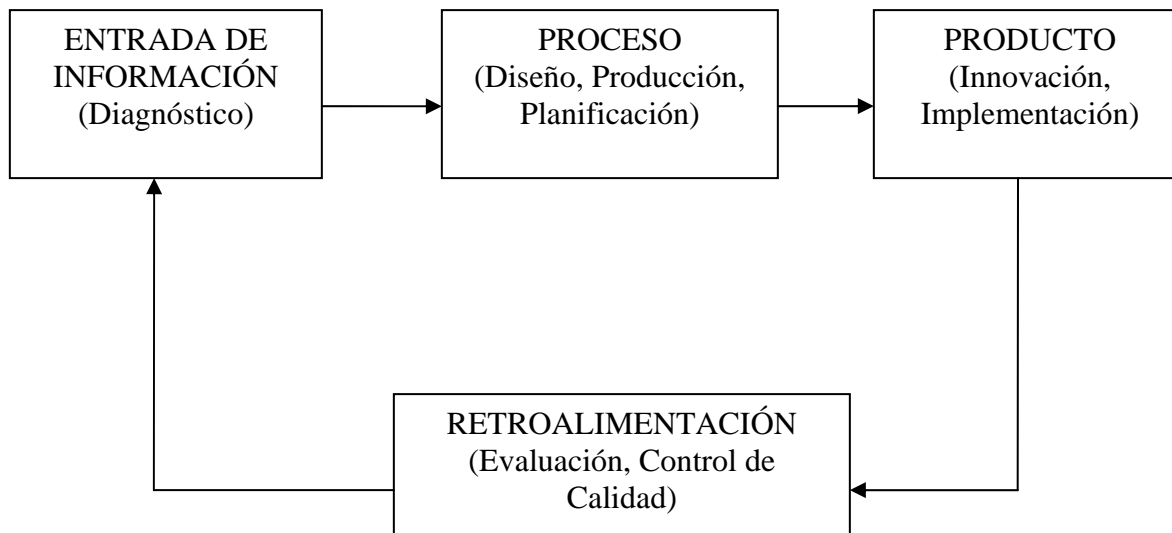
Las acciones realizadas bajo este modelo plantean una secuencia lineal y cada actividad presenta un fino detalle para su ejecución, por lo que la función del profesor se limita al cumplimiento racional de lo previamente establecido por otros, independiente de su interés y necesidad de cambiar. Las innovaciones exitosas desarrolladas a la luz de este modelo se validan externamente a través de su difusión y adopción por otros interesados. Estas fases incorporan actividades de diseminación, demostración, prueba, implantación e institucionalización definitiva (Morrish, 1978).

Este enfoque presenta la siguiente estructura general:

1. Investigación: Proceso que tiene como propósito incrementar el conocimiento que se tiene acerca de un determinado fenómeno, proporcionando el fundamento empírico y conceptual de la innovación.
2. Desarrollo : Elaboración de la innovación, es decir, diseño de la solución a un problema específico. Selección de los aspectos constitutivos de la innovación como: objetivos, estrategias, actividades, recursos, destinatarios, seguimiento, etc.
3. Difusión : Información acerca de las bondades de la innovación y la utilidad que puede tener para aquellos que la adopten.
4. Adopción : Aplicación de la innovación en un contexto diferente para la cual es diseñada, acomodación a las características del nuevo contexto e institucionalización en la organización receptora.

A nivel de desarrollo de la innovación las fases que comprenden este proceso pueden ser esquematizadas como sigue en la figura 5:

Figura 5



El esquema obedece íntegramente al modelo de sistemas, el que además mantiene escasas interacciones con el entorno, volviéndolo endógeno y muy posible de resultar exitoso toda vez que las interferencias externas no se presenten, lo que en la práctica no sucede del todo. En ambientes altamente controlados o con condiciones de contexto favorables, especialmente en lo que dice relación con clima de aula, capital cultural de las familias, contextos socioeconómicos capaces de satisfacer adecuadamente sus necesidades, este tipo de modelos puede resultar altamente recomendable, ya que las externalidades se han neutralizado de antemano, siendo necesario únicamente potenciar las capacidades internas del sistema.

## 5. MODELO INTERACTIVO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Bajo este tipo de investigaciones podemos encontrar el desarrollo de modelos vinculados a los enfoques de Interacción Social, Organizacional, Solución de Problemas e incluso los orientados por la lógica del Planteamiento Estratégicos mencionados en el capítulo 1 de este texto.

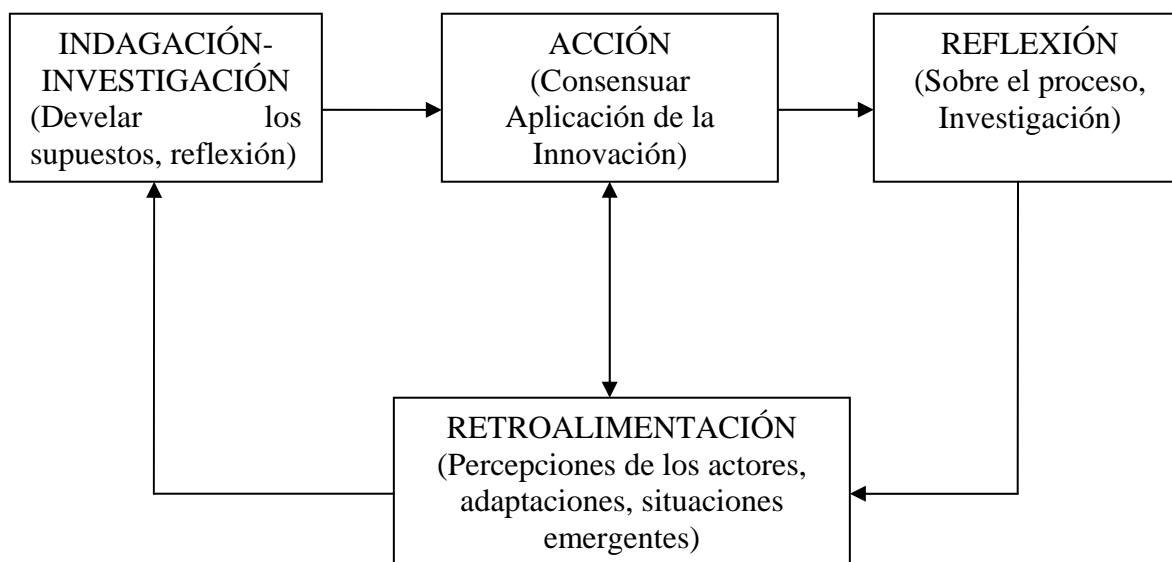
Debido a que éste es un modelo eminentemente cualitativo, pueden integrarse en él una serie de métodos, estrategias y pasos que contribuyan a enriquecerlo, siempre de manera sistemática y coherente al problema planteado inicialmente en la investigación.

Los puntos esenciales de la Investigación-acción (Pérez, 1990) pueden resumirse en los siguientes:

- Propone un cambio, transformación y mejora de la realidad social, de la acción educativa y del propio investigador, con una visión dinámica de la realidad.
- Requiere la colaboración de todos los actores implicados, no se puede llevar a cabo de forma aislada. La transformación y optimización de una realidad concreta se logra mejor en grupo. Se busca la creación de grupos de sujetos concientes, comprometidos con el cambio y el aprendizaje a través de la reflexión de su propio quehacer pedagógico.
- Su desarrollo se realiza a través de una espiral introspectiva, de ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión, investigación, nueva planificación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje continuo en el que las personas actúan conciente y críticamente.
- Se orienta hacia la creación de grupos de reflexión auto-críticos, resolución crítica (no instrumental) de problemas.
- Es participativo. Se concibe como un modelo amplio y flexible. Opta por un cierto eclecticismo metodológico, uso de técnicas etnográficas para la recogida de datos (observaciones, entrevistas, registros, análisis de documentos). combinación de diversas fuentes de información y diversos procedimientos de acceso a la realidad (triangulación). Es un proceso recursivo, no lineal. Igualmente pretende un determinado rigor metodológico.
- Comienza operando pequeños cambios que al ir irradiándose en más actores progresivamente se difunden, compromete a las personas y finalmente se institucionalizan.
- Permite y requiere crear un registro de los cambios y las mejoras a través del tiempo, en las prácticas, significados, discursos y otros. Ya que busca crear cambios precisamente en esos ámbitos de los actores involucrados.
- Es un excelente recurso para superar la dicotomía existente entre teoría y práctica pedagógica

En términos esquemáticos, el desarrollo de investigaciones orientadas por este modelo puede visualizarse demuestra la figura 6:

Figura 6



En este caso, al contrario de lo que ocurre con el modelo I+D, los factores externos son altamente determinantes en el grado de avance y éxito del proyecto, ya que se asume, desde los inicios, una fuerte vinculación entre los espacios a intervenir y el entorno, con todo el conjunto de variables afectivas, emocionales, sociales, culturales, económicas y políticas que puedan afectar el funcionamiento del área de estudio.

Por estas razones es que el factor de contexto debe ser incluido en el diseño de la innovación. Este diseño, a su vez, sólo puede realizarse después de un profundo proceso de comprensión e involucramiento con la realidad estudiada, ya que se entiende que sólo ella puede dar las claves para mejorarla a través de develar sus interacciones, debilidades y fortalezas, potencialidades y obstáculos, todo lo que sólo puede lograrse mediante la utilización de instrumentos cualitativos tales como la metodología etnográfica, los registros anecdóticos, observaciones participantes y no participantes, entrevistas en profundidad, focus group y otros.

Todas estas consideraciones hacen que este tipo de investigaciones sean algo más largas de realizar, pero a su vez mucho más contextualizadas y por ende logran comprometer más profundamente a sus participantes, especialmente porque no se evidencia una marcada separación entre quienes diseñan, aplican y se benefician de la innovación, ya que los grados de participación de la comunidad tienden a ser altos.

Sin embargo, la realización de este tipo de proyectos no garantiza del todo el éxito de los mismos, ya que, como se ha visto, estas estrategias se orientan especialmente a provocar cambios en la cultura, las prácticas, hábitos y otras situaciones que dicen relación con las representaciones simbólicas de los individuos, lo que siempre resulta sumamente difícil de modificar.

Con todo, en el ámbito del desarrollo de Proyectos de Innovaciones Educativas en contextos vulnerables o con amplias dificultades en el plano del clima de aula, por ejemplo, parecen ser alternativas bastante adecuadas ya que en estos casos las externalidades se evidencian fuertemente.

**Actividades de Aprendizaje. Se revisarán y retroalimentarán en clases.**

A. Realiza las siguientes acciones para analizar y evaluar tu proyecto de Innovación Educativa.

1. Diagnóstico indagativo.
2. Descripción del tema.
3. Planteamiento del problema.
4. Recopilación de la información, datos, antecedentes, material bibliográfico.
5. Construcción de un marco referencial.
6. Formula la justificación, hipótesis/interrogantes y objetivos que den cuenta de la necesidad de aplicar una estrategia de intervención innovadora en esa área.
7. Elaboración de una estrategia sistematizada de intervención innovadora.

B. Somete a un análisis FODA tu propio Proyecto de Innovación antes de ser aplicado al ámbito educativo seleccionado a partir de la matriz que operacionaliza las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas en potencialidades, limitaciones, desafíos y riesgos.

	<b>ANÁLISIS DEL ENTORNO (variables externas)</b>		
		<b>OPORTUNIDADES</b>	<b>AMENAZAS</b>
<b>ANÁLISIS INTERNO (variables internas)</b>	<b>FORTALEZAS</b>	<i>Potencialidades</i>	<i>Riesgos</i>
	<b>DEBILIDADES</b>	<i>Desafíos</i>	<i>Limitaciones</i>

## Bibliografía

1. Astudillo, E. (1995a) Proyecto Educativo Institucional y Gestión Escolar en la escuela y liceo en un contexto descentralizado. Revista Pensamiento Educativo, Vol 16.
2. Astudillo, E.; Astudillo O.; Cuadra G.; Guerrero G.' Vaccaro L., (1995b) *Fortalecimiento y Consolidación de Equipos de Gestión Comunal y Escolares*. P.U.C. -CIDE- Mineduc.
3. Ávila Baray, H.L. (2006), *Introducción a la metodología de la Investigación*. México. Ed. Cuauhtemoc.
4. Bourdieu, P. (1999), *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, col. Argumentos, Barcelona: Anagrama.
5. Carbonell, Jaume (2001), *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. España: Morata.
6. Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación de profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
7. Castillo, G. (1988) *Tres experiencias de rescate de la identidad de la escuela*. Santiago: Orealc.
8. Cazden, C. (1991), *La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos*". En *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
9. CINTERPLAN (1993), *Metodología para la formulación y evaluación de proyectos educativos: un enfoque estratégico*. Venezuela. CINTERPLAN.
10. Colbert, V. y otros (1992) *The new school program: more and better primary education for children in rural areas in Colombia*. Washington: Banco Mundial.
11. Cox, C. *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos e implementación*. Santiago: Preal, 1997.
12. Chevallard (1991) *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
13. Dadamia, O. (2001) *Educación y Creatividad. Encuentro en el nuevo milenio*. Argentina: Magisterio del río de la plata.
14. Davis, G. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
15. De la Torre, S. (1994) *Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
16. De la Torre, S. (2000), "Tres ideas en acción", en: Torre, S. De La y Barrios, C. *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*, Barcelona, Octaedro, pp. 7-46.
17. De la Torre, S. (2003), *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
18. Echeverri, A y Redón, L. (1988) *Los facilitadores de orientación familiar*. En B. Restrepo (Ed.). *La innovación en educación. Identificación, documentación de seis casos de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.

19. Enesco, I. y Del Olmo, C. (1992), *El trabajo en equipo en primaria. Aprendiendo con iguales*, Madrid, Alhambra Longman.
20. Escudero, J. (1988) La innovación y la organización escolar. En R. Pascual (Coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Nancea.
21. Escudero, J. (1993) Formación de centros e innovación educativa. Cuaderno de Pedagogía, nº 220, pp. 81-84.
22. Ferrández, A. y Puente, J. (1992). *Educación de personas adultas. Psicopedagogía y microdidáctica*, Zaragoza: Diagrama.
23. Francesc, Pedro y Puig, Irene (1999), *Las reformas educativas, una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Paidós.
24. Fuentelabrada, I. y Nemirovsky, M. (1988) *Formación de maestros e innovación didáctica*. México D.F.: Inp.
25. García-Huidobro, J. (Ed.) (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Popular.
26. Gartner, Lorena (2004), Guía para la elaboración de proyectos y de informes finales de Investigación. Cuadernillos de Trabajo Social nº 5. Programa de Trabajo Social. Universidad de Caldas.
27. Ghani, Z. (1992) *The use of participatory, school-based, and community supported innovations in formal basic education*. Ottawa: Idrc.
28. González, M. y Escudero, J. (1987), *Innovación educativa. teorías y procesos de desarrollo*, Barcelona: Humanitas.
29. Gross, B., (1999), Aprendizaje Cooperativo: Estudiantes trabajando en pequeños grupos, *Speaking of Learning*, vol. 10, nº 2, Stanford University Newsletter on Teaching.
30. Grundy, S. (1991), *El Currículum, producto o praxis*. Madrid: Morata.
31. Habermas, J. (1989), *Teoría de la acción comunicativa*. Buenos Aires: Taurus
32. Hargreaves, A. (1995). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
33. Havelock R.G. y Huberman A. M. (1980), *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE.
34. Huberman, A. M., 1973, *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*, París, Unesco.
35. Imbernón, F. (1991) Formar para innovar, Madrid: *Cuaderno de Pedagogía*, 191, 71-74.
36. Imbernón, F. (1995) Innovación y formación en y para los centros. Madrid: *Cuaderno de Pedagogía*, 240, 67-72.
37. Joyce, B., Weil, M. y Calhouh, E. (2002), *Modelos de Enseñanza*, Barcelona: Gedisa.
38. Langouet, Gabriel (1985), Suffit-il d'innover? L' exemple des collèges. Cap. II L' innovation pédagogique. pp.47-69. Paris: Press Universitaires.

39. Leonardo, A. (1992). *Ciep: A democratic school model for educating economically disadvantaged students in Brasil*. Washington: Banco Mundial.
40. Marcelo, C. (1991) *Aprender a enseñar: un estilo sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Cide
41. Martinic, S. (1997) *Diseño y evaluación de proyectos sociales. Herramienta para el aprendizaje*. México. COMEXANI-CEJUV.
42. Martinic, S. y Pardo M. (2003): *La investigación sobre eficacia escolar en Chile. Estado del arte*, en *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: CIDE. pp. 209 – 236.
43. MINEDUC (1994) *Orientaciones básicas, objetivos y componentes del programa MECE*. Santiago: Mineduc.
44. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994), *Reflexión sobre los Proyectos Educativos Institucionales*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
45. Mintzberg, H. y Quin, J. (1993), *El Proceso Estratégico: Conceptos, contextos y casos*. Prentice-Hall.
46. Miranda, C. (2005), Formación permanente e Innovación en las Prácticas Pedagógicas, en *Revista Iberoamericana de Educación* (Issn: 1681)
47. Moreno Bayardo, M. G. (1995), Investigación e Innovación Educativa, *Revista la Tarea* No. 7, disponible en URL: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>
48. Moreno Santacoloma, M. del C. (1996) *Innovaciones pedagógicas. Una propuesta de evaluación crítica*. 2ª reimpresión. Colombia: Magisterio
49. Morrish I. (1978), *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca, España: Anaya.
50. Nogales, I. (1988), *Los maestros y las perspectivas de innovación pedagógica*. La Paz: Ciid.
51. OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*. Paris.
52. Pascual, R. (Coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
53. Pedro Francesc e Irene Puig (1999), *Las reformas educativas, una perspectiva política y comparada*, Barcelona, Paidós.
54. Pérez Gómez, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuaderno de Pedagogía*, 220, 25-30.
55. Pérez, Ma. Gloria (1990), *Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social educativo*. Madrid: Dykinson.
56. Restrepo, B, (1995), *La colaboración entre investigadores e innovadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación*, Bogotá, Secab, Colciencias, Menfes.
57. Ríos, D. (2000). Profesores innovadores e innovaciones desarrolladas en escuelas básicas de Santiago, en *Boletín de Investigación Educativa*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Volumen 15, pp. 408-418.

58. Ríos, D. (2003a) Facilitadores y obstaculizadores de las innovaciones en educación, en Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 2 (3), Concepción, Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2003, pp. 27- 38.
59. Ríos, D. (2003b) Efectos no previstos en las innovaciones en educación: el proceso de cambio abierto a la incertidumbre, en Revista Colombiana de Educación, N° 44, primer semestre, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 155-172.
60. Ríos, D. (2004a) Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol.XXXIV, 2º Trimestre, México D.F.: Centro de Estudios Educativos, pp. 95-112.
61. Ríos, D. (2004b) La innovación en educación: desafíos para el desarrollo institucional y profesional de los profesores, en Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE. Vol.3, N° 6, Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción, pp. 27-35.
62. Ríos, D. (2006) Autoestima de profesores primarios innovadores, en Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVIII, N° 46, septiembre-diciembre, Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 143-151.
63. Rivas, M. (2000) *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Letras Universitarias.
64. Rodríguez, L. y Escudero, T., (2000), Interacción entre Iguales y Aprendizaje de conceptos científicos, en Revista Enseñanza de las Ciencias, nº 18.
65. Ruiz, L. (1992). *Gerencia en el Aula*. Venezuela: FEDUPEL.
66. Salazar, J. (1994). *Gerencia de Aula*. Trabajo de grado entregado para publicación. (UPEL). Venezuela: Lara.
67. Sancho J. M., Hernández F., Carbonell J., Sánchez-Cortez E. y Simo N. (1993), *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*, Madrid, España, CIDE.
68. Sansano, et al. (1993) El trabajo docente y la renovación de la escuela. Cuaderno de Pedagogía, 220, 40-43.
69. Schiefelbein, E (1992) *El modelo escuela nueva: intentos de descripción*. Santiago: Cpu/Orealc.
70. Sepúlveda, C., y otros (2006) *Estilos de gestión y Administración en Educación Municipalizada Asociados con estrategias del CPEIP para Formación Continua del Profesorado*. Santiago: CPEIP.
71. Smith, J. (1995). *Gerencia Educativa de Aula como Alternativa de Cambio en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Trabajo de Grado en Maestría en Educación. Universidad de Carabobo (Área de Estudios de Postgrado).
72. Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Tercera Edición. Madrid: Morata.
73. Teobaldo, M. (1993) *Gestión y calidad de la educación: análisis y evaluación de una experiencia de nivel medio de la enseñanza oficial*. Santiago: Orealc

74. Uribe, Mario, (2005) Revista PRELAC-UNESCO 2005.
75. Villorro, L. (1984), *Creer, saber, conocer*, México: Siglo XXI.
76. Yurén, María Teresa (2000), *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, col Paidós Educador, México: Paidós.
77. Yurén, María Teresa y Araújo-Olivera, Stella (2003), Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular, El caso de formación cívica ética en la escuela secundaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, sept.-dic. 2003, vol. 8, n° 19, pp. 631-652.
78. Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuaderno de pedagogía*, 220, 44-49.