

FACILITADORES Y OBSTACULIZADORES DE LAS INNOVACIONES EN EDUCACION

Daniel Ríos Muñoz*

Universidad de Santiago de Chile

Resumen

La mayor parte de las acciones desarrolladas en el marco de la Reforma Educacional Chilena buscan promover la acción innovadora de los profesores, con el propósito de que su actividad docente contribuya al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Una de las estrategias más novedosa para despertar la capacidad de innovar de los docentes está constituida por los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). En este artículo se presentan los principales resultados relacionados con los factores que facilitan y obstaculizan el desarrollo de las innovaciones efectuadas por profesores de educación básica.

Los principales facilitadores de las innovaciones se relacionan con la predisposición y creatividad del profesor, el interés y compromiso de los alumnos, la disposición de los responsables de la gestión escolar y el material didáctico y tecnológico con que cuentan para ser utilizado como apoyo. Los aspectos obstaculizadores que las limitan tienen que ver, en su mayoría, con la carencia de recursos materiales, infraestructura y tiempo, además de la presencia de alumnos con dificultades de aprendizaje y actitudes negativas por parte de éstos como: desinterés, inseguridad e indisciplina. También se destaca la rigidez de la organización escolar y la escasa integración de otros profesores y padres y apoderados.

Palabras clave: innovación educativa, rendimiento escolar, proyectos de mejoramiento educativo, obstaculizadores pedagógicos.

Facilitators and obstacles of educational innovations

Abstract

Most of the actions carried out within the Chilean Educational Reform try to promote teachers' innovative action in order that their teaching activity contributes to the improvements of students' learning. One of the novel strategies to awaken teachers' innovative capacities is through the Educational Improvement Projects (PME). This article presents the main findings related to the factors that facilitate and obstruct the development of the innovations carried out by primary teachers.

The main facilitators of innovation are related to the teachers' predisposition and creativity, the students' interest and commitment, the school management disposition and the didactic and technological material to be used as a supporting element. The aspects that obstruct innovation are mostly related to the lack of material resources, facilities and time together with the students who show learning difficulties and negative attitudes such as: lack of interest, lack of self-confidence and lack of discipline. The rigidity of school organization and the lack of integration between teachers and parents are also factors that obstruct innovation.

Key words: educational innovation, school achievement, Educational Improvement Projects, pedagogic obstacles

*El contenido de este artículo es parte de la investigación "Profesores Innovadores e Innovaciones Desarrolladas en Escuelas Básicas de Santiago", Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
* Doctor en Ciencias de la Educación. Docente e investigador, Departamento de Educación, Facultad de Humanidades. Universidad de Santiago de Chile*

1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

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 educacional, estas orientaciones fundantes, que buscan promover la participación y autonomía de los actores educativos, se han materializado, desde hace más de una década, por parte del Ministerio de Educación a través de diversas intervenciones que han tenido como propósito central el de mejorar la Calidad y Equidad de la Educación. Una de las primeras acciones de gran envergadura se relacionaron con el Programa MECE-Básica, diseñado y puesto en marcha por el MINEDUC en 1991. Posteriormente, esta acción pasó a ser parte de los programas de mejoramiento, uno de los componentes de la Reforma Educacional Chilena, iniciada para los responsables ministeriales a partir de 1996 con la aplicación de la Reforma Curricular en educación básica. Esta gran intervención se ha realizado en todos los niveles del sistema y ha involucrado la combinación de esfuerzos humanos, materiales y financieros de gran magnitud, que lo constituyen como el cambio integral más importante y profundo jamás realizado en el país (Cox, 1997 y García-Huidobro, 1999).

La estrategia más innovadora del MECE-BASICA estuvo constituida por el diseño e implementación de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), en el marco de la Descentralización Pedagógica. Se esperaba que los PME ayudaran a transformar el quehacer pedagógico de los profesores y promovieran una nueva cultura escolar, ya que ofrecían una oportunidad de desarrollo de la iniciativa e innovación a los docentes -más allá de su participación en ellos-, destinada a optimizar los procesos de enseñanza y a mejorar, en consecuencia, el nivel de los diversos aprendizajes de los alumnos (conocimientos, habilidades y actitudes). 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 (Ministerio de Educación, 1994).

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 básica, especialmente en las zonas de pobreza urbana y rural, ya que los alumnos de escuelas públicas tardan 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 (op. cit). De acuerdo al Ministerio de Educación, las principales causas de esta situación académica se relacionan, principalmente, con: la baja pertinencia de los contenidos del curriculum 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). Desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas, Montero, (1988) y Castro, (1993), plantean que éstas se caracterizan por ser: rutinarias y homogenizadoras; apegadas a esquemas rígidos y verticalizados; excluyentes de alternativas; enciclopedistas en sus pretensiones; promotoras del valor de la disciplina, del orden constituido y la obediencia acrítica a la autoridad; desarticuladoras del saber; asignaturista y comprometidas con una visión fragmentaria de la realidad.

En este contexto general, el problema de este estudio se relaciona con las innovaciones que ejecutan los profesores y que buscan responder al tradicionalismo de sus prácticas pedagógicas, las cuales se distinguen por el apego a acciones invariables en ellas, las que han sido construidas, desarrolladas y apropiadas por los profesores a través de los años, pero que no tienden a ser cuestionadas por éstos con vista a una transformación positiva de su labor docente. Vinculado a este problema, uno de los objetivos generales del estudio se relaciona con la identificación y caracterización de los factores que condicionan, positiva o negativamente, la generación y ejecución de innovaciones por parte de los profesores de educación básica.

2. MARCO CONCEPTUAL

En general, la literatura indica diversos factores que condicionan el grado de éxito de las prácticas innovadoras. A nivel de condicionantes contextuales de la escuela, los aspectos: técnico-administrativo (escasez de tiempo que el Ministerio de Educación destina para el perfeccionamiento docente, la entrega irregular de materiales didácticos, las carencias en el perfeccionamiento docente en aspectos prácticos, falta de apoyo por parte de las autoridades locales); socioculturales (escasa incorporación de padres y de otros agentes de la comunidad, deficiencias en la formación inicial de los docentes, reducido consenso social para el desarrollo de innovaciones, conflictos al interior de las familias); económico-financiero (falta de apoyo presupuestario externo, ausencia de remuneración adicional para los docentes, escasos recursos para mantener la innovación en el tiempo), aparecen como importantes factores que tienden a obstaculizar la aplicación de procesos innovadores en el ámbito escolar (Morrish, 1978; Nogales, 1988; Palacios, et al., 1988; Echeverri, et al., 1988; Montero, 1990; Ghani, 1992; Schiefelbein, 1992; Teobaldo, 1993; Torre, 1994).

Estos mismos autores plantean que al interior del establecimiento educacional, las principales condicionantes de las innovaciones se vinculan con: la organización escolar (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); los actores educativos (altas expectativas en los docentes de recibir respuestas muy elaboradas respecto a cómo enseñar, bajo interés por parte de los profesores de asumir lo desconocido, alto grado de autoritarismo directivo, incapacidad de los directivos de orientar los procesos de cambios, modificaciones aisladas por algunos docentes, falta de aceptación plena de los docentes por los procesos innovadores, excesiva dependencia en los profesores de los agentes externos que promueven las innovaciones; los materiales didácticos (carencias de bibliotecas y deficiente dotación de ellas, carencias de material tecnológico para apoyar la elaboración de apuntes por parte del profesor).

Al analizar las condicionantes intraescuela, se puede inferir que una de las

dimensiones que más peso tiene como obstáculo de las innovaciones, estaría 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 desdeñar la posibilidad de perfeccionarse. Desde la perspectiva psicológica, manifestada a través de diversas actitudes de los profesores, Eichholoz y Rogers (en Morrish, 1978), presentan ocho tipos de resistencias mostradas por docentes de educación básica: 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; y, 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: "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 anteriormente, Fernández y Nichoolls (en Torre, 1994), señalan otros aspectos que pueden impedir o asegurar el éxito de una innovación. Los obstaculizadores se relacionan con: la falta de motivación intrínseca de los profesores por el cambio cualitativo, la excesiva verticalidad en el diseño de la innovación y la toma de decisiones que no involucran a la mayoría del profesorado, la baja vinculación entre el contenido de las innovaciones y las necesidades reales de los profesores, la nula o baja información que poseen los profesores de los resultados de experiencias innovadoras similares a la que se desea adoptar y la improvisación y falta de planificación del cambio, entre otras. Y, los facilitadores con: disposición favorable de los docentes hacia la innovación, clara comprensión de la innovación por parte de los profesores, suficiente preparación de los profesores para ejecutar la innovación, realización de un diagnóstico acabado de los estudiantes, disposición de recursos para poner en marcha y sostener la innovación, 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, participación de otros actores escolares y de la comunidad, adecuada temporalización de las actividades que contempla la innovación, el reconocimiento a través de estímulos y alicientes por el esfuerzo complementario que demanda la innovación, etc.

Por otro lado, con relación al comportamiento resistente de muchos docentes, Watson y Guskin (en Morrish, 1978), expresan que éste puede presentarse de diferentes maneras como aspectos idiosincrásicos de su personalidad. Para Watson, algunos de ellos son: la homeostasis (mantención de la seguridad y permanencia personal ante el cambio propuesto); hábito (preeminencia de los comportamientos tradicionales que aseguran la confianza y la seguridad); percepción y retención selectiva

(admisión sólo de aquellas ideas de la innovación que coinciden con los puntos de vista ya establecidos); superego (mantención de la tradición, costumbres y usos que hace del cambio algo nuevo, no familiar diferente y desestabilizador de lo establecido y controlado); inseguridad (desconfianza en las capacidades de sí mismo lo que impide realizar algún cambio o aceptar lo novedoso); y, regresión (intención permanente de regresar a la tradición que otorga mayor seguridad y confianza, además del control que se posee sobre las situaciones cercanas).

Para Guskin, estos procesos de resistencia se vinculan con: sentido de competencia y de autoestima (sensación de fracasar ante lo nuevo que ofrece la innovación por la desconfianza sobre las propias capacidades); autoritarismo y dogmatismo (presencia de esquemas mentales rígidos que impide reconocer las utilidades que puede proporcionar la innovación); sentimientos de amenaza y de temor (preservación de la identidad construida ante la inseguridad que puede generar la aceptación de los nuevos requerimientos del cambio presentado); profecías autocumplidas (cumplimiento de las expectativas previas que pueden favorecer o perjudicar el éxito de la innovación aplicada).

De estas categorías, usadas por ambos autores para retratar aspectos de la personalidad de los profesores y profesoras que se resisten a las innovaciones, se puede desprender la idea que son éstos los que inciden fuertemente en el éxito o fracaso de cualquier innovación. La disposición intelectual y motivacional 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, no aseguran por sí mismas su éxito. 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.

Sin embargo, 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 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.

2.1. Las resistencias como factores de homeostasis y como elementos perturbadores de la comunicación

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.

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 la ponen en marcha en las aulas. Se presenta como rechazo personal al cambio de comportamiento que promueve la innovación.

Según Rassekh y Varideanu (en 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 investigativo y difusión, manifestada por la falta de diseminación y demostración de innovaciones exitosas;
- de orden formativo, 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.

2.2. Las resistencias como conflictos entre fuerzas de poder

Desde un enfoque sociocrítico, 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.

2.3. 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 socioambientales 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 éstas 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 desarrolla el proceso de 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 (Morrish, 1978, González y Escudero, 1987, Restrepo, 1995, Imbernón, 1995, Moreno, 1996).

3. METODOLOGIA

La investigación se realiza en escuelas primarias de Santiago, posee características del tipo exploratorio-descriptivo y se utilizó un diseño que contempla la presencia de un grupo de profesores que participaron en los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), en educación básica, y un grupo de docentes que no lo hicieron, el que sirve de comparación, siguiendo el diseño de comparaciones de mediciones de posttest de ambos grupos de Bingham y Felbinger (1989). A ambos grupos se les aplica un cuestionario semiestructurado y los contenidos de las respuestas se analizan, en primer lugar, por medio de estadística descriptiva y, posteriormente, se realiza un análisis interpretativo de ellos. Enseguida se efectúa una discusión de los resultados a la luz del marco conceptual adoptado, con un especial énfasis en los aspectos que se postulan en este estudio acerca de la innovación en educación.

4. RESULTADOS

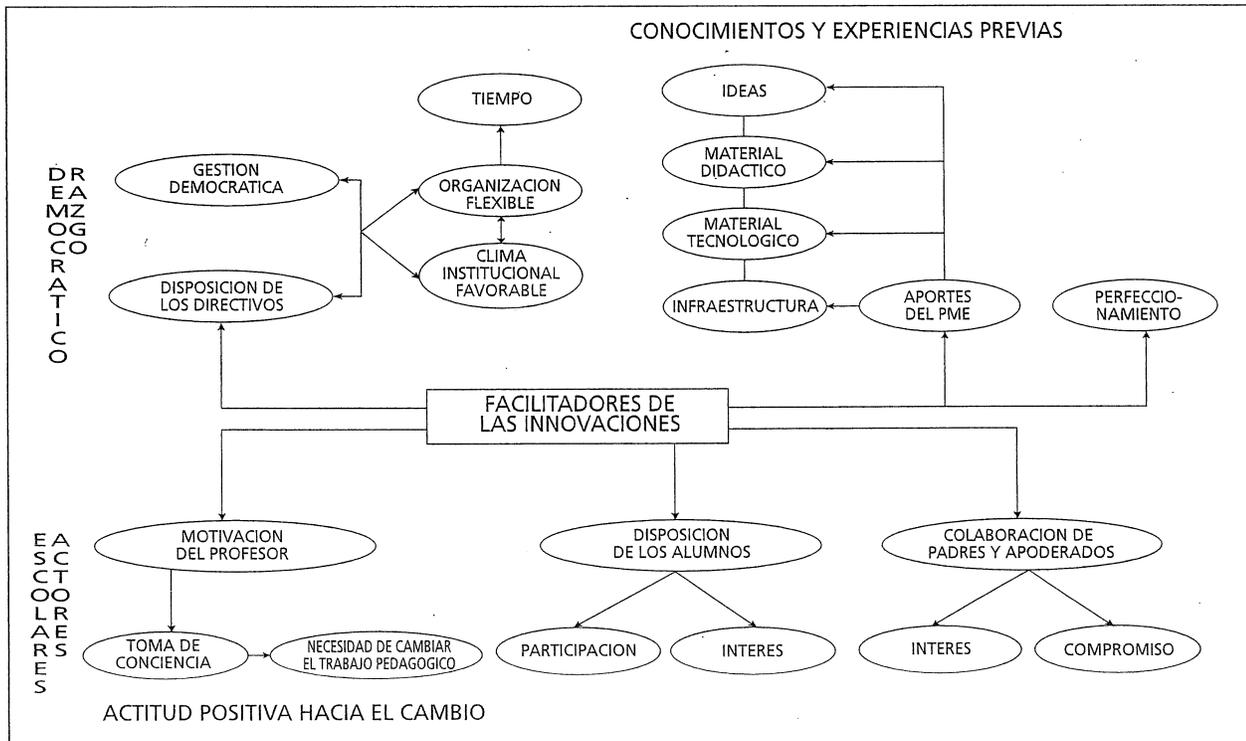
4.1. Facilitadores de las innovaciones

Con relación a los facilitadores de las innovaciones pedagógicas desarrolladas por los profesores de educación básica, los principales resultados se relacionan con: la organización y clima institucional de la escuela, dada por la disposición y tipo de gestión de la dirección escolar (Directores y Jefes de UTP) y el tiempo otorgado (31%)¹; Motivación de los profesores a partir de una toma de conciencia y la necesidad de cambiar su trabajo pedagógico (29%); Participación e interés mostrado por los alumnos (14%); Presencia de diversos materiales didácticos, tecnológicos e infraestructura aportados por los PME (14%); Colaboración de padres y apoderados en las diferentes acciones desarrolladas (7%); Cursos de perfeccionamiento realizados en diversas instituciones (5%).

1.- Corresponde a las respuestas comunes de los entrevistados, a cada pregunta del cuestionario aplicado, las que se ordenan de mayor a menor según los porcentajes de éstas. Estos porcentajes se obtienen a partir de la totalidad de las menciones realizadas por los entrevistados, los que pueden realizar más de una respuesta, provocando con ello, que el número total sea superior al número de profesores innovadores de este estudio (55). En este caso las menciones fueron 98.

Estos resultados pueden observarse gráficamente en la siguiente figura:

Condicionantes favorables para la innovación



A pesar que la innovación se origina e implementa a partir del cuestionamiento que realiza el docente de su práctica pedagógica, proceso que lo lleva a una toma de conciencia y a un intento por modificarla para su mejoramiento, se reconoce, a modo de atribución, que el principal factor que condiciona positivamente el desarrollo de las acciones de cambio deliberado es el tipo de liderazgo pedagógico que ejercen los directivos, especialmente el rol que le compete el Director o la Directora.

Esta situación da cuenta de la dependencia natural que existe en toda unidad educativa, de los niveles de jerarquización que se presentan en su organización y de cómo un proceso innovador al interior del aula está supeditado principalmente al apoyo y comprensión que reciba de las máximas autoridades de la escuela. En este sentido, el mejoramiento de los procesos escolares parece estar relacionado con una gestión democrática, la cual permitiría desarrollar ciertos espacios de autonomía en el profesor al nivel de la sala de clase, y la que se vería materializada a partir de la iniciativa que éste presente para abordar los problemas o insuficiencias que se manifiestan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es posible inferir que el liderazgo ejercido por estos directivos tiene una importante preocupación por aspectos pedagógicos, más allá del cumplimiento de tareas y funciones bajo una lógica administrativo-burocrática, lo que favorecería una organización flexible y clima institucional favorable al cambio positivo, tal como lo reconocen algunos docentes que participaron en este estudio (Ríos, 2001). Esta realidad se vería reflejada en el uso variable del tiempo - decisión que dependería principalmente de la dirección escolar - para potenciar la innovación aplicada: extensión horaria,

perfeccionamiento y flexibilidad horaria, de acuerdo a lo manifestado por los profesores innovadores. Otro aspecto destacado que afectaría positivamente la aplicación de estas innovaciones en el ámbito escolar, se refiere a los conocimientos y experiencias previas de los profesores, esencialmente de aquellos que han participado en los Proyectos de Mejoramiento Educativo. Así, los docentes innovadores reconocen que los PME le han aportado ideas, material didáctico, material tecnológico e infraestructura. Esta constatación hace pensar que la innovación puede ser vista como un proceso que se fortalece al participar el profesor en experiencias similares, las cuales tendrían cierto grado de influencia al momento de diseñar e implementar nuevas transformaciones educativas.

Finalmente, la motivación del profesor, la disposición de los estudiantes y el compromiso de los padres y apoderados, hacen plausible la idea de que el factor ideográfico presente en cada uno de estos actores escolares es una condición esencial para elaborar, aplicar y participar en las innovaciones desarrolladas por estos docentes. Probablemente, éstos presentan características singulares, principalmente en el plano intelectual y actitudinal -más críticos y autocríticos, menos dogmáticos, más abiertos al cambio, menos temerosos a las equivocaciones, más tolerantes a la incertidumbre, etc.- que los hace interesarse y comprometerse en las acciones innovadoras, siendo conscientes de que éstas pueden beneficiarles de alguna manera, sobre todo a los alumnos tal como lo expresa algunas profesoras innovadoras:

- “Creo que es urgente actualizar nuestra educación, la metodología y estrategias deben ser de... otra forma, ya no es educación de pizarra y tiza, (sino) de acuerdo a la realidad en que los niños viven, un mundo acelerado, padres ocupados. (Así), es mucho lo que se espera de la escuela, (ésta) debe dar una respuesta concreta al niño de hoy, de acuerdo a sus intereses y modo de vida.”
- “... creo que ha sido enriquecedor el hecho de atreverme a realizar la innovación, ya que me consideraba demasiado rígida en mi práctica pedagógica.”

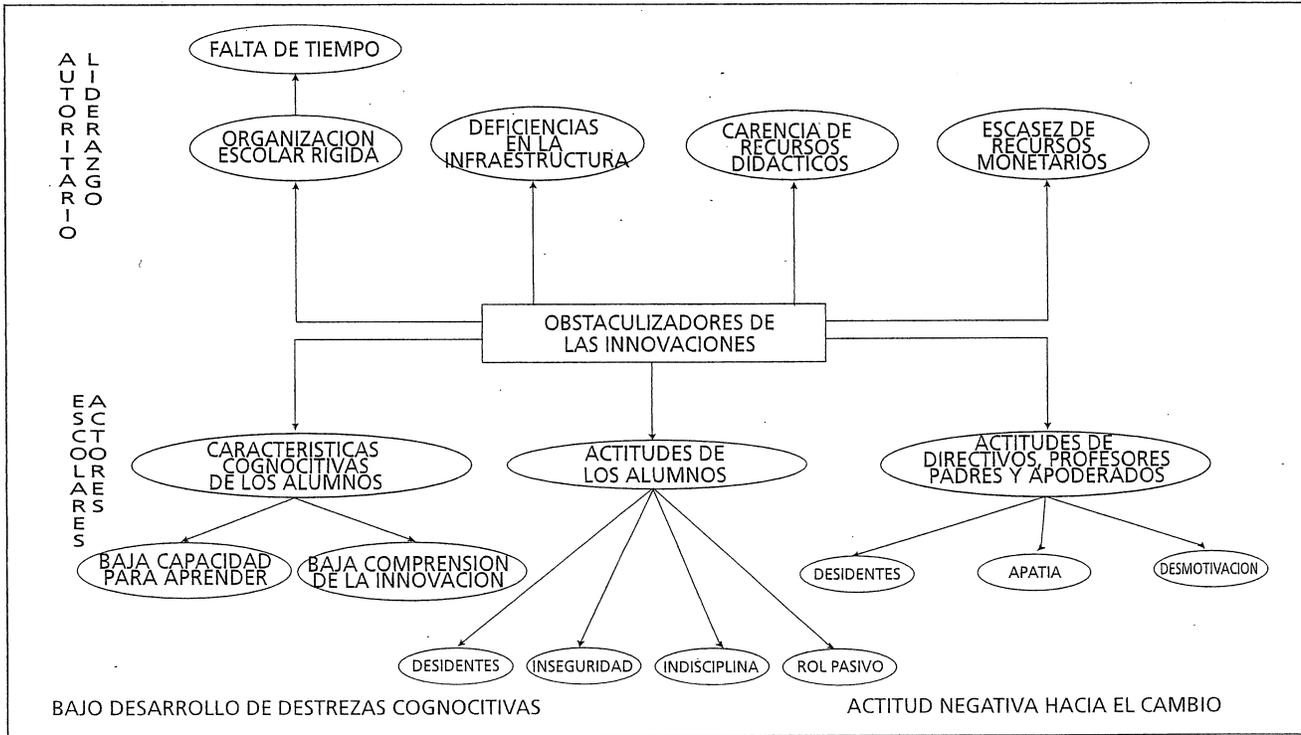
4.2. Obstaculizadores de la innovación

Estos factores que condicionan positivamente el desarrollo de las innovaciones, son acompañados por otros que tienden a obstaculizarlas. Entre estos se puede mencionar los siguientes: carencia o extravío de recursos, materiales didácticos, infraestructura, monetario y tiempo (27%)²; no se observan factores obstaculizadores en el desarrollo de las acciones innovadoras (24%); características cognoscitivas y actitudinales de los alumnos como: diferentes capacidades para aprender, desinterés, inseguridad, apego al rol pasivo, indisciplina y escasa comprensión de la naturaleza y de los objetivos de la innovación (19%); características personales y presencia de actitudes negativas en los actores escolares, profesores, directivos y padres y apoderados -falta de carisma y compromiso docente, desinterés, apatía, desmotivación e envidias- (16%); presencia de una organización escolar rígida que impide promover el cambio a escala institucional (14%).

Estos aspectos que tienden a obstaculizar el desarrollo de las innovaciones pueden apreciarse en la siguiente figura:

2.- En este caso los porcentajes están con relación a 86 menciones de los profesores innovadores.

Condiciones que obstaculizan a las innovaciones



Al detectar los aspectos que tienden a oponerse a las actividades innovadoras puede apreciarse, según las atribuciones de los innovadores, que algunos de ellos pertenecen a las mismas dimensiones que las facilitan, pero en sentido opuesto. Así, desde la perspectiva del liderazgo de los directivos, aparecen factores vinculados a la rigidez de la organización y a la falta de tiempo. En este sentido, es posible pensar que la tendencia de éstos sería la aplicación de una orientación bajo la perspectiva administrativo-burocrática, con un mayor énfasis en aspectos de cumplimiento formales, con escaso apoyo pedagógico a los profesores y un control que impide ciertos grados de autonomía para el adecuado desarrollo de la innovación.

También se aprecian factores relacionados con la infraestructura, la falta de material didáctico y tiempo. El problema del primer aspecto se vincula con la creencia que el espacio es reducido por el exceso de alumno por sala (45). Es posible que este argumento sea esgrimido ante la constatación de la falta de resultados positivos a medida que avanza la innovación y ante la ausencia de otros aspectos que no se controlaron antes de iniciarse ésta, como lo expresan los profesores acerca de los otros aspectos:

- "... Falta de personal para elaborar material didáctico."
- "Tiempo para confeccionar material didáctico."
- "Escaso tiempo para confeccionar material didáctico."

Esta situación estaría indicando que para el éxito de la innovación se hacen necesarios ciertas condiciones críticas que de faltar impedirían el cumplimiento de

los objetivos propuestos en ella. Pero, también es posible deducir observando estas expresiones, una deficiente planificación de la acción transformadora, lo que podría tener repercusiones negativas en el momento de su aplicación.

Un factor que no se presenta -en positivo- en los elementos que favorecen la aplicación de la innovación, se relaciona con ciertas discapacidades intelectuales de los estudiantes, las que la afectarían de manera esencial: baja capacidad para aprender y escasa comprensión de la naturaleza y objetivos de ella. Esto hace suponer la importancia que tiene el conocimiento de las destrezas cognoscitivas mínimas que deben presentar los estudiantes. Esta situación debiera ayudar a disminuir el grado de incertidumbre que se presenta al inicio de toda acción innovadora, lo cual probablemente pueda contribuir en la consecución de sus propósitos previstos.

Igual cosa podría ocurrir con otros factores negativos, de tipo personal, que se presentan en los distintos participantes de la innovación: desinterés, envidias, apatía, pasividad, etc. Estas actitudes relacionadas con la esfera afectiva hacen suponer la importancia que tendría, para el éxito de la innovación, el involucramiento emocional de sus participantes, es decir, la presencia de una adecuada motivación intrínseca en cada uno de ellos. Tal vez, un factor que puede estar subyaciendo en esta problemática, sea el hecho que la acción innovadora se origina en el profesor, siendo la participación de alumnos, padres y apoderados muy baja, lo que disminuye su compromiso en esta etapa, circunscribiéndose ésta sólo a la fase de ejecución.

5. CONCLUSIONES

Las innovaciones desarrolladas por los profesores de educación básica, presentan una serie de factores que tienden a facilitarlas u obstaculizarlas. Entre los primeros destacan aspectos organizativos y de clima institucional que vive la escuela; actitudes de los actores escolares como: motivación de los docentes para modificar su trabajo pedagógico, la participación e interés de los estudiantes y la cooperación de padres y apoderados; presencia de material didáctico y tecnológico. Y, entre los segundos, se puede mencionar la insuficiente presencia de material didáctico, financiero y de tiempo con que cuentan los innovadores; actitudes negativas en profesores, alumnos y padres y apoderados como: desinterés, desmotivación, apatía, indisciplina; la presencia de una organización escolar rígida que promueve el desarrollo de experiencias transformadoras en su seno (Ríos, 2000).

El hallazgo de estos factores que facilitan u obstaculizan la ejecución de procesos innovadores tienden a confirmar lo descrito en la literatura con respecto a esta temática. En el caso de las actitudes obstaculizadoras de los diferentes actores escolares es posible que pueda subyacer en ellas procesos psicológicos que tienden a mantener lo establecido, dada la satisfacción de la tradición y ante la inutilidad o ineficacia de lo nuevo, tal como lo plantean Eichhoz y Rogers (en Morrish, 1978). O como lo señala Watson (en Morrish, op. cit), la resistencia al cambio estaría relacionado, en parte, por el hábito y el superego de los resistentes, es decir por la preeminencia de los comportamientos tradicionales que aseguran la confianza y la seguridad y por la mantención de la tradición, costumbres y usos que hace del cambio algo nuevo, no familiar diferente y desestabilizador de lo establecido y controlado, respectivamente. Sin embargo, en toda institución escolar debiera valorarse, hasta cierto grado, la presencia de profesores innovadores, ya que las resistencias que muestran en algunas ocasiones los profesores resistentes pueden servir para el proceso de equilibrio entre las demandas y necesidades de la escuela y lo que el medio externo, llámese Ministerio de Educación principalmente, ofrece o impone a los establecimientos educacionales.

BIBLIOGRAFIA

- Bingham, R. y Felbinger, C. (1989). *Evaluative in practice*, Capítulo 9: *Postest only comparison group design*. New York: Longman.
- Castro, E. (1993). Riesgos y promesas del currículum de colaboración en contextos de descentralización educativa. en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 3, Madrid . pp. 63-87.
- Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos e implementación*. Preal: Santiago.
- García-Huidobro, J. (Ed.) (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Popular.
- Gonzalez, M. y Escudero, J. (1987). *Innovación educativa. teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Huberman, A.M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO.
- Imbernón, F. (1991). Formar para innovar. en *Cuaderno de Pedagogía*, Nº 191. Madrid. pp. 71-74.
- Ministerio de Educación (1994). *Orientaciones básicas, objetivos y componentes del programa MECE*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Montero, P. (1988). *Empleo y educación: algunos requerimientos para la innovación educacional*. Santiago de Chile: Orealc.
- Morrish, J. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca: Anaya.
- Nogales, I. (1988). *Los maestros y las perspectivas de innovación pedagógica*. La Paz: Ciid.
- Restrepo, B. (1995). *La colaboración entre investigadores e innovadores, clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación*. Santafé de Bogotá: Secab/Colciencias/Menfes,.
- Ríos, D. (2000). *Profesores innovadores e innovaciones desarrolladas en escuelas básicas de Santiago en Boletín de Investigación Educativa*. Santiago de Chile, Vol. 15. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile., pp. 408-418.
- Ríos, D. (2001). *Innovative teachers: a permanent learning process to improve teaching and student's learning en Yearbook on Teacher Education*, CD-ROM.