



Herramientas

Los cambios y las innovaciones en los centros educativos.

Principios y procesos (III)

Elena Campo

Prof. de francés (EOI)

Alejandro Campo

FEAE Euskadi

Resumen: No todo cambio es igual a progreso. Hay innovaciones superfluas que no hacen más que empeorar las cosas porque el esfuerzo dedicado a algo inútil genera frustración y cinismo para próximas ocasiones. Una innovación con impacto tiene que ser una innovación significativa que aporte modos distintos y eficaces de actuar y que produzca una percepción colectiva de resultados mejorados. El gran problema de la innovación en educación es la implementación. Muchos proyectos de innovación se quedan en el papel. Otros tienen un diseño inadecuado por hacer una mala lectura de las necesidades de personas y grupos. Otros que cuentan con un buen diseño fracasan porque el sistema de apoyo desaparece muy pronto.

Las herramientas prácticas aportan pautas de análisis para elegir con detenimiento los programas o prácticas en cada caso. Una elección cuidadosa garantiza la idoneidad del programa para satisfacer las necesidades reales y una verdadera adecuación al contexto de intervención.

Palabras clave: Cambio, innovación, mejora, revisión, planificación, implementación, capacidad, proyecto, progreso, cultura, aprendizaje colectivo, contexto, competencia, herramienta.

La naturaleza y tipología de los cambios educativos

Fullan (1991) ha argumentado que con frecuencia se confunden cambio y progreso. Muchas innovaciones introducidas en el pasado se han manifestado como contraproducentes. Algunas veces no existía una necesidad real para promover un cambio determinado. Era una moda del momento. Otras veces una innovación valiosa fallaba porque el proceso de implementación no era correcto. Y otras, las menos, innovaciones sentidas como necesarias y apropiadas se han implementado con éxito. En este último caso, se cumplían al menos dos condiciones:

La innovación representaba una necesidad real.

Se prestó un fuerte apoyo en la puesta en práctica.

El mismo autor plantea que es importante no olvidar que la finalidad de las reformas educativas es ayudar a las escuelas a cumplir mejor sus objetivos. Todo el mundo se adhiere a esos objetivos genéricos, manifestados en las declaraciones programáticas. Los conflictos de interpretación se plantean cuando se ponen en marcha los mecanismos operativos. Es entonces cuando las finalidades de los centros educativos entran en disputa. El valor de los cambios educativos no es automático. Por ello es conveniente pasar las innovaciones por el tamiz de los criterios siguientes:

El cambio es considerado valioso por la comunidad que va ser afectada.

Cuenta con un diseño apropiado que hace viable el proceso de implementación. No existe otro cambio más urgente y necesitado que el promovido.

La palabra “cambio” es un término genérico que viene definido en el diccionario como “la sustitución de una cosa o estado por otro”. Como término genérico puede asociarse con palabras como innovación, desarrollo, renovación, reforma, que suelen usarse con la intención de indicar un cambio planificado y de mejora. Entendemos cambio como una categoría amplia que engloba otras realidades más

específicas. Es un fenómeno complejo que afecta variables ideológicas, culturales, axiológicas, institucionales, personales, teóricas y prácticas.

Las reformas son reestructuraciones a gran escala que cuentan con una estrategia planificada y afectan a la política y a la estructura de los sistemas educativos. Las innovaciones son pequeños cambios, a escala reducida, que intentan de modo deliberado mejorar aspectos concretos de la institución escolar o de los procesos de aula.

Podemos distinguir también cambios de primer orden que ponen el énfasis en los procesos de aula: procesos de instrucción, de motivación de los alumnos...; cambios de segundo orden que afectan a la organización de los centros, a sus modelos de gestión, a su cultura grupal..., y, por fin, cambios de tercer orden que tienen efecto en el sistema educativo y administrativo.

Como modelos explicativos y de actuación se han utilizado tres teorías acerca de las innovaciones: la coercitiva, la empírico-racional y la reeducativa. Las dos primeras se pueden considerar como planteamientos jerárquicos, de arriba a abajo, y la tercera como una modalidad más participativa. No hay duda de que dentro de la profesión docente la última ha sido el modo más apropiado de promocionar las innovaciones escolares.

Fases en los procesos de cambio

Los investigadores generalmente identifican tres fases fundamentales en los procesos de cambio:

La primera de estas fases consiste en la toma de conciencia de la necesidad, la determinación de participar y la generación de motivación y actitudes positivas. Es obviamente mucho más fácil de conseguir que las dos siguientes. En estos primeros momentos es aceptable la presión externa siempre que vaya acompañada del apoyo y formación correspondientes.

Los aprendizajes correspondientes a la puesta en práctica son más lentos. Sucede a veces que la planificación de la fase de implementación es descuidada con el resultado consiguiente de que innovaciones prometedoras desaparecen con rapidez.

La institucionalización tiene lugar cuando se convierte en pauta estable de actuación en los centros escolares y suele afectar a las normas organizativas del centro. La dificultad de gestionar todas las variables, a través de estas tres fases es considerable. La esencia de una planificación efectiva para el cambio consiste en planificar la posibilidad de cambiar los planes en el transcurso de su implementación.

El cambio es complejo

Factores de cambio /v/ Proceso de cambio

¿Qué es el cambio?

Nuevos materiales

Nuevas prácticas y comportamientos

Nuevas creencias y modos de pensar

Frase del cambio

Iniciación: Proteger energías limitadas

Implementación: El agujero la puesta en práctica

Institucionalización: El poso de lo bien hecho

La comprensión de los cambios.

Todo cambio es un proceso, no un suceso. Si hablamos de la introducción de cambios significativos, que implican nuevas formas de pensar y nuevos modos de actuar en la clase, es importante reconocer que esto no es un ajuste más, que tiene lugar de modo instantáneo. Las ideas importantes no se cambian de la noche a la mañana y lo mismo sucede con nuevas metodologías y las nuevas formas de organizarse. Nuestra propia experiencia nos dice que, en la introducción de una técnica nueva, al principio pasamos por fase de confusión, de inseguridad y de desánimo. Gradualmente, si el cambio tiene éxito, el proceso nos lleva a estadios de mayor confianza y desarrollo personal. Con el tiempo, la práctica y los principios que la sustentan se hacen personales, es decir, se integran a las ideas y prácticas ya existentes.

Si concebimos los cambios como un viaje en el que se conoce la dirección, pero cuyas etapas y destino están en continua redefinición, podemos concluir también que todo cambio es en última instancia aprendizaje. El cambio es esencialmente el aprendizaje de nuevos modos de pensar y actuar. Si se acepta esta idea hemos abierto una línea de investigación provechosa. Sugiere que a la hora de intentar entender cómo hay que promover innovaciones, solos o en compañía de colegas, podemos utilizar las ideas contrastadas de lo que sabemos acerca del aprendizaje. Cualesquiera que sean las circunstancias y condiciones que facilitan los aprendizajes, serán de utilidad para el profesorado que está intentando mejorar su

práctica. Aceptar que el cambio es en esencia aprendizaje tiene otra implicación importante. Significa que los centros son lugares de aprendizaje para los profesores y las profesoras, partiendo de su experiencia cotidiana, a través de las actividades y tareas que ejecutan. Se podría inferir que los profesores que se consideran aprendices en sus clases serán más competentes a la hora de facilitar el aprendizaje de su alumnado. La sensibilidad que se desarrolla en los intentos de aprender nuevas ideas y nuevos modos de trabajar repercute en el modo en cómo se enfrentan a su alumnado y a sus clases.

Con demasiada frecuencia se espera del profesorado que implementen cambios de la noche a la mañana. La presión de fechas-límite poco realistas puede generar estrés, ansiedad y reacciones negativas hacia los cambios propuestos. Existe evidencia que las organizaciones complejas, como las escuelas, tardan entre tres y cinco años en adoptar un nuevo método de trabajo. A pesar de estas evidencias la temporalización de muchos cambios en educación es mucho más reducida.

Estas consideraciones insisten en la percepción de sentido común de que la mejora consiste en ayudar a los interesados a mejorar su trabajo y esto requiere motivación e implicación fuertes por su parte. Otra conclusión de sentido común es que los cambios han de estar al alcance de la capacidad del profesorado y que se necesitan apoyo y supervisión adecuados. La mayoría de los estudios indican muchos más ingredientes o factores que afectan a los cambios realizados con éxito. Estos factores generalmente se agrupan en torno a tres ejes:

- La innovación en sí misma.

- La estrategia de implementación.

- El contexto o situación en que se introduce el cambio.

Resistencias al cambio

Barreras del cambio

- Ceguera colectiva: No ver

 - Que hay un problema

 - Que el problema tiene solución

 - Que la solución está en nuestras manos

- Parálisis

 - A la parálisis por el análisis

 - Visiones que deslumbran

La gente prefiere ser competente en la práctica inútil que
incompetente en la útil

No finalizar

La gente se cansa

la gente se pierde

Sobrecarga y fragmentación = Incoherencia y confusión

¿Qué se puede interponer en el camino cuando los profesores intentan introducir nuevas ideas y prácticas? ¿Qué impide que los centros educativos tengan éxito, cuando se plantean nuevos proyectos? La dimensión personal y organizacional afecta de modo claro en los procesos de cambio. En ambos casos la experiencia y la investigación sugieren una serie de factores que dificultan la introducción de las innovaciones:

Falta de comprensión

Al adoptar nuevos métodos de trabajo, es necesario tener una razonable comprensión de lo que implica, cuál es la finalidad y cómo afectará a las personas que van a experimentarlos. Sin esta comprensión, la motivación y por tanto la implicación serán limitadas y los intentos estarán abocados al fracaso. Los profesores y profesoras tenemos la capacidad para simular que estamos haciendo algo, que en realidad no estamos haciendo, en parte por cumplir con procesos administrativos que se contentan con cambios cosméticos y en parte porque requiere mucho valor reconocer delante de los compañeros que no entendemos algo o que no sabemos hacer algo. Aquellos que coordinan la innovación pueden, a causa de su propio entusiasmo, empeorar el problema de la falta de comprensión. Ellos han invertido mucho tiempo reflexionando, planificando, intentando introducir una nueva idea y, razonablemente, quieren compartirla con los colegas, pero ofertan un programa tan acelerado que dan poca oportunidad para que se produzca la comprensión necesaria. Su entusiasmo y motivación les induce a ser poco sensibles con las necesidades de comprensión y aprendizaje de los demás.

BIBLIOGRAFIA

Bourdieu, P. (1994) : Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Éditions du Seuil

Campo, A. Fernández, A. y Campo, E. (2019): La implementación de la mejora. Principios y procesos (2). DyLE, nº 2.

Campo, A. y Campo, E. (2018): El aprendizaje profesional y la mejora en los centros educativos. N.º 1, OGE, Madrid.

Campo, A. y Campo, E. (2019): La implementación de la mejora. Principios y procesos (1). DyLE, nº 1.

Campo, A. y Fernández, A. (2018): La calidad de la enseñanza. N ° 4. OGE, Madrid.

Dufour, R, Dufour, R, Eaker, R, and Many, T, (2006): Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work, Solution Tree, Bloomington, Indiana.

Elmore, R. (2004): School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Fullan, M. (2006): Change theory. A force for school improvement. CSE, nº 157, Victoria, Australia

Leurs, B. y Roberts I. (2018): Playbook for innovation learning. Nesta, UK.

Metz, A. & Louison, L. (2018): The Hexagon Tool: Exploring Context. Chapel Hill, NC: National Implementation Research Network (NIRN).

Sánchez Zapata, Paz, Rey, A. y otros (2018): InnoGuía (Guía para innovar). Instituto Andaluz de Administración

Pública. <https://ws168.juntadeandalucia.es/iaap/guiainnovacion/>