



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA APLICADA
PROGRAMA DE DOCTORADO:
INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO**

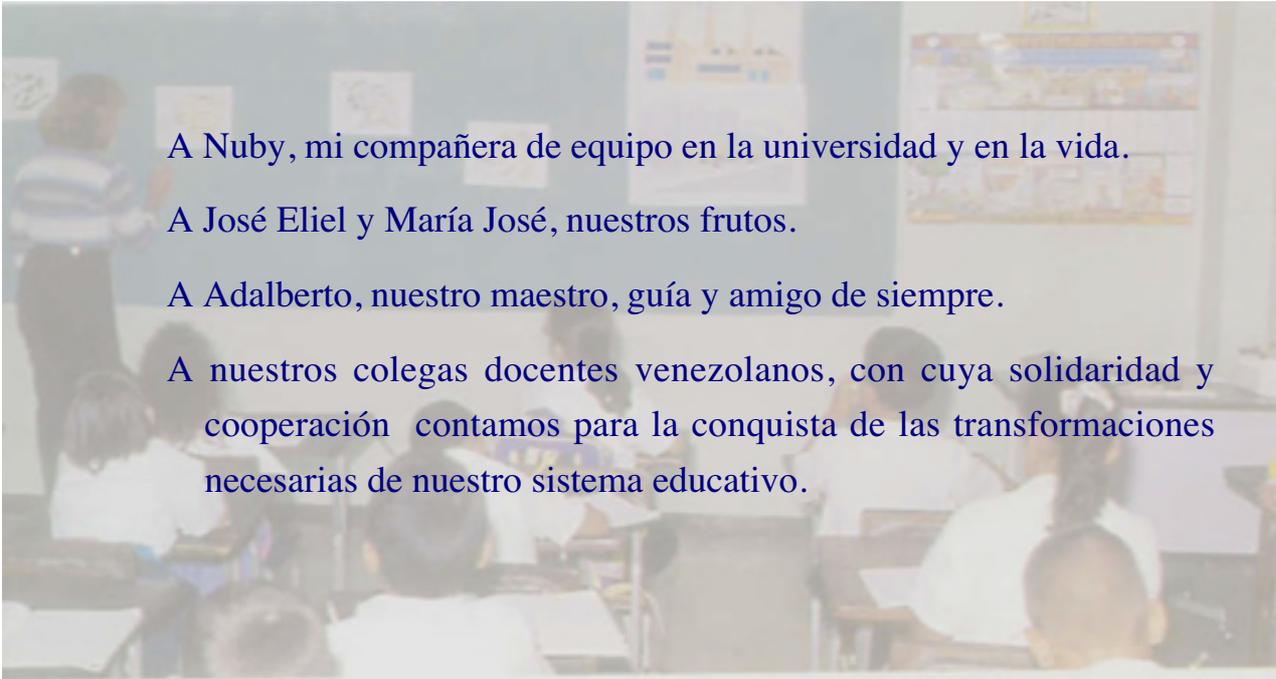
**REFORMA, CAMBIO E INNOVACIÓN EN EL
SISTEMA EDUCATIVO VENEZOLANO:
(1995 – 2000)**

**Proyecto Pedagógico, Escuela Integral,
descentralización y desarrollo de la autonomía escolar.**

**Director:
Dr. Adalberto Ferrández
Arenáz**

José Eliel Camargo Duque

BELLATERRA, ABRIL DE 2001



A Nuby, mi compañera de equipo en la universidad y en la vida.

A José Eliel y María José, nuestros frutos.

A Adalberto, nuestro maestro, guía y amigo de siempre.

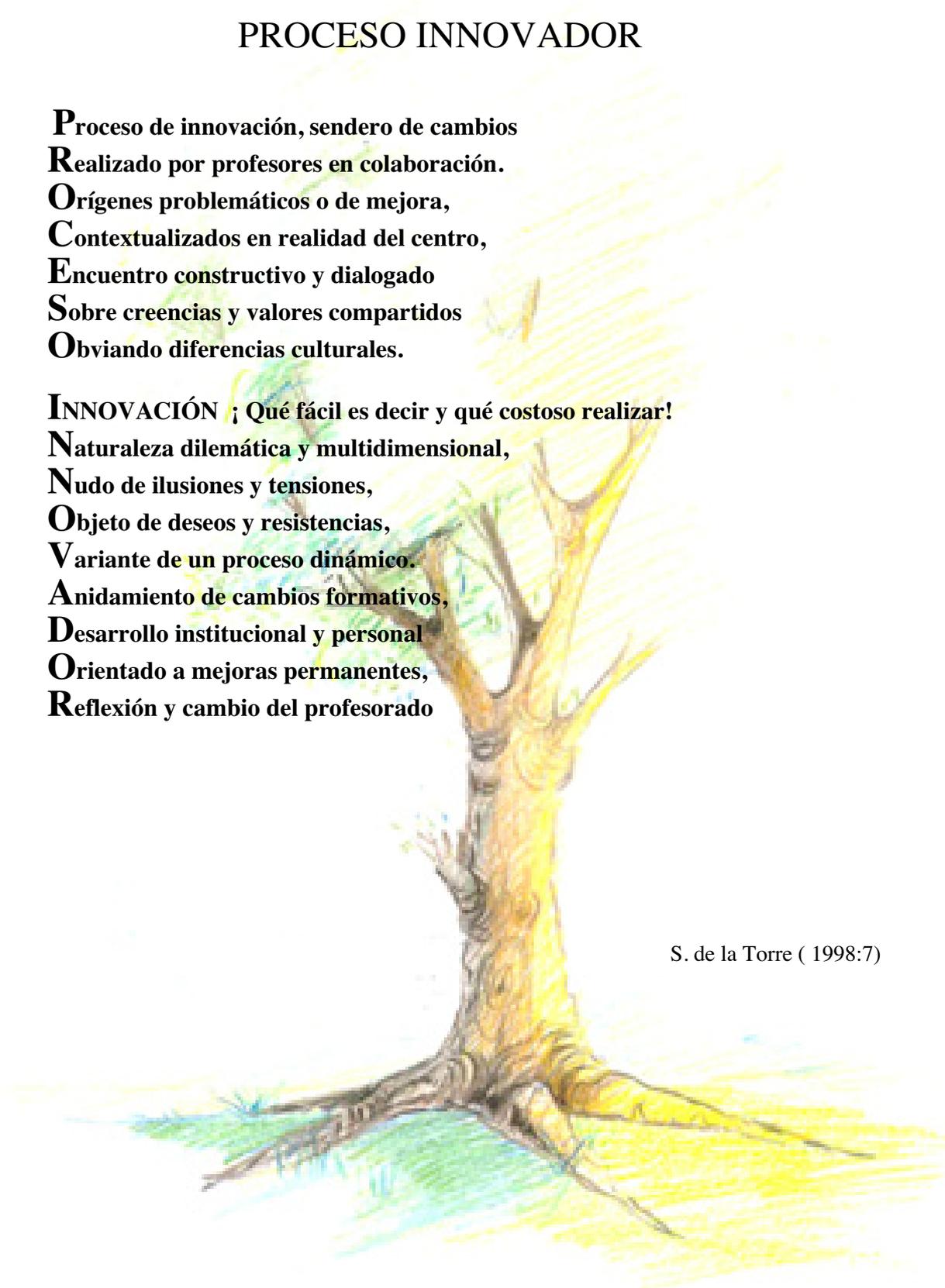
A nuestros colegas docentes venezolanos, con cuya solidaridad y cooperación contamos para la conquista de las transformaciones necesarias de nuestro sistema educativo.

PROCESO INNOVADOR

Proceso de innovación, sendero de cambios
Realizado por profesores en colaboración.
Orígenes problemáticos o de mejora,
Contextualizados en realidad del centro,
Encuentro constructivo y dialogado
Sobre creencias y valores compartidos
Obviando diferencias culturales.

INNOVACIÓN ; Qué fácil es decir y qué costoso realizar!
Naturaleza dilemática y multidimensional,
Nudo de ilusiones y tensiones,
Objeto de deseos y resistencias,
Variante de un proceso dinámico.
Anidamiento de cambios formativos,
Desarrollo institucional y personal
Orientado a mejoras permanentes,
Reflexión y cambio del profesorado

S. de la Torre (1998:7)



ARCHIVO 1
CONTENIDO DE ESTE ARCHIVO:



PRIMERA PARTE

A. PRESENTACION.....	7
B. INTRODUCCIÓN.....	10
C. OBJETIVOS.....	14
D. METODOLOGÍA	17

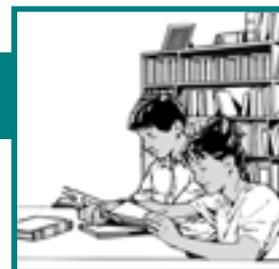
E. MARCO TEORICO Y CONTEXTUAL. 25

CAPITULO I

LA NOCION DE CAMBIO, REFORMA E INNOVACION EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

1.1. La dimensión de cambio en la reforma, el alcance de la innovación y sus incidencias en el centro educativo.....	25
1.2. Innovación y autonomía del centro educativo.....	39
1.3. La gestión de la innovación.....	52
1.4. Los agentes de la innovación en el centro educativo.....	53
1.5. Innovación, evaluación y mejora del sistema educativo.....	59
1.6. Calidad e innovación pedagógica.....	62
1.7. Dimensiones del currículum	68

A. PRESENTACION



Las iniciativas de renovación y el desarrollo político social, a través de la historia, han considerado a la educación como el recurso de mayor trascendencia en la orientación de sus programas. La sociedad se desarrolla, por otras cosas, en función de los valores y de la identidad cultural que se transmiten mediante el proceso educativo. Los ciudadanos se forman en la escuela respondiendo a las necesidades de cada sociedad en particular y a las suyas individuales. La escuela debe ser, por naturaleza, el centro de desarrollo en el que se alcanza y difunde el saber, el medio a través del cual se han de multiplicar los talentos generadores de progreso social y cultural.

En nuestra sociedad venezolana, como en cualquier otra sociedad cambiante y compleja, urge cada vez más la necesidad de la transformación del sistema escolar, de su organización y funcionamiento. Otra perspectiva ha de conducir los contenidos y las didácticas de los programas escolares con nuevas orientaciones, adecuándolos a nuestras urgencias de desarrollo científico, tecnológico y artístico pero interpretándolas de una manera diferente, más real: como la respuesta más acertada a los problemas socio-económicos y políticos que obstaculizan el desarrollo integral del país.

En los últimos cinco años la política educativa nacional ha venido orientando los proyectos y programas de ejecución hacia el mejoramiento de la calidad del proceso y de la reestructuración administrativa del sistema, de sus niveles y modalidades, partiendo de las estrategias de autonomía de gestión de los centros educativos, como una manera de dar paso a las propuestas de innovación del proceso de descentralización. Se ha intentado también impulsar con estos propósitos de reforma algunas iniciativas dirigidas a mejorar la profesión docente por considerarla una condición indispensable para la transformación de las prácticas pedagógicas. No obstante por la actuación y el estilo de los directivos, por la función de los supervisores y por la defensa de una democracia participativa, integradora de toda la comunidad educativa no ha existido la misma preocupación en los planes de reforma nacional.

Este estudio tiene entre sus propósitos presentar algunos aspectos caracterizadores del sistema educativo venezolano, describiendo sus particularidades más relevantes, y por otra parte precisar las respuestas a las demandas educativas que en estos últimos años (1995 – 2000) ha diseñado, propuesto como reformas y ejecutado el Ministerio de Educación. Especialmente se presentan las propuestas de reforma desde los centros educativos en particular, en otras palabras: los Proyectos Pedagógicos de Plantel (1995) y las actuales propuestas introducidas a partir de 1999 mediante el nuevo documento de reformas denominado *Proyecto Educativo Nacional*, desde la óptica de los profesores, de los coordinadores y de expertos, fuentes de información previamente seleccionados.

A.1. El presente informe de investigación está dividido en tres partes:

1º. Parte: aquí se describe su justificación, se definen los objetivos y se plantea la metodología empleada, elementos sobre los cuales se ha sustentado este estudio a partir de la revisión de documentos y publicaciones oficiales del Ministerio de Educación, de la consulta de la bibliografía especializada en los temas del cambio, (de la reforma y la innovación educativas) y de los datos obtenidos de la aplicación de la entrevista estructurada y la encuesta (cuestionario estructurado), utilizadas como técnicas de investigación recomendadas como eficaces para la recolección de información.

En el primer capítulo, luego del análisis de su contenido y de la contrastación teórico-crítica de la información, se exponen las ideas fundamentales sobre la revisión de las fuentes documentales bibliográficas, de la opinión de los coordinadores y demás docentes implicados en los Proyectos Pedagógicos de Plantel. Este apartado comprende una parte importante de la sustentación teórico-conceptual sobre la cual se desarrolla esta investigación, referida a las ideas de cambio, reforma e innovación educativas en los centros educativos, de acuerdo a los conceptos y criterios de autores de obras especializadas y de opiniones de estudiosos sobre la materia en particular.

En el segundo capítulo se describen algunos elementos, que, por su particularidad, se consideran caracterizadores de la Educación Venezolana, de su contexto socio-cultural, de su legislación educativa, de la estructuración y organización de su sistema educativo vigente en el que, entre otras cosas, se quiere resaltar el Plan de Acción del Ministerio de Educación (1995). De igual

manera se presentan las referencias sobre los cambios más interesantes en los últimos años, así como también el Currículo Básico Nacional y algunas propuestas de descentralización, criterios de autonomía y gestión desde el centro escolar.

En el tercer capítulo se define el Proyecto Pedagógico de Plantel, sus fundamentos legales, los principios, los objetivos, las características, las fases para su elaboración y su justificación.

En el cuarto capítulo se presentan algunos aspectos fundamentales sobre el *Proyecto educativo Nacional* , enfatizando sobre la nueva *Escuela Bolivariana*

2ª parte: en el capítulo V, se presentan los resultados de la investigación, es decir la especificación del estudio.

En el capítulo VI se ofrecen el análisis y la contrastación de los resultados obtenidos sobre las opiniones de los informantes, respecto a los diferentes tópicos tratados en la presente investigación.

En el capítulo VII demostramos mediante ciertos criterios la credibilidad de la investigación y las perspectivas futuras de la investigación, propuestas en las que se vislumbran las expectativas que permitirían la prosecución del estudio en la dirección de la línea de investigación hacia el proceso y culminación del mismo, con el interés de aportar elementos significativos en la búsqueda de respuestas a las necesidades de cambio y de mejoras de nuestro sistema educativo venezolano, cumpliendo a la vez con el requisito final de la tesis de grado para optar al doctorado en la especialidad.

3ª parte: se presentan las conclusiones del estudio, desarrolladas sobre la reflexión acerca de las fortalezas y debilidades de los Proyectos Pedagógicos de Plantel, de la factibilidad de su aplicación, de actualización y de continuidad, de las coincidencias y divergencias con las estrategias de reforma propuestas en el Proyecto Educativo Nacional de 1999. Queremos construir una aproximación de conjetura para determinar hasta dónde sus debilidades y fortalezas podrían orientar nuestra apreciación acerca de sus posibilidades como estrategia de reforma para la innovación y, en consecuencia, garantizar su institucionalización.

B. INTRODUCCION.



Las perspectivas de innovación del sistema educativo en Venezuela tratan de responder en los últimos cinco años al necesario debate colectivo sobre la calidad del sistema educativo, con base en el análisis de los resultados de las reformas promulgadas en los anteriores planes de gobierno del actual período democrático.

Diversidad de propuestas, fundadas en los enfoques críticos actuales, han venido emprendiendo una incansable tarea para atender e interpretar críticamente las deficiencias de la educación nacional, con el interés común de redefinirla y buscar alternativas válidas para su reestructuración, sobre la renovación del pensamiento y la concretización de las prácticas pedagógicas dentro de un orden científico, cultural y social que necesariamente convoca al esfuerzo individual y a la integración del aporte colectivo. Propuestas administrativas nacionales en materia educativa como los famosos “*Proyecto de la Comisión Presidencial para el Proyecto Educativo Nacional*” (COPEN: 1986) , “*Un Proyecto Educativo para la Modernización y Democratización*” (COPRE: 1990), “*La Agenda Educativa para Venezuela*” (COPRE:1992), “*El Plan de Acción del Ministerio de Educación*” (M.E.: 1995) además de la Ley Orgánica de 1980 y las propuestas de encuentros y asambleas como: “*Propuestas para transformar la educación*” (Asamblea Nacional de Educación:1998), “*Doce propuestas educativas para Venezuela*” (Universidad Católica Andrés Bello: 1994), “*Compromiso Educativo Nacional, calidad para todos*” (Asamblea Nacional de Educación:1997 – 1998), “*Ideas para el debate educativo*” (Asamblea Nacional de Educación: 1998), los documentos del Ministro Luis A. Cárdenas (1994-1999) y de su Directora General Sectorial de Educación, Norma Odremán.

A partir de 1999 aparecen con la nueva gestión: la *Constituyente Educativa*, *Jornada Nacional de Sistematización*.(M.E., 1999), *Escuela Bolivariana* (M.E.,1999), *Proyecto Educativo Nacional* (M.E. 1999), *Aportes para el debate sobre la Constituyente Educativa* (Lanz Rodríguez, 1999) éstas propuestas, entre otras, han sido el producto de la unión del esfuerzo y del interés colectivo, preocupado por la crítica situación de nuestro sistema escolar. Aún

cuando no se han obtenido los resultados esperados a corto y mediano plazo, se mantiene el optimismo y la credibilidad sobre las ideas de nuestros expertos, de algunos docentes y de la discreta preocupación del Estado Venezolano por la situación actual del sistema educativo nacional:

“...Todos también coincidimos en que necesitamos con urgencia un nuevo proyecto de país, que establezca los nuevos objetivos y acuerdos sociales de cara al siglo venidero. Son las visiones contrapuestas, explícitas o no, sobre lo que debe ser ese nuevo proyecto, y el dramático vacío de ideas que al respecto demuestra tener buena parte del liderazgo político, económico y social, lo que realmente genera la sensación de incertidumbre que padecemos...La educación venezolana necesita más sociedad y mejor Estado. Se trata de nacionalizarla y socializarla, esto es, hacerla cada vez más de la nación y de la sociedad.” (Asamblea Nacional de Educación, 1997 – 1998: 7)

El primer esfuerzo, a nuestro parecer, podría ser el de definir el modo de interpretar nuestra realidad educativa, de una manera más armoniosa, entendiendo de esta manera que la práctica pedagógica se origina en el aula y por tanto debe ser integrada a la escuela y proyectada al contexto social y político local, regional y nacional. La práctica pedagógica ha de estar orientada por una plataforma de ideas fundamentales, de teoría crítica y científica, ideas generadas por la misma práctica innovadora, e impulsadas con las estrategias metodológicas adecuadas para producir verdaderos cambios, garantizar su continuidad, planificar su seguimiento, su evaluación y concretar su posterior institucionalización.

Motivados por la emergencia de una nueva generación de pensamiento pedagógico, al cual se le reconoce hoy su esfuerzo por ampliar y profundizar el análisis sobre la experiencia de las reformas, de sus debilidades y de fortalezas, hemos querido indagar sobre la probabilidad y factibilidad de los Proyectos Pedagógicos de Plantel, del Currículo Básico Nacional, de la nueva Escuela Integral Bolivariana y de las diferentes estrategias puestas en práctica durante el período 1995 – 2000, orientadas hacia el impulso y la conquista del cambio y la innovación del actual Sistema Educativo Venezolano.

Existe un vacío en la interpretación de nuestra realidad educativa; sobre sus necesidades, sus intereses y sobre las expectativas futuras de su desarrollo e innovación. Es por ello que el presente estudio pretende orientarse, en las dos fases exploratorias, hacia las propuestas innovadoras dirigidas a producir mejoras del sistema educativo, en las que se reconocen las potencialidades pedagógicas que tiene la escuela como eje generador de cambios desde su propio contexto, desde el aula, desde la práctica docente, con base en Proyectos Pedagógicos de Plantel determinados por sus propias necesidades y elaborados con la convocatoria de toda la comunidad educativa.

Es evidente que un estudio de estas dimensiones requiere del conocimiento del contexto cultural de la educación venezolana, del estado actual de los planes que en materia educativa se están desarrollando en el plano administrativo nacional regional y local, y también del contexto del propio centro educativo, pero desde la visión de los docentes, de los coordinadores, de los expertos y de los directivos.

La multiplicidad de propuestas de cambio, de las reformas contenidas en los planes de gobierno para el sistema educativo, así como de los resultados de su aplicación, de su efecto innovador, a pesar de que mucho se ha especulado sobre sus presumibles expectativas de logro y sobre las frustraciones que ha causado su ineffectividad, no han sido del total conocimiento de los docentes y de los demás implicados en el proceso educativo. Esta circunstancia ha obstaculizado, de alguna manera, la participación de la comunidad educativa en la introducción y desarrollo de los proyectos de reforma escolar. Al respecto Carvajal (1997-a:7) comentaba: *De lo que se trata, entonces, es de debatir para ver qué políticas y acciones educativas vale la pena prolongar y reforzar hacia el futuro o cuáles conviene modificar o sustituir por otras alternativas...*

Las últimas reformas están contempladas en el “*Plan de Acción del Ministerio de Educación*” (1995) y en el “*Proyecto Educativo Nacional*” (1999). Estas reformas se perfilan con base a las necesidades de transformación del sistema, educativo, de la calidad de su proceso y, entre otras, de la perspectiva de entender el *...centro como unidad básica de cambio*; desde esta idea se propone un nuevo modelo de gestión, que según el Ministerio de Educación. serían así:

“Entrelazados en forma coherente con el resto de las estrategias previstas en el Plan de Acción ... los proyectos pedagógicos de plantel constituyen el corazón de la política educativa, el núcleo para el fortalecimiento de la gestión, la real concreción de todas las acciones pedagógicas....

El verdadero cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje se realiza en las escuelas, en cada una de las aulas y lo genera el director, los docentes, los alumnos, los representantes y la comunidad para la cual la escuela presta servicio, con el real acompañamiento y asesoramiento de los supervisores.”

(Series Pedagógicas No. 1, 997:11)

Otro aspecto, que da fuerza a la iniciativa y que de cualquier manera justifica esta investigación, parte de nuestro interés particular por escudriñar en la presumible falta de unidad, coordinación, apoyo mutuo y evaluación de los esfuerzos existentes, de las alternativas que buscan concretar la descentralización hasta el nivel donde se realiza la acción educativa, es decir desde innovadoras estrategias de reforma como los Proyecto Pedagógicos de Plantel* y las Escuelas Integrales. De ahí que la idea va en el sentido de formular ciertas respuestas sobre estas presumibles debilidades y fortalezas, de determinar hasta donde la escuela ha logrado asumir un nivel de autonomía y de responsabilidad de sus funciones pedagógicas, sociales, administrativas y de servicios, en el diseño y aplicación de sus proyectos de mejoras educativas, pues de la conjunción de ambas direcciones resultará una práctica pedagógica capaz de dar respuesta a la necesidad de una educación de mejor calidad en beneficio del centro educativo y del sistema educativo en general.

Más adelante trataremos con mayor amplitud la descentralización educativa y la autonomía de gestión escolar, aspectos considerados como *caldo de cultivo* para garantizar el éxito de las reformas y de las innovaciones.

(*) **Proyecto Pedagógico de Plantel:** (Venezuela) es el conjunto de acciones planificadas de manera colectiva por los directivos, los maestros y demás miembros de la comunidad educativa, para orientar las actividades de la escuela y resolver sus problemas pedagógicos. ...deben fundamentarse en las políticas y programas educativos nacionales, adaptándolos para responder a las características particulares de los alumnos y de su entorno, ...aprovechando los recursos de la escuela y de ese entorno. M.E. (1997:6)

De manera similar el objetivo del **Proyecto Educativo de Centro** (España) es la construcción de verdaderas comunidades educativas, en las que el profesorado, familias y alumnado conformen a conciencia el modelo de persona que se quiere educar, lleguen a acuerdos en los objetivos educativos y en unos principios y líneas de actuación que den una mínima coherencia a los procesos educativos. (J. Estefanía y A. Sarasúa (1998:7)

OBJETIVOS



▪ **Centrales**

1. Caracterizar el contexto socio cultural del Sistema Educativo Venezolano, en dos fases: a. 1995 – 1999 y b. 1999 – 2000.
2. Analizar las propuestas educativas actuales para la reforma de la Educación Nacional.
3. Elaborar un cuerpo teórico de las fuentes bibliográficas sobre las nociones de cambio, reforma e innovación educativas, que sirva de base para el análisis del proceso de descentralización, el Currículo Básico Nacional, los Proyectos Pedagógicos de Plantel y la Escuela Integral Bolivariana, principalmente.
4. Determinar las fortalezas y debilidades del Proyecto Pedagógico de Plantel y de la Escuela Integral Bolivariana, considerados como estandartes de las reformas, mediante la contrastación de las opiniones dadas por los expertos, coordinadores y docentes.
5. Aportar respuestas sobre las fortalezas y debilidades de las reformas para la redimensión de las estrategias metodológicas y de evaluación del proceso de cambio e innovación educativas.
6. Contrastar los resultados del análisis de las reformas del período 1995-1999, (Plan de Acción M.E. de 1995) con los del análisis de las nuevas reformas introducidas en el periodo 1999 - 2000 por el actual Proyecto Educativo Nacional.

OBJETIVOS

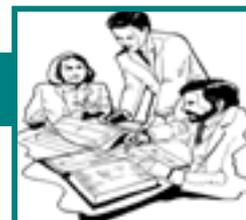
▪ Específicos

1. Caracterizar el contexto socio cultural del Sistema Educativo Venezolano.
2. Determinar la estructura y la organización del Sistema Educativo Nacional.
3. Analizar las propuestas educativas actuales (1995-2000) para la reforma de la Educación Nacional.
4. Contrastar los distintos documentos generados por el Ministerio de Educación a partir de 1995.
5. Contrastar los documentos que conforman los planes de reforma del Proyecto Educativo Nacional de 1999.
6. Revisar la documentación bibliográfica sobre las nociones de cambio, reforma e innovación en los centros educativos.
7. Revisar las bases teórico- metodológicas en las cuales se ha fundamentado el Currículo Básico Nacional, los Proyecto Pedagógico y la Escuela Integral Bolivariana.
8. Revisar las bases teórico-metodológicas que sustentan la Escuela Integral Bolivariana.
9. Aplicar los instrumentos de recolección de información (entrevista y encuesta) sobre el tema a expertos, coordinadores y docentes.
10. Determinar las fortalezas y debilidades del Proyecto Pedagógico de Plantel, sobre los resultados de su introducción y desarrollo, con base en las

opiniones dadas por los expertos, coordinadores y docentes mediante los instrumentos de recolección de información.

- 11.** Determinar las fortalezas y debilidades de la Escuela Integral Bolivariana, sobre los resultados de su introducción y desarrollo, sobre los criterios dados por los expertos, coordinadores y docentes a través de la entrevista y la encuesta, instrumentos utilizados para la recolección de la información.
- 12.** Precisar hasta donde la escuela y sus actores, pueden asumir un nivel de autonomía y de responsabilidad de sus funciones pedagógicas y sociales en el diseño y aplicación de sus proyectos para las mejoras educativas.
- 13.** Procesar y contrastar la información obtenida de los instrumentos con los fundamentos teóricos de las fuentes documentales.
- 14.** Aportar algunas propuestas sobre las fortalezas y debilidades del Proyecto Pedagógico de Plantel y de la Escuela Integral Bolivariana, para la redimensión de estrategias metodológicas y de evaluación del proceso de cambio e innovación educativas.
- 15.** Contrastar las reformas introducidas en el período 1995-1999, con las que se han iniciado en 1999 hasta el 2000, a fin de determinar en que aspectos coinciden y en cuales difieren.

D. METODOLOGIA



Este estudio tiene carácter descriptivo y práctico, siguiendo un diseño cualitativo y con base en la revisión de fuentes documentales escritas con la que se ha construido un corpus teórico para su fundamentación, y sobre la aplicación de instrumentos de observación (la entrevista estructurada y la encuesta), para la recolección de información de fuentes directas (expertos, coordinadores y docentes). El proceso de análisis se conjuga con la contrastación de la información obtenida de ambas fuentes de información, del contexto socio-educativo y de nuestros aportes personales.

En el ámbito de la educación, las investigaciones de carácter etnográfico y cualitativo han surgido como una nueva forma de interpretar e indagar sobre su propia realidad y la de su entorno físico y social, con el objetivo de descubrir cómo se suceden los hechos, cómo interactúan los miembros de una sociedad y cuál es la dimensión de los cambios o efectos que en ella se producen. Según Goetz y LeCompte (1988:38) :

Las investigaciones etnográficas son una de las alternativas que recogen esta nueva filosofía interpretativa y reconstructivista de la realidad. Esta expresión, investigación etnográfica, viene utilizándose en la actualidad en un sentido muy amplio, como término definitorio tanto de las etnografías, como de la llamada investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo, investigación antropológica, etc. El recurso a los diseños cualitativos para la realización práctica de sus estudios es, en general, su nota más peculiar.

El propósito de unos presupuestos de investigación similar en el terreno de la educación debe encaminarse, al menos, en dos direcciones convergentes: a) para analizar la realidad, comprenderla mejor e intervenir en ella más reflexiva y eficazmente, y b) para la formación y perfeccionamiento del profesorado.

La interpretación se pudiera entender como un proceso cognoscitivo de la capacidad humana a través del cual la realidad social adquiere perspectivas singulares motivadas por los propósitos del análisis, los intereses y aptitudes del sujeto observador y el paradigma en el cual éste se inscribe. La investigación en el campo de la educación tiene carácter aplicado y crítico, por

lo tanto ha de generar un pensamiento autorreflexivo a través del cual el investigador descubre las necesidades de transformación y construye las propuestas para responder a estas necesidades de cambio.

Este estudio sobre un escenario geográfico limitado al contexto educativo venezolano, y centrado conceptualmente en el Plan de Acción del Ministerio de Educación de 1995, el Proyecto Educativo Nacional de 1999 y particularmente sobre aspectos como el Currículo Básico Nacional, los Proyectos Pedagógicos y la Escuela Integral, se fundamentó sobre una aproximación metodológica de tipo cualitativo, en la que la observación participante, mediante la entrevista estructurada y la encuesta, han servido de estrategia básica para la recolección de la información, complementada con otras técnicas secundarias como la revisión bibliográfica, toma de notas sobre experiencias directas, la descripción y explicación interpretativas del clima y la cultura educativa venezolana, así como la comparación controlada conceptualmente entre las unidades investigadas de los grupos y de las particularidades en torno a los factores contextuales y culturales internos y externos a la problemática estudiada, para proceder luego a la construcción de una base de datos significativos de forma descriptiva y que posteriormente fue procesada y analizada en función de los objetivos del estudio.

D.1. Triangulación:

El proceso de triangulación responde a una estrategia metodológica cualitativa, mediante la cual se obtiene información adecuada de los instrumentos aplicados a diversos grupos o personas sobre la temática planteada. Este procedimiento de observación proporciona a nuestra investigación un contacto inmediato con la realidad, es decir con las fuentes primarias de información a las que se les va a aplicar el instrumento de recolección de datos, sería, en cuestión, una forma de observación participante si tomamos en cuenta que se establece un estrecho contacto con los grupos o individuos informantes. Existen diferentes modalidades de triangulación.

Los grupos de informantes para la triangulación, se clasificaron y organizaron de manera sistemática de acuerdo a los criterios establecidos y más adelante descritos, es decir: a.- expertos, b.- coordinadores, c.- docentes.

La triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación (Glaser y Strauss, 1967, citado por Goetz y LeCompte 1988:36).

1.	Expertos: Docentes gestores, especialistas en la materia, investigadores o en funciones administrativas, de dirección, supervisión y evaluación en centros, instituciones públicas u oficiales del Ministerio de Educación a nivel central, estatal o local.
2.	Coordinadores: Docentes gestores, comisionados para ejercer funciones de organización, asesoramiento técnico administrativo, de planificación y ejecución de proyectos, de supervisión y evaluación en regiones, estados, localidades o centros educativos.
3.	Docentes de aula: Docentes en sus funciones regulares, con grado de implicación variable o no establecido en los proyectos pedagógicos, pueden pertenecer a grupos o individuos resistentes al cambio.

Tabla No. 1: Triangulación de personas.



Cuadro N° 1: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA TRIANGULACIÓN

La triangulación de las técnicas e instrumentos para la recolección de datos consistió en el empleo de la entrevista estructurada, la encuesta o cuestionario estructurado y la revisión de fuentes documentales bibliográficas. El uso de cada técnica respondió a nuestros intereses particulares sobre el tipo de información que se deseaba obtener: La entrevista aplicada a expertos y a coordinadores, la encuesta a los docentes implicados en general y las técnicas de observación sobre documentos para establecer los fundamentos y las contrastaciones teóricas del análisis de la información obtenida mediante los instrumentos mencionados. Esta triangulación de técnicas se dinamizó sobre el eje de nuestras experiencias con el contexto socio - educativo analizado.



Cuadro N° 2: triangulación de instrumentos.

D.2.- La entrevista estructurada: entre los instrumentos escogidos y diseñados para la recolección de información de las fuentes directas esta la entrevista estructurada, como técnica cualitativa de observación no participante. Para Pérez Serrano (1994:24):

..Existen dos tipos de investigación no participante: 1) Directa.- Comprende todas las formas de investigación sobre el terreno, en contacto inmediato con la realidad, y se fundamenta en la entrevista y el cuestionario. 2) Indirecta.- Se basa en datos estadísticos (censos) y fuentes documentales (archivo, prensa...), si bien el investigador no participa en la obtención de éstos.

La entrevista estructurada, semejada a la que se ha diseñado en este estudio, se define desde la perspectiva de la investigación cualitativa como *entrevistas a informantes claves, no estandarizadas o estructurada no estandarizada*. Los informantes clave *...son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador* (Zelditch, 1962).

Al respecto, Goetz y LeCompte (1988:134), señalan que:

Algunos investigadores se refieren a la entrevista no estandarizada como un guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque, sin embargo, es informal, y ni el orden de las preguntas ni su contexto están prefijados.

D.3.- La encuesta: Este instrumento es mayormente utilizado en las investigaciones de enfoques y diseños cuantitativas. Su análisis se basa en procedimientos estadísticos orientados hacia la inferencia de una muestra, sobre una población o referencia más amplia. No obstante se elaboró y desarrolló de acuerdo a las recomendaciones y técnicas metodológicas formales y pertinentes para nuestro caso en especial. Aclaramos que la encuesta permite abordar el tema de investigación sólo desde una perspectiva exploratoria, no estrictamente indagatoria o en profundidad, por lo tanto como instrumento de recolección de información se puede adecuar a las necesidades de cada investigación, sea cual fuere su enfoque y su diseño. Sobre este tema Rodríguez Gómez, Gil. y García (1996: 185) señalan *...algunas exigencias fundamentales :*

- a) *El cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.*
- b) *El cuestionario se considera como una técnica más, no la única ni la fundamental...*
- c) *En la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte;*
- d) *El análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por participantes en la investigación;*
- e) *La administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y*

se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada.

Nuestra encuesta utiliza como base de recogida de datos el cuestionario de preguntas cerradas, un formulario previamente revisado, normalizado y organizado de acuerdo a un estricto orden temático, secuencial y formalmente presentado, que posteriormente fue validado, con las instrucciones sencillas para buscar información de carácter cualitativo de manera escrita y directa por el propio encuestado.

D.4.- El análisis documental: La teoría ha sido tratada mediante el análisis documental, utilizando las técnicas del resumen analítico y el análisis crítico. Los parámetros generales de las unidades de análisis fueron determinados por la perspectiva teórica fundamental que suministró información a la investigación. En esa dirección se consideraron los grupos y estructuras sociales y sus interacciones, previendo ciertas restricciones en la concreción de la teoría que se construyó y aplicó mediante las operaciones cognitivas que formaron la base de las estrategias de inducción analítica, las contrastaciones constantes y el análisis tipológico, técnicas analíticas flexibles y adaptables al proceso cognitivo señalado anteriormente. Las teorías establecidas fueron objeto de una indagación exploratoria mediante la que se pretendió averiguar si el fenómeno en concreto podía explicarse mediante otra teoría, basada en los resultados de la contrastación de sus fundamentos con el de las opiniones de expertos y demás involucrados en el problema. Estas teorías fueron utilizadas para explicar ciertos aspectos del problema que se decidieron analizar y que se describen concretamente en cada uno de los capítulos. Las cuestiones, generadas en un principio a partir de ciertas condiciones empíricas, perspectivas, paradigmas disciplinares y ciertas teorías, fueron reformuladas sobre la base de la teoría que se consideró más pertinente, más viable, con el propósito de armonizar con nuestras ideas o presunciones acerca del fenómeno o de las causas de su producción. Por otra parte, y aunque en un primer momento se utilizaron en la investigación conceptos mucho más formales, los constructos que fueron emergiendo nos condujeron a una revisión de las propuestas iniciales y, en consecuencia, a nuevos análisis de los datos,

esto con la idea de que al final del estudio se pudieran incorporar aspectos relevantes de otras teorías o conceptos alternativos. Esta modalidad orientó la investigación a una descripción teórica más próxima al contexto socio - educativo observado y, más particularmente, a una determinación definitiva y auténtica de los fenómenos estudiados. La influencia más significativa de la teoría en las conclusiones de la investigación, fue el marco que proporcionó a la interpretación del significado de los resultados obtenidos.

D.5.- El diseño responde a la perspectiva de la investigación cualitativa, y se estructuró en las siguientes fases:

Enumeraremos a continuación las diversas fases que nos propusimos en el presente estudio, las cuales describiremos detalladamente en el capítulo correspondiente a la investigación.

1ª. Fase:

a)	Elaboración del proyecto de investigación, diseño del plan sobre la metodología de investigación cualitativa.
b)	Construcción y validación de los instrumentos de recolección de datos: La entrevista estructurada y la encuesta (cuestionario estructurado)
c)	Determinación de la triangulación* de las unidades de indagación: docentes, coordinadores y expertos.

2ª Fase:

a)	Arqueo documental y bibliográfico de las fuentes sobre el contexto social y cultural del Sistema Educativo Venezolano, su organización y su base normativa y legal.
b)	Revisión de las fuentes documentales y bibliográficas sobre el sistema educativo nacional, de la normativa y de su fundamentación legal.
c)	Análisis de las bases conceptuales de las corrientes y paradigmas sobre los fines de la educación y sobre las reformas, los cambios e innovaciones en los centros educativos.
d)	Arqueo bibliográfico de las fuentes de información sobre la noción de cambio, reforma e innovación en los centros educativos.

e)	Revisión y análisis de la información obtenida de las fuentes consultadas.
----	--

3.- Fase.

a)	Aplicación, en dos etapas (1995 – 1999 y 1999 – 2000), de la entrevista estructurada y de la encuesta a los docentes, coordinadores y expertos, sujetos que conforman la triangulación.
b)	Procesamiento y análisis de la información suministrada en la entrevista estructurada y en la encuesta en las dos etapas propuestas
c)	Organización y esquematización de la información.
d)	Inclusión de las interpretaciones de los datos en los gráficos de barras.
e)	Análisis e integración de las opiniones de los expertos, coordinadores y docentes
f)	Contrastación de la información obtenida del análisis de la opinión de los expertos, coordinadores y docentes con la información sustraída y analizada de los fundamentos teóricos de fuentes bibliográficas y documentales en general, entre ellos y entre las dos etapas del estudio.

4.- Fase.

a)	Elaboración y presentación del informe de la investigación.
b)	Planteamiento de las perspectivas futuras de la investigación.
c)	Validación de la investigación.
d)	Exposición y defensa de la tesis.

Tabla N°. 2: **Planificación secuencial de la realización de la presente tesis.**

E. MARCO TEORICO Y CONTEXTUAL



CAPITULO I

LA NOCIÓN DE CAMBIO, REFORMA, E INNOVACION EN LOS CENTROS EDUCATIVOS. La evaluación de la calidad educativa y la innovación.

1.1. La dimensión de cambio en la reforma, el alcance de la innovación y sus incidencias en el centro educativo.

Todo proceso de reforma en educación implica, en su acción y efecto, un cambio estructural y funcional, es decir, la adecuación de un nuevo modelo sistemático que produzca efectos directos o colaterales en el modelo organizacional existente, tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Esta sería una aproximación a la idea de cambio contenida en la reforma educativa y ubicada exclusivamente en el plano de lo pedagógico. En sentido general, Tejada Fernández (1998:27) define el cambio en la educación como *cualquier modificación no evolutiva que se produce en la realidad educativa*, y fundamenta su definición en la particularidad de *la intencionalidad* con que este cambio se produce. El mismo autor, citando a Sack, (1981:43), más adelante señala:

*...que cuando nos referimos a **reforma**, la consideramos como “una forma especial de cambio, que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema de educación en un país, con arreglo a un conjunto de necesidades, de resultados específicos, de medios y de métodos adecuados”*

Pero vamos hacia algo más específico, en lo que queremos centrar nuestra perspectiva, a la dimensión de cambio en las reformas que implican al centro educativo como espacio promotor de innovaciones, y desde la perspectiva de la teoría pedagógica desarrollada en algunos textos de autores contemporáneos y actualizados en el campo de la innovación y sistema educativo. Para esclarecer nuestra idea citaremos a González y a Escudero (1987):

..Cuando hablamos de cambio educativo estamos refiriéndonos a un complejo espectro de fenómenos, utilizando una compleja pluralidad de conceptos y

perspectivas teóricas e ideológicas desde las que tratamos de analizar, explicar, comprender y orientar posibles prácticas y decisiones tendentes a la mejora de la escuela (...) No existe una manera unívoca y homogénea de hablar del cambio, ni tampoco una perspectiva que, hoy por hoy, sea capaz de ofrecernos una visión suficientemente comprensiva de toda la pluralidad de sus ámbitos de constitución, de sus procesos y estrategias de desarrollo. (pág.11)

Pero queremos dejar claro que en cualquier dimensión, al hablar de cambio, reforma e innovación, los autores demuestran preocupación por el manejo de los términos y procesos; algunos señalan notables distinciones entre ellos, pero a la vez los usan indistintamente y con diversidad de connotaciones en sus exposiciones teóricas, exactamente como ocurre con los autores y expertos venezolanos. A continuación presentamos un ejemplo de ello :

*En este sentido me parece conveniente indagar con mayor detenimiento la diversidad de energía transformadora que se encuentra en los proyectos de **reforma o cambio**... La dependencia política y económica del sistema educativo está provocando, de forma permanente, **cambios y reformas** legales, institucionales y curriculares en función de los cambios de gobierno... (Pérez Gómez, 1997:16). (las negrillas son nuestras)*

En torno a las dimensiones o alcances teóricos de los conceptos que estamos revisando, Pérez Gómez también señala cuestiones que van de lo general hasta lo más particular. Citando a Fullan (1992) y a Bennet (1992), trasciende hasta la particularidad más extrema y dice que:

...”los cambios y reformas deben pretender no la ejecución minuciosa y fiel del programa previsto por la administración (1) sino el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas (6) y la facilitación de las condiciones estructurales y organizativas (2) para que la institución escolar (3) pueda decidir de manera autónoma y competente... las transformaciones que requiere la evolución del contexto. El cambio educativo no se reduce a la elaboración de nuevas estrategias (7)...para ejecutar reformas impuestas desde fuera sino que tiene que ver con el desarrollo por parte de los individuos implicados de estrategias personales (10)... De esta manera el cambio educativo se convierte en una

experiencia de aprendizaje y experimentación (8) para...las prácticas y de las estructuras organizativas de la escuela (4), como de las percepciones de los docentes y estudiantes (8) sobre sus roles y responsabilidades (9)... Es evidente que esta concepción del cambio solamente puede sobrevivir si se sustenta en una idea de la educación como desarrollo de la autonomía personal (11).” (Idem:17)

Nota: El subrayado y la numeración en escala del 1 al 11 son para establecer una jerarquía de lo general a lo particular: 1 más general, 11 más particular.

A continuación, y con el propósito de clarificar un poco más las dimensiones, reordenaremos los conceptos en función de una posible escala de clasificación y en una dirección de lo general a lo particular:

Escala	Dimensión o alcance teórico
(1)	Programa previsto por la administración.
(2)	Condiciones estructurales y organizativas
(3)	Institución escolar
(4)	Las prácticas y estructuras organizativas de la escuela
(5)	Experiencia de aprendizaje y experimentación.
(6)	Desarrollo de las capacidades individuales y colectivas.
(7)	Elaboración de nuevas estrategias.
(8)	Percepciones de los docentes y estudiantes.
(9)	Roles y responsabilidades.
(10)	Estrategias personales
(11)	Desarrollo de la autonomía personal.

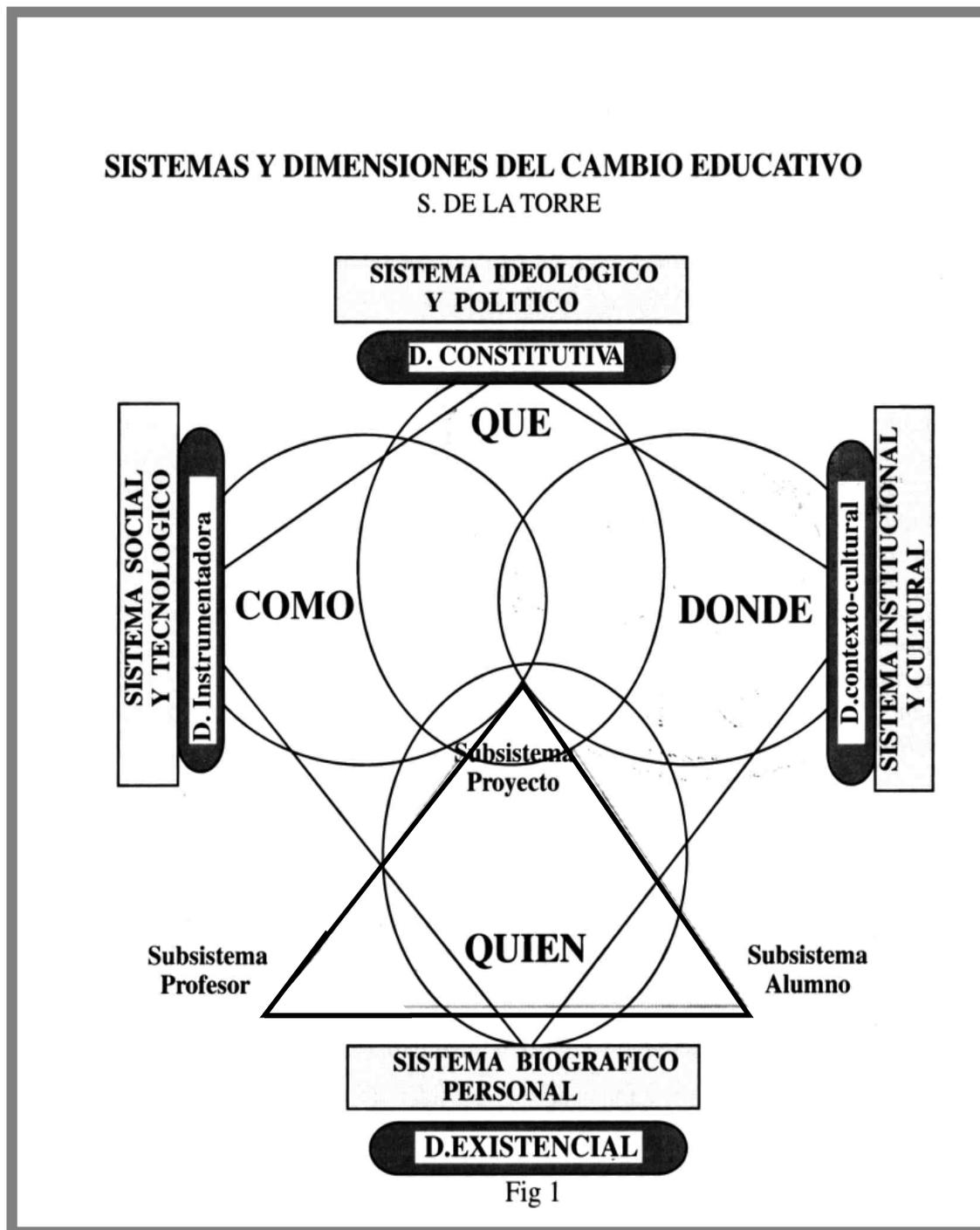
Tabla No. 3: **Cuadro representativo**

Así, pues, podríamos ubicarnos en este cuadro para seleccionar las implicaciones de la dimensión de cambio en la reforma más próximas al centro educativo. Estas serían, entonces, las dimensiones o alcances que ocupan las posiciones de la número tres a la número once.

Por ejemplo, el Proyecto Pedagógico de Plantel sería, de acuerdo a lo anteriormente expuesto, el espacio de acción que asumiría el docente para su experimentación reflexiva y, en consecuencia, la alternativa generadora de los

cambios que han de ocurrir en su propia práctica pedagógica y en la gestión del proceso de innovación de las estructuras de la institución escolar.

Para Saturnino de la Torre (1997.26) la innovación trasciende del nivel conceptual y se transforma en un complejo sistema, el cual integra una serie de elementos relacionados entre sí:



Cuadro N°. 3: **SISTEMAS Y DIMENSIONES DEL CAMBIO EDUCATIVO**

El cuadro que presentamos arriba se explica de la siguiente manera:

*El sistema ideológico, axiológico y político configuran la **dimensión constitutiva** de la innovación, contribuyendo a esclarecer la pregunta de qué mejorar, por qué hacerlo y con qué finalidad.*

*El sistema formado por la cultura institucional facilita la comprensión de la **dimensión contexto-cultural**. ¿Dónde tiene lugar la innovación?. La institución se está convirtiendo en célula germinal, en unidad básica y funcional del cambio, en sustitución de los cambios decretados desde la administración. (...) afirmar que el contexto contribuye a definir la naturaleza de la innovación significa: a). relativizar las innovaciones provenientes de la administración o esferas o esfera supraescolar; b) dar prioridad a las estrategias que parten del centro como unidad de cambio; c) valorar los aspectos organizativos, de clima organizacional, de dirección y gestión como factores vinculados al éxito de las innovaciones.*

*El sistema formado por lo social y tecnológico facilita la comprensión de la **dimensión instrumentadora** o estratégica de la innovación, respondiendo a la pregunta ¿Cómo realizarla? ...¿Cómo diseñar un proyecto de innovación?, ¿Cómo diseminarlo?, ¿Cómo adaptar una innovación al propio contexto?, ¿Cómo implementarla en el aula?...*

*El sistema formado por los elementos personales responde a la **dimensión existencial** de toda innovación. ... La dimensión existencial o personal integra y convierte en realidad las dimensiones anteriores. La innovación es un modo de ser, saber, hacer, de profesores y alumnos, protagonistas finales de todo proyecto. Porque el verdadero cambio ...está en las personas e instituciones.*

(Idem: 27,28.)

Pero por otra parte habría que tener en cuenta los riesgos que corre todo proceso de cambio sustentado en las bases de las personas y de las organizaciones, cuando no se toma muy en cuenta el carácter ético de la práctica educativa, en este sentido Pérez Gómez señala que:

No obstante, y para evitar la frustración prematura, es necesario tener en cuenta la llamada de atención de Tedesco (1995) sobre la clara posibilidad de que las estrategias de cambio basadas exclusivamente en la capacidad interna de las instituciones y personas implicadas para transformarse son muy lentas y corren el riesgo de ceder a las presiones corporativas ... Por ello, en vez de cambio, reforma o implantación debemos hablar de perfeccionamiento, de mejora, tomando como referencia el grado de consecución y práctica de los valores que consideramos educativos. (Pérez Gómez, 1997: 18)

No son pocas las dificultades que podría confrontar un proceso de cambio; de hecho, el panorama de la educación actual continuará siendo desolador, y seguirá así en tanto no se emprendan acciones dirigidas a elaborar un diagnóstico global de necesidades, sustentadas por un código de valores que establezca el orden de las prioridades, factor indispensable para alcanzar cualquier propósito de cambio. Esta sería una condición para comprender el

significado de la gestión escolar, mediante las nuevas formas de participación comprendidas en las reformas.

Habrá que recurrir a un modelo integrador capaz de interpretar y comprender los rasgos de la situación, proceso un tanto difícil cuando hasta ahora estamos tomando las iniciativas para rescatar la confianza que había imperado en la escuela como instrumento y espacio dinamizador de los procesos de cambio. Al respecto, como alternativas viables, Pérez Gómez (Idem:19), citando a Velzen (1985) señala algunos de los supuestos que condicionan el proceso de *perfeccionamiento escolar*, concepto que utiliza para designar más adecuadamente, según su opinión, el cambio en la reforma y que resumiremos en el siguiente cuadro:

1.	La escuela es el centro de cambio: Pero en las reformas se habrá de tomar en cuenta su singularidad.
2.	El cambio debe adoptar un enfoque global y sistémico.
3.	Un foco decisivo del cambio son las condiciones internas de cada escuela.
4.	Los propósitos educativos de la escuela deben establecerse de forma clara y comprensiva.
5.	Se requiere una perspectiva multidimensional...La escuela es el centro de un complejo sistema socializador y educativo...
6.	Las estrategias de intervención deben ser integradoras y complementarias.
7.	La tendencia a la institucionalización...Los procedimientos y formas de actuación que lo producen se convierten en interacción y convivencia...

Tabla No. 4: **CAMBIO, ESCUELA Y REFORMA.**

Como se puede observar en el cuadro anterior, elaborado sobre las ideas fundamentadas por Pérez Gómez, el análisis sobre los procesos de reforma se han desarrollado en España, con base en su filosofía y en su clima y cultura, en la perspectiva del cambio educativo que se desarrolla desde la autonomía de los agentes implicados.

El cambio en las reformas también significa, desde la opinión de Fierro Evans (1998:91) *...el impulso del trabajo colegiado en las escuelas como una forma*

de revitalizar el compromiso de los docentes con la educación y con su escuela en particular...el desafío que representa convocar la participación de los maestros desde la lógica de la escuela, así como desde el sentido de la profesión. Retomando las ideas de Fierro Evans, podríamos reafirmar que el cambio se ha de materializar, desde la escuela, con el compromiso y la participación del docente en los procesos de innovación de las reformas. Si históricamente los cambios han tenido como escenario las instituciones y las personas más próximas al espacio en el que se materializan las prácticas, es, de hecho, la escuela ese espacio en el que la acción educativa ejerce la dinámica para la transformación del contexto social y cultural. Debe ser entonces desde los propios docentes, de sus experiencias pedagógicas de sus expectativas, de sus preguntas, de sus dudas, de su incertidumbre y escepticismo, con proyectos contruidos y vividos en el centro, en el aula y vinculados con la exterioridad de los procesos educativos, que se ha de proyectar el cambio. Pero ha de tenerse en cuenta que para el logro de los propósitos ha emprenderse en cada proyecto, habrá que construirse una nueva forma de participación, comprender y deliberar comprometidamente la propia realidad de la escuela y la realidad de su entorno. Podría ser esta, juntando esfuerzos, motivando el diálogo y la confrontación entre los docentes en el diseño y la ejecución de los proyectos educativos, la vía que nos conducirá hacia la realidad de las innovaciones. Coincidimos de igual manera con Fierro Evans cuando señala que:

... Ello supone, necesariamente recuperar las utopías... muchos maestros ... han expulsado, en los áridos tiempos de la crisis, en aras de un falso sentido de realismo o de reivindicación laboral, las utopías de su perspectiva personal como educadores... a la construcción de horizontes que orienten las acciones, que muestren caminos, que indiquen a qué norte mirar, a que estrellas mirar.
(Idem:107)

El alcance de la innovación va a estar determinado por la amplitud de las dimensiones del contexto socio-educativo y, dependiendo de las características particulares del centro como institución, del grado de participación de los docentes y de la comunidad educativa en general, se pueden producir simples modificaciones, moderadas alteraciones o verdaderas renovaciones en los

procesos existentes. La innovación, entonces, se podrá entender como un proceso de cambio planificado, intencionado, fundamentado filosóficamente y orientado hacia el logro de las mejoras de la calidad en la educación.

Según Tejada Fernández (1998:28):

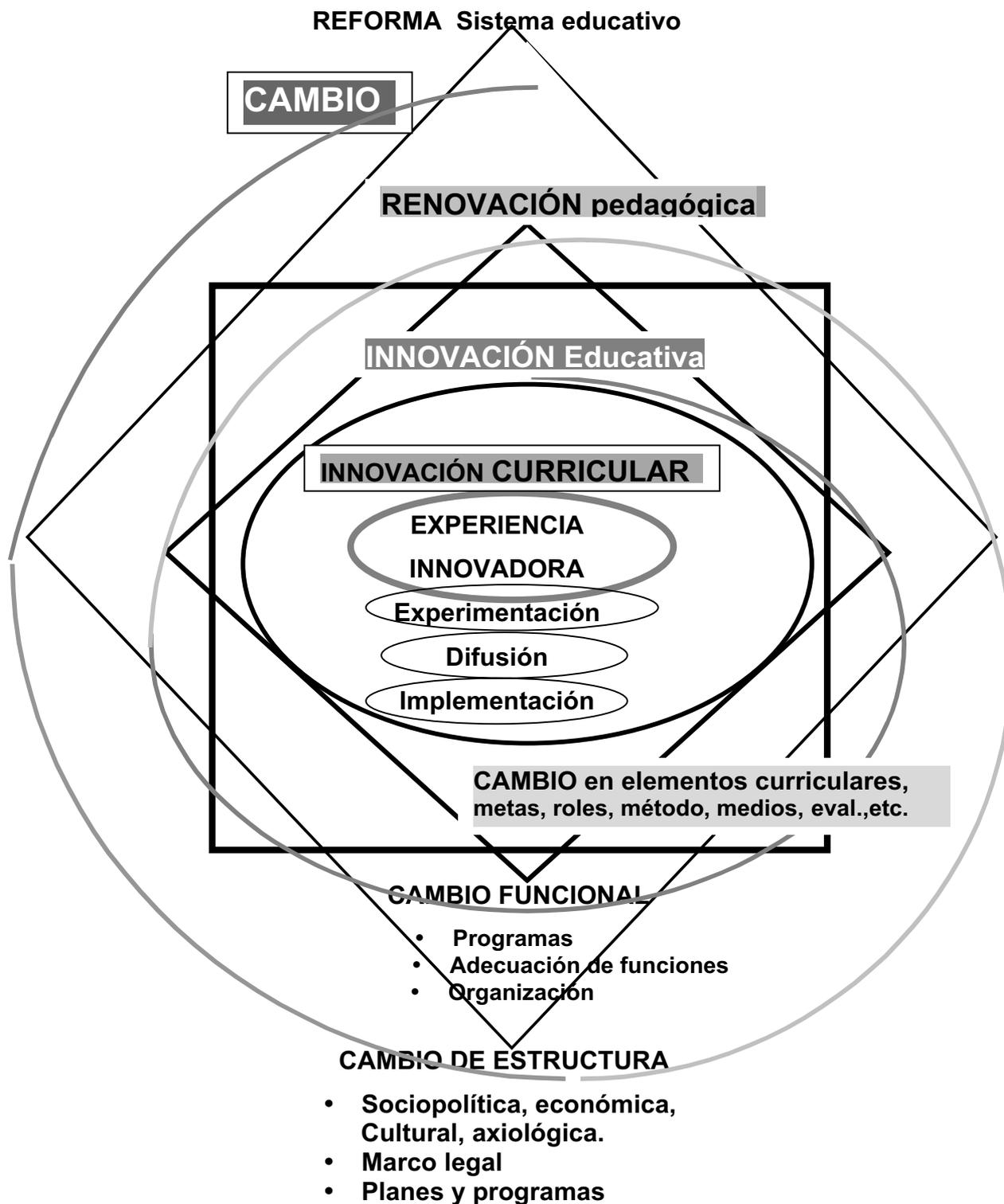
*...la reforma alude a cambios estructurales, en la línea de transformación global del sistema educativo para adaptarse a nuevos objetivos y estructuras sociopolíticas, económicas y culturales. En contrastación y citando a Marín y Rivas, (1984:22) señala que el término **innovación**, siendo de los más polisémicos, implica “una acción que comporta la introducción de algo nuevo en el sistema educativo, modificando su estructura y sus operaciones de tal modo que resultan mejorados sus productos educativos”*

Tejada Fernández ha agrupado en una tabla los elementos diferenciadores entre reforma e innovación, siguiendo la discrepancia entre “macro” y “micro” de Huberman (1986):

Aspectos diferenciales entre reforma e innovación:

ASPECTO	REFORMA	INNOVACION
<i>Iniciativa</i>	Institucional o administrativa	Director, Profesor o equipo de profesores
<i>Ámbito</i>	Estado, región, provincia, zona	Centro educativo
<i>Finalidad</i>	Cambiar currículum que comporta cambio en los profesores	Resolver problemas concretos de E – A, aspectos curriculares y organizativos
<i>Núcleo de acción</i>	Sistema Educativo	Centro - Aula
<i>Frecuencia</i>	Infrecuentes, escasas	Frecuentes, abundantes

Tabla Nº 5: Fuente: J. Tejada Fernández (1998:29)



Cuadro N° 4: **APROXIMACIÓN TERMINOLÓGICA A LA INNOVACIÓN.**

DE LA TORRE (1997:45)

El autor de la representación gráfica citada arriba trata de demostrarnos, en sentido amplio, los alcances del concepto *innovación*. Observamos en el ideograma una relación sistemática de términos en torno a un campo semántico representado por un espiral que se abre en el término *cambio*, lo cual nos sugiere que la innovación podría entenderse, según el autor, como *un tipo deliberado de cambio*. Los términos delimitados por los demás planos y ubicados en el espacio multidimensional del espiral, de manera simbólica, conforman en una compleja arquitectura la *indefinición* terminológica del concepto innovación.

De La Torre explica que el cambio educativo: *Es como una espiral en la que se inscriben las diferentes variantes de cambio expresadas en el listado de términos arriba referidos (reforma, renovación, innovación, experiencia o proyectos experimentales). Incluye tanto a una reforma como a un ensayo. Su finalidad nos indicará si es o no educativo. El ideograma ilustra la indefinición terminológica.* (idem:44)

La intención nuestra no es la de elaborar un concepto preciso de lo que significa y debe ser la innovación, trabajo realmente difícil, sino más bien la de aproximarnos hacia el tamaño o grado de las incidencias de los proyectos de plantel y de sus estrategias en los centros educativos o, de forma más clara, intentar precisar de que manera se orientan, se introducen y se producen las mejoras sobre un estado de realidad del contexto escolar que se ha determinado. Al respecto Gairìn (1996:211) señala que:

El concepto de innovación viene acompañado de una alta polisemia, identificándose y diferenciándose según los actores con otros términos como reforma, cambio, renovación u otros.

Una alternativa como el Proyecto Pedagógico de Plantel, desde este punto de vista, adoptaría el sentido innovador en la medida de los alcances de sus objetivos, pues los cambios impulsados por las acciones innovadoras contenidas en sus prácticas no podrían reducirse a modificaciones estructurales para la redistribución y reordenamiento de la organización del centro; se ha de ir aún más allá: a la consecución de cambios cualitativos más profundos en la forma de pensar y actuar de todos los implicados en el proceso de mejora, materializados mediante los mecanismos estratégicos y la

planificación de procesos adecuados, deliberados y sistematizados en los Proyectos Pedagógicos de Plantel y de Aula, como acciones concretas que buscan introducir y promocionar los cambios necesarios en las prácticas pedagógicas vigentes. Se ha de entender, por otra parte, que el Proyecto Pedagógico de Plantel o cualquier otro instrumento útil para la reforma, no ha de concebirse como un proyecto pensado en el espacio reducido del contexto educativo y particular de cada escuela o como un reducto de cambio artificial, o tal vez un proceso de cambio aislado del contexto socio-educativo. Los proyectos se han de interpretar, entonces, como procesos integradores de voluntades y tareas desde la escuela para la consolidación del proyecto nacional para el cambio y la innovación socio-educativa.

Para González y Escudero Muñoz. (1987:17). La innovación educativa *...viene constituida por un conjunto de ideas y concepciones, estrategias y prácticas, contenidos y direccionalidades del cambio, redefiniciones de los individuos y recomposiciones organizativas de la escuela...* Esto reafirma el carácter multidimensional de la innovación, puesto que implicaría tanto las modificaciones estructurales de la escuela, como los cambios conductuales y funcionales de los individuos en relación con los propósitos de la educación. De la Torre (1998:18-19), entiende la innovación desde una perspectiva teórica:

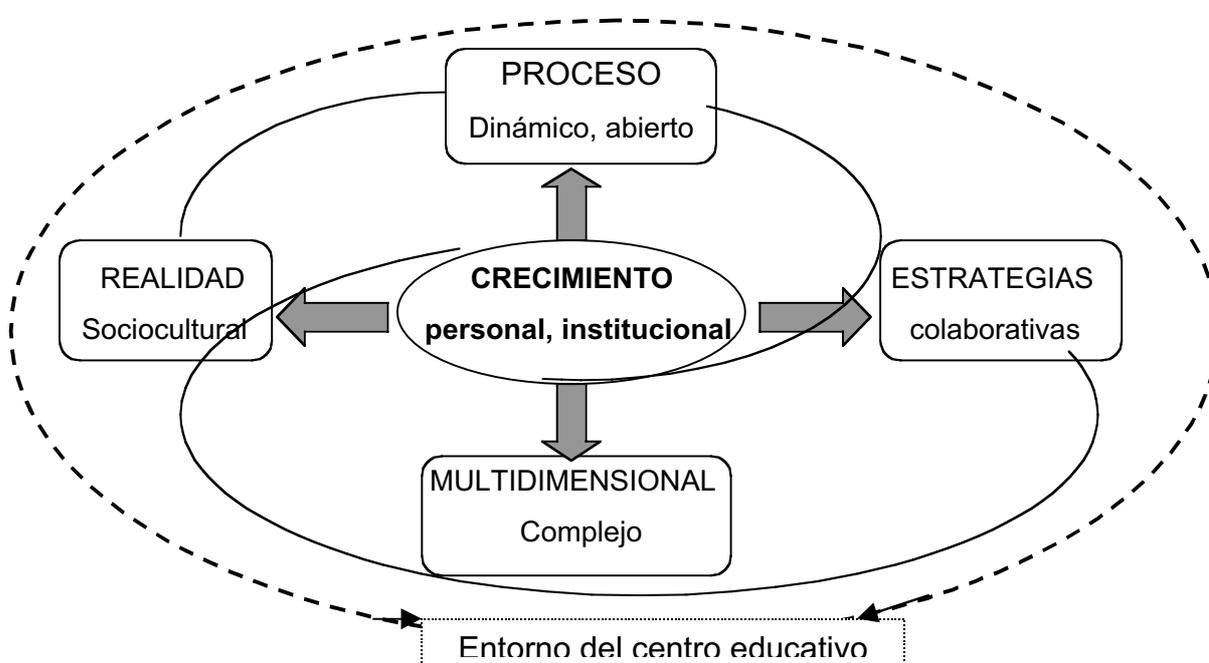
*...la conceptualización de una serie de cambios específicos, que pueden tener lugar en cualquier ámbito de la actividad humana, con propósito de difundirse o consolidarse. Se trata, por tanto, de un nuevo lenguaje sobre la realidad y sus modificaciones. Más adelante señala que: En el ámbito educativo, la innovación es un proceso que permite actualizar el funcionamiento de la institución o del currículo sin alterar su estructura y sus finalidades... **es un proceso de gestión de cambios específicos, en ideas, prácticas o instrumentos, hasta su consolidación.***

Todo parece reafirmar que la innovación, en un principio, es un proceso que ha de originarse en el espacio de acción de la escuela, mediante la participación de sus actores, orientados por los objetivos y las metas propuestas en un proyecto común: el Proyecto Pedagógico de Plantel..

Desde la perspectiva de la naturaleza de la innovación, como hemos podido comprobar, existe diversidad de opiniones. Variados enfoques discurren implícitamente en las teorías sobre los conceptos de cambio en la reforma y el

alcance de la innovación, pero creemos que el enfoque con el cual nos podríamos identificar, a pesar de su complejidad conceptual, podría ser el *sociocultural*. Sabemos que asumir cualquier posición en torno a la concreción de los “actores” obliga a ser optimistas frente a la utopía y la proximidad de las reformas actuales, es por esta razón que las ideas que hemos planteado anteriormente sólo intentan abrirnos espacios ante las contradicciones que siempre han de surgir al confrontar la realidad planteada en las reformas con la realidad contextual sobre las cuales se tendrían que concretar las innovaciones que buscan impulsar los cambios.

NATURALEZA DE LA INNOVACION EDUCATIVA



Cuadro N° 5: Adaptado de: de la Torre (1998:23)

En el cuadro de arriba podemos apreciar como el término *innovación* se centra en un eje alrededor del cual se ubican, en el sentido de los puntos cardinales, los elementos fundamentales que conforman el entorno del centro educativo. Esta idea nos lleva a la conclusión de que la innovación es un proceso que en la medida de su crecimiento va impulsando los cambios necesarios de la institución y de su entorno cultural. De la Torre describe estos elementos fundamentales partiendo de la idea de que:

*Afirmar que la innovación es un **proceso dinámico y abierto** nos lleva a resaltar su carácter continuo y adaptativo ...algo que se va construyendo conforme se avanza en su ejecución.*

*La segunda nota constitutiva de la innovación educativa es su **naturaleza multidimensional, su complejidad**. La innovación educativa no es un proceso mecánico ni tecnológico, sino social y humano ...Ello significa que en él convergen factores ideológicos y axiológicos, sociales y políticos, personales y contextuales y, por supuesto, estratégicos y procedimentales...*

*La tercera característica de la innovación educativa alude a la **realidad sociocultural y personal**. La innovación parte de una realidad persistente, del funcionamiento de un sistema o de una forma de enseñanza que puede ser mejorado. Ello quiere decir que ha de buscarse el punto de intersección entre las limitaciones de la realidad que tenemos y la utopía de la mejora que queremos. ... pero si afirmamos que la innovación es una realidad sociocultural y personal estamos admitiendo que en ella existen valores de grupos e intereses personales, presiones y liderazgos; en suma, conflictos que han de superarse con el intercambio de opiniones y debate sobre la realidad vivida y deseada.*

*Congruentes con las características anteriores hemos de abordar el proceso a través de **estrategias colaborativas**. No existen procesos tecnológicos para desarrollar un proyecto de innovación. En todo caso sociotécnicos ...Los modelos de colaboración y cooperación entre los profesores y centros son los más indicados para plantear una innovación curricular. (páginas 23, 24)*

Las reformas, como propuestas orientadas hacia la consecución de cambios significativos en los sistemas, han de estar impulsadas por *procesos dinámicos y abiertos*, planificados a corto, mediano y largo plazo para que la *innovación* avance adecuándose a las necesidades y prioridades del contexto sociocultural y de las instituciones y personas que los promueven.

Las reformas, como procesos innovadores que promocionan y soportan planes y proyectos y en los que convergen un universo de valores e intereses, estrategias y procedimientos, han de buscar fundamentalmente el horizonte de la mejora de la calidad educativa, sustentándose en la realidad sociocultural y personal, dimensión y espacio en el que acontecen los conflictos.

En el cuadro que dibujaremos a continuación trataremos de esquematizar de manera sencilla qué buscan las reformas: