

16. MODELOS DE LA INNOVACIÓN CURRICULAR

M^a de los Reyes Martínez Fernández

INTRODUCCIÓN.

Al analizar cualquier práctica educativa, siempre nos encontraremos, que en su base existe una concepción teórica que la sustenta ; desde luego la innovación curricular se ha llevado a cabo con diferentes modelos, porque también era conceptualizada de forma diferente, es decir, en base a estructuras de racionalidad diferentes.

En concreto nosotros vamos a seguir el estudio de Olson en el que analiza diferentes modelos con referencia al enfoque teórico que los sustenta.

En opinión de Olson, el problema de varios de los modelos acerca del cambio educativo es que: enfatizan los factores externos, como determinantes del cambio y no prestan una atención apropiada a las tradiciones de la escuela y al rol que los profesores deberían jugar en su comprensión y satisfacción.

A continuación vamos a tratar los siguientes modelos sobre la innovación educativa:

1).- Modelo de Sistemas:

El criterio de racionalidad, es el aval de este modelo, pero la racionalidad está en el uso eficiente de los recursos.

La idea básica, que subyace a la concepción organizativa de este modelo es que las decisiones políticas y lo que sucede en la clase puede estar fuertemente relaciona-

do, ya que, las partes del sistema se organizan para asegurar la implantación de las directrices generales que se han de llevar a cabo en una innovación educativa.

La práctica de una innovación educativa, requiere de un control científico y por ello se dispone de asesores de los profesores para ayudarlos a acomodarse a los planes de la organización.

Para Sieber, las estrategias del cambio que se adopten en la innovación deben estar relacionadas con el tipo de profesor al que se destinen para así poder construir una innovación eficiente, que favorezca a todo el sistema educativo, incluido el propio alumno/a.

A veces ocurre que en algunas innovaciones educativas, se dan algunos aspectos que las hacen algo ineficaces.

Hay que tener siempre presente que las innovaciones educativas son algo temporal que desarrollan una cultura y una vida en sí mismas y ocurre que a veces los profesores sienten que ellos son la causa de las dificultades que generan las innovaciones, ya que, al criticar la política del sistema, entra en juego el tema de su reputación profesional y lo cual hace que generen ansiedad.

2).- Modelo Ecológico:

El modelo ecológico de concepción del cambio, es una aproximación más sensitiva a la enseñanza, porque atiende a las condiciones sobre las que trabajan en un momento, dado los profesores, situándolo dentro de un enfoque cultural que tiene en cuenta el contexto y se basa en la idea de que; se puede utilizar el conocimiento práctico de los profesores sobre la compleja situación de la enseñanza, tanto en los aspectos sociales, como técnicos, para hacer una buena política de cambio.

De ahí, que la investigación ecológica, se enfoque sobre un objeto de estudio como es el ambiente de clase, ya que, factores como el tamaño de la clase, sus efectos sobre el estilo del profesor y los resultados del aprendizaje, son tópicos de interés para la investigación, con el fin de ayudar al profesor en su trabajo, así como a los/as alumno/as.

3).- Modelo Cognitivo:

En el modelo cognitivo la innovación está ligada a la competencia, porque entiende como solución de problemas los que exigen el desarrollo de las habilidades cognitivas, y surge como una evolución del proceso-producto de la enseñanza, apoyándose en la ciencia cognitiva y en el conocimiento experto de los profesores, en las características del pensamiento experto. Los profesores siguen conscientemente, reglas de procesamiento de la información, que determina los pasos a seguir en cualquier tipo

de innovación, tomada siempre del ambiente de la enseñanza, por lo que podemos decir que el pensamiento y la acción están siempre ligados.

El modelo de interpretación del pensamiento profesional, es la reflexión en la acción, proceso reflexivo que se caracteriza por atender a muchos factores ante una situación, como son los siguientes: normas, estrategias, sentimientos acerca de la situación, roles y enmarque del problema; ahora bien, el pensamiento puede no trabajar por medio de las palabras; esta reflexión pasa a ser un proceso cognitivo que legitima la acción, porque la racionalidad de la acción está ligada a él.

Hay dos concepciones distintas sobre lo que es la competencia o la pericia del experto:

a).- La teoría de la concepción cognitiva:

Requiere de la necesidad de reglas para mejorar el ambiente de clase, sin olvidar la cuestión de la competencia, lo que obliga a suplantar la racionalidad técnica por una consideración racional más defendible, para ello se necesita distinguir entre: "escenarios de problemas" y "solución de problemas", para el primero no existen reglas científicas que rijan la forma de ver los problemas en las complejas situaciones cargadas de incertidumbre en el ámbito escolar y que implican conflictos de valor entre los docentes.

b).- La consideración no-cognitiva del experto:

En esta teoría la práctica experta no es gobernada por reglas, ocurre directamente desde la percepción a la acción sin mediar reflexión consciente, sólo los profesores y los profesionales de la educación primerizos, se empeñan en tales prácticas. Ellos son los que dependen de reglas, los expertos no se basan en un proceso consciente, no descomponen el ambiente en partes para procesar la información, conforme a reglas.

Ahora bien, ¿Los expertos tienen conocimiento como los novatos? ; No. Según los expertos, la práctica es irracional y es más, la racionalidad calculadora, produce regresión a la destreza del novato, y los expertos dicen que ellos entienden por conducta irracional, la acción sin análisis, sin descomposición y recombinación, de ahí que la conducta del experto está más allá de la esfera del modelo cognitivo.

De ahí que la competencia, sea una capacidad subjetiva lograda en un contexto objetivo y que las prácticas de enseñanza se fundamenten moralmente en valores con significados intersubjetivos. Ser un buen profesor, es según este modelo vivir los valores que constituyen la práctica y aquí juega un gran papel la capacidad subjetiva de pensar sobre la práctica y de comprender el marco moral de la práctica.

4).- El profesor como traductor de la innovación:

Este es un modelo derivado de la investigación sobre innovación, no conceptualizado previamente para aplicarlo, pero en la realidad se da con resultados conocidos. Su base está también como el modelo anterior en el enfoque hermenéutico y cultural de la innovación.

Para responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo comprender mejor la enseñanza y los problemas que ocasiona la innovación?, Olson, opta por una aproximación holista para estudiar la enseñanza, desde un enfoque interpretativo y con un modelo etnográfico trata de comprender la enseñanza como una acción humana, social y a través del método de constructos personales de Kelly, trata de llegar a comprender el punto de vista del profesor, los significados -telas de araña de significados tejidos por él mismo - de lo que hace o percibe; cuando se trata de la innovación - como es el caso de su investigación - averiguará también el punto de vista de: innovadores; investigadores y demás personas implicadas. La idea básica para enfocar la investigación, es que la comprensión de lo que una persona está haciendo no se logra por el mero examen de los detalles de su conducta, si no que es preciso entender la conducta como un indicador de los propósitos a los que sirve, en sí misma no significa nada. Sin el contexto de los incidentes de la clase el método de observación falla.

Olson, se hace la siguiente pregunta ¿Mi práctica docente está también privada de inteligencia?, y se responde de este modo: práctica y conocimiento están mutuamente imbricados, aunque los profesores no puedan dar un buen informe proposicional.

Lo que los profesores conocen está empotrado en su conocer cómo; lo que ocurre es que la articulación intelectual de las operaciones y la práctica, son dos cosas distintas.

La práctica eficiente precede a la teoría y la inteligencia está en la práctica, no en el pensamiento sobre ella. Por ello, los profesores se encuentran con dificultades cuando tienen que enseñar sin ser capaces de depender de su conocimiento-cómo. Así cuando un profesor, adopta una innovación se encuentra con problemas de implantación, y cuando le surgen dilemas los resuelve invariablemente a favor de las rutinas tradicionales.

Olson, investiga en un proyecto de innovación de enseñanza de las ciencias por descubrimiento, pues bien, cuando se preguntaba al profesor, cómo se podía resolver un determinado dilema tendía a decir inicialmente un tipo de soluciones, pero después en la práctica, su actuación era opuesta ante el mismo dilema, por eso Olson, comenta que: sólo se está seguro de lo que se dice sobre la enseñanza, cuando se aplican los principios de la Psicología, pero cuando se la considera como una actividad social ya todo es incierto.

Entonces para entender la enseñanza, los procesos y los problemas de la innovación y poder entender cómo facilitarla, es preciso considerar al profesor como: traductor de la nueva imagen de la enseñanza que se pretende lograr; los profesores trasladan la utopía, lo nuevo a la tradición, porque la enseñanza es una actividad difusa, diversa, difícil de delimitar, que ocasiona conflicto e incertidumbre. Como los profesores tienen que seguir funcionando y tienen que arreglárselas con la incertidumbre, entonces construyen su práctica minimizando las consecuencias del rol difuso por la intencional resolución de problemas a favor de la tradición, una de cuyas funciones es delimitar el trabajo que hacen, situarlo dentro de límites manejables.

Ello les obliga a los profesores, a enfrentarse a varios dilemas que se les plantean, al trasladar la nueva visión de la enseñanza a la práctica como son las siguientes:

a).- El de la menor influencia del profesor, aplicando al enfoque investigativo de la enseñanza de la ciencia, que es una parte de la innovación.

Muchos profesores desconocen cómo construir una discusión y ante problemas adoptan formas híbridas, o formas de respuesta adaptativa, abandonando el potencial intelectual de la discusión para mantener la influencia en clase, relacionada con ser capaz de dirigir y preparar lo que sucede en ella; también se debe a la falta de comprensión del modelo cognitivo de aprendizaje propuesto anteriormente.

b).- La ausencia de una línea de demarcación de su trabajo, que responda, por ejemplo, a las siguientes cuestiones: ¿Cuándo han cumplido su tarea?, ¿Y lo han hecho en el mejor tiempo?, ¿Cómo conocen el progreso de los estudiantes en el pensamiento?, ¿Cómo saber si han trabajado sin cuadernos que corregir?, etc. En un proyecto de ciencia integrada ¿Se pueden cumplir los objetivos?, ¿O se debe reestructurar el proyecto hacia líneas más familiares de trabajo?.

c).- Los padres temen que no se consigan los objetivos propuestos por la sociedad.

d).- Los profesores de niveles superiores acusan a la enseñanza obligatoria de no proporcionar: suficientes conocimientos, un vocabulario adecuado, etc.

Ante esta situación: ¿Qué deben hacer los profesores?, ¿Persistir con el proyecto imaginado como mejor, pero ineficiente, o restablecer las relaciones afables con sus compañeros para retornar a la tradición, o despreciar las consecuencias desfavorables y afirmar su compromiso con el proyecto?, ¿Por qué?; Los dilemas abundan y son los profesores y no los "soñadores" (los que hacen los proyectos de innovación) quienes tienen que tratar con ellos.

5).- Modelo de diálogo:

El modelo que propone, Olson, es el del cambio, como un proceso de diálogo, por lo que seguimos dentro de un enfoque cultural; La idea básica es que lo importante, es por qué se cambia, por eso Olson se centra en el significado, cuando piensa en el cambio, este modelo se llama de diálogo, porque hay un diálogo concreto sobre lo que había y lo que hay o va a haber; el profesor es fundamental en este modelo, es el gran protagonista, aunque también se reconoce la figura del profesional, en torno a asesores /as desde fuera.

La mejora comienza, cuando los profesores confrontan el significado de su práctica a través del diálogo, ya que cambiar una práctica, no es meramente un proceso técnico, implica considerar lo que significa el cambio, lo cual supone un diálogo: "una conversación entre lo nuevo y lo viejo".

Los autores que sostienen una visión tecnocéntrica del cambio, piensan que el diálogo es banal, porque las innovaciones implican cuestiones técnicas que no pueden entender los prácticos, ésta es una idea falsa, porque el cambio implica valores tanto como aspectos técnicos.

Para ser agente de cambio hay que saber qué valores inherentes hay en las nuevas y en las viejas prácticas, sin descartar lo viejo sin más.

Existen tanto una serie de valores de diálogo, como una serie de barreras para lograr el diálogo, entre los primeros cabe destacar los siguientes:

- * Siempre hay que considerar el significado del cambio: de dónde, hacia dónde, por qué y todo esto requiere diálogo.
- * A través de este diálogo entre los prácticos y entre prácticos e innovadores puede desarrollarse el sentido de la práctica, pero sólo si se comprende el carácter de la práctica.
- * El diálogo permite tanto a internos como a externos al centro, probar el significado de las prácticas, para comprenderlo.
- * El diálogo, permite a los prácticos ver los significados entre las teorías y sus acciones y llegar a ser conscientes de que ellos no siempre pueden hacer lo que deben hacer, e incluso, este conflicto puede producir dilemas cuando choca con temas de preocupación central de la persona. Dentro de las barreras que existen para lograr el diálogo, enumeramos las siguientes:
- * La forma de vivir la gente y las instituciones donde viven, por ejemplo, deben de participar en la toma de decisiones de la sociedad y en aceptar sus roles.
- * Las instituciones con su creencia de que las prácticas pueden ser controladas por técnicas basadas en leyes descubiertas por la ciencia social, todo esto crea un ambiente conductista con gran sentido de la efectividad.

- * Las creencias en las soluciones técnicas, cierran formas de interacción humana que pueden revelar disfunción y producir prácticas mejores.

BIBLIOGRAFÍA.

- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994): «*Didáctica e Innovación Curricular*». Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- LORTIE, D. (1975): *School teacher: A Sociological Study*. Chicago, University Chicago Press.
- OLSON, J. (1992): *Understanding Teaching Beyond Expertise*. Milton Keynes, Philadelphia, Open University Press.
- SIEBER, S.D. (1972): Images of the practitioner and strategies of educational change. *Sociology of Education*, 45, p. 358-362.