

La diseminación de innovaciones: Algunas perspectivas

POR

M^a TERESA GONZÁLEZ GONZÁLEZ

INTRODUCCIÓN

La realidad actual del sistema educativo español requiere, en estos momentos, una reflexión sobre cómo se producen los cambios en educación.

El cuerpo de conocimientos que ha ido sistematizándose en los últimos años en torno a la innovación, pone de manifiesto un dato bien claro: la correspondencia entre un plan educativo diseñado y su realización práctica es muy compleja. Es decir, entre un plan curricular, por muy bien fundamentado y justificado que esté, y su desarrollo en las aulas, se dan cita una serie de mecanismos, procesos y variables complejas que determinarán, en definitiva, que el programa en desarrollo no se corresponda exactamente con su diseño inicial.

Dicho en términos más precisos, entre planificación y puesta en práctica existen, han de existir, una serie de actividades y fases en las que tendrá lugar la familiarización con el programa educativo por parte del profesorado, el análisis y reflexión sobre el mismo, buen número de tareas de decisión personales y grupales, tendentes a su adaptación, reconstrucción, redefinición.

Parece ser que cuando estas actividades no ocurren, o no se propician, cuando a esta fase de la innovación no se le presta la debida atención, las posibilidades de una innovación real quedan muy mermadas.

Voy a analizar en este trabajo, precisamente, los distintos posicionamientos existentes de la teoría de la innovación en relación con el fenómeno aludido. El término diseminación o difusión de un programa, es, quizás el más utilizado para denominar dicho fenómeno.

Diseminar un proyecto educativo innovador no tiene un sentido unívoco, y al acercarnos a su estudio encontramos múltiples concepciones de este proceso y diversos términos para expresarlo. Así, a título de ejemplo, el Dissemination Analysis Group (1) considera que pueden ofrecerse cuatro acepciones de la diseminación: a) Diseminación como una difusión unidireccional de información, ideas, materiales constitutivos de un programa educativo; b) Diseminación como intercambio multidireccional de informaciones, productos o ideas en relación con necesidades, problemas y soluciones potenciales; c) Diseminación como espacio para la consideración y selección de ideas, materiales, resultados de la investigación y desarrollo, prácticas educativas efectivas, y otros posibles conocimientos, utilizables para la mejora de la calidad de la enseñanza; y d) como un conjunto de medidas facilitadoras de la adopción, adaptación e instalación de innovaciones. Escudero (2) hace mención a términos tales como difusión, diseminación, imposición, ignición, revolución, digestión, evolución, cada uno de los cuales remite, metafóricamente, a un determinado modo de entender el proceso de dar a conocer y trasladar un proyecto innovador a la práctica. Cooper (3) analiza conceptos ligados a distintos modelos de difusión tales como adopción, utilización del conocimiento, implementación.

Basten estas referencias para hacernos una idea de la complejidad del tema y de la polisemia del término. Tal diversidad de conceptos afines y asociados dificulta enormemente el acercamiento a la problemática de la diseminación de innovaciones. No obstante, aquí, y a efectos de simplificación, utilizaremos el término

(1) Cit. en Fullan, M.: «School district and School Personnel in Knowledge Utilization», en Lehming, R., y Kane, M. (eds.): *Improving Schools. Using what we know*. Sage Publications, Beverly Hills, London, 1981, pp. 214-5.

(2) Escudero Muñoz, J. M.: «La renovación pedagógica: Algunas perspectivas teóricas», en Escudero, M. J. M., y González, M.^a T.: *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Ed. Escuela Española, Madrid, 1984, p. 53.

(3) Cooper, K.: «Curriculum Diffusion: Some Concepts and their Consequences». en *Research Intelligence*, vol. 3, N.º 1, 1977, pp. 6 y ss.

Diseminación para significar esa serie de actividades y tareas que median entre la fase de diseño curricular y su desarrollo en el aula.

A lo largo de este artículo, dejando al lado disquisiciones terminológicas, voy a presentar distintos modelos interpretativos de la diseminación. El trabajo se desarrollará en tres apartados. En el primero haré unas breves consideraciones sobre la naturaleza de la innovación y sus procesos; en el segundo se planteará la idea de la diseminación como un proceso comunicativo mediador entre el proyecto y la práctica, y, para finalizar, expondré cómo se enfoca la diseminación curricular desde distintas ópticas o modelos.

I LA INNOVACIÓN CURRICULAR: NATURALEZA Y PROCESOS

Como se ha indicado en la introducción, el objeto del presente artículo es intentar clarificar algunos aspectos relativos a la diseminación de innovaciones. No obstante, antes de adentrarnos en esta problemática y a modo de contextualización general, señalaremos a grandes rasgos cuál es la naturaleza y procesos de la innovación educativa.

Intentar exponer en pocas palabras cuáles son los rasgos característicos de la innovación curricular representa una tarea compleja, no sólo por el esfuerzo que supone condensar en unas líneas toda la serie de procesos y dimensiones abarcadas por la innovación, sino, y sobre todo, porque en estos momentos en el campo de la innovación se están planteando puntos de vista divergentes, cuestionando planteamientos teóricos existentes, aportando nuevas luces sobre el tema, etc. En consecuencia, no existe una teoría sólida acerca del porqué, cómo y para qué de la innovación, que nos permita hablar en términos precisos y unívocos de la misma.

En cualquier caso, cada vez existe un consenso más generalizado sobre el carácter multidimensional y complejo de la innovación; de ahí que en este terreno hayan ido superándose ciertas propuestas inicialmente simplistas.

La innovación aparece configurada por múltiples dimensiones y procesos en los que intervienen variables de tipo político, cultural, moral, axiológico, actitudinal, técnico, etc. Quiere ello decir que la innovación en el campo educativo, a diferencia de los fenómenos de cambio en otras áreas, como podría ser la agricultura o la industria, no es un proceso estrictamente tecnológico, justificable y racionalizable desde perspectivas exclusivamente técnicas y científicas. Se trata más bien de una serie de procesos en los que a lo técnico van ligadas otra serie de dimensiones, por las que, aquel, no va a resultar totalmente previsible y controlable; es un proceso abierto, flexible, susceptible de modificaciones y transformaciones como conse-

cuencia de las variables que sobre él inciden. Como señalan Escudero/Area y González: «sus contextos de planificación son, más que otra cosa, sociopolíticos. Sus procesos de desarrollo no sólo se favorecen por la racionalidad técnica de las alternativas propuestas, sino por la fuente que las propone, cómo las propone, cómo participan los agentes implicados, cómo las perciben, valoran, cómo están capacitados para asimilarlas y realizarlas y... un largo etcétera» (4).

No vamos a analizar aquí los contextos de surgimiento, justificación y legitimación del cambio, ni tampoco los modelos teóricos y tecnológicos sobre el mismo. Nos referimos, únicamente, y de forma breve, a una de las características más definitorias de la innovación educativa: su carácter multidimensional. Una innovación curricular puede conllevar cambios o modificaciones en contenidos de enseñanza, estrategias, materiales, etc. Por ejemplo, Leithwood, (5) y (6), habla de nueve posibles dimensiones de cambio: presupuestos de base y aspiraciones; objetivos; conducta de entrada del estudiante; instrumentos y procedimientos de evaluación; materiales instructivos; experiencias de aprendizaje; estrategias de enseñanza; contenido, y tiempo. Un cambio curricular podría afectar a alguna de estas dimensiones o a todas ellas. Por su parte, Fullan y Pomfret (7), consideran que cualquier innovación en el campo del currículum consta de cinco dimensiones básicas: contenidos o materiales; estructura organizativa; nuevos roles a asumir; conocimiento y comprensión, e internalización de valores.

Estas dimensiones, no sólo materiales y técnicas, sino también conductuales, actitudinales, etc. hacen que el cambio difícilmente pueda preverse con exactitud, pues entran en juego universos de significados y valores muy diversos. Por ello, generalmente, como puntualiza Berman y McLaughlin, (8), a diferencia de lo que sucede en dinámicas de cambio en otras áreas de la realidad social, la innovación en educación vendría diferenciada por notas tales como las siguientes:

a) Una especificación no total ni absolutamente prefijada del programa de cambio.

(4) Escudero, J. M.; Area, M., y González, M.^a T.: *Aproximación al diseño de material de apoyo para el desarrollo de programas renovados*. Santiago, 1983, p. 6, documento policopiado.

(5) Leithwood, K.: «The dimensions of Currículum Innovation», en *Journal of Currículum Studies*, v. 13, N.º 1, 1981, pp. 26 y ss.

(6) Leithwood, K.: «Implementing Currículum Innovations», en Leithwood, K. (ed.): *Studies in Currículum Decision-Making*. OISE Press, Ontario, 1982, p. 250.

(7) Fullan, M., y Pomfret, A.: «Research on Currículum and Instruction Implementation», en *Review of Educational Research*. V. 47, N.º 2, 1977, pp. 363-4.

(8) Berman, P., y McLaughlin, M. W.: *Federals Programs Supporting Educational Change*: Vol. I: *A Model of Educational Change*. Rand Corp., Santa Mónica, California, p. 9.

- b) Exigencia de que los actores del cambio se comprometan con el mismo.
- c) El dato de que dichos actores sean múltiples, esto es, el realizador del cambio no es unitario.

En resumidas cuentas, esta breve referencia a la naturaleza de la innovación educativa muestra bien a las claras cómo se trata de un fenómeno múltiple y complejo.

No obstante el carácter pluridimensional del cambio educativo, la reflexión sobre el mismo ha ido consiguiendo elaborar una serie de modelos y categorías conceptuales para tratarlo de alguna manera.

Así, por ejemplo, han sido varios los modelos construidos para establecer una cierta secuencia de fases por las que habría de discurrir una innovación (9). Las fases más señaladas son: planificación, diseminación, adopción-adaptación, desarrollo en el aula y evaluación. Obviamente, estas etapas no habrían de ser consideradas linealmente y de forma mecánica, sino en interacción constante, pues en la realidad del contexto escolar no puede pensarse tanto en procesos secuenciales y lineales cuanto en procesos dinámicos e interconectados. Como señalan Czajkowski y Patterson: «los procesos del cambio curricular en la escuela dependen demasiado de las características diferenciadoras de la misma y de sus integrantes como para ser caracterizados por la linealidad de una serie de fases secuenciales óptimas» (10).

En estas coordenadas generales, relativas a la naturaleza y procesos de la innovación, como decía, voy a analizar de manera específica la fase de la diseminación. Lógicamente, lo que pueda decirse sobre la misma tendrá siempre subyaciendo una cierta concepción de la innovación en su conjunto y, obviamente, habrá de estar estrechamente relacionada con el conjunto de las restantes fases.

II. ENTRE EL PROYECTO Y LA ACCIÓN: LA DISEMINACIÓN DE INNOVACIONES

Como ya se ha señalado, una de las fases por las que pasa toda innovación curricular es la de diseminación o difusión, que se caracteriza por ser una etapa de

(9) Puede verse, al respecto, Zaltman et al.: *Dynamic Educational Change*. The Free Press, New York, 1977, pp. 51 y ss.

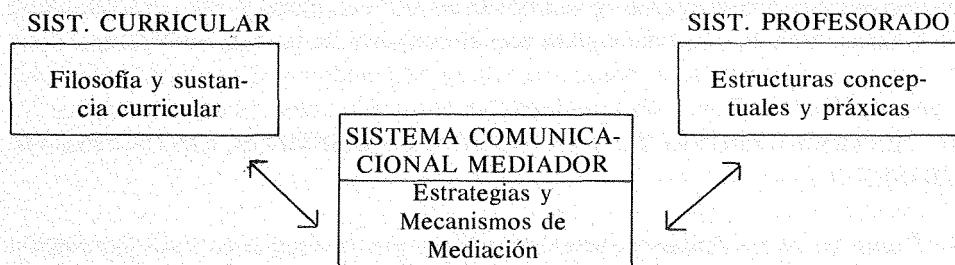
(10) Czajkowski, T. J., y Patterson, J. L.: «Curriculum Change and the School», en Foshay, A. W. (ed.): *Considered Action for Curriculum Improvement*. ASCD, 1980, p. 161.

mediación entre el currículum diseñado y su realización y desarrollo en el aula. En ella toman cuerpo toda la serie de mecanismos y recursos dirigidos al profesor para comunicarle el proyecto y ofrecerle el apoyo necesario en orden a su realización.

Esta serie de tareas que siguen a la concreción de un programa educativo a nivel de su diseño y que van a preceder a su puesta en práctica, se sitúan en determinadas coordenadas teóricas y tecnológicas que es necesario clarificar en orden a comprender por qué se realizan de una u otra manera.

En este sentido, aquí conceptualizaremos la diseminación curricular como un sistema de comunicación en el que se ponen en contacto dos realidades bien diferentes: por un lado, el nuevo programa elaborado, frecuentemente en instancias superiores y a menudo ajenas a la propia realidad escolar, formalizado y con pretensiones de ser aplicado a todas las escuelas —tal es el caso, por ejemplo, de los Programas Renovados de EGB—; por otro, la realidad concreta del profesor y del aula; «dos realidades bien definidas y codificadas por niveles de pensamiento, valoración, actitudes y capacidades ampliamente discrepantes» (11). Así pues, el problema de diseminar un currículum, de determinar qué actividades y tareas se realizarán en orden a poner en contacto el sistema curricular con el sistema profesorado, se convierte en un problema comunicacional.

Dicho en otras palabras, el plan curricular elaborado y con pretensión de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es, inicialmente, un plan inerte y deberá ser sometido a procesos de concreción, redefinición, difusión y clarificación, para que llegue a ser un currículum operativo y existencial, utilizando los



Esquema 1

(11) Escudero, J. M.; Area, M., y González, M.^a T.: o. c., p. 22.

términos de Goodlad (12). Entre ambos (lo inerte y lo operativo y existencial) aparece un proceso intermedio, tal como queda expresado en el esquema 1, que denominaremos «sistema comunicacional mediador». Este sistema de mediación vendría conformado por la serie de mecanismos y estrategias de difusión y adaptación (publicaciones, preparación del profesorado, elaboración de material de apoyo, adaptación del programa a nivel autonómico, etc.) encaminadas a facilitar el acceso a ese nuevo currículum y a abrir un espacio para la reflexión, análisis y discusión sobre el mismo, de sus dimensiones y características.

La diseminación entendida como proceso de mediación, no se limitaría, pues, únicamente a la publicación de los nuevos programas en los documentos oficiales pertinentes y a organizar algún cursillo para informar al profesorado, como normalmente viene haciéndose en nuestro país. Abarcaría estrategias de diverso tipo en las que habría cabida para un análisis serio y reflexivo del nuevo programa; estrategias tales como: discusión y análisis crítico de los programas; información sobre su puesta en práctica en la fase de experimentación; elaboración de guías curriculares y otro material de apoyo para el profesorado... Serían una serie de actividades que abarcarían mucho más que la simple difusión formalista y oficialista de un proyecto. Englobaría mecanismos tanto de diseminación como de adopción-adaptación, que favoreciesen y apoyasen las diversas modificaciones y decisiones que el profesor ha de hacer sobre el programa para adaptarlo a su propia realidad.

Lo que subyace a una conceptualización de la diseminación tal como la que acabamos de perfilar, es la idea de que los procesos de innovación no funcionan linealmente. No existe un producto llamado nuevo currículum que se presente como algo rígido y acabado para su puesta en práctica directa y mecánica; existe, más bien, un proyecto de algún modo estructurado y con un potencial dado, susceptible de múltiples interpretaciones y usos (13) que a través de procesos dinámicos, incluso dialécticos, se incardina en la realidad del aula sufriendo adaptaciones y modificaciones como consecuencia de diversidad de factores (14). Factores influyentes sobre el programa irían desde las propias actividades de difusión, adopción y adaptación, hasta la provisión de recursos, pasando por los

(12) Goodlad, J. I. (ed.): *The Study of Curriculum Practice: Curriculum Inquiry*. McGraw-Hill, New York, 1979.

(13) Conelly, F. M., y Elbaz, F.: «Conceptual bases for Curriculum Thought: A Teacher's perspective», en Foshay, A. W. (ed.), o. c., p. 109.

(14) Puede consultarse al respecto Fullan, M., y Pomfret, A.: o. c., pp. 367 y ss., y Fullan, M.: *The Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, New York, 1982, pp. 55 y ss.

propios esquemas conceptuales y prácticos del profesor que va a desarrollar la innovación en el aula.

Toda esta realidad tan dinámica no puede obviarse en el momento de plantear cómo difundir el currículum; no puede olvidarse que difundir un proyecto innovador no es lo mismo que difundir un nuevo fertilizante agrícola o un nuevo producto industrial. En educación no se trata de diseminar artículos concretos, sino más bien ideas, orientaciones y modos de hacer nuevos que deben estar abiertos al escrutinio y modificación contextualizada.

III. LA DISEMINACIÓN DE INNOVACIONES: ALGUNAS PERSPECTIVAS

La problemática de la diseminación curricular es abordada de muy diferentes maneras en función de los distintos posicionamientos teóricos existentes en torno a la innovación educativa y sus procesos. Trataremos en este apartado de ofrecer una perspectiva general de algunas concepciones que sobre el tema existen en estos momentos.

3.1. La diseminación desde una perspectiva técnica

La idea de la diseminación como transmisión a las escuelas de un nuevo programa ya elaborado y estructurado por expertos, con objeto de que los maestros lo adopten, aparece ligada a lo que se ha venido llamando Paradigma Tecnológico de innovación (15).

Desde este paradigma la enseñanza se concibe como un sistema tecnológico susceptible de mejora a través de innovaciones técnicas que se planificarían fuera de las escuelas y luego se ofrecerían al maestro para que las adoptase y ejecutase. Quizás el modelo que mejor refleje los supuestos de este paradigma es el RD&D (Investigación, desarrollo y difusión), según el cual la evolución y aplicación de una innovación seguiría una secuencia racional que incluiría investigación, planificación y estructuración formal, antes de que se produjese la diseminación en masa (16). El modelo asume que los receptores de la innovación son pasivos, y que la

(15) House, E.: «Three Perspectives on Innovation: Technological, Political and cultural», en Lehming, y Kane (eds.): o. c., pp. 17-41.

(16) Havelock, R.: *The Change Agent's Guide to innovation in education*. Educational Technology Publications, New Jersey, 1982, p. 313.

innovación de por sí supone un mejoramiento sustancial de la práctica existente.

En estas coordenadas, la difusión se concibe como un proceso final, como la transmisión efectiva a través de un sistema dado de un producto acabado que tendría que ser adoptado (*) por los maestros. De este modo, diseminación y adopción aparecen íntimamente ligadas, debiendo ser ésta una consecuencia de aquella. Como señala Cooper (17), la difusión se concibe, al igual que en el ámbito de la agricultura y la industria, por ejemplo, como un proceso tendente a «vender» un nuevo currículum perfectamente estructurado y acabado. El énfasis se sitúa no en el cambio de ideas y actitudes del maestro, sino en persuadir al profesorado para que «compre» (adopten) el nuevo producto. Se supone, pues, que un programa educativo innovador produciría por sí mismo nuevos patrones de enseñanza y aprendizaje una vez que fuese adoptado.

Siguiendo los presupuestos de este paradigma, la innovación podría comenzar a implantarse en las escuelas una vez que la etapa de experimentación del programa hubiese dado resultados positivos. La evaluación y comprobación de la bondad del nuevo currículum se haría valorando los resultados de los alumnos en las escuelas-piloto, de modo que un logro satisfactorio en los resultados de aprendizaje previstos en el proyecto sería la medida de la efectividad del curso y la señal de que el nuevo currículum podría ser extendido a las demás escuelas.

Este modelo de diseminación se asienta, en opinión de Rudduck (18), en dos supuestos. Por un lado el considerar que las similitudes entre las escuelas son más importantes que las diferencias y que, por tanto, lo que funciona bien en un sitio (por ejemplo en las escuelas-piloto) funcionará bien en otros. Esto supone un desconocimiento de aspectos tan importantes como las variaciones contextuales y la «cultura» de cada escuela. Por otro, el suponer que los nuevos materiales curriculares son suficientes para inducir y mantener nuevos patrones de enseñanza-aprendizaje; es decir «se concibe al maestro como un receptor pasivo y al programa diseñado, con capacidad de provocar cambios sin una reflexión seria por parte del profesorado». Dicho con otras palabras, se supone que los maestros serían capaces y estarían dispuestos a adoptar cualquier nuevo programa que considerasen de alta calidad, y a usarlo tal como se había previsto. Esta suposición,

(*) La adopción es el momento en que el profesor decide comenzar a utilizar y poner en práctica el nuevo programa. Es una fase previa a la puesta en práctica real, en la que se conforma la intención de hacer uso de la innovación.

(17) Cooper, K.: o. c., p. 6.

(18) Rudduck, Jean: «Insights into the Process of Dissemination», en *British Educational Research Journal*, v. 6, N.º 2, 1980, p. 139.

en opinión de Sieber (19), da lugar a que se preste una especial importancia a la efectividad demostrada de la innovación, a su disponibilidad a través de los sistemas de diseminación y a los medios financieros para ponerla en práctica; aspectos todos ellos que, en opinión del mismo autor, tras una revisión de distintas investigaciones, no resultaron a la larga ser los más importantes para la utilización de la innovación por parte del profesorado.

Las estrategias para la difusión dentro de este paradigma consisten básicamente en la publicación del nuevo programa, en la realización de seminarios y «demostraciones» sobre el mismo, siempre planificados desde el exterior y a escala masiva.

Suele ocurrir, sin embargo, que la mera publicación del programa resulta ser una estrategia poco efectiva por cuanto únicamente ofrece un listado de objetivos, contenidos y actividades, acompañado de algunas notas y referencias complementarias, lo que representa para el maestro un apoyo poco sólido para dominar el nuevo currículum (20). Por otra parte, los cursos y cursillos adolecen demasiado a menudo de estar planteados en términos vagos y desconectados de la realidad, o bien se centran exclusivamente en los «cómo» olvidándose de los porqués. En este sentido Romberg y Price manifiestan que «en los esfuerzos para convencer a los maestros para que adopten un nuevo programa, normalmente se enfatiza el «cómo» de la puesta en práctica. Las bases teóricas, compromisos prácticos y argumentos que estuvieron implicados en la planificación del programa no se mencionan. Por tanto el profesorado de la escuela que adopta el cambio tiene poca comprensión de la razón de ser del mismo». (21).

Estas actividades de diseminación son, en realidad, actividades para la adopción, por cuanto este es el efecto final que se pretende. El gran énfasis dado desde esta perspectiva a la adopción como fase clave en el proceso de cambio da lugar a que los estudios acerca de la difusión se preocupen, básicamente, por analizar qué características de la innovación favorecerían mejor la adopción por parte del maestro; cuáles de ellas podrían, por tanto, servir como un índice de su difusibilidad. Tal es el caso de las investigaciones de Caffarella et al. (22), o de Rogers (23).

(19) Sieber, S. D.: «Knowledge Utilization in Public Education: Incentives and Desincentives», en Lehming, R., y Kane, M. (eds.): o. c., pp. 126 y ss.

(20) Robitaille, D. F.: «Intention, Implementation, Realization: The impact of Curriculum Reform in Mathematics», en *Journal of Curriculum Studies*, v. 12, N.º 4, 1982.

(21) Romberg, T., y Price, G.: «Curriculum Implementation and Staff Development as Cultural Change», en Griffin (ed.): *Staff Development*. NSEE, Chicago, 1984, p. 168.

(22) Caffarella et al.: «Predicting the Diffusability of Educational Innovations», en *Educational Technology*, diciembre 1982, p. 16.

(23) Rogers, M.: *Diffusion of Innovations*. The Free Press, New York, 1983 (3.^a ed.), pp. 211 y ss.

Es decir, se considera de algún modo que el grado de diseminación de una innovación está relacionado con la naturaleza de la misma, y que, en consecuencia, innovaciones que presentasen características tales como: mejoras relativas con respecto al programa vigente; compatibilidad con los valores existentes, con experiencias pasadas y necesidades de los maestros; cierto grado de complejidad, no muy elevado; posibilidad de ser experimentada a pequeña escala, y observabilidad, serían más fáciles de diseminar y adoptar.

En definitiva, puede decirse que, siguiendo la tradición imperante en otros campos como el de la agricultura, los investigadores ofrecen modelos para planificar la política de diseminación basados, por un lado, en los atributos de la innovación que ofrecen más posibilidades para que sea adoptada, y por otro, en las características de las escuelas y los maestros que posibilitarían una adopción más rápida de la misma (24).

3.2. La diseminación como utilización del conocimiento

El modelo tecnológico de diseminación que acabamos de describir y que se caracteriza por el énfasis puesto en la propia innovación, recibe una serie de críticas por parte de aquellos que consideran que las estrategias de diseminación deberían centrarse más en las ideas del nuevo programa que en el programa como producto; el foco de interés no residiría en cómo «vender» mejor la innovación, sino en cómo comunicar mejor el mensaje de un nuevo programa al maestro para que lo comprenda y lo acepte; se supone, de este modo, que cuando el docente comprende lo que significa el proyecto, lo acepta mejor.

La diseminación, desde este punto de vista, abarcaría «cualquier actividad diseñada para comunicar las ideas de una innovación a una audiencia amplia» (25).

La comunicación de ideas y de conocimientos en general, representa el eje nuclear de lo que se ha denominado «utilización del conocimiento» (UK); esta expresión, frecuente en la literatura norteamericana, refiere el problema de cómo los maestros entran en contacto y utilizan la serie de informaciones, conocimientos e ideas que existen sobre un nuevo proyecto o área de estudio determinada. En mi opinión la «utilización del conocimiento» es un concepto más amplio que el de diseminación, pues se refiere no sólo al proyecto innovador sino también a cómo el

(24) Berman, P.: «Educational Change: An Implementation Paradigm», en Lehming, R., y Kane, M. (eds.), o. c., p. 258.

(25) Cooper, K.: o. c., citando a Schools Council, p. 6.

profesorado accede y toma contacto con conocimientos diversos, generados en distintos campos de la investigación educativa. No obstante, la preocupación que surge en torno a cómo podría transmitirse, comunicarse mejor un programa hace que las implicaciones derivadas de los estudios sobre utilización del conocimiento sean obvias a la hora de abordar el tema de la diseminación. Esta preocupación ha llevado a analizar cuáles pueden ser los factores que afectan a la utilización del conocimiento por parte del maestro. En este sentido, Fullan (26) analiza tres conjuntos principales de factores: la naturaleza de la información, el tipo de estrategia y enfoque usado para darla a conocer, y el contexto de utilización. Comentaremos brevemente cada uno de ellos.

a) Por lo que se refiere al primer factor, tras analizar diversas investigaciones, Fullan concluye que hay un cierto consenso en admitir que la información que se vaya a transmitir habría de ser relevante para los intereses del maestro, aspecto este en el que insiste también Sieber (27), repetidas veces. Habría de tratarse, asimismo, de una información clara, esto es, ni difusa ni general y susceptible de generar imágenes de acción, es decir, que permita al receptor hacerse una imagen mental de qué acciones e intervenciones específicas podría realizar en orden a utilizar esa información que se le está transmitiendo. Desde esta óptica, pues, adquieren especial importancia aquellos recursos materiales de apoyo que señalan no sólo el qué de la innovación, sino también el cómo.

Fullan señala finalmente que el difundir información en un formato muy estructurado quizá no sea el mejor modo de facilitar su uso. En este sentido, quizá tenga efectos mucho más positivos el que los profesores, en grupo, tengan ocasión de trabajar sobre las ideas y materiales de un programa. Se trata, en definitiva, de una práctica de «pedagogía operatoria» aplicada a la construcción de conocimiento por parte del profesor.

b) En cuanto al segundo factor —tipos de estrategias y enfoques utilizados—, Fullan afirma que la utilización del conocimiento está relacionada con estrategias que, por un lado, proveen formas personales y directas de intervención y, por otro, se desarrollan en el momento en que el maestro haya de decidir sobre la adopción de la innovación y se mantienen en los momentos clave de la puesta en práctica de la misma. Es decir, las estrategias más eficaces serían aquellas que se basasen en una relación directa y participativa entre diseminadores y profesores. Fullan afirma asimismo que en la actualidad no existe una base sólida y consistente que nos

(26) Fullan, M.: 1981, o. c., pp. 218 y ss.

(27) Sieber, S. D.: o. c., pp. 127 y ss.

permita asegurar que un enfoque de diseminación centrado en el individuo sea mejor o peor que uno centrado en el grupo. En cualquier caso, el contacto personal durante un cierto período de tiempo es necesario para una utilización efectiva del conocimiento.

c) Por último, en lo tocante a factores de carácter más contextual, el análisis de diversas investigaciones lleva a concluir que el apoyo administrativo, tanto desde el exterior de la escuela como desde dentro, las reuniones y encuentros frecuentes entre profesores, el nivel de preparación del maestro y otras condiciones de carácter más estructural (nivel escolar, características de la comunidad, sindicación de los docentes, etc.), aparecen muy relacionadas con el nivel de utilización del conocimiento por parte de los maestros.

Es evidente, por tanto, que, desde esta perspectiva, a la hora de planificar actividades de diseminación para comunicar las ideas de un nuevo programa sería necesario tener en consideración esta serie de factores aludidos, pues contribuiría a articular un mensaje más realista y eficaz.

A modo de síntesis, podríamos decir, pues, que este enfoque sobre la diseminación se basa en la comunicación, bajo el supuesto de que una innovación o cualquier nuevo conocimiento sobre el currículum sólo se utilizará cuando se ponga a disposición del maestro, o sea, cuando se comunica. Se considera, en este sentido, que esa comunicación es el punto de partida para la comprensión. Cooper (28) señala, respecto a este enfoque, que «si lo que se comunica es sólo información, entonces el uso de ésta depende no sólo de la comunicación, sino de la capacidad para interpretar, evaluar y aplicar esta información por parte del profesor. En otras palabras, la comunicación es sólo una parte del proceso».

3.3. La diseminación desde la perspectiva de la «implementation» (*)

La consideración de que los procesos de diseminación deberían tener como eje articulador básico al maestro, va a dar lugar a otro enfoque de la misma, que podríamos denominar «difusión centrada en el usuario». Esta perspectiva surge, básicamente, a partir de una crítica al modelo tecnológico y de una serie de

(28) Cooper, K.: o. c., p. 6.

(*) En general por «Implementation» se entiende la realización práctica o desarrollo de la innovación en el aula. No existe, sin embargo, una delimitación clara del concepto, ya que algunos autores la definen como el momento inmediatamente precedente a la puesta en práctica, otros como la etapa que existe entre el momento en que el nuevo currículum empieza a ser desarrollado en el aula y aquel en el que su utilización ya está «rutinizada», etc. Por este motivo, aquí utilizaré el término sin traducirlo.

investigaciones realizadas sobre la fase de «puesta en práctica» del currículum. Mientras la perspectiva tecnológica enfatizaba la diseminación y adopción como procesos centrales en la trayectoria de toda innovación educativa, los estudios sobre «implementation» sugieren que la problemática de cualquier innovación se sitúa, fundamentalmente, en su fase de puesta en práctica y que la mera adopción no constituye un indicador del uso real de la innovación. De este modo, se asume que más que informar y dar a conocer al maestro una innovación con objeto de que la adopte, habría que prepararlo para que la desarrolle en el aula correctamente.

Desde esta perspectiva se estima que durante el desarrollo de la innovación en las escuelas van a ocurrir modificaciones en el proyecto inicial, como consecuencia de múltiples factores: el contexto ambiental, las características de la innovación, los procesos de planificación y adopción, las redes de estatus y poder dentro de los grupos implicados, las características de las personas que van a poner en práctica el nuevo currículum, etc. (29). En consecuencia, las actividades de diseminación no deberían plantearse únicamente en términos de informar al profesorado antes de que empiece a desarrollar el nuevo programa en el aula; se requeriría, más bien, una difusión centrada en el maestro y en sus contextos de trabajo particulares. El centro y eje de las estrategias de diseminación pasa de este modo a ser el maestro, concebido como un sujeto capaz y dispuesto a definir su propia situación, y capaz de usar y desarrollar información curricular apropiada a sus propias necesidades. En esta perspectiva, los difusores en vez de prescribir cómo debe llevarse un proyecto a la práctica, habrían de orientar y facilitar. Será el propio maestro a quien corresponda hacer las decisiones curriculares oportunas.

Se admite que no puede trazarse una trayectoria prefijada a un proyecto innovador, sino que éste seguirá trayectorias distintas en diferentes contextos; por tanto, se admite que las estrategias de difusión habrán de ser más locales, no tan centralizadas, habida cuenta de la complejidad de las influencias que el nuevo programa recibe en cada contexto particular en que se desarrolla. Como señala Cooper (30), «si el usuario va a convertirse en el principal foco de la difusión curricular, en lugar de serlo el proyecto, parece comprensible que la investigación y el desarrollo curricular hayan de ser más locales, más responsivas a los intereses del maestro».

(29) Puede consultarse, por ejemplo: Fullan, M., y Pomfret, A.: o. c., pp. 367 y ss.; Fullan, M.: 1982, o. c., pp. 55 y ss.; Berman, P., y McLaughlin, N. W.: *Federal Programs Supporting Educational Change*. Vol. IV: *The findings in Review*, 1975, Rand Corporation, Santa Mónica, California, p. 14 y ss.; Zaltman, G., et al.: o. c., pp. 222 y ss.

(30) Cooper, K.: o. c., p. 7.

3.4. La diseminación desde la perspectiva «cultural»

La atención a la figura del maestro en el proceso de innovación aparece claramente enfatizada en lo que se ha llamado «Paradigma Cultural de innovación» (31). Para contextualizar la concepción de la diseminación desde este paradigma señalaremos, brevemente, algunas de sus características más relevantes.

El paradigma cultural, a diferencia del tecnológico, no presta tanta atención a la innovación en sí cuanto al contexto en que ésta se desarrolla y a las personas en él inmersas. Desde esta perspectiva el proceso innovador se concibe como un proceso de interacción entre culturas distintas y separadas, cada una de las cuales viene definida por unas orientaciones, normas, valores y significados no necesariamente coincidentes.

El centro de interés no residirá tanto en cómo se planifica y adopta una innovación, sino en qué ocurre con la innovación cuando se traslada a la práctica, y cómo funciona y se desarrolla ésta en el aula. En este sentido, se estudia el proceso de puesta en práctica de la innovación prestando especial atención al maestro: cómo entiende el nuevo programa, cómo lo tipifica y valora, desde qué parámetros, cómo influyen sus estructuras de pensamiento y acción en la puesta en práctica real de la innovación.

El énfasis en los procesos mediadores y de desarrollo de la innovación, hace que cobre importancia el analizar la serie de modificaciones que el nuevo currículum va sufriendo en los distintos contextos escolares. Más que preocuparse por cómo se adopta la innovación, lo hace por cómo se «adapta» y por qué se adapta de esa manera particular. Es decir, se considera que la innovación no es un producto acabado que se disemina y se adopta para ser desarrollada automáticamente, sino que innovaciones pensadas y planificadas desde el exterior de la propia escuela van a sufrir adaptaciones al entrar en contacto con contextos escolares particulares y con maestros cuyas estructuras de pensamiento y de significados van a mediar en el desarrollo del nuevo programa. Se habla así de la innovación como un proceso de adaptación mutua (32), como un proceso de evolución (33) en el que la innovación va a adquirir diversos significados en función de múltiples variables que sobre ella inciden, como un proceso «constructor».

(31) House, E.: o. c., pp. 24 y ss.

(32) Fullan, M., y Pomfret, A.: o. c., p. 340; Berman, P., y McLaughlin, M. W.: *Federal programs supporting Educational Change*. Vol. I: *A Model of Educational Change*, 1974, Rand Corporation, Santa Mónica, pp. 12 y ss.

(33) Farrar et al.: «Views from below: Implementation Research in Education», en *Teacher College Record*, vol. 82, N.º 1, pp. 77-100.

El maestro se concebirá no como un técnico que va a poner en práctica un programa acabado y estructurado, sino como un procesador de información; una persona que además de recibir una información acerca del nuevo proyecto desde fuera, la va a entender y comprender de un modo particular, la va a filtrar, redefinir en función de sus propios sistemas de pensamiento y creencias.

La diseminación de innovaciones dentro de esta perspectiva se concibe como el momento en que dos culturas (la de los diseñadores y la de los maestros) entran en contacto. «Las culturas que interaccionan en la innovación educativa vienen expresadas en productos materiales e ideas. Una de las culturas toma cuerpo en los materiales de enseñanza y en expresiones escritas de la teoría. El grupo diseminador tendrá su propio conjunto de intereses y su propia manera de ver la innovación, y controla los contextos y recursos para la innovación. Las culturas de la propia innovación y del grupo diseminador se encuentran con la cultura profesional de los grupos receptores, que está enraizada en las instituciones y en los valores representados por el currículum profesional. El encuentro implica comunicación, interpretación y acomodación. Conduce al rechazo, suspensión, juicio o aceptación» (34).

Desde esta perspectiva se trataría, pues, de diseminar no sólo el producto material de un proyecto, sino también los medios a través de los cuales puedan hacerse juicios informados acerca de si introducir el proyecto, de qué manera y con qué precauciones. Se plantea, asimismo, la cuestión de cómo comunicarse con el maestro, ya que sus estructuras cognitivas y valorativas difieren de las de los planificadores, y, por tanto, no puede pensarse que una innovación resulte totalmente clara a los maestros cuando entren en contacto con ella. Como señala Olson, «muchas de la información que se transmite a los maestros se les comunica utilizando un lenguaje extraído desde el propio campo de la investigación. Los maestros no pueden comprender el significado de los términos en el mismo modo que los planificadores, quienes utilizan un lenguaje teórico con significados técnicos y precisos. Esto puede dar lugar a que los maestros no sean capaces de traducirlo a términos relevantes para sus clases» (35).

La tarea de la diseminación requeriría, pues, la comprensión de la red de creencias, lo que para los maestros significa su práctica, sus estructuras cognitivas

(34) Rudduck, Jean: «Dissemination as the encounter of Cultures», en *Research Intelligence*, vol. 3, N.º 1977, p. 3.

(35) Olson, J.: «Guide Writing as Advice Giving: Learning the classroom Language», en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 15, N.º 1, 1983, p. 21.

y, en general, su cultura, con objeto de que las estrategias de diseminación no caigan en el vacío. Los mensajes que se transmitan durante la diseminación habrían de estar expresados y codificados de tal modo que fuesen comprensibles e incorporables por el profesorado, evitando, en cualquier caso, transmitir información referida al nuevo programa en un lenguaje frío y analítico, supuestamente preciso, ya que ello resultaría poco motivador y clarificador para el profesorado.

En opinión de Rudduck (36), debería ofrecerse al maestro información sobre la experiencia de puesta en práctica del nuevo programa en diferentes contextos escolares, ilustraciones de cómo funciona en la práctica, de modo que pueda comunicarse el potencial de las ideas innovadoras en diferentes marcos escolares. Esto supone que la evaluación realizada en la fase de puesta a prueba del nuevo currículum no habría de centrarse exclusivamente en los resultados de los alumnos, sino que procuraría ofrecer una documentación de experiencias que definan el potencial de un curso y sugiera en qué circunstancias ese potencial puede lograrse o reducirse. Se trata, así, de implicar al maestro en un escrutinio activo del proyecto y de sus posibilidades en diferentes circunstancias; de este modo los docentes estarán más motivados a dar una respuesta activa y crítica que les ayude tanto a refinar los principios que subyacen a la innovación como a desarrollar estrategias realistas para introducir y mantener el nuevo currículum en su propio contexto particular.

En definitiva, en la perspectiva cultural la diseminación se centra de lleno en el usuario, su contexto de trabajo y su estructura de pensamiento. Las estrategias de difusión estarán mucho más focalizadas y no se plantearán en términos masivos; se trataría de abrir, más bien, un espacio de trabajo, discusión, reflexión con los maestros en orden a comprender mejor la nueva renovación, sus potencialidades y posibilidades.

4. SINTESIS FINAL

Como síntesis final, podríamos destacar los puntos siguientes:

— La innovación educativa es un proceso multidimensional y complejo, cuya trayectoria no puede preverse de antemano en términos absolutos. Cada profesor y, en general, cada contexto escolar marcan una «impronta» determinada sobre el currículum que, consecuentemente, será puesto en práctica de modos diferentes, con variaciones de unos maestros a otros y de unos contextos a otros.

(36) Rudduck, Jean: 1980, o. c., p. 140.

— Los procesos de diseminación tienen por objeto conectar el «sistema curricular» con el «sistema profesorado». Justamente, por lo señalado en el punto anterior, las estrategias que se utilicen para diseminar un nuevo currículum no deberían planificarse de un modo centralizado y al margen de la realidad escolar y de los profesores. La diseminación con carácter «oficial» desde las instancias más burocráticas del sistema educativo surten pocos efectos, ya que se plantean en términos de «dar a conocer» o informar masivamente de la realidad de un nuevo programa; en el mejor de los casos, este procedimiento da como resultado que el profesorado esté «enterado» de la existencia de una innovación que debe ponerse en práctica, pero posiblemente desconozca cuáles son sus características y potencialidades y carezca de criterios para interpretar y captar las oportunidades educativas que presenta.

— Si en la diseminación se pretende que los docentes lleguen a conocer en profundidad la innovación, aquélla debería plantearse en términos más contextualizados de modo que, en las escuelas, los maestros tengan la oportunidad de reflexionar y pensar sobre la misma, discutir y analizar sus características y dimensiones, y tomar decisiones acerca de los diversos aspectos de su puesta en práctica real.

— Un proceso de diseminación dirigido al maestro debe plantearse teniendo en cuenta su propia realidad conceptual y práxica. Puesto que en educación no se diseminan productos acabados, sino, fundamentalmente, ideas y orientaciones sobre modos de hacer, el «mensaje» que se presente al profesorado debe estar estructurado de tal manera que sea captado en su amplitud por los docentes y llegue a impregnar sus estructuras de pensamiento y acción.

— La diseminación, más que una fase puntual y delimitada en el decurso de una innovación, debería ser o constituirse en un proceso más continuado en el que no sólo se prepare a los maestros, sino también se les oriente y apoye en las fases iniciales de la puesta en práctica del currículum. De este modo, cabría pensar no tanto en la diseminación en su acepción más nominal cuanto en la misma como proceso de interacción y reacomodaciones entre el programa y el profesor.

RESUMEN

El objeto de este artículo es el de analizar algunas perspectivas sobre la diseminación de innovaciones en educación.

En un primer apartado se analizan, brevemente, la naturaleza y procesos de la

innovación, subrayando que ésta discurre por caminos no exclusivamente técnicos y científicos ni totalmente previsibles.

En el segundo punto se hacen algunas consideraciones en torno al proceso de la diseminación como conjunto de estrategias y actividades que median entre un plan curricular y su realización en la práctica por parte del profesor y cuyo rasgo más definitorio sería su carácter comunicacional.

El tercer punto, finalmente, presenta algunos enfoques concretos sobre diseminación de innovaciones. Se analizan cuatro de los mismos: el tecnológico, el de la utilización del conocimiento, el centrado en el usuario, y el que define la diseminación como un proceso de comunicación entre dos culturas diferenciadas.

El artículo finaliza con una breve reflexión sobre la temática tratada.

BIBLIOGRAFIA

- Berman, P.: «Educational Change: An Implementation Paradigm», en Lehming, R., y Kane, M. (eds.): *Improving Schools. Using what we know*. Sage Publications Beverly Hills, London, 1981; pp. 253-286.
- Berman, P., y McLaughlin, M. V.: *Federal Programs Supporting Educational Change*. Vol. I: *A Model of Educational Change*. Rand Corporation, Santa Mónica, California, 1975.
- *Federal Programs Supporting Educational Change*. VOL. IV: *The Findings in Review*. Rand Corporation, Santa Mónica, California, 1975.
- Caffarella, P., et al.: «Predicting the Diffusability of Educational Innovations», en *Educational Technology*, diciembre 1982, pp. 16-18.
- Connelly, M., y Elbaz, Freema: «Conceptual bases for curriculum Thought: A teacher's Perspective», en Foshay, A. W. (ed.): *Considered Action for Curriculum Improvement*, ASCD, 1980, pp. 95-119.
- Cooper, K.: «Curriculum Diffusion: Some Concepts and Their consequences», en *Research Intelligence*, vol. 3, N.º 1, 1977, pp. 6-7.
- Czajkowski, J., y Patterson, J. L.: «Curriculum Change an the School», en Foshay, A. W.: *Considered Action for Curriculum Improvement*, ASCD, 1980, pp. 158-175.
- Escudero, J. M.; Area, M., y González, M.^a T.: *Aproximación al diseño de material de apoyo para el desarrollo de Programas Renovados*, Santiago, 1983. Documento policopiado.
- Escudero, J. M., y González, M.^a T.: *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Ed. Escuela Española, Madrid, 1984.
- Farrar, E.; Desantis, J. E., y Cohen, D. K.: «Views from Below: Implementation Research in Education», en *Teacher College Record*, vol. 82, N.º 1, 1980, pp. 77-100.
- Fullan, M., y Pomfret, A.: «Research on Curriculum and Instruction Implementation», en *Review of Educational Research*, vol. 47, N.º 2, 1977, pp. 335-397.
- Fullan, M.: «School District and School Personnel in Knowledge Utilization», en Lehming, R., y Kane, M. (eds.): *Improving Schools. Using what we know*. Sage Pub. Beverly Hills, London, 1981, pp. 212-252.
- *The Meaning of Educational Change*, Teacher College Press, Toronto, OISE Press, 1982.
- Goodlad, J. I. (ed.): *The Study of Curriculum Practice: Curriculum Inquiry*. McGraw-Hill, New York, 1979.
- Havelock, R.: *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Educational Technology Publications, New Jersey, 1982.
- House, E.: «Three Perspectives on Innovation. Technological, Political and Cultural», en Lehming, R., y Kane, M. (eds.): *Improving Schools. Using What we Know*. Sage Publications, Beverly Hills, London, 1981, pp. 17-41.
- Leithwood, K.: «The dimensions of Curriculum Innovation», en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 13, N.º 1, 1981, pp. 25-36.
- «Implementing Curriculum Innovations», en Leithwood, K. (ed.): *Studies in Curriculum Decision-Making*. OISE Press, Toronto, 1982, pp. 245-267.
- Olson, J.: «Guide Writing as Advice Giving: Learning the Classroom Language», en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 15, N.º 1, pp. 17-25.
- Ronitaille, D. F.: «Intention, Implementation, Realization: The Impact of Curriculum Reform in Mathematics», en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 12, N.º 4, 1980, pp. 299-306.
- Rogers, E. M.: *Diffusion of Innovations*. The Free Press, New York, 1983 (3.^a ed.).
- Romberg, T. A., y Price, G. G.: «Curriculum Implementation and Staff Development as Cultural Change», en Griffing (ed.): *Staff Development*. NSSE, Chicago, 1983, pp. 154-184.

- Rudduck, Jean: «Dissemination as the Encounter of Cultures», en *Research Intelligence*, vol. 3, N.º 1, 1977, pp. 3-5.
- «Insight into the Process of Dissemination», en *British Educational Research Journal*, vol. 6, N.º 2, 1980, pp. 139-146.
- Sieber, S. D.: «Knowledge Utilization in Public Education: Incentives and Desincentives», en Lehming, R., y Kane, M. (eds.): *Improving Schools. Using what we Know*. Sage Publications, Beverly Hills, London, 1981, pp. 115-167.
- Zaltman, et al.: *Dynamic Educational Change*. The Free Press, New York, 1977.