

REFERENTES ACERCA DE LAS CAUSAS Y PROCESOS DEL CAMBIO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR*

José Eduardo Padilla Beltrán**

PALABRAS CLAVE

Referente causas, procesos de cambio, educación superior.

RESUMEN

El presente ensayo busca estudiar el concepto del cambio desde su significado, causas y procesos, igualmente discutir acerca de los resultados negativos de los seudo-cambios y establecer comparaciones entre cambio objetivo y subjetivo.

KEY WORDS

Causes reference, change procedure, superior education.

ABSTRACT

This essay presents a study of the concept of change. Its begins to analyze the meaning of the term, its causes and procedure. Additionally, the article seeks to discuss the negative results of the pseudo changes and to establish comparisons between objective change and subjective.

* Artículo recibido el 15 de mayo de 2007. Aceptado el 31 de mayo de 2007.

* Este artículo es consecuencia de la primera parte de la investigación Identidad pedagógica y perfil del docente de la Universidad Militar Nueva Granada realizada por el Grupo PYDES: Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior”.

** Docente investigador, Universidad Militar “Nueva Granada”.



INTRODUCCIÓN

En la primera parte se desarrollarán los conceptos fundamentales de cambio y seudo-cambio buscando hacer énfasis en los cambios exitosos favorecidos por la colegiatura de la comunidad docente. En este sentido se establece que los seudo-cambios o cambios parciales son suscitados cuando no se dan como consecuencia de la reflexión de la comunidad académica; es decir en consenso.

Igualmente, se conceptualiza tanto acerca de la realidad objetiva como de la subjetiva del cambio y de las implicaciones de las realidades objetivas. Se pretende mostrar que la realidad objetiva es consecuencia de la interacción de los individuos para producir tanto fenómenos sociales como constituciones, leyes, decretos normas y programas.

Además, se trabaja el concepto de *cambio real* que implica cambios en conceptos y en la conducta para el desempeño, de manera que se note el progreso, razón por la cual es tan compleja su consecución.

Al final de la primera parte, se describen las principales normas, decretos y leyes que han motivado un cambio en la educación superior en Colombia a partir de la década de los años noventa del siglo pasado.

En la segunda parte se estudian las causas y los procesos de la iniciación del cambio referidos a la iniciación, la implementación, la continuación y, además, el resultado. Se profundiza sobre los elementos que afectan la iniciación del cambio y el proceso de iniciación.

A continuación, se analizan las causas y procesos de la implementación y continuación del cambio y los elementos que afectan la implementación. Se hace énfasis en los factores externos, las características locales y las características del cambio en general. De igual modo, se hace énfasis en los temas clave en el proceso de implementación como la formación de la visión, planeación evolutiva, el monitoreo, la reestructuración, el desarrollo del personal y la toma de iniciativas y de poder.

Finalmente, se proponen unas conclusiones relacionadas con el cambio en las instituciones de educación.

1. CONCEPTOS FUNDAMENTALES

Una de las mayores preocupaciones acerca del sistema educativo es la reticencia al cambio. En las demás profesiones los cambios son cada vez más frecuentes; mientras que en la educación solamente en la década del sesenta del año anterior, se comienza a notar un sentido interés por el cambio en la práctica educativa, según lo afirma Micheael Fullan y Suzanne Stiegelbauer en su estudio *El cambio educativo* (1997).

De acuerdo con la propuesta antes mencionada, se distinguen cuatro fases:

La primera, conocida como **adopción** se presentó en la década del sesenta y generó un volumen de innovaciones curriculares y de apoyo a la instrucción centrada en el estudiante. Se caracteriza por revisiones frecuentes a los programas, matemáticas nuevas, educación abierta e instrucción individualizada.

La segunda, motivada por la reflexión acerca de la implementación de ciertos cambios educativos

sin ninguna justificación, y se generó con las publicaciones de algunas obras que criticaban la adopción de cambios, por ejemplo unas citadas por Fullan y Stiegelbauer (1997, p.15) "The culture of the school and the problem of Change", "Anatomy of Educational Innovation" como una reacción hacia la implementación del cambio sin ningún tipo de estudios. Este período se conoció como **fracaso de la puesta en práctica** precisamente porque lo que experimentaron las personas entre 1970 y 1977 fue un notorio cambio por amor al cambio; sin embargo, la puesta en práctica dejó sinsabores y experiencias poco exitosas.

La tercera fase es consecuencia de los estudios realizados entre 1978 y 1982 donde se notaba la puesta en vigor de la investigación y la práctica, visto por las mejoras en las escuelas, las escuelas efectivas, la capacitación del personal y, especialmente, por el liderazgo del director. La fase conocida como **éxito de la puesta en práctica** se caracterizó, además, por las listas de elementos claves y de los procesos relacionados con estos logros.

La cuarta fase, fue consecuencia de un enfrentamiento entre la "**intensificación y la reestructuración**" (1983-1990). La intensificación se caracterizó por un aumento notable en la definición de currículo, pruebas estandarizadas estrechamente alineadas con el currículo y los momentos de planeación, ejecución y supervisión con el propósito de resolver el qué y el cómo de la enseñanza. Por otro lado, la reestructuración marcada por la toma de decisiones, lineamientos en los roles de los docentes, integración de las múltiples innovaciones, programas reestructurados que apoyen a las culturas con trabajos en colaboración, reorganización de los programa de formación docente y principalmente: renovación y desarrollo de la misión, la visión y los objetivos entre

los docentes, directivos, la comunidad y, en ciertas ocasiones, los estudiantes. En síntesis, la construcción del PEI en colegiatura.

Significado del cambio y del seudocambio

De los autores citados por Fullan y Stiegelbauer (1997, p.37) podemos consultar a *Loss and Change* (Marris, 1975) y *Beyond the Stable State* (Schön, 1971) quienes nos dan lineamientos acerca del cambio y de la sociedad moderna.

Por ejemplo, Marris (1975), plantea que hay diferencia entre el cambio voluntario y el cambio impuesto y, además, agrega que todo cambio real implica pérdida, ansiedad, y lucha. Aclara que el primero amerita la participación voluntaria de la comunidad académica; mientras que el segundo, el cambio impuesto, se origina por alguna reforma deliberada o acontecimientos naturales. Sin embargo, se puede asegurar que rara vez será claro al principio, y la ambivalencia saturará la transición. El autor finaliza concluyendo en relación con el cambio que: “no puede asimilarse a menos que se comparta su significado” (Marris, 1975, p.21).

En cuanto al rechazo o aceptación y los intentos por prevenir el conflicto, Marris (1975) deja conocer, especialmente para los directivos docentes, que es razonable que mediante el proceso de implementación del cambio se presente rechazo y, además, que éste se debe permitir. En otras palabras, los reformadores o quienes hacen sus veces, como directivos, ya han asimilado los cambios que van a proponer a la comunidad y, en consecuencia, ya los han elaborado en una reformulación que tiene sentido para ellos; entonces cuando a la comunidad se le presenta el cambio, es natural que ellos también hagan la debida reflexión so pena de ser tratados como borregos que solo acatan normas y no tienen espacio para la reflexión.

Por otro lado, Shôn (1971, P.12) afirma “atravesar las zonas de la incertidumbre.... La situación de encontrarse en un desconocimiento absoluto, de estar perdido, de confrontar más la información que se pueda dar” deja observar que el cambio no sólo es un fenómeno individual, sino social. Los criterios compartidos de la comunidad se asemejan a sistemas sociales; comprendidos no sólo como conjuntos de elementos sino, además, como miembros que mantienen relaciones y que generan operaciones. Es decir, los sistemas proporcionan una estructura teórica, valores, y tecnología que permiten a los individuos encontrarle un sentido a la vida. En consecuencia, cualquier amenaza de cambio en lo social, de inmediato, genera un atentado contra el sistema escolar.

En las instituciones de educación superior se observa la tendencia al seudo-cambio debido a la falta de formación pedagógica y didáctica de los profesionales que tienen a su cargo las direcciones de los programas y las decanaturas. En el mejor de los casos, cuando se han establecido con anticipación los objetivos de forma clara y precisa, se han determinado el modelo pedagógico y las estrategias de aprendizaje, éstas no son compartidas por la totalidad del profesorado quienes por falta de convicción no hallan relevancia en la aplicación o las aplican sin encontrarle sentido y relación con las demás elementos de la multidimensionalidad.

Se puede concluir, en términos de Fullan y Stiegelbauer (1997, p.38) que el **cambio real**, ya sea deseado o no, representa “una seria experiencia personal y colectiva caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y si funciona el cambio puede dar como resultado una sensación de dominio, logro y avance profesional”

El significado subjetivo del cambio

La realidad subjetiva cotidiana del maestro dentro del sistema escolar lo condiciona, por lo general, a la atención de múltiples actividades y al manejo de la inmediatez de un sin número de tareas que rayan en la operacionalización y que tienen poco de reflexión y comprensión.

En términos de Fullan y Stiegelbauer (1997, p.38) “las decisiones sobre la enseñanza se toman con un fundamento pragmático de procedimiento empírico que ofrece poca reflexión o juicio con bases racionales”. Es decir, el volumen de actividades curriculares y extracurriculares en la escuela y la presión del salón de clases, hacen que la actividades docentes se orienten, en un gran porcentaje, a las respuestas inmediatas a los requerimientos de tipo operacional.

Estudios de investigación realizados por Huberman (1983) concluyen con la notación de cuatro tipos de presión en el diario vivir de los docentes:

La inmediatez y la concreción, caracterizada por la participación en un sinnúmero de actividades en las cuales actúa el docente casi de improviso; la multidimensionalidad y la simultaneidad, generadas por la cantidad de operaciones simultáneas que realizan los docentes como preparar materiales, interactuar con los alumnos, evaluar los progresos y otras más; adaptarse a las condiciones siempre cambiantes o a lo imprevisto, manifestado principalmente en el trabajo en el aula de clases, en tanto que una clase puede ser exitosa con un grupo mientras que, en el mismo nivel, puede ser un fiasco con otro grupo similar, la tutoría con un estudiante puede ser no productiva en tanto que con otro puede dejar satisfacciones favorables; y finalmente, interesarse personalmente en

los estudiantes, puesto que una relación favorable con los estudiantes activa el interés y la motivación por el saber que orienta el docente.

Al consultar sobre la **construcción subjetiva de la realidad**, un aporte significativo lo genera Rosenholtz (1989) quien la describe en los siguientes términos: “una parcela integrante de sus actividades cotidianas”. Además, los estudios de la autora conceptúan que las escuelas donde los maestros tienen un consenso compartido de los objetivos y la organización de su trabajo, es probable que los maestros adopten o contribuyan con las ideas nuevas dirigidas al aprendizaje del alumno. En contraste, en las escuelas de bajo consenso, los maestros presentaban resistencia y temor de enfrentarse por sí solos a los retos del cambio.

Existen otros casos donde los maestros creen que han cambiado pero en realidad solo han asimilado superficialmente la nueva práctica propuesta. Estos casos conocidos por los teóricos como la **falsa claridad**, comprueban según los estudios de Loukus y Hall (1979) que los maestros con frecuencia se interesan, en las primeras etapas, por la forma en que el cambio los afectará personalmente en su trabajo dentro y fuera de clase que por los objetivos y supuestos beneficios del programa.

Por último, las propuestas para el cambio de acuerdo con la realidad subjetiva de una persona o grupo, no deben definir lo que se va a cambiar, sino que son fuertes restricciones para el cambio.

La realidad objetiva del cambio educativo

Cuando hablamos del **cambio** en las instituciones educativas es importante preguntarnos a qué tipo de cambio nos referimos: el cambio en los objetivos, cambio en las actitudes, en la filosofía, o en la conducta.

En algunas ocasiones se puede pensar de manera subjetiva que estos aspectos son diferentes y difusos y, en realidad, sucede que no se observa el cambio como multidimensional. En otras palabras, la realidad objetiva del cambio está marcada por los individuos y los grupos que la definen. Pero debemos hacer notorio que los individuos y los grupos interactúan para producir fenómenos sociales como constituciones, leyes, decretos, normas y programas de cambio los cuales existen en el exterior de cualquier individuo determinado.

En términos de Fullan y Stiegelbauer (1997, p.38) “las decisiones sobre la enseñanza se toman con un fundamento pragmático de procedimiento empírico que ofrece poca reflexión o juicio con bases racionales”

Ahora cabe preguntarnos: ¿Qué significa el cambio en la práctica? Un intento de respuesta lo propone Fullan y Stiegelbauer (1997, p.42) cuando se refiere al cambio como un tipo de innovación multidimensional y enuncia los tres componentes que se relacionan cuando se aplica una política o programa nuevo: el uso de materiales nuevos, los sistemas de enseñanza y las convicciones. Aunque en ocasiones no se dan simultáneamente, la

consecución sincrónica de los tres representa los medios para alcanzar el objetivo o los objetivos educativos propuestos.

A manera de resumen, un **cambio real** implica cambios en conceptos y en la conducta para el desempeño de papeles, de manera que se note el progreso, razón por la cual es tan compleja su consecución. Digámoslo de otra forma: el cambio se considera multidimensional y puede variar de una persona a otra y de un grupo a otro, igualmente dentro del grupo; en el cambio intervienen los conceptos básicos de educación y las aptitudes de las personas; el cambio consiste en una interrelación dinámica, complicada y no muy clara de las tres dimensiones del cambio (el uso de materiales nuevos, los sistemas de enseñanza y las convicciones).

Implicaciones de las realidades subjetivas y objetivas

Durante la puesta en práctica de las propuestas de cambio encontramos seis observaciones definidas por Fullan y Stiegelbauer (1997, p.47):

La primera hace referencia en cuanto a la **solidez de los cambios propuestos**, que denota que no todas las propuestas de cambio son auténticas, ya que se ven frecuentemente afectadas por la falta de compromiso y esto hace que no todos los programas nuevos puedan implementarse y desarrollarse plenamente al punto en que se vuelvan significativos.

La segunda, conocida como **el entendimiento del fracaso de cambios bien intencionados**, hace referencia a la creencia de los docentes acerca de la utilización de nuevos sistemas cuando realmente no es así. Al respecto Fullan y Stiegelbauer (1997, p.38) citan a Laing: “Si no sé, no sé; creo

que sé ”; haciendo rito del conocimiento de las realidades subjetivas y objetivas del cambio, podemos llegar a comprender este hecho.

La tercera, enunciada como las **directrices para entender la naturaleza y la factibilidad de cambios particulares**, en las cuales las dimensiones objetivas pueden ser usadas para el análisis de ciertos cambios para evidenciar en qué consisten así como lo factible y lo deseable. Esto nos permite analizar en minucia, no solo la conceptualización, sino además, la relación entre las dimensiones. Por ejemplo, puede suceder que los objetivos están muy bien definidos pero no se relacionan con las prácticas docentes.

La cuarta, como consecuencia de que el **status quo** está tan asentado que no deja posibilidad para el cambio, o simplemente no lo asume en su totalidad.

La quinta, referenciada como la profundidad del cambio se encuentra cuando los cambios son tan profundos que chocan con los elementos esenciales de las aptitudes aprendidas y las convicciones y conceptos sobre la educación. Si no se les da la importancia necesaria a estos hechos, es posible que los cambios ocurran de manera superficial.

La sexta, en cuanto a la evaluación, Fullan y Stiegelbauer (1997, p.48) citan a Sarason y Doris (1979) para sugerir que los cambios que se dan en las instituciones deben ser evaluados antes de implementarlos para no caer en dar respuesta a las “modas” en lugar de propender por la integración y la colegiatura de la comunidad educativa.

En el cambio son tan importantes las personas como las respuestas tanto individuales como colectivas. El significado compartido, que en palabras

de Fullan y Stiegelbauer (1997, p.49) se declara: “la cognición compartida” o el “profesionalismo interactivo” es un factor fundamental para el logro del cambio trascendente.

El cambio como fenómeno actual

En los comienzos de la década de los años noventa del siglo anterior, se firma la Carta Política de nuestro país motivada por la denominada Constituyente. En realidad, se presenta un **cambio** en la comprensión y el planeamiento de conceptos como: calidad y cubrimiento del servicio educativo, estado, la familia, la sociedad, democracia participativa, autonomía, objetivos de la educación, el PEI, evaluación, flexibilidad y núcleos de desarrollo, entre otros. En este aparte, se describirá la normatividad que seguramente ha motivado un **cambio** en las políticas del Estado; sus consecuencias en el servicio de la educación superior, son referidas por razones de mi desempeño como docente universitario, y los impactos en la orientación de los aprendizajes.

“Colombia es un estado social de derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada, con autonomía en sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (Artículo 1ª de la Constitución Política Colombiana, 1991).

En la misma Constitución, en su artículo 67 se establece que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene función social”; además, “que el estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”; y que “corresponde al Estado regular

y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación”; finalmente, “que garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos de acuerdo con la Ley”

En cuanto a la normatividad para la educación superior, encontramos la Ley 30 del año 1992: “Por la cual se organiza el servicio público en la educación superior” y posteriormente, en la ley 115: “Por la cual se expide la Ley General de Educación” con fecha de febrero 8 de 1994, se desarrolla todo el marco para la educación pre-escolar, básica, media y media vocacional; en las secciones segunda, tercera y cuarta del capítulo tercero, respectivamente. Mientras que en el título tercero, se delimitan las modalidades de atención educativa a las poblaciones: personas con limitaciones o capacidades excepcionales, educación para adultos, educación para grupos étnicos, educación campesina y rural y, finalmente, educación para la rehabilitación social.

En consecuencia, podemos asegurar, que a partir de la Constitución Política de Colombia, la Ley 30 de 1992, la Ley 115 y los decretos reglamentarios existe un nuevo sentido, por lo menos político, que genera **cambio** en la educación superior colombiana.

Con el decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones”, la comunidad académica entra en una dinámica diferente para cumplir con los requisitos mínimos para la apertura de sus programas. En este sentido, se genera un **cambio** porque se piden entre otros los siguientes requisitos:

- La pertinencia del programa en el marco de un contexto globalizado, (Artículo 3^a, literal a) que pasa de ser un programa muy local a presentarse en un contexto global, marcado por las sociedades del conocimiento y de la información y, además, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC).

- En cuanto a la formación investigativa, el decreto en su artículo 6, exige que la institución presente de “manera explícita la forma como se desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo, que permita a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento”. Este **cambio** generó dentro de los programas la colegialidad representada en los grupos de investigación registrados en COLCIENCIAS, sus líneas de investigación y sus proyectos. En este sentido, los proyectos apoyan los campos de conocimiento, son motivo de interés, no sólo de los docentes, sino además, de los estudiantes quienes ahora se proyectan en los grupos a título de investigadores auxiliares.

- En su artículo 4^a, el decreto 2666, describe los aspectos curriculares del programa. Este sufrió un ligero cambio con el decreto 2170 de junio de 2005 y el líneas generales plantea: “La institución deberá presentar la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa ... las estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo; el modelo pedagógico y los contextos posibles para el desarrollo y para el logro de los propósitos de formación...” Desde luego que el **cambio** aquí planteado hace que el colectivo docente defina el perfil de graduado, las competencias tanto laborales como académicas, las acciones que evidencien el trabajo en equipo y el trabajo interdisciplinario, entre otras. En realidad, esta forma de ver el ejercicio docente hizo que en

las facultades y programas se crearan los comités curriculares, grupos de investigación y reflexión, quienes aportan a los programas y a las facultades lineamientos que permiten poner en la práctica los aspectos curriculares. En consecuencia, la comunidad académica comienza a preocuparse por un campo hasta ahora desconocido por algunos: el campo pedagógico. Las prácticas docentes, ahora vistas desde un contexto global, interactúan con las competencias laborales, los estándares de calidad para los programas y los principios orientadores de Proyecto Educativo Institucional, PEI.

Con el decreto 1001 del 3 de abril de 2006, “Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones” el Ministerio de Educación Nacional deja claridad en la intencionalidad de regentar en cuanto a los programas de posgrado: especializaciones, maestrías y doctorados; la formación integral; la categorización de las maestrías y doctorados; los convenios; y, finalmente, registro calificado y condiciones de calidad de los programas. En este sentido, podemos citar algunos lineamientos que generan **cambios** significativos para la educación superior:

- El decreto en su artículo primero, párrafo tercero, cuando determina la contribución de los programas de especialización, maestría y doctorado cita puntualmente el propósito de “mantener vigente el conocimiento disciplinario y profesional impartido” y la necesidad de “formación de comunidades científicas, académicas”

- El decreto en su artículo segundo, busca comprometer a las Instituciones de educación superior con la formación integral del estudiante en un marco que permita el desarrollo de competencias, “la construcción de un sistema de valores y conceptos, basados en el rigor científico y crítico” y “la comprensión del ser humano, la naturaleza y la sociedad como destinatarios de sus esfuerzos”. Estas condiciones ameritan un **sistema educativo** nuevo en las Instituciones de educación superior porque solamente motiva la producción de conocimiento en ambientes que impliquen la formación del profesional con el compromiso de interactuar para su comunidad, localidad, región y, en un fin último, pero esperado con ansiedad, para la conservación del planeta.

Marris (1975), plantea que hay diferencia entre el cambio voluntario y el cambio impuesto y, además, agrega que todo cambio real implica pérdida, ansiedad, y lucha. Aclara que el primero amerita la participación voluntaria de la comunidad académica; mientras que el segundo, el cambio impuesto, se origina por alguna reforma deliberada o acontecimientos naturales.

- El mismo decreto en su artículo sexto, en la intención de diferenciar entre maestrías de profundización o de investigación, se encuentra un **cambio** sustancial en el propósito de “profundizar en un área de conocimiento y el desarrollo de competencias que permitan la solución de problemas” o en “el desarrollo de competencias que permitan la participación activa en procesos de investigación que generen nuevos conocimientos o procesos tecnológicos”, porque se busca un perfil nuevo del profesional que interactúa dentro de su disciplina específica o con otras disciplinas en la búsqueda de un conocimiento que en términos de la globalización se conoce como útil o aplicado. Mientras que al considerar las maestrías de profundización, vemos notablemente cómo se interesa ahora por la “formación de competencias científicas propias de un investigador académico” lo cual hace que en la comunidad académica se interactúe en grupos de investigación, líneas y el desarrollo de macroproyectos interinstitucionales y de ser posible, la participación en redes de conocimiento e investigación. El docente universitario que cumpla estas competencias investigativas debe generar dentro de su grupo de investigación posibilidades de participación de los estudiantes, a manera de pasantes en los semilleros.

- En su artículo noveno, la definición de convenios entre instituciones de educación superior abre la posibilidad de interactuar con instituciones tanto nacionales como extranjeras. Veamos el gran **cambio** que genera esta oportunidad para los docentes y estudiantes quienes tienen, ahora sí, la viabilidad de **movilidad** tan nombrada anteriormente, pero de poca o escasa realidad.

- Finalmente, en su artículo catorce, donde se definen las disposiciones generales y régimen de transición, se propone como innovación o **cambio**

en la autonomía de las Instituciones de educación superior en su organización curricular “tener en cuenta las competencias y créditos adquiridos en los diferentes niveles formativos que ofrecen” lo cual permite el ofrecimiento de ciclos propedéuticos en las especializaciones, maestrías y doctorados, permitiendo la agilidad para el estudiante en cuanto a su formación integral y la economía en la inversión de su mejoramiento profesional.

2. CAUSAS Y PROCESOS DEL CAMBIO

Durante las décadas de los años setenta y ochenta, algunos de los investigadores más relevantes que aportaron sobre los procesos del cambio son Firestone y Corbett (1987); Fullan(1985); Clark, Lotto y Astuto(1984); Huberman y Miles(1984), entre otros, dejaron algunas recomendaciones y sugerencias que, hoy día, todavía tienen vigencia. Por ejemplo, aquellos procesos que funcionan en una situación, es posible que no funcionen en otra, lo cual implica que no se cuenta con directrices que permitan realizar mapas de procesos. En este sentido, los resultados de las investigaciones son usados por los practicantes y planeadores más como medios de ayuda que como instrumentos de aplicación.

En cuanto a las fases para el proceso de cambio en los sistemas educativos, según la propuesta de Berman y McLaughlin (1978^a), es recomendable

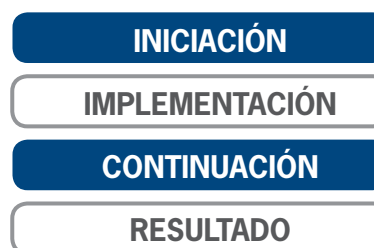


Figura 3.1 Panorama simplificado del proceso del cambio

proponer cuatro fases: la iniciación, la implementación, la continuación y el resultado, éste último propuesto para proporcionar un panorama más completo al proceso de cambio.

La propuesta del proceso del cambio que podemos apreciar en la figura 3.1 deja conocer un cuadro solamente, pero en realidad el proceso es más complejo de lo que aparentemente se ve. Primero, puesto que son muchos los elementos que en cada etapa del proceso tienen ocurrencia. Segundo, el doble sentido de las flechas permite inferir la continua retroalimentación de cada una de las etapas del proceso. Tercero, hay un conjunto de variables que se relacionan con el alcance del cambio y la cuestión de quién lo inicia. En algunas oportunidades, cuando el cambio es motivado desde el exterior, a partir de políticas de innovación gubernamental, o en aquellos casos que apenas son motivaciones de tipo local; de todos modos el maestro puede o no participar en la formulación y en las decisiones para seguir los procesos del cambio. En realidad, estamos haciendo énfasis en el rol del maestro en quien finalmente se halla la implementación de los procesos del cambio dentro de la institución educativa.

Elementos que afectan la inicialización del cambio

De acuerdo con Fullan y Stiegelbauer (1997, p. 53), la iniciación es el proceso que conduce a la implementación e incluye la decisión para proseguirla. Sin embargo, son numerosas las variables que influyen en el inicio de un programa de cambio; algunas citadas por los autores son:

1. La existencia y calidad de las innovaciones
2. Acceso a la información

3. Apoyo de la administración central
4. Apoyo del maestro
5. Agentes del cambio
6. Presión/apoyo/ apatía de la comunidad
7. Políticas nuevas
8. Solución de problemas y orientaciones burocráticas

En relación con **la existencia y calidad de las innovaciones**, cabe recalcar el volumen de propuestas de cambio que se elaboran en respuesta al sistema de incentivos de la sociedad.

Boyd (1978, págs. 370-371) citado por Fullan manifiesta que la prevención de conflictos es una determinante primordial en el mercado de la industria de libros. Las editoriales tratan de complacer el mercado nacional y estatal cuidando en sus ediciones de no producir materiales que pudiesen ofender a comunidades o subgrupos. Agrega que muchos docentes no cuentan con los recursos para producir sus propios materiales y, por tanto depende de aquellos disponibles en el mercado y, que finalmente, son los más usados en sus instituciones.

Veamos ahora que en el **acceso a la información**, un segundo elemento relacionado con la iniciación es la selectividad que se presenta como resultado que algunos de los docentes en forma individual se pongan en contacto con las ideas nuevas. Es decir, la cotidianidad de las instituciones relega la acción del docente al simple ejercicio del aula de clases y no permite la interacción con sus colegas profesionales del exterior, en la

participación en redes y colectivos académicos con miras a la producción de conocimiento y generación de innovación.

Por otro lado, **el apoyo de los administradores** es fundamental en los procesos de iniciación del cambio. Huberman y Miles (1984) citados por Fullan, encontraron que “los administradores de la oficina central estuvieron en el sitio exacto de la toma de decisiones en 11 de los 12 casos estudiados” (pág. 55). Sutilmente, vemos la importancia que tienen los administradores en cuanto que ellos pueden generar ser patrocinadores, y pueden, igualmente apoyar o bloquear la iniciación y adopción de programas de cambio en las instituciones. Realmente, los administradores cuando comprenden las instituciones educativas a título de académicos, generan ambientes mucho más fértiles, por así decirlo, que permiten la implementación del cambio.

Veamos ahora, la participación y apoyo de los maestros en la iniciación del cambio. Ya se ha recalcado según Crandall y cols, (1982) el poder de los maestros cuando trabajan juntos. En este aspecto, Little (1982) encontró que las mejoras de la escuela ocurrían cuando:

1. Los docentes participaban en conversaciones frecuentes, concretas, continuas acerca de las prácticas de la enseñanza.
2. Se proporcionaba retroalimentación mutua entre los maestros y los administradores desarrollando un lenguaje compartido para las estrategias y las necesidades de la enseñanza.
3. Los maestros y administradores planeaban, diseñaban y evaluaban juntos los materiales y las prácticas de la enseñanza.

En esos términos, es recomendable contar con administradores académicos que por una parte conozcan la gestión escolar y, por otra, comprendan las intencionalidades de los microcurrículos de clase. Sólo de esta forma, se puede garantizar el apoyo tanto del maestro como del administrador, que funge como par, en la etapa de iniciación del cambio.

La participación de **agentes externos del cambio** en la etapa de iniciación es fundamental puesto que ellos actúan como sus agentes facilitadores. A manera de ilustradores de las prácticas nuevas contribuyen no sólo con la demostración, sino que además, ayudan a la elección de aquellas prácticas nuevas de mayor pertinencia a la institución. Según Cox (1983 a) “los facilitadores externos lograron que las personas conocieran la existencia de prácticas nuevas; ayudaron a que todos en la escuela eligieran entre una gama de prácticas nuevas; algunas veces contribuyeron a conseguir financiamiento; organizaron y dirigieron el entrenamiento inicial, y en algunas ocasiones, desempeñaron un papel continuo de apoyo y financiación”

La iniciación de los cambios en las instituciones educativas, por implementarse en grupos sociales, pueden en cierto momento, recibir alguna de las siguientes alternativas: **presión, apoyo, oposición o apatía** de la comunidad. En cuanto a la presión, la comunidad puede ejercerla con la intención de motivar la iniciación o, por el contrario, el rechazo del cambio. En ese sentido, Bridge (1976, p. 370) afirma que “Es más fácil organizar a los padres, en particular a los que pertenecen a la clase más baja, para que se opongan a las amenazas percibidas, que organizarlos para alcanzar metas positivas a largo plazo” Así las cosas, las comunidades con niveles más alto de educación, parecen ejercer mayor presión general en sus instituciones para el apoyo de cambios de alta calidad y orientación académica.

Veamos ahora la influencia de las **políticas nuevas y fondos** en los procesos de adopción del cambio en las instituciones educativas. La mayoría de las políticas emanadas del Ministerio de Educación y las Secretarías buscan el mejoramiento en la calidad de la educación. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones de quienes formulan las leyes, los decretos reglamentarios y algunas resoluciones internas de las instituciones, su interpretación y la puesta en marcha están en manos de los directores de programa, los jefes de departamento o, en últimas de los docentes. Probablemente, en la interpretación de la norma se pierdan grandes posibilidades del cambio y se demore su iniciación..

En **la orientación hacia la solución de problemas y la orientación burocrática** en términos de Berman y McLaughlin (1977) se descubre que “las decisiones de adopción de los distritos escolares se caracterizaban por una orientación oportunista (burocrática) o una enfocada a la solución de problemas” Es decir, que las instituciones generalmente buscan innovaciones que sumen recursos pero que no agregan cambio conductual entre sus comunidades. Otra posibilidad se da cuando se opta por la implementación del cambio como respuesta a la presión externa o, en últimas, cuando ante la ausencia de criterios de desempeño claramente definidos, se aprueben los cambios por grupos élites que fungen como pares.

El proceso de iniciación

El proceso de iniciación exitosa del cambio en las instituciones educativas se presenta cuando, mediado por la participación como algo que empieza durante la iniciación, y crece y crece por medio de la acción, se combinan la relevancia, la disponibilidad y los recursos.

De acuerdo con la propuesta de Fullan (1997, p. 63) **la relevancia** incluye la interacción (y su entendimiento por parte de los participantes) y utilidad (o lo que tienen realmente que ofrecer a los maestros y estudiantes); mientras que **la disponibilidad** se refiere a la capacidad práctica y conceptual de la escuela para iniciar, desarrollar o adoptar una innovación determinada; en tanto que **los recursos** se refieren a la acumulación y acopio de apoyos como una parte del proceso de cambio. De acuerdo con lo anterior, la iniciación del cambio tiene como dificultad la determinación de la concordancia entre las necesidades locales y regionales de las innovaciones disponibles, la posibilidad de su financiamiento, el personal disponible y la acción de otros cambios en curso que se estén llevando sincrónicamente en la institución educativa.

Causas y procesos de la implementación y continuación del cambio

La implementación comprende el proceso de poner en práctica una idea, un programa o un conjunto de actividades y estructuras que son nuevas para las personas que intentan o esperan el cambio. En términos de Fullan y Stiegelbauer (1997, p.65) “el cambio educativo es técnicamente sencillo pero socialmente complejo”. En realidad, quienes lideran el cambio educativo tienen claros los objetivos y las dinámicas de acción: el planeamiento, la legislación que sustenta el cambio, la pertinencia y los recursos entre otros.

Sin embargo, la complejidad aparece cuando se implementa el cambio entre los miembros de la institución educativa; al interactuar con la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia, coordinadores, sector empresarial) encontramos que las personas son esenciales para el éxito. Es decir, que el “cambio educativo es una

La mayoría de las políticas emanadas del Ministerio de Educación y las Secretarías buscan el mejoramiento en la calidad de la educación. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones de quienes formulan las leyes, los decretos reglamentarios y algunas resoluciones internas de las instituciones, su interpretación y la puesta en marcha están en manos de los directores de programa, los jefes de departamento o, en ultimas de los docentes.

experiencia de aprendizaje para los adultos particularmente” Fullan y Stiegelbauer (1997, p.66). Lo anterior convierte al proceso de la implementación en una etapa crítica porque es el medio para lograr los objetivos deseados.

Los **elementos que afectan la implementación del cambio** descritos por Fullan (1997, p.67) son: la naturaleza de la innovación, los roles del director, el rol de la innovación y el rol del Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación – rol del distrito-. Otra forma que representa los elementos del cambio es aquella donde se busca con empeño representar los temas principales, como la visión, la autorización y elementos similares. Por otro lado, la descripción del cambio educativo como un fenómeno general, oculta en parte las unidades de análisis menores como los salones de clase en comparación con unidades de tipo mayor como las instituciones y los distritos.

En suma, es recomendable evitar pensar en grupos de elementos o temas aislados unos de otros. Todos forman un sistema de variables que interactúan para determinar el éxito o el fracaso del cambio.

De las relaciones más **interesantes de los elementos claves en el proceso del cambio**, podemos citar nueve críticas agrupadas en tres categorías principales: las características de la innovación, los características locales y los elementos externos; trataremos de explicarlos brevemente.

En cuanto a las **características del cambio**, en los cambios multidimensionales y sistemáticos, se determina por cuatro elementos:

En primer lugar la **necesidad** de determinar si las innovaciones para realizar son prioritarias, lo cual en el docente marca un sentido débil en la participación. Por el contrario, cuando la innovación va orientada a la solución de problemas sentidos en la institución, con necesidades precisas y, en especial en cambios complejos, la comunidad participa con mayor interés. Es de anotar, que la necesidad está relacionada con los otros ocho elementos para producir patrones diferentes. En cuanto a la implementación del cambio, puede ser un poco más clara en la medida que se vaya desarrollando y la participación de las personas involucradas sientan la importancia y un avance hacia su satisfacción.

En segundo lugar, la **claridad** acerca de los objetivos y los medios de implementación, las actividades de los docentes quienes seguramente necesitan conocer qué deben hacer con el cambio. Cuando los objetivos y los medios son en cierta forma difusos, representan un problema significativo en la etapa de la implementación porque el maestro no se siente seguro de sus quehaceres en la práctica educativa.

En tercer lugar, se encuentra la **complejidad** referida a la dificultad y a la extensión del cambio que se requiere de los individuos responsables de la implementación. Muchos cambios requieren una complicada serie de actividades, estructuras, diagnósticos, estrategias de aprendizaje y comprensión filosófica para lograr una implementación efectiva.

El cuarto elemento que se asocia directamente con la naturaleza del cambio, definido como **calidad y factibilidad del programa** se relaciona con los estándares que permiten garantizar la calidad del servicio educativo, por una parte, y la posibilidad de que el proyecto tenga éxito dentro de la institución o distrito, por otro lado. Otra inquietud es el manejo del tiempo; en palabras de Fullan y Stiegelbauer (1997, p.71) “cuando la adopción es más importante que la implementación, las decisiones se suelen tomar sin el seguimiento o tiempo de preparación necesarios para generar los materiales adecuados”; estudios como los de Huberman y Miles (1984) demuestran que cuando más complejo sea el cambio, tanto mayor deberá ser el trabajo que se dirija a la calidad.

En referencia a los **elementos locales** definidos como las condiciones sociales del cambio y compuestos por la organización o escenarios donde trabajan las personas, los acontecimientos y las actividades planeados e imprevistos que influyen

en la futura productividad, se relacionan cuatro elementos en esta característica: la zona o distrito escolar, la comunidad, el director y el maestro.

El primer elemento local, referido como **la zona o distrito escolar**, por ejemplo las localidades definidas en Bogotá, D.C., se determinan por particularidades comunes, zonas de desarrollo similar, gobiernos diferentes – alcaldías locales-, modos de producción específicos, medios de transporte, y hasta población estudiantil. Son lugares donde se pueden desarrollar habilidades para el cambio, o en otras oportunidades, inhabilidades. Es recomendable conocer su historia inmediatamente pasada con el fin de poder predecir y comprender las respuestas de los individuos y grupos a programas de innovación.

El segundo elemento, definido como las **características de la junta escolar y la comunidad**, al respecto Corwin (1973) observó que “el apoyo de la comunidad a la escuela se correlacionaba positivamente con las innovaciones”, por el contrario Smith y Keith(1971) narraban las dificultades encontradas cuando a la clase media no le gustan las innovaciones de sus escuelas. El incremento en la matrícula, debido a los cambios demográficos de la comunidad, ejerce presión en las escuelas para que se adopten o se implementen políticas nuevas. El papel de las comunidades y de las juntas de padres es realmente muy variable; en algunas oportunidades presentan conflicto y rechazo con las intenciones de innovación en la escuela y, en otras ocasiones, llegan a estancias favorables como la cooperación con sus directivas, la institución y los docentes.

En tercer elemento es fundamental, **el director** de la institución. Considerados los directores y los maestros como los principales agentes (o

bloqueadores) del cambio, es notorio el estudio en el que Berman y MacLaughlin (1977) encontraron que “los proyectos que tienen el apoyo activo del director eran los que tenían más posibilidades de éxito” porque las acciones del director sirven para justificar si debe tomar seriamente el cambio y, además, apoyar a los maestros psicológicamente y con recursos. El director es la persona más indicada para configurar las condiciones de organización que son necesarias para el éxito.

El cuarto elemento es **el maestro**. El rol del maestro ya sea individual o colectivo representa un papel importante en la implementación del cambio porque son ellos y ellas quienes intervienen finalmente en la relación con los estudiantes en el aula de clases. En realidad, como lo sugiere Fullan y Stiegelbauer (1997, p.75) el ambiente laboral favorable, comprendido como las relaciones de trabajo, “estimula las mejoras continuas y, por ende, la comprensión y la implementación del cambio. El compañerismo, la comunicación abierta, la confianza, el apoyo y la ayuda, el aprendizaje en el empleo, la obtención de resultados y el bienestar, la satisfacción con el trabajo y la moral están estrechamente interrelacionados”. En este propósito, es conveniente la participación de los maestros en conversaciones frecuentes, continuas y concretas sobre las estrategias de aprendizaje; como consecuencia, los maestros elaboran un lenguaje compartido, se enseñan mutuamente con la participación en seminarios del saber que imparten y llegan a conclusiones de importancia para la orientación de sus aprendizajes entre los estudiantes.

Los elementos externos caracterizados por **el gobierno y otras agencias**, que influyen en la implementación del cambio dentro de las instituciones educativas, en Colombia están

representadas por el Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación y los CADELES (Centros Administrativos de Educación de la Localidad). Mientras que las otras agencias que apoyan los procesos de innovación en las instituciones educativas, para este mismo ejemplo, son: el SENA, la empresa privada o el sector empresarial y las editoriales. En términos de Fullan y Stiegelbauer (1997, p.76) “si la reforma se pone en marcha o no, dependerá de la congruencia que exista entre las reformas y las necesidades locales, y la forma en que se introducen los cambios y se les da seguimiento”. A manera de modelo en la educación colombiana, se puede citar la convocatoria del MEN, realizada entre diciembre de 2005 y marzo de 2006, orientada a apoyar proyectos de transformación de la formación técnica y tecnológica; se buscan entonces, alianzas entre los gobiernos locales, el sector productivo, las instituciones de educación superior, el SENA y las instituciones de educación media para apoyar la transformación de la educación técnica-media profesional y tecnológica. Vemos que la importancia de los elementos externos para lograr una mejora en el cambio de las instituciones educativas, ahora radica en la constitución de alianzas estratégicas para el mejoramiento de la calidad, la cobertura y la pertinencia de la educación colombiana.

Temas claves en el proceso de implementación

En la implementación del proceso del cambio que ha resultado exitoso se identifican seis temas fundamentales según Louis y Miles a saber:

- La formación de la visión,
- La planeación evolutiva,

- La propuesta de iniciativas y autorizaciones,
- La capacitación del personal y asistencia de recursos,
- La reestructuración y
- Monitoreo y manejo de problemas

aprovechar las circunstancias y oportunidades inesperadas. En cierta medida, la **planeación evolutiva** permite ir modificando las planeaciones y los procesos en la medida que se va implementado el cambio en la institución, razón por la cual debe ser flexible y dinámica puesto que los constantes progresos multifacéticos harían colapsar una planeación establecida rígida.

Es necesario adaptar los planes a medida que la implementación se pone en marcha con la finalidad de mejorar el ajuste entre el cambio y las condiciones en la institución y, de la misma forma, aprovechar las circunstancias y oportunidades inesperadas.

La “**formación de la visión**”, que es producto de la integración de los demás temas, se plasma en la organización como el conjunto de valores que orientan el cambio, los propósitos e integridad para el qué y el cómo de la mejora. Miles (1987) conceptúa que la visión implica dos dimensiones: “la primera es una visión compartible y compartida de cómo podría verse la institución educativa, proporciona dirección e impulso para el cambio, y criterios para conducir y elegir; la segunda es una visión compartida del proceso del cambio”.

Es necesario adaptar los planes a medida que la implementación se pone en marcha con la finalidad de mejorar el ajuste entre el cambio y las condiciones en la institución y, de la misma forma,

La implementación considerada como un proceso social, busca entre sus integrantes la participación activa en forma de grupos dirigentes. En este sentido, los maestros, administradores y, algunas veces, padres de familia y estudiantes son quienes delegaron **la toma de iniciativas y autorizaciones** a los grupos dirigentes, mientras que mantenían una participación activa o realizaban enlaces entre los grupos conformados. El trabajo en equipo, a título de círculos de calidad genera la posibilidad de que el docente comparta las prácticas exitosas y, a la vez, los materiales y suministros de apoyo a la actividad educativa.

En todo proceso de cambio, generado por las nuevas acciones en el quehacer docente es de

suma importancia **la capacitación del personal y la asistencia de recursos**. Realmente, el verdadero éxito del cambio consiste en aprender nuevas formas de pensar y actuar, nuevas habilidades, conocimientos, actitudes, etc. Por lo cual, la capacitación del personal es tema central en cuando se lleva a la práctica la innovación en la institución educativa. En palabras de Fullan y Stiegelbauer (1997, p.82) “la implementación ya sea voluntaria o impuesta, no es más que un proceso de aprendizaje de algo nuevo”; podemos concluir entonces, que existe un cambio si en la institución se generan acciones nuevas en la enseñanza y la orientación de los aprendizajes de los educandos, pero ¿podrían darse acciones nuevas en los procesos de enseñanza sin capacitación de los actores del cambio en aquello que hasta el momento es desconocido por ellos? En realidad, gran parte del éxito del cambio se fundamenta en la capacitación y cualificación docente de la institución educativa.

Toda implementación de innovación en la institución educativa genera una forma de ver los procesos y las acciones escolares para optimizar los aprendizajes de los alumnos. En cierta medida, se presenta la **reestructuración** como un proceso dentro de la implementación que permite definir las nuevas relaciones de la institución tanto dentro como en el exterior. Concluyendo, los procesos de cambio en las instituciones educativas generan reestructuraciones en la medida de encontrar nuevas alternativas (innovaciones) en la orientación de los aprendizajes de los estudiantes; distintas dinámicas en las relaciones entre los docentes y, sinergias en la comunidad educativa.

Elementos que afectan la continuación

La esperanza de una institución al implementar un cambio o innovación es que este perdure en el

tiempo; sin embargo, de acuerdo con la propuesta de Berman y McLaughlin (1978 a, pags, 166-183) “solo una minoría de los cambios que se implementan bien, se continúan más allá de su financiamiento”; por lo anterior es preciso determinar algunos elementos que afectan la continuación del cambio como son:

- La falta de interés o incapacidad de financiar proyectos especiales,
- La carencia de dinero para la cualificación del personal y
- El apoyo para los maestros que continúan y la formación de los nuevos docentes quienes acompañan el proceso.

Se requiere entonces, en términos de Fullan y Stiegelbauer (1997, p.86), una combinación de elementos correctamente usados; por ejemplo, una masa crítica para apoyar y guiar el proceso de reaprendizaje, que respete las necesidades de conservación de individuos y grupos y, al mismo tiempo, facilite, estimule y empuje a las personas a cambiar a lo largo de un proceso con rachas de intensidad que aumentan y disminuyen en el camino de la institucionalización del cambio en mención.

En realidad, en los cambios más eficientes no sólo se necesita tener la capacidad para explicar lo que lo causa, sino cómo influir en esas causas. Además, se necesitan mejorar los planes de implementación, y conocer cómo poder cambiar lo anteriormente planeado en el proceso.

CONCLUSIONES

El cambio en la educación se puede dar por convicción o por imposición. Los cambios motivados

La iniciación de los cambios en las instituciones educativas, por implementarse en grupos sociales, pueden en cierto momento, recibir alguna de las siguientes alternativas: presión, apoyo, oposición o apatía de la comunidad

desde la convicción logran mayores éxitos, mientras que los cambios impuestos no generan modificaciones considerables de las prácticas de los docentes.

En cuanto al **cambio real**, ya sea deseado o no, es generado por la incertidumbre y se presenta como una experiencia desde lo personal a lo colectivo, atravesando periodos de incertidumbre y ambivalencia. En los casos que funciona el cambio, éste puede generar sensaciones de dominio, logro y avance profesional entre sus líderes.

Es recomendable que los cambios que se dan en las instituciones sean evaluados antes de implementarlos porque el cambio ha propender por la integración y la colegiatura de la comunidad educativa.

En los cambios más eficientes no sólo se necesita tener la capacidad para explicar lo que los causa, sino cómo influir en esas causas. Además, se necesita mejorar los planes de implementación y conocer cómo poder cambiar lo anteriormente planeado en el proceso.

En cuanto al cambio actual de la educación superior en Colombia, se genera a partir de la Constitución del 91, con las leyes y los decretos reglamentarios que motivan nuevos conceptos en la educación como: instituciones de educación superior; registro calificado; exámenes de calidad de la educación superior –ECAES-, comunidad académica; prácticas docentes, praxis pedagógica, educabilidad y enseñabilidad; tecnologías de información y comunicación en TIC, aula virtual: chat, foro, e-mail; grupos, líneas y proyectos de investigación; currículo flexible, movilidad, flexibilidad, entre otros **cambios conceptuales y culturales** que propenden por la calidad de la educación en Colombia.

BIBLIOGRAFÍA

BERMAN, P. y McLAUGHLIN, M. *Federal programs supporting educational change: Implementing and sustaining innovations*, vol. III, Rand Corporation, Santa Mónica, California. 1978^a.

BOYD, W. “*The changing politics of curriculum policy making for American Schools*”, en *Review of Educational Research*, 1978.

BRIDGE, G. “*Parent participation in school innovations*”, en *Teachers colleges Records*, 1976.

CRANDALL, D. y COLS. “*People, policies and practice: Examining the Chain of the school improvement*” Vols. 1-10. The Network, Andover, Mass, 1982.

COX, P. “*Inside-out and outside-in: configurations of assistance and their impact on school improvement efforts*”. Ponencia presentada ante la reunión anual de la American Educational Research Association, 1983a.

FULLAN, Michael, STIEGELBAUER, Suzane. *El cambio educativo: guía de planeación para maestros*. Editorial Trillas. Primera edición en español, 1997.

HUBERMAN, M. “*Recipes for busy kitchens*”. En *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 4 1983, págs. 478-510

MARRIS, P. *Loss and change*, Anchor Press/Doubleday, New York, 1975

MARTÍNEZ, Patricia. *Bases para una política*

de estado en materia de educación superior, Ministerio de Educación Nacional, 2001.

MILES, M. *Practical guidelines for school administrators: How to get there*, 1987

_____, “what skills do educational change agents need? An empirical view”. En *Curriculum inquiry*, 1988, págs. 157-193

IBARRA, Óscar. *La formación de profesores de la educación superior*. ICFES, 2000.

PORTELA, Luis. *La educación y sus normas*. Secretaria de Educación, Municipio de Medellín. 2003.

ROSENHOLTZ, S. *Teachers' workplace: the social organisation of schools*, Longman, New York, 1989

SCHON, D. *Beyond the stable state*, Norton, New York, 1971.

YARCE, Jorge. *La educación superior en Colombia*. UNESCO, 2002.

Ley 30 “*Por la cual se organiza el servicio público en la educación superior*”, 1992.

Ley 115: “*Por la cual se expide la Ley General de Educación*”, 8 de febrero de 1994.

Decreto 2566: “*Por el cual se establecen la condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones*” 10 septiembre de 2003.

Decreto 1001: “*Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones*” 3 de abril de 2006.