

Bases para una investigación de la resistencia al cambio educativo desde una perspectiva cultural

Posibilidades de la acción tutorial en Educación Secundaria

RAMON PORRAS VALLEJO

1. CONCEPTOS CLAVES

1.1. Innovación

"Innovación es un esfuerzo deliberado con vistas a obtener mejoras importantes en el sistema"¹.

"Por innovación entiendo la idea de un cambio en el comportamiento o en la práctica"².

"Una innovación es un mejoramiento que se puede medir, deliberado, duradero y con pocas probabilidades de suceder a menudo"³.

"Una innovación es un tecnología que perfecciona los resultados educacionales, mejora las relaciones o los procesos operantes en el seno del sistema escolar... o disminuye el coste de la educación sin reducir significativamente la cantidad o calidad de los resultados pretendidos"⁴.

¹ HAVELOCK, R.G. y HUBERMAN, A.M.: "Innovación y problemas de la educación". Unesco, París, 1980, p. 45.

² HURST, 1978. En PAPAGIANNIS, G.J., KLEES, S.T. y BICKEL, R.N.: "Hacia una economía política de la innovación educativa", Educación y Sociedad, nº 5, Madrid, p. 150.

³ HUBERMAN, A.M.: "Cómo se operan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación". Unesco/Bie. París, 1973, p. 8.

⁴ PINCUS, 1974. En PAPAGIANNIS et al., op. cit., p. 50.

"La innovación educativa será la acción que comporta la introducción de algo nuevo en el sistema educativo, modificando su estructura y sus operaciones de tal modo que resulten mejorados sus productos educativos"⁵.

1.2. Reforma educativa

"Necesidad de introducir cambios periódicos (o continuos) en la forma de organizar y llevar a cabo la enseñanza, en los distintos ciclos en los que se articulan los sistemas escolares"⁶.

"... desde los inicios de la reciente reforma han sido frecuentes las voces que han señalado que reforma e innovación no corren caminos paralelos. Una reforma puede cambiar la legislación, el vocabulario, los objetivos de la enseñanza, pero quizá no llegue a introducir un cambio en la práctica diaria de la clase, en la manera en que el profesor entiende su propio trabajo y cómo todo ello afecta a su propia identidad personal y profesional"⁷.

1.3. Sistema. Sistema educativo

"Un sistema es un conjunto de unidades o de elementos entre los que existen relaciones pluriformes. Todo sistema posee unidades (objetos o elementos), relaciones entre ellos, un medio en el que se encuentra y una estructura aglutinadora. La forma de funcionar en el medio tiende al equilibrio y al mantenimiento de la identidad. Los elementos no tienen sentido en sí mismos sino en función del todo y están interrelacionados de tal forma que una acción que produzca un cambio en una de las unidades probablemente producirá cambios en el sistema"⁸.

"El sistema educativo de un país es en realidad un subsistema que tiene, de diversos modos, la función de unificar esos cinco elementos [los del sistema político] para que el estado pueda por su parte alcanzar plenamente la condición de "sistema" ⁹".

"La noción de "sistemas" es relativa; se trata de un conjunto de elementos que tienen cierta unidad, cuyo grado de cohesión puede ser débil, mediano o fuerte. Puede decirse que los sistemas nacientes o los que están desarrollándose evolucionan hacia una mayor cohesión o que se encaminan hacia su plenitud"¹⁰.

⁵ VV.AA. "Sistematización e innovación educativa". Uned, Madrid, 1987, p. 22.

⁶ HERNANDEZ, F. Y SANCHO, J.M.: "¿Sueñan los innovadores con realidades galácticas?". Cuadernos de Pedagogía nº 214, p. 68.

⁷ id. id. p. 70.

⁸ SANTOS GUERRA, M.A.: "Hacer visible lo cotidiano". Akal. Madrid, 1990, pp. 27-28.

⁹ HAVELOCK, R.G. y HUBERMAN, A.M.: op. cit., p. 37.

¹⁰ id. id., p. 37.

"Un sistema es "receptivo" cuando admite fácilmente cambios, ya sea mediante nuevas ordenaciones de sus elementos internos, ya sea por medio de un fluido intercambio de información, recursos y personal entre las unidades que lo componen o con otros sistemas y en general, con el medio que lo rodea. Todos los sistemas son de algún modo receptivos y admiten hasta cierto punto intercambios internos y externos con el medio circundante"¹¹.

1.4. Cambio educativo

"Un sistema cambia cuando ocurre un hecho o se realiza un acto que altera su grado de plenitud o de equilibrio. Puede tratarse de un acto tendente a favorecer el equilibrio o por el contrario, a ponerlo en peligro. Puede tratarse de crecimiento, pero también de decadencia, de construcción o de destrucción. Los diferentes tipos de cambio de un sistema pueden clasificarse según sus fuentes"¹².

"¿Llamamos cambio o innovación a algo que es enteramente nuevo o más bien a algo que es nuevo para las personas que lo utilizan? Schon sostiene que un acto es innovador sólo si añade algo a la suma de invenciones conocidas. De no ser así, es sólo una copia o una más amplia difusión del acto original. En educación, no obstante, no interesa menos la invención de nuevos métodos de instrumentos que su utilización y su diseminación por todo el sistema escolar. La mayoría de los cambios locales son adaptaciones de algo que ya se practicaba en una escuela vecina. Es por consiguiente el aspecto de adopción el que nos interesa, el hecho de que un estudiante, un profesor, un administrador o una escuela entera llevan a la práctica un concepto, una actitud o un instrumento que es diferente, en lo que se refiere a calidades y a medida, de los utilizados anteriormente. Nos interesa, pues, el proceso por el cual el nuevo producto se pone a disposición de los usuarios, se difunde a través del sistema y se integra en otras prácticas vigentes"¹³.

"¿Qué clases de cambios se introducen de hecho en los sistemas escolares? En general, los hay de tres clases: "cambios materiales", o sea adiciones al material y equipo escolar, como aulas nuevas, nuevas máquinas de enseñanza, libros o terrenos de juego; "cambios programáticos", generalmente en el contenido y la extensión de los planes de estudios o en los métodos de transmisión y recepción de conocimientos; y, como subespecie de los cambios programáticos, las relaciones interpersonales, o sea cambios en las funciones res-

¹¹ id. id., p. 38.

¹² id. id., p. 45.

¹³ HUBERMAN, A.M.: Op. cit., p. 8.

pectivas y en las relaciones entre educadores y estudiantes, entre educadores y administradores o entre educadores y educadores (como la enseñanza en equipo)"¹⁴.

1.5. Resistencia al cambio educativo

"El concepto de resistencia a la innovación incluye la dificultad, limitación u obstáculo al flujo innovador que presenta cualquier componente del sistema social, del subsistema educativo, de la institución escolar; o bien la combinación de varios componentes y sus interrelaciones".

"De acuerdo con formulaciones más recientes, consideramos que al concepto de resistencia a la innovación, como oposición activa de un individuo o grupo, hay que añadir el concepto de obstáculo, como la limitación de índole pasiva –funcional e incluso instrumental– a la implantación de innovaciones educativas"¹⁵.

"Comúnmente se considera que la resistencia a la innovación educativa es algo negativo, y así debe considerarse con frecuencia. Sin embargo posee algunas dimensiones positivas, especialmente cuando se trata de resistencias racionales. En primer lugar actúa como mecanismo selectivo de la calidad de la innovación y, además, protege al sistema de innovaciones que pudieran perturbar o alterar innecesariamente sus funciones y estructuras, o lo protegen de intereses particulares –de individuos o grupos– que vayan en detrimento del interés general. Además, las fuerzas de resistencia regulan el ritmo de adopción de la innovación e impiden la saturación del sistema"¹⁶.

"Es en la relación entre la innovación y las personas –la realidad subjetiva implicada en el contexto individual y organizativo de cada uno– donde se sitúa la piedra angular de la problemática del cambio"¹⁷.

1.6. Perspectiva cultural

"Inicialmente se empleó para estudiar los efectos de las innovaciones, a menudo difusos e intangibles. Luego se utilizó para estudiar el proceso mismo de innovación. En la actualidad se propone indirectamente como modelo para la innovación. Es decir, se considera a los distintos participantes –profesores, tecnócratas, etc.–

¹⁴ id. id., p. 11.

¹⁵ VV.AA.: op. cit., p. 222.

¹⁶ PINEDA ARROYO, J.M.: "Resistencias a la innovación educativa". *Studia Paedagogica*. Univ. de Salamanca, núm. 22, 1990, pp. 45-53.

¹⁷ GONZALEZ, M.T. y ESCUDERO, J.M.: "Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo". *Humánitas*, Barcelona, 1987., p. 36.

como otras tantas culturas o subculturas. Una innovación elaborada por un grupo de especialistas universitarios reflejará las normas y valores de la cultura de éstos. Al difundirse entre los profesores, entra a formar parte de una nueva cultura, con normas y valores significativamente distintos, y se interpretará de manera diferente".

"Una parte importante de los estudios iniciales de antropología se dedicaron a la difusión de las innovaciones de una cultura a otra... Los estudios culturales emplean con frecuencia una metodología diferente -observación participativa, etnometodología, estudio de casos, etc.- que se centra en gran medida en la forma en que las personas interpretan los hechos. Las particularidades sociales y culturales cobran una importancia decisiva".

"Por lo tanto, a gran escala, el proceso de innovación se concibe como la interacción de culturas diferenciadas. Las pugnas y los malentendidos se interpretan como conflictos de valores. Suele entenderse que la cultura del profesor es distinta de otras culturas: la de los investigadores, los padres, los tecnócratas que intentan modificarla. Muchos de estos estudios muestran la existencia de sutiles medios de absorción de los intentos de reforma para impedir que tengan lugar cambios significativos. La mayoría toma por objeto los distintos "significados" producidos por los intentos de cambio, y no tanto el cambio en sí mismo"¹⁸.

2. DEL PROYECTO DE REFORMA A LA LOGSE

A partir de 1985, la Administración educativa española comienza a impulsar un conjunto de iniciativas de experimentación en el marco de un programa de análisis de la realidad educativa, con las miras puestas en una reforma a fondo del sistema educativo. El profesorado con inquietudes y afán innovador se lanzó a la aventura, a lo largo y ancho de toda la geografía española, y comenzó a desarrollar un amplio y variado número de proyectos. La administración, paulatinamente, asumió algunos, sintetizó otros, desalentó muchos de ellos, y, como resultante, publicó en 1989 el Libro Blanco titulado "Proyecto para la Reforma de la Enseñanza". Tras un proceso de debate, escasamente seguido por los distintos colectivos implicados en la educación, enmarcado en una serie de proyectos de diseño curricular, aparece en 1990 la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en la que se da cuerpo legal al resultado de todo el proceso, pasado por el tamiz de la perspectiva sociopolítica dominante en ese momento.

¹⁸ HOUSE, E.R.: "Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural". Revista de Educación, núm. 286, Madrid, 1988., pp. 12-13.

2.1. Principales innovaciones planteadas.

Es difícil seleccionar entre las numerosas propuestas de cambio aquellas que representan una mayor novedad con respecto a la práctica anterior, o bien aquellas que suponen un cambio de mayor transcendencia. A mi juicio serían las siguientes:

a) El planteamiento abierto del currículo. Lo que implica la necesidad de la comunidad educativa en cada Centro de realizar su diseño curricular, incluyendo las concreciones correspondientes a nivel de etapa, de ciclo y de aula.

b) Las bases psicopedagógicas. El desarrollo legislativo de la LOGSE, y en concreto los decretos sobre mínimos curriculares, defienden un planteamiento constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el acento puesto en el "aprender a aprender", lo cual plantea al profesorado una profunda revisión metodológica.

c) El tratamiento de la diversidad. En este campo, los conceptos de normalización, integración y adaptación curricular, suponen un reto para un gran número de centros y profesores.

d) La evaluación concebida desde parámetros cualitativos y procesuales. La puesta en tela de juicio de las prácticas evaluadoras de la mayor parte de los profesores, la exigencia de nuevos modelos, criterios e instrumentos de evaluación, la necesidad de evaluar no sólo a los alumnos, sino también al resto de elementos del sistema, forzosamente afectará a toda la práctica docente.

e) El trabajo en equipo. Concebir la realidad educativa desde un marco eminentemente institucional, en el que cada profesor está obligado a consensuar con el resto de compañeros un buen número de decisiones que afectan a su práctica cotidiana, así como, en algunos aspectos, el tener que negociar con padres y alumnos, rompe en muchos casos con el enfoque individualista y cerrado de la enseñanza.

f) La revisión crítica de los materiales curriculares. Se cuestiona tanto la exclusiva utilización del libro de texto como los criterios por los que se seleccionan los materiales.

g) El planteamiento de formación permanente. Se concibe al profesor como persona necesitada de continua formación y se crean los CEPs como instrumentos, al mismo tiempo que una serie de incentivos para estimular al profesorado.

h) La importancia otorgada a la orientación educativa y a la acción tutorial. Se rompe con el esquema instructivo tradicional del rol del profesor y se le asignan explícitamente funciones tutoriales.

La elección de esta última para el presente artículo, se debe a la creencia de que la piedra de toque para el éxito o fracaso de la Reforma se centra en la etapa de Secundaria, y de que la acción tutorial es la piedra de toque, a su vez, para el éxito en esta etapa educativa.

2.2. La acción tutorial en la Educación Secundaria. El planteamiento de la Administración.

Dice el Libro Blanco: "Con el fin de que los departamentos de orientación sean realmente eficaces, es preciso potenciar la figura y las funciones del profesor tutor en todas las etapas de la enseñanza. Se desarrollarán programas de orientación y formación de los profesores tutores, así como instrumentos didácticos que les sean de utilidad en su acción tutorial con grupos de estudiantes y con cada uno de éstos"¹⁹.

"Los profesores tutores se esforzarán por conocer las aptitudes e intereses de los estudiantes para orientarles más eficazmente en su proceso de aprendizaje. Contribuirán a que existan relaciones fluidas entre la escuela y la familia, así como entre el estudiante y las instituciones escolares, principalmente en lo que respecta a evaluación de sus aprendizajes. Les corresponde también la correcta identificación de las dificultades que encuentran los estudiantes, ayudarles a superarlas y recabar los oportunos asesoramientos técnicos del departamento de orientación y del equipo psicopedagógico de sector. Asimismo, coordinarán la acción educativa de todos los profesores que trabajan con un determinado grupo de estudiantes. Es función suya, sobre todo, favorecer un clima de respeto mutuo, de comunicación y de cooperación dentro del aula y del centro escolar, que propicie la adquisición de hábitos básicos de convivencia, de esfuerzo individual y colectivo, de tolerancia y de aprendizaje"²⁰.

Como vemos, toda una declaración de intenciones, en la que se especifican numerosas funciones apenas asumidas en la práctica habitual de la mayor parte de los profesores de Secundaria.

La LOGSE se limita a reseñar en un artículo las bases de la tutoría y de la orientación: "1. La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. "1. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor". "2. Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral"²¹.

Ante la escasa definición de la LOGSE, las diferentes Comunidades Autónomas y el MEC vienen desarrollando un proceso de concreción que, con ligeras variaciones, coincide en lo básico:

a) Las exigencias de acción tutorial se mantienen en la línea de lo apuntado en el Libro Blanco.

¹⁹ M.E.C.: "Proyecto para la reforma de la enseñanza". Madrid, 1987, p. 164.

²⁰ id. id., p. 164.

²¹ LOGSE, 1990, art. 60.

b) Se pone en marcha la creación, en los centros de Secundaria, de un Departamento de Orientación, al frente del cual figura un profesor del centro con formación psicopedagógica, o bien un psicólogo o pedagogo para el que se crea la plaza de Orientador en Educación Secundaria, pasando a formar parte de la plantilla del centro.

c) Los Equipos de Apoyo Sectoriales o Zonales reciben el encargo de dedicar una atención prioritaria a las demandas de los centros de Secundaria que comienzan a implantar el nuevo sistema educativo.

2.3. Los motivos de la Administración.

De entre las numerosas experiencias y proyectos de innovación que surgieron entre los años 1985-1989 alentados por la Reforma, surgieron muchas que trataban de mejorar los aspectos relacionales de la educación, y la mayor parte de ellas con alumnos adolescentes y en centros que atendían a poblaciones marginales, ya fueran en la Segunda Etapa de EGB o en los centros de Formación Profesional, a los que acudían en su mayor parte alumnos fracasados en la EGB. Así, junto a modificaciones del currículo en la línea de la Educación Compensatoria, se establecieron programas de Acción Tutorial para conseguir elevar los niveles de adaptación escolar y el rendimiento de los alumnos, a la vez que los climas de clase y de centro se hacían más tolerables.

La constatación sociopolítica de la rebeldía y la marginación social asociadas al fracaso escolar entre la población juvenil, hace que la Administración se plantee como un criterio básico de la intervención educativa de calidad todas las tareas de orientación y acción tutorial.

Además, al extenderse la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años, y al terminar la educación Primaria a los doce, son los centros y profesores de Secundaria quienes reciben al grueso de alumnos problemáticos, en una edad ya de por sí problemática y con el encargo de prepararlos para la incorporación, más que problemática, al mundo del trabajo si no continúan estudios superiores. Por ello las miras de la Administración centran todos los esfuerzos personales y normativos en la tutorización de los alumnos de esta etapa, descuidando el resto en una decisión presupuestaria claramente política.

2.4. Exigencias que plantea al profesorado y a los centros la normativa sobre acción tutorial en Secundaria.

El M.E.C., en el documento "La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica", desarrolla su propuesta funcional y organizativa de la acción tutorial, planteando lo que sigue:

“En el nivel de grupo docente la orientación y tutoría son responsabilidades del profesor, de todo profesor... Sin embargo, esta responsabilidad se halla especializada y cualificada en la persona del profesor-tutor de un determinado grupo, tutor que, en virtud de tal responsabilidad, asume funciones y competencias que no corresponden –o no corresponden en igual modo– al resto de los profesores. De modo semejante, el centro educativo en cuanto tal tiene responsabilidades institucionales... en relación con la orientación e intervención psicopedagógica. Pero es conveniente especializar y cualificar estas responsabilidades en profesores orientadores en unidades o en Departamentos de Orientación, al frente de los cuales haya un profesor con cualificación psicopedagógica. Finalmente, desde el distrito educativo, provincial o sectorial, es preciso dar una respuesta plena, y técnicamente especializada, a las distintas clases de demandas que en el sector se presentan... a través de los Equipos Interdisciplinarios de sector...”²².

“Algunos de los profesores específicamente responsables en las tareas orientadoras y de apoyo deben ser profesionales específicamente cualificados. Es verdad que todo profesor, por el mero hecho de serlo, es también orientador, máxime cuando se le puede encomendar la tutoría formal de un grupo de alumnos. Por ello, todo profesional de la enseñanza debe haber recibido una formación básica y complementaria para ejercer con acierto esta responsabilidad de su función docente”²³.

En la Comunidad Autónoma Andaluza, en el documento de marzo de 1992 “Plan de Orientación Educativa de Andalucía”, se establecen las siguientes FUNCIONES DEL TUTOR:

1. Con los alumnos:

- Facilitar la integración del alumno en el grupo clase y en la dinámica escolar.
- Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje de los alumnos al objeto de detectar las dificultades y necesidades, articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.
- Coordinar el proceso evaluador de los alumnos y asesorar sobre su promoción de un ciclo a otro.

²² M.E.C.: “La orientación educativa y la Intervención psicopedagógica”, Madrid, 1990, p. 19.

²³ Id. id., p. 20.

BASES PARA UNA INVESTIGACION DE LA RESISTENCIA AL CAMBIO EDUCATIVO
DESDE UNA PERSPECTIVA CULTURAL

- Favorecer los procesos de maduración y de orientación educativa de los alumnos.
- Fomentar el desarrollo de actitudes participativas.

2. Con los profesores:

- Coordinar el ajuste de las programaciones al grupo de alumnos.
- Coordinar el proceso evaluador y la información acerca de los alumnos que tienen varios profesores.

3. Con los padres:

- Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los padres.
- Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.
- Informar a los padres de aquellos asuntos relacionados con la educación de sus hijos.

Más adelante, el referido documento pasa a mencionar cuáles serían las funciones y modos de coordinación del responsable del Departamento de Orientación del centro y del Equipo Externo de Apoyo, que vienen a coincidir en lo esencial con lo apuntado por el M.E.C. más arriba. La coordinación del responsable del Departamento de Orientación y de cada tutor con el resto de profesores se establece a través de los Seminarios o Departamentos didácticos, a nivel horizontal.

3. HIPOTETICAS RESISTENCIAS AL EJERCICIO DE LA ACCION TUTORIAL EN SECUNDARIA

3.1. Marco teórico del análisis.

Resulta difícil deslindar, en la práctica, los campos y los hechos desde las distintas perspectivas.

Por un lado, los primeros estudios sobre el tema (Havelock, 1969. Huberman, 1973) seleccionan tres modelos para la innovación: el modelo "investigación, desarrollo, difusión", el de "acción social recíproca" y el de "solución de problemas". Chin y Benne (1969) plantean el modelo de "coerción del poder", cuando la innovación se plantea de manera centralizada y autoritaria. Papagiannis, Klees y Bickel (1986) reducen a dos las perspectivas, en un análisis eminentemente político: la liberal (dominante) y la radical. House (1988), en un trabajo de revisión de otro diez años anterior, plantea como perspectivas la tecnológica, asimilable a la de investigación y

desarrollo, la política, en la que el factor determinante es la lucha por el poder de distintos grupos, y la cultural, centrada en los valores y atribuciones de significados de diferentes grupos culturales. Escudero (1986) menciona, además, ligada a la perspectiva cultural, una perspectiva personal, biográfica, referida tanto a los alumnos como a los profesores.

Aun cuando estas perspectivas tienen los rasgos de paradigmas en el sentido que les atribuye Kuhn de que son fundamentalmente normativos, que sus propias concepciones del mundo se hallan inextricablemente ligadas a su concepción ideológica y que por eso no admiten prueba ni comprobación conforme a unas claras reglas de experimentación científica, no son "categorías puras en las que ningún investigador, teórico ni político encaja perfectamente. Las tres pueden representarse como diferentes dimensiones de un espacio tridimensional. En éste, una posición determinada puede localizarse en cualquier lugar, al ser las tres dimensiones independientes pero no mutuamente excluyentes.

En otro orden de cosas, planteada la perspectiva cultural dentro del marco conceptual del apartado 1. de este artículo, hemos de matizar que las resistencias al cambio educativo afectan por supuesto a las concepciones en valores y significados de los distintos colectivos, pero unos y otros están influidos por las distintas percepciones y jerarquizaciones de los fines y objetivos educativos, por las relaciones institucionales a nivel administrativo general y a nivel de centro educativo, por los roles sociales de los distintos colectivos, incluida la autopercepción profesional, y por las experiencias anteriores tanto en el plano individual como en el colectivo.

Así pues, aunque partamos de la perspectiva cultural, las resistencias al cambio tendrán un origen personal, institucional, grupal (microsistema) o social (macrosistema), al mismo tiempo que se podrán producir en distintos momentos del proceso de cambio.

3.2. Variables que influyen el proceso de cambio según Stievenard y Tuorneur

En un trabajo sobre evaluación de la innovación pedagógica (1991), estos autores hacen un análisis y establecen una taxonomía de aquellas variables que influyen un proceso de cambio desde una visión procesual y partiendo del reconocimiento tácito de algo que han adelantado otros autores (Herriot y Gross, 1979. Havelock y Huberman, 1980): el éxito de una innovación educativa depende de la estrategia de implantación, que a su vez depende de las vías de superación de resistencias al cambio.

Stievenard y Tuorneur dividen el proceso innovador en cinco fases, en cada una de las cuales se pueden presentar diversas variables:

Fase 1. Por la naturaleza del proyecto. Las variables a considerar son:

- complejidad del cambio.
- aceptabilidad de sus valores.
- adecuación a las necesidades de los enseñantes.
- claridad de los fines y contenidos.
- practicabilidad.
- comunicabilidad.

Fase 2. Por los antecedentes personales e institucionales. Las variables que aparecen son:

- la capacidad de acogida del centro.
- la experiencia anterior en innovación.

Fase 3. A la hora de adoptar el proyecto. Hay que considerar:

- que se conozca "de qué va".
- recepción del apoyo prometido.
- su justificación "institucional".

Fase 4. En el período de implantación. Tenemos las siguientes variables:

- las características de los enseñantes.
- las relaciones entre enseñantes.
- la participación en la toma de decisiones.
- el papel del director.

Fase 5. Durante la institucionalización del cambio. Las resistencias se pueden producir por:

- la falta de sostén administrativo.
- transformaciones al proyecto inicial.

3.3. Selección y definición de variables

De entre el amplio abanico de variables que plantean Stievenard y Tuorneur, he seleccionado aquellas que con más claridad y significación puedan ofrecer una resistencia a la asunción de la acción tutorial por parte del profesorado y los centros de enseñanza secundaria. En la mayor parte de los casos partiré de la presunción de que existen determinadas circunstancias que favorecen la resistencia, circunstancias que en la realidad educativa se darán con mayor o menor intensidad según los casos, pero que tras un sondeo inicial entre afectados aparecen como frecuentes e importantes.

Si bien la perspectiva cultural en los estudios etnográficos hace referencia a diferencias culturales de origen geográfico, étnico, histórico, etc., en la literatura educativa se acepta comúnmente que los distintos colectivos viven los procesos de cambio desde diferentes perspectivas culturales, distinguiéndose comúnmente los grupos de: profesores, alumnos, padres, gestores y políticos (Escudero, 1986). En este artículo me refiero a las resistencias del colectivo de profesores, bien a nivel individual o bien agrupados en departamentos o

claustros. Pues parto de la suposición de que alumnos, padres, administradores en general y agentes de cambio (orientadores en este caso), mantienen una actitud favorable al cambio o, cuando menos, neutral.

La relación de variables que propongo es la siguiente, redactada desde la perspectiva de los profesores:

a) La acción tutorial, tal y como la plantea la Administración, es algo excesivamente complejo para los profesores, que la entienden de la manera sencilla en que la venían realizando, ligada a las tareas de evaluación y a la información a padres. La puesta en práctica de dimensiones tutoriales tales como "detectar las dificultades y necesidades" de los alumnos en los procesos de aprendizaje, "favorecer los procesos de maduración" o "fomentar el desarrollo de actitudes participativas", suponen una revisión en profundidad de todos los planteamientos curriculares tradicionales.

b) El profesor de secundaria ve su rol circunscrito a la tarea de enseñar. Las actividades de orientación, en su mayor parte, son propias de profesionales cualificados para ello.

c) Muchas de las funciones que se le asignan a la acción tutorial son finalidades para el sistema social general más que específicas del sistema educativo. La enseñanza no puede suplir carencias básicas del sistema social que compete solucionar a otras instancias.

d) Carencia de medios y de tiempo disponible para abordar con garantía de eficacia las tareas tutoriales que se les encomiendan.

e) No se ha contado con los profesores a la hora de diseñar las funciones tutoriales. No están de acuerdo en el proceso seguido, que ahora se les quiere imponer por la vía del decreto.

f) Son otras las medidas que hay que adoptar, en política educativa, para que mejore la enseñanza. Las exigencias en acción tutorial al profesorado, lo que hacen es esconder los verdaderos problemas del sistema.

g) Los centros de enseñanza tienen unas rutinas organizativas difíciles de cambiar. El planteamiento de la acción tutorial coordinando la intervención de distintos profesores junto con un departamento de orientación y un orientador de centro, más la posible intervención de un equipo psicopedagógico de apoyo externo, es algo que va contra la cultura organizativa de la mayoría de los centros. ¿Cuándo, dónde, cómo y para qué se reúnen? ¿Cómo se toman las decisiones? ¿Cómo se evalúa su cumplimiento?

h) El psicopedagogo, orientador del centro, no tiene alguna de estas características, o varias de ellas:

- formación suficiente, pues la Administración no ha podido seleccionar o formar a personal con la suficiente experiencia.
- ascendiente sobre el profesorado del centro, pues no es cargo directivo y/o no es apoyado por el equipo directivo del centro.

- posibilidades de contactar con los profesores por la complejidad y variedad de los horarios de los mismos.
- un esquema de trabajo claro, factible y asumible por el resto de profesores.
- recursos materiales (material psicotécnico, dotación para material fungible, despacho, etc.).
- el suficiente apoyo moral e institucional de la Administración para ejercer su labor.

Con tales carencias, difícilmente puede impulsar y animar al profesorado.

i) La asunción de las funciones tutoriales no libera a los profesores de otras tareas, ni supone reducción de horario lectivo.

j) Los distintos niveles de asunción de la tutoría crean focos de malestar y separación entre los distintos miembros del claustro, o entre éste y los colectivos de padres y/o alumnos, lo que perjudica al "clima de centro".

k) Los profesores no tienen formación específica sobre acción tutorial. Los cursos ofrecidos por la Administración son fuera de su horario lectivo, incompletos, no responden a sus necesidades o bien son impartidos por personal poco cualificado.

l) El profesorado de enseñanzas medias tiene poca costumbre de trabajar en equipo. Ni siquiera las tradicionales reuniones de evaluación son otra cosa que una mera lectura de calificaciones.

ll) La excesiva movilidad del profesorado hace inviables proyectos a medio y largo plazo de acción tutorial.

m) El equipo directivo no asume los planteamientos de la Reforma. Con frecuencia es muy crítico con la Administración y asume las funciones directivas por imposición jerárquica.

n) En otras ocasiones, las dimensiones excesivas del centro hacen que la coordinación entre el profesorado sea muy difícil y que el equipo directivo no pueda impulsar la innovación por estar agobiado por las tareas administrativas. Havelock y Huberman (1980) hablan de la "inercia hacia los objetivos generales" y el hecho de que los sistemas utilicen la mayor parte de sus recursos en funciones de "mantenimiento" de tipo rutinario.

ñ) La crisis económica actual dificultará que la Administración complete el esfuerzo presupuestario que significa mantener un orientador por centro de secundaria. Si cada uno de los orientadores acaba atendiendo más de un centro, los profesores se sentirán defraudados y justificarán así su resistencia.

o) En un proceso de homeostasis, el profesorado limará los contenidos más innovadores del proyecto de acción tutorial acoplándolo a una didáctica y una acción orientadora "controlables", en las que desaparezcan la inseguridad y la incertidumbre.

p) La información de experiencias entre distintos colectivos de profesores y entre zonas geográficas no será suficientemente ágil ni rica.

3.4. Diseño para la constatación empírica de las anteriores variables

Dos premisas deben presidir, a mi modo de ver, el diseño para constatar las resistencias a la puesta en práctica de la acción tutorial por los profesores de secundaria en las líneas marcadas por la Reforma:

A) Un enfoque cualitativo, en el que se tenga en cuenta el carácter idiográfico de cada situación analizada, en el que se analicen más los procesos que los resultados, en el que los evaluados participen en la evaluación junto a evaluadores externos y en el que se empleen instrumentos propios de la evaluación cualitativa.

B) Un enfoque sistémico, en el que se parta del centro educativo como realidad a analizar, teniendo en cuenta las características del centro como sistema, o incluso como ecosistema, en la línea de las aportaciones de Bertalanffy (1968), Havelock y Huberman (1980) y Santos Guerra (1990), teniendo en cuenta el fondo y la forma, los componentes, los tipos de cambio posibles, los procesos de elaboración y la configuración u ordenamiento del proceso.

La estructura del diseño que esbozo sigue los planteamientos de Huberman y Miles (1983) cuando proponen una lista de indicadores para realizar un seguimiento cualitativo del modelo CBAM (Concerns-Based Adoption Model):

1. Observación de los hechos sobre el terreno.
2. Elaboración de una trama conceptual explicitando los factores explicativos determinantes de cada variable, trama revisable a lo largo del proceso evaluativo.
3. Formulación de preguntas de búsqueda a partir de la trama.
4. Creación de útiles de recogida de información para responder a las cuestiones anteriores.
5. Muestreo de las personas, lugares, acontecimientos y momentos en función de las preguntas.

Siguiendo el anterior diseño, el primer paso consistiría en seleccionar los centros de referencia, mediante un muestreo estratificado de la zona geográfica a estudiar.

La elaboración de la trama conceptual vendría a concretar aquellos factores que patentizan la presencia o no de cada variable, así como la interdependencia entre los mismos, pudiendo llegarse a un análisis de factores que redujera las variables expuestas en el apartado anterior a una constelación más reducida y significativa. A modo de ejemplo, podríamos analizar:

- la experiencia anterior de los profesores en innovación y, en concreto, en innovación sobre acción tutorial.
- la praxis tutorial anterior a la Reforma.
- las variables organizativas del centro: tipo de liderazgo, dimensiones, funcionamiento de órganos colegiados...

- La existencia o no de orientador en el centro, su cualificación, disponibilidad, proyecto, etc.
- El grado de acuerdo con los planteamientos psicopedagógicos de la Reforma por parte del colectivo.

Las preguntas sobre cada elemento de la trama, no tratarían de constatar simplemente la existencia o no de los factores, sino antes bien, los grados y matices en que se producen, con una perspectiva evolutiva y sistémica al mismo tiempo.

Los útiles de recogida de información serían los propios de una evaluación cualitativa de centros, tales como los descritos por Santos Guerra (1990):

- entrevistas
- cuestionarios, escalas y listas
- rejillas de participación y conocimiento
- rejilla de conceptualización y actuación
- grabaciones en audio y vídeo, fotografías
- documentos oficiales e informales
- diarios de profesores y observadores.

Para todo el proceso de recogida de información se debe elaborar un planing en el que figuren las circunstancias de momento, lugar, personas y acontecimientos a registrar.

Todos los datos así obtenidos deben ser analizados y cuestionados sobre la marcha, y en función de los resultados provisionales se deben plantear modificaciones al diseño. Como métodos de análisis emplearemos técnicas estadísticas como las técnicas de muestreo y de análisis factorial, junto a técnicas cualitativas como la triangulación, el análisis arbóreo, el análisis comprensivo y el análisis significativo, combinando la evaluación externa con la evaluación institucional.

BIBLIOGRAFIA

1. BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

(Además de la bibliografía reseñada en las notas):

- BERTALANFFY, L.I. (1978): "Teoría General de Sistemas". Fondo de Cultura Económica. México.
- DEBEAUVAIS, M. (1974): "El éxito de la noción de innovación". Perspectivas, vol. IV, núm. IV, pp. 549-558.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1986): "Innovación e investigación educativa: Introducción". Innovación e investigación educativa, núm. 1, pp. 5-44. Murcia.

- LOURIE, S. (1974): "Educación y sociedad: una problemática del cambio", *Perspectivas*, vol. IV, núm. 4, pp. 603-617.
- STIEVENARD, M. Y TOURNEUR, y. (1991): "L'evaluation: element clé d'une gestion moderne de l'innovation pedagogique". *Les Sciencies de l'education*, núm. 1-2, pp. 55-78.

2. OTRA BIBLIOGRAFIA SOBRE EL TEMA

- COULON, A. (1988): "La etnometodología". Madrid, Morata.
- EISNER, E.W. (1981): "The methodology of qualitative evaluation: the case of educational connoisseurship and educational criticism", *Stanford University*.
- EISNER, E.W. (1990): "Reforming schools: are these lessons to learn U.S.?", *Rev. Española de Pedagogía*, núm 185, pp. 5-24.
- ELLIOTT, J. (1990): "Teachers as researches: implications for supervisions and for teachers education", *Teaching & Teacher education*, 6, 1, pp. 1-26.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1986): "Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar". Madrid, Morata.
- FULLAN, M. (1982): "The meaning of educational change" N.Y., Teachers College Press.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988): "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa", Madrid, Morata.
- JIMENEZ JIMENEZ, B., (1989): "Modelos didácticos para la innovación educativa", Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias.
- HERRIOT, R.E. Y GROSS, N. (1979): "The dynamics of planned educational change. Case studies analysis", McCutchan, Berkeley, California.
- HORD (1987): "Evaluating educational innovation, N. York: Croom Helm.
- KRATOCHWILL, T. (1978): "Single sujet research: strategies for evaluating change". N.Y., Academic Press.
- MÜLLER, D., RINGER, F. Y SIMON, B. (1987): "The rise of the modern educational system: structural change and social reproduction, 1870 - 1920". Cambridge University Press.
- PASCUAL, R. (1988): "La gestión educativa ante la innovación y el cambio", Madrid, Narcea.
- PINCUS, J. (1974): "Incentives for innovation in the public schools". *Review of educational research*, 44 (1, 113-144).
- SANTOS GUERRA, M.A. (1989): "Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la innovación escolar". EAC Universidad de Málaga.
- WEST, L. y PINES, A.L. (1985) "Cognitive structure and educational change". Orlando, Fla. Academic Press.
- ZALTMAN, G. (1977): "Dynamic educational change: models, estrategias, tactics and management". N.Y. London, Free Press, Collier Macmillan.
- VV.AA. (1993): "Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación en tres estudios de caso". Madrid, Publicaciones del CIDE.

BASES PARA UNA INVESTIGACION DE LA RESISTENCIA AL CAMBIO EDUCATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA CULTURAL

RESUMEN

La Reforma educativa en marcha plantea un conjunto de innovaciones ante las que el colectivo afectado, y especialmente los profesores, oponen la correspondiente resistencia al cambio". Desde una perspectiva cultural de dicha resistencia, exponemos las bases de un diseño de investigación que tiene como objetivo final hallar las principales variables que determinan la resistencia de los profesores de Educación Secundaria para adoptar el rol que como tutores les atribuye la Administración educativa. Dicho diseño se basa en los planteamientos de Stievenard y Tourneur sobre análisis de variables en un proceso innovador, y en los de Huberman y Miles acerca del modelo CBAM de seguimiento de indicadores, dentro de un enfoque a la vez cualitativo y sistémico.

SUMMARY

The ongoing Education System Reform puts forward a number of innovations to which the professional groups concerned, particularly teachers, oppose their "refusal to change". From a cultural approach to such a refusal, we want to set the base for a research design, the ultimate goal of which is to find the main factors that determine the resistance of Secondary Education teachers to assume the role of tutors they are assigned from the Education Authorities. Such design is based upon the approaches of Stievenard and Tourneur to the analysis of variable factors in an innovative process and on that of Huberman and Miles to the CBAM pattern of parameters evaluation, within an approach which is both qualitative and systematic.

RÉSUMÉ

La Réforme éducative mise en place présente un ensemble d'innovations face auxquelles le personnel concerné, et en particulier les professeurs, opposent la "résistance au changement" correspondante. Dans une perspective culturelle, nous exposons les bases d'un programme dont l'objectif final est de trouver les principales variables qui déterminent la résistance des professeurs de l'Éducation Secondaire à accepter le rôle de tuteurs que leur attribue l'Administration éducative. Ce programme est fondé sur les théories de Stievenard et Tourneur concernant les analyses de variables dans le processus innovateur, et sur celles de Huberman et Miles à propos du modèle CBAM de suite d'indicateurs, d'un point de vue tant qualitatif que systématique.