

INNOVACION EDUCATIVA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Mario de Miguel Díaz
Julián Pascual Díez
José Luis San Fabián Maroto
Paloma Santiago Martínez

Pág. 15-39

Existe una conciencia generalizada de que es necesario adecuar el sistema educativo a las demandas y exigencias sociales, para lo cual resulta inevitable introducir periódicamente procesos de reforma e innovación educativa. De hecho, en el momento presente, estamos ante un proceso que supone un cambio importante no sólo en la organización y funcionamiento de nuestro sistema educativo sino también en la renovación de los contenidos en todos los niveles de la enseñanza.

Aunque la opinión predominante es favorable a la necesidad de introducir cambios en el sistema educativo, no obstante se constata entre el profesorado de todos los niveles una actitud *de recelo* ante procesos concretos, lo que impide que las «reformas» sean acogidas favorablemente. De alguna forma, parece existir una sutil y silenciosa conspiración para que las cosas continúen como están, para no alterar el status quo establecido. Las dificultades y problemas propios de todo proceso de cambio se utilizan como argumentos para descalificar sus ventajas y oponerse así a las exigencias que conlleva la puesta en práctica de la innovación. No debemos olvidar que -al igual que en la mecánica se cumple el principio acción-reacción de Newton- todo proceso de reforma genera uno de contra-reforma de igual intensidad y en sentido contrario. En términos parecidos se expresa Huberman (1973) al señalar que la resistencia al cambio entre el profesorado es inversamente proporcional a la necesidad con que los mismos profesores demandan procesos de innovación.

El análisis de los factores que contribuyen a formar y consolidar estas resistencias es ciertamente complejo, por lo que toda aproximación al tema resulta casi siempre parcial (Escolano y otros 1985, Rivas 1988, Pineda 1991). En algunos casos, los problemas surgen desde el propio sistema en tanto que institución que trata de preservar su identidad, mantener el equilibrio entre los elementos que la conforman y evaluar su eficacia en relación a unos estándares claramente establecidos. En otros casos, son las unidades internas del sistema las que se oponen a la adopción de innovaciones porque temen perder su prestigio al colocarles en una situación de inseguridad. Este tipo de actitudes ponen de relieve la escasa importancia que la cultura de las organizaciones - especialmente las educativas- atribuyen a los procesos de cambio y la necesidad de consolidar, dentro de las instituciones, unidades y agentes que generen actitudes favorables hacia una «cultura de la innovación».

A las resistencias propias de todo sistema debemos añadir aquellas que son características de los sistemas educativos. El *divorcio que habitualmente se establece entre teoría y práctica* lleva a considerar toda propuesta de innovación como una «obra de iluminados» que organizan o especulan sobre la realidad escolar sin conocerla. Por esta

razón, se pone en cuestión que los procesos de cambio que se proponen desde la Administración conduzcan a resultados mejores, relativizando así la filosofía de toda innovación. En muchos casos los *argumentos que justifican las resistencias* se refieren a la no participación en los procesos de decisión, a la burocratización del sistema, a la falta de competitividad del mismo y a la ambigüedad con que se establece la relación entre los objetivos de una reforma y los medios que se arbitran para ello. La consecuencia lógica de todo ello es que las *instituciones educativas* son claramente conservadoras y *poco permeables a procesos de cambio* (House, 1988; De Miguel, 1989).

Ahora bien, asumiendo las consideraciones anteriores que se plantean a nivel institucional, todos sabemos que son los *profesores* los que, finalmente, *condicionan el éxito* en la adopción de una reforma educativa. Su papel al respecto es decisivo. Esta es la razón por la cual nos interesa centrar en este momento nuestra reflexión sobre aquellos factores que pueden ser considerados como «variables intermedias» que dificultan la incorporación del profesorado a los procesos de innovación. Pretendemos abordar alguna de estas variables y de forma específica *el concepto que cada profesor tiene sobre su desarrollo profesional y sus repercusiones sobre la participación en procesos de innovación*.

1. APROXIMACION AL CONCEPTO DE DESARROLLO PROFESIONAL

La literatura sobre el tema muestra una diversidad de criterios y enfoques (Villar 1990). Las aproximaciones teóricas suelen incidir sobre aspectos que no son contemplados cuando se define este concepto desde la práctica (Griffin 1983, Rudduck 1985). Análisis empíricos sobre la realidad escolar-realizados fundamentalmente en otros países-ponen de relieve que una gran parte de los profesores entienden como desarrollo profesional el progreso en la «*carrera docente*». Los que mantienen esta postura plantean que no cabe hablar de desarrollo profesional cuando uno comienza ejerciendo de maestro y se jubila realizando el mismo oficio. Por ello, aunque se entiende que existe cierto desarrollo vinculado al cambio de localidad y centro, éste sólo se hace realidad en la medida que un profesor cambia de «puesto». Un sistema que no permite o facilita la promoción hacia puestos con mayor estatus social impide la carrera docente y, en consecuencia, el desarrollo profesional del profesorado. Se trata de un concepto de profesionalidad que enfatiza el estatus elitista, el poder privado, la distancia social respecto a los clientes, la preocupación exclusiva por la promoción, etc., concepto poco acorde a las exigencias de la actividad docente (Sykes, 1990).

Ciertamente ésta es una actitud generalizada entre los enseñantes, potenciada a veces por la propia Administración. Sin embargo, existe una minoría que considera el desarrollo profesional vinculado a una perfección progresiva en su trabajo diario. Lo que caracteriza a un profesional es la adquisición y aplicación de un conocimiento específico y, por lo tanto, un compromiso permanente en su actualización. Cuando no se da este compromiso por mejorar su conocimiento (teórico-práctico) se produce una desprofesionalización. El escaso número de profesores que lo definen desde esta perspectiva piensan que existe un proceso de desarrollo cuando mejora su capacidad para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje y *resolver situaciones problemáticas* que se presentan diariamente en las aulas. Desde esta óptica, en la medida que el profesorado adquiere una mayor formación sobre el proceso educativo y domina nuevas estrategias y metodologías didácticas podemos decir que avanza en su desarrollo profesional. No obstante, es necesario apuntar que los partidarios de este enfoque insisten en dejar claro que su concepto tiene que ver con las *habilidades estrictamente docentes entre las que no cabe incluir aquellas que están vinculadas a la gestión de los centros*.

Este segundo enfoque sobre el desarrollo profesional conlleva colocar a los profesores en una *situación de constante aprendizaje*. Ser profesor no es un estatus que se adquiere a través de unas pruebas sino una actividad que se ejerce en el acto de enseñar y que cada día se renueva y perfecciona. De ahí que se plantee como objetivo esencial del desarrollo profesional que el profesor se sitúe ante un proceso de formación continua para que cada día pueda mejorar la práctica. El profesor debe convertirse diariamente en un aprendiz, no se puede considerar que la condición de profesor se adquiere una vez superada la etapa de la formación inicial. Al contrario, el profesor se hace cada día en la medida que el proceso de formación continua le permite hacer su trabajo cada vez mejor, para lo cual tiene que mantener una constante actitud de aprendizaje. La formación durante el ejercicio profesional constituye una exigencia inseparable a la condición de profesor (Ammon 1984). Por ello, de ningún modo se puede separar el período de formación inicial y la formación para el desarrollo dado que entre ambas etapas - «preservice» e «inservice»- existe una íntima conexión.

Ciertamente no podemos considerar que este planteamiento sobre la necesidad de la *formación permanente del profesorado* sea nuevo. Siempre se ha insistido sobre esta exigencia aunque *no con demasiado éxito*. Probablemente la razón de ello se deba a que muchas de las estrategias arbitradas al respecto han fallado porque, pretendiendo situar al profesor en una condición de aprendiz, se planificaban al margen de los principios que rigen los procesos del aprendizaje adulto. Con frecuencia se ha olvidado que la implicación de un sujeto en un proceso de aprendizaje *depende de sus características personales y sociales*, de su *formación previa*, del *contexto* en el que se enmarca la actividad y, sobre todo, de la *cultura de la institución* en la que el profesor desarrolla su tarea (Sarason, 1971; Bredo, 1980; Rosenholtz et al., 1986). El enfoque actual de la formación «inservice» centrado sobre el desarrollo profesional trata de tener en cuenta de manera especial estos aspectos. Este modelo amplio de desarrollo profesional se caracteriza por compaginar enfoques formales e informales, necesidades organizativas e individuales, crecimiento profesional y personal, y su fin último es mejorar el aprendizaje del alumno (Glatthorn, 1990).

Los programas actuales de formación del profesorado en ejercicio que asumen el concepto de desarrollo profesional -es decir, que consideran al profesor como un aprendiz a lo largo de su carrera- tienden

a replantear el perfeccionamiento docente desde el punto de vista de las teorías del aprendizaje (Burke y Heideman, 1985). Ello implica *definir el concepto de desarrollo profesional* como: un proceso de formación continúa a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y mejora de las conductas docentes, en la forma de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza.

Ello significa considerar la formación «inservice» como un proceso a través del cual los profesores -individual o colectivamente- realizan una serie de actividades con el fin de mejorar sus competencias docentes. No se trata, pues, de entrenamientos centrados en el aprendizaje de métodos y técnicas de enseñanza innovadores o en la adquisición de destrezas para la resolución de problemas en el aula. El desarrollo profesional -como se resalta en la definición- implica procesos que originan *cambios en la forma de pensar, juzgar y, sobre todo, actuar*. Por ello será a través de las innovaciones que introducen los profesores en su práctica diaria como podemos estimar la eficacia de un proceso de formación durante el ejercicio. De ahí que *desarrollo profesional e innovación educativa* constituyan dos conceptos estrechamente interrelacionados que difícilmente se pueden separar.

2. CONDICIONANTES DE LA INNOVACION EDUCATIVA

Las consideraciones anteriores nos sitúan ante un dilema de difícil resolución: los programas de formación y perfeccionamiento no parecen incidir significativamente sobre el desarrollo profesional de los docentes, lo que dificulta la colaboración del profesorado en la implementación de procesos de innovación. Se podría decir que existe una cultura del desarrollo profesional no apropiada para introducir reformas dentro del sistema y, viceversa, una cultura sobre las reformas educativas que no ayuda o es poco estimulante para el desarrollo del docente. Ambos aspectos están mutuamente implicados por lo que destacar la primacía de uno sobre otro depende de la perspectiva o punto de vista desde donde se enfoque. Analicemos algunos de los factores que pueden estar influyendo por ambas partes:

A. DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS PROPUESTAS DE INNOVACIÓN

El tema de las *dificultades en relación con la implementación de programas de innovación* en la práctica educativa ha dado lugar a numerosos estudios y controversias (Havelock y Huberman, 1980). Todos los autores preocupados por los problemas del cambio han analizado los obstáculos que impiden llevar a la práctica una reforma educativa y, en su caso, la difusión y diseminación de la innovación. Entre estos estudios queremos recoger el trabajo de Fullan (1986) en el que se plasma de manera concisa los principales factores que condicionan los procesos de implementación de las reformas en el campo educativo.

FACTORES QUE AFECTAN A LA IMPLEMENTACION DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA Fullan, 98

A. CARACTERÍSTICAS DE LA INNOVACIÓN

1. Consenso/conflicto acerca de su necesidad
2. Claridad y complejidad de sus objetivos
3. Calidad y factibilidad del cambio propuesto

B. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO

4. Formación de los docentes y apoyos continuos
5. Liderazgo y experiencia en innovación del director del centro
6. Compromiso y apoyos de las autoridades locales
7. Claridad del proceso de implementación e institucionalización
8. Monitorización y resolución de problemas
9. Apoyos de la comunidad en relación con la innovación
10. Estabilidad de los factores contextuales.

No es nuestro objetivo aquí hacer un análisis de cada uno de estos factores, sino solamente señalar la importancia que pueden tener para nuestro contexto educativo en el momento presente, donde, como todos conocemos, los docentes utilizan diversos argumentos con el fin de descalificar la reforma y, consecuentemente, no cooperan en su consolidación. Las críticas que se formulan se pueden agrupar en torno a varios tipos de argumentos:

1. El modelo o paradigma de cambio que inspira la innovación

La mayoría de los procesos de innovación se establecen partiendo de un modelo racional según el cual las decisiones se toman en unos niveles de la administración y al docente le corresponde el *papel de mero ejecutor*. En el mejor de los casos se le puede

considerar un *colaborador* y se intenta que participe en los procesos de consulta y ejecución pero las decisiones continúan siendo tomadas a nivel del staff. Realmente estamos lejos de entender que son los docentes los que deben definir -crear- los procesos de cambio dentro del sistema. Mientras su participación siga siendo valorada como la de un simple ejecutor difícilmente una innovación puede generar actitudes favorables hacia el desarrollo profesional (Vandenberghe, 1986; Escudero, 1989).

2. La legitimación de la innovación y la negociación de la implementación

Una de las primeras demandas que los docentes realizan en relación con las reformas es que sean *legítimas*; es decir, que además de necesarias las innovaciones que promueven sean coherentes con las necesidades del sistema y aporten soluciones a problemas inmediatos. Cuando las finalidades de los procesos *no están suficientemente claras*, o han sido establecidas unilateralmente, las reformas corren el riesgo de ser deslegitimadas y pierden toda virtualidad como estímulo de procesos de desarrollo (Rowe y Sykes, 1989). Igualmente sucede en relación a la implementación. Si no existe una *negociación previa* sobre la puesta en marcha de los procesos que conlleva una reforma, difícilmente cabe esperar una cooperación entusiasta por parte del profesorado.

3. Dotación de medios y recursos

Entre los recursos necesarios cabe destacar dos, tiempo y asistencia técnica. El tiempo es un recurso necesario para que el profesorado adquiriera formación y conocimientos aplicables a la enseñanza sin que ello signifique una sobrecarga de trabajo. El apoyo debe ser ante todo un apoyo técnico, reflejado en medios de formación, asesoramiento, posibilidades de intercambio con otros especialistas, etc. La Administración debe contar con programas de apoyo y asistencia técnica dirigidos a los centros y/o equipos que se implican en nuevas experiencias. Además, es fundamental para no dar al traste con las propuestas de innovación el apoyo activo del equipo directivo, a través de un liderazgo pedagógico orientado a la mejora de la enseñanza y el funcionamiento en equipos de trabajo (San Fabián, 1991).

4. Compromiso social, especialmente de los agentes inmediatos

Las reformas son eficaces cuando existe un compromiso de todas las fuerzas sociales para su implantación (Medina, 1990). Mientras que tal compromiso no exista y no se traduzca en medios -la mayoría de las veces acaban siendo gestos simplemente, los docentes se inhiben ante los procesos o justifican su escasa participación aduciendo que la innovación educativa siempre descansa sobre su voluntarismo. Especialmente es muy importante al respecto el papel que juegan los agentes con quienes mantienen contactos inmediatos -directores, asesores, inspectores, etc.-, ya que la actitud que éstos presentan en relación con los procesos de implementación es definitiva para impulsar o desvirtuar toda una filosofía sobre las reformas.

Junto a las propuestas de reforma procedentes de la Administración es esencial apoyar también los proyectos de innovación iniciados por el profesorado. Cambiar la práctica educativa supone un proceso enormemente complejo que con frecuencia se ve sobresimplificado por los reformadores. Esta sobresimplificación impide que el cambio sea asumido por los prácticos. Wasley (1989) señala que los profesores son víctimas de la reforma más que protagonistas del cambio en los centros y sugiere que la retórica de las reformas actuales, que insisten en el protagonismo del profesor y en sus nuevos roles de liderazgo (coordinador, especialista en currículum, formador,...),

choca con las realidades prácticas existentes. Según esta autora, «la retórica de la reforma parece ignorar las condiciones actuales de la práctica. Como resultado de esto, entre aquellos que estudian educación con el fin de mejorar la práctica y aquellos que practican con el fin de educar mejor a sus alumnos, existe muy poca influencia mutua».

B. DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR

Igualmente podemos considerar diversos factores de índole personal que condicionan las actitudes de los profesores a participar en procesos de innovación y, por tanto, que les dificultan progresar en su desarrollo profesional. Los argumentos y resistencias ante cualquier estrategia de cambio, en última instancia, constituyen barreras que se utilizan para no implicarse personalmente en procesos de formación y siempre conllevan elementos negativos en relación con el desarrollo. Entre las posibles causas que determinan las actitudes de los profesores en relación con los procesos de innovación queremos destacar las siguientes:

1. *Percepción de la eficacia de la reforma y de su utilidad para el sujeto*

Con frecuencia los docentes desconocen la filosofía educativa que subyace a un planteamiento de reforma y dudan que tales o cuales innovaciones puedan ser eficaces. La falta de experiencia previa en proyectos similares o el no haber participado en la implementación de otros proyectos, genera normalmente dudas sobre la viabilidad y utilidad que determinadas reformas puedan tener para producir cambios. En ocasiones, muchas de estas dudas se establecen a partir de la percepción que el sujeto realiza de la utilidad que tales reformas tienen para él como docente (Rowe y Sykes, 1989). Cualquier tipo de tarea o proceso que le coloque en una situación de inseguridad personal o que constituya una amenaza para su autoestima profesional da pie para justificar una actitud de rechazo.

2. *Autopercepción como docente y satisfacción en el trabajo*

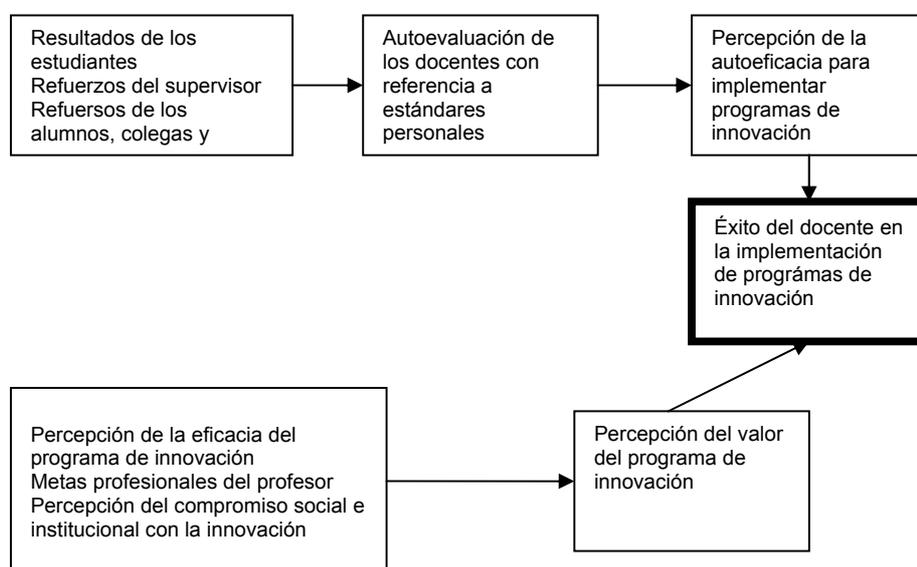
Todos los profesores tienen una autopercepción de sí mismos en tanto que profesionales. La autovaloración sobre la competencia en el trabajo constituye una actitud normal de todo ser humano aunque su concreción depende, de una parte, del nivel de *autoexigencia personal* y, de otra, de los *refuerzos sociales* que cada persona recibe de su entorno. Cuando existe un ajuste razonable entre autoexigencia y recompensas lo normal es que en el sujeto se desarrollen actitudes de satisfacción en el trabajo. Por el contrario, si existe una clara contradicción entre sus motivaciones y valores en relación con el trabajo y las formas de llevar a cabo su actividad cotidiana fácilmente se puede entender que conduzcan hacia actitudes de insatisfacción. Por ello, aunque la *satisfacción/insatisfacción* también depende de otros factores de índole personal y social, entendemos que la *autopercepción* que el individuo realiza sobre su competencia y las *recompensas* que recibe constituyen los elementos que más actúan sobre su desarrollo profesional.

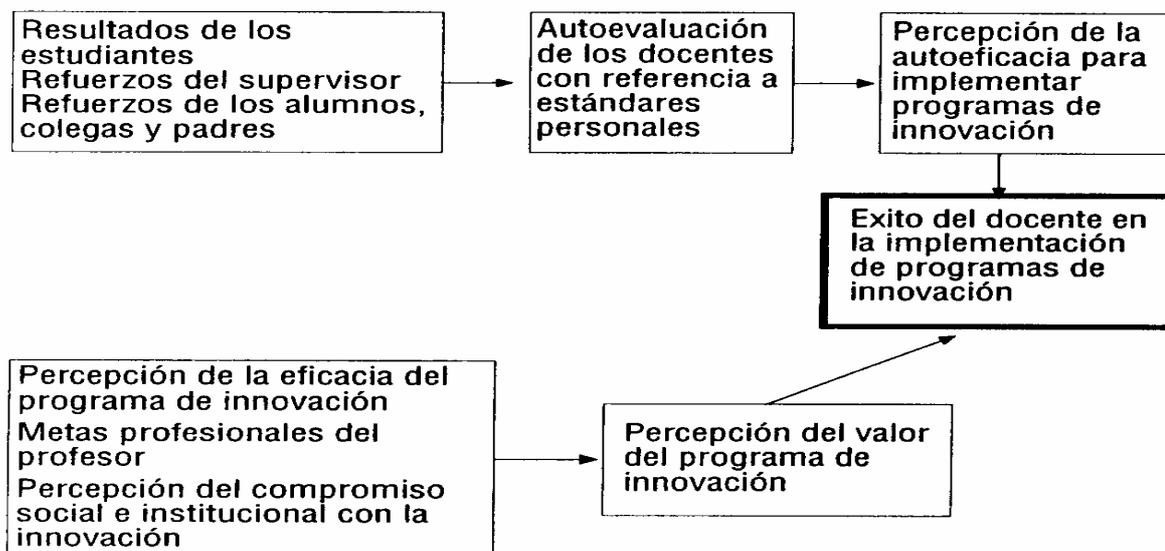
3. *Falta de estímulos y motivaciones apropiadas*

Muchas de las resistencias que los profesores plantean para iniciarse o avanzar en procesos de desarrollo profesional se deben a la falta de estímulos. En algunos casos

son aspectos de tipo psicológico -trabajar en grupo, reconocer su esfuerzo, atender sus demandas, etc.- los que de forma más o menos consciente dan lugar a las resistencias al no encontrar el sujeto cubiertas estas necesidades básicas de todo ser humano. En otros casos, la poca atención a los estímulos y motivaciones sociales por parte de los responsables de los programas de desarrollo e innovación es la que lleva a crear en los docentes actitudes de falta de compromiso hacia la misma. De todas formas, no se trata tanto de establecer sistemas de recompensas directas como de intervenir en la mejora del entorno de trabajo. En este sentido Glatthorn (1990) señala como fundamentales dos factores: a) un entorno facilitador -liderazgo eficaz, clima de confianza, adecuada asignación de trabajo, etc.- y b) un trabajo gratificante -significativo, variado, con autonomía para su concepción y realización, etc. Mientras que no educativa exista una política clara en relación con temas como el apoyo a la innovación, el perfeccionamiento dentro del horario lectivo, la participación en la toma de decisiones, la selección de líderes, etc., siempre existirán razones para que el docente se autojustifique y no se implique en programas de desarrollo.

Una síntesis de lo anterior puede observarse en el cuadro siguiente tomado de Stein y Wang (1988), en el que plantean un modelo conceptual para estudiar los factores relativos al éxito de los docentes en la implementación de programas de innovación en la práctica educativa.





El problema radica en que los argumentos y resistencias ante los procesos de reforma que obstaculizan la innovación no son simples mecanismos defensivos de carácter personal para rechazar el cambio, sino que se trata de estructuras cognitivas, más o menos sedimentadas, producidas por la acción de contextos específicos. Más aún, las resistencias mostradas por el profesorado sobre la idoneidad de las reformas educativas, con frecuencia manifiestan dudas legítimas ante lo que consideran demandas poco realistas o un intercambio desequilibrado entre exigencias y apoyos.

Por tanto, la respuesta adecuada no puede reducirse a modificar el pensamiento de los profesores sobre las reformas educativas, sino los factores que contribuyen a que los profesores piensen así. Más concretamente, se debe ahondar en el conocimiento y modificación de las deficiencias que presentan muchas propuestas de reforma.

3. DESARROLLO PROFESIONAL E INVESTIGACION COOPERATIVA

Ante la reiterada comprobación de que los *procesos de reforma no inciden de forma significativa sobre el desarrollo profesional* de los docentes y en consecuencia no generan procesos de innovación realistas, se postula que el centro escolar -en tanto que variable intermedia que tamiza ambos procesos puede constituir el ámbito apropiado para dinamizar tanto la innovación educativa como el desarrollo profesional del profesorado. Los sistemas de enseñanza que emplean los profesores están muy influidos por los contextos organizativos en que trabajan (Bredo, 1980; Rosenholtz et al., 1986).

Durante los últimos años los estudios sobre organizaciones han demostrado que el desarrollo de los individuos dentro de una institución es muy difícil si en ésta no se impulsan planes y programas de desarrollo desde su propio diseño y funcionamiento como organización (*desarrollo organizacional*) (Wilkison y Cave, 1987). Las principales perspectivas actuales de innovación educativa tienen importantes implicaciones directas en la forma de entender el centro escolar como

lugar de trabajo, bien dirigiéndose hacia su transformación o bien considerando ésta como requisito de la innovación (San Fabián, 1992). Esto pone de manifiesto la necesidad de un concepto de innovación educativa que involucre a la escuela como organización. Sistemas de perfeccionamiento profesional como los basados en el modelo del docenteinvestigador son difíciles de concebir sin un contexto organizativo afín a los mismos. Más aún, últimamente desde la investigación se ha intentado aislar los factores que contribuyen al éxito en la adopción de innovaciones educativas, destacando el apoyo organizacional como la variable que mayor incidencia tiene sobre los procesos de cambio, de lo que se deduce la prioridad de incidir sobre los factores que determinan su desarrollo (De Miguel, 1991). Así pues, la conclusión es simple: si pretendemos estimular el desarrollo profesional de los docentes y agilizar los procesos de innovación, lo primero que debemos hacer es elaborar planes de desarrollo de las propias instituciones educativas.

Esta es la línea de trabajo que asume el movimiento de renovación educativa a partir de la *formación centrada en la escuela*. A título de síntesis se podría decir que esta corriente considera a la institución escolar como la «unidad básica» del cambio y por tanto es a partir de cada realidad concreta desde donde se deben elaborar los planes de formación del profesorado y las propuestas de innovación educativa. Se trata, pues, de buscar un nuevo marco conceptual que permita articular una teoría para el desarrollo de la escuela como organización que a su vez integre una alternativa a la formación de profesores (Sirotnik, 1989; Escudero, 1989; De Miguel 1990; Escudero, 1990). En definitiva, se trata de considerar a cada institución escolar como el marco apropiado donde se deben dar simultáneamente los procesos de reflexión, formación y cambio. Con frecuencia, el rechazo a las propuestas de reforma educativa reflejan una insatisfacción con las condiciones de trabajo, lo que obliga a replantearnos los centros escolares como lugar de trabajo.

Según McLanghlin y Yee (1988), el desarrollo profesional docente se verá facilitado con un entorno organizacional que presente estas características: recursos necesarios; oportunidades para el trabajo en equipo; entorno cohesivo, con fines claros y un sentido de responsabilidad colectiva; clima orientado a la solución de problemas, no a su ocultación; un sistema de recompensas para los profesores que innovan y asumen riesgos.

Precisamente por el hecho de que se busca fomentar en los centros procesos de reflexión que originen cambios significativos tanto en las estructuras organizativas como en los individuos, se ve necesario potenciar el *trabajo cooperativo* entre los miembros de la institución escolar. Entre las diversas estrategias que se han suscitado para estimular el trabajo cooperativo cabe señalar, entre otras, el diálogo entre docentes sobre temas profesionales, el trabajo en común para el desarrollo del currículum, la formación y supervisión de colegas y la investigación-acción (Glatthorn, 1987).

Entre estas estrategias queremos resaltar la *investigación-acción cooperativa* como un medio idóneo para fomentar el doble objetivo que nos ocupa: la innovación y el desarrollo profesional (Louden, 1992). Según los autores en los que se inspira esta corriente la investigación-acción cooperativa -también denominada colaborativa- constituye un proceso interactivo entre investigadores y docentes que al mismo tiempo que se orienta a solucionar problemas prácticos e inmediatos del profesorado (objetivos de mejora), permite contrastar e ir modificando progresivamente las actitudes y enfoques que ambos colectivos tienen sobre la innovación educativa (objetivos de formación). Finalmente, los objetivos de la investigación se traducen en desarrollos de la conducta profesional de los docentes. La investigación-acción cooperativa constituye una alternativa que puede dar respuesta a la disociación entre innovación y desarrollo profesional docente, entre teoría y práctica, entre investigación y formación (Santiago, 1992).

Existen muchos trabajos y experiencias que avalan la utilización de la investigación-acción como estrategia metodológica que permite la reflexión del profesor sobre su tarea y la puesta en marcha de acciones para transformar la práctica. Igualmente son conocidos diversos trabajos (Woorbach y Prick, 1985; Burke, 1987; Steveson, 1991) que recogen las diferentes concepciones y posturas sobre la utilización de esta estrategia metodológica en la formación «inservice» del profesorado. Realmente nadie cuestiona su utilidad. Cualquier estrategia que estimule la reflexión sobre la enseñanza de los docentes debe ser considerada como prioritaria y ésta es la finalidad de la investigación-acción (Handal y Lauvas,

1987). La investigación-acción ha sido considerada por diversos autores como un programa integrador de procesos tradicionalmente separados: enseñanza, investigación educativa, desarrollo curricular, desarrollo profesional, cambio organizativo.

La investigación cooperativa constituye una modalidad de la investigación-acción que presenta algunas características especiales que conviene sean matizadas. Inicialmente surge a partir de un proyecto denominado «Interactive Research and Development on Teaching» (IR and DT), de Tikunoff, Ward y Griffin (1975), entre cuyos objetivos se plantea determinar los cambios que se producen en las personas e instituciones que participan en proyectos de Investigación y Desarrollo. El propósito inicial de este proyecto era corresponsabilizar tanto a los investigadores como a los prácticos de los procesos de transformación de la escuela para lo cual diseñan una estrategia metodológica que les permita trabajar juntos tomando decisiones de forma paritaria. El supuesto que inspiraba a los autores era que esta estrategia no sólo permitiría transformar la práctica sino que también tendría efectos positivos sobre el desarrollo de los docentes y las instituciones (Oakes, et al., 1986). La aplicación de este modelo ha facilitado la implicación de profesionales universitarios en proyectos de formación en centros no universitarios, estableciendo entre ellos relaciones de colaboración (Sirotnik y Goodlad, 1988).

A partir de este momento aumentan considerablemente el número de trabajos y estudios que asumen este enfoque por lo que algunos de sus autores más representativos (Ward y Tikunoff, 1982; Oja y Pine, 1983; Smulyan, 1984) ven la necesidad de tipificar las notas o características que debe reunir una estrategia de investigación-acción para que pueda ser considerada como cooperativa. A título de síntesis señalaríamos las siguientes *características*:

Constituye una estrategia que implica un trabajo en común entre teóricos y prácticos que permite la ruptura que habitualmente se establece entre investigadores, como constructores de conocimiento, y docentes, como meros aplicadores de los conocimientos a la práctica. Ambos deben trabajar juntos partiendo de una teoría de la convergencia y transferencia de los conocimientos y desde un enfoque interinstitucional (Huberman y Levinson, 1988).

Su finalidad es vincular la investigación al desarrollo, por lo que la innovación constituye el criterio a través del cual se puede evaluar la utilidad de todo proceso de investigación-acción. De ahí que sea una exigencia ineludible de esta estrategia metodológica el que los procesos de investigación y desarrollo profesional se den al mismo tiempo y de forma complementaria (Huling-Austin, Trang y Correll, 1981). Finalmente, la investigación cooperativa implica que el enfoque de los problemas y la metodología de trabajo se establezca a partir de paradigmas de *colaboración centrados en la escuela*, como forma más operativa de incidir simultáneamente en el desarrollo de los docentes y de las propias instituciones. De ahí que algunos autores denominen esta corriente como investigación «interactiva» (Holly y Whitehead, 1986; Ward y Tikunoff, 1982; Oakes et al., 1986). La regla de oro de la investigación cooperativa es: «Haz con otros lo que tú quieres que hagan contigo».

En resumen, frente a diversos modelos de innovación que no implican a los docentes como creadores del cambio, la investigación cooperativa constituye una estrategia que otorga al docente –conjuntamente con el experto- la responsabilidad en la mejora de la propia práctica. Ello hace posible que, de una parte, disminuyan las resistencias habituales del profesorado ante la innovación y, de otra, que

aumente su interés por los procesos de desarrollo profesional. Ambas razones justifican su pertinencia y utilidad como herramienta metodológica en la investigación de la temática que nos ocupa

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

«El más importante recurso para mejorar la escuela son nuestros profesores. Sus conocimientos, habilidades y experiencias constituyen el potencial para el desarrollo futuro. Sin embargo este recurso no se atiende ni desarrolla con el cuidado y previsión que es habitual en otros campos de la empresa pública y privada. Están apareciendo desde muchos estudios señales muy peligrosas sobre el stress y la insatisfacción en el trabajo. A pesar de que existen buenas ideas para mejorar la enseñanza, hay demasiadas pocas

Ingrarson 1987

Todas las propuestas sobre innovación educativa van unidas a declaraciones, más o menos explícitas, de que los docentes constituyen el recurso más importante para que una reforma se lleve a cabo. En el momento presente nuestro país aborda un proceso de reforma educativa y nuevamente vuelven a aparecer declaraciones y proclamas estimulando a los docentes a participar activamente en el cambio, ya que su colaboración resulta definitiva para que éste se produzca.

Igualmente, todos conocemos las resistencias que los profesores muestran ante procesos de innovación. Es habitual que, al igual que sucede en otros colectivos, cualquier novedad que altere sensiblemente el status quo laboral establecido genere actitudes de desconfianza y recelo que se traduzcan en falta de compromiso con la innovación y, en ocasiones, rechazo de las propuestas. Normalmente el profesorado intenta justificar estas actitudes utilizando diversos argumentos que tienen más que ver con las dificultades y problemas del sistema educativo que con el proceso de reforma que se propone.

Este es el marco en el que situamos nuestro trabajo, tratando de analizar qué hay detrás de los argumentos y resistencias que los profesores oponen al cambio educativo. Pretendemos efectuar análisis que nos permitan trascender la información directa que el profesorado emite cuando se le demanda su opinión sobre las reformas educativas y profundizar en el estudio de las actitudes y razones que subyacen tras las opiniones y que constituyen la verdadera causa que determina su baja implicación en procesos de reforma e innovación.

El planteamiento teórico de nuestro trabajo parte de estos supuestos/hipótesis:

A. La falta de compromiso de los docentes puede estar generada por el *propio proceso de reforma* en tanto que no tenga en cuenta suficientemente su adaptación a la realidad escolar o carezca de la adecuada instrumentación para llevarla a cabo. De manera específica, el rechazo de los docentes puede estar motivado porque la innovación propuesta:

1. *No es legítima*, es decir, promueve cambios que no son necesarios o adecuados para resolver problemas educativos que se consideran urgentes desde la práctica escolar (Vandenbergh, 1982; Rowe y Sykes, 1989).

2. *No es creíble*, dado que no cuenta con los recursos y apoyos sociales necesarios para su implantación (Fullan, 1986;

3. *No es factible* u oportuna puesto que no se conoce adecuadamente los procesos que conlleva ni ha sido negociada con el profesorado y otras fuerzas sociales (Medina, 1990).

B. Desde la perspectiva del profesorado, las resistencias a participar en procesos de innovación y cambio -aunque suelen ofrecer una casuística muy variada- se expresan en *argumentos* que se pueden agrupar en los siguientes tópicos:

1. *Insatisfacción profesional* debida a las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente y las recompensas que obtiene (Otto, 1986; Zubieta y Susinos, 1992; Sandell y Sullivan, 1992).
2. *Mala organización y funcionamiento de los centros educativos* que no estimula la innovación y bloquea todo tipo de iniciativas personales (Guskey, 1986; Rosenholtz, 1986; Smylie, 1988).
3. *Deficiente formación pedagógica* recibida tanto en el período de formación inicial como a través de los cursos de actualización y perfeccionamiento.

Desde nuestro punto de vista ambos tipos de argumentaciones o justificaciones tienen un denominador o efecto común: *exculpar al docente de su responsabilidad con el cambio educativo buscando razones que no le comprometan*. En realidad, la argumentación que se plantea siempre es externa al propio docente sólo que en unos casos se toma como referente los condicionantes que conlleva todo proceso de reforma y en otros las condiciones laborales del trabajo docente.

Aunque, ciertamente, muchas de las razones que se utilizan son una realidad con la que hay que contar, el presente estudio trata de enfocar el tema de la resistencia a la innovación desde una dimensión más profunda que trascienda la simple justificación externa. Tratamos de analizar las argumentaciones que los docentes utilizan para no implicarse en procesos de reforma desde una perspectiva interna que comprometa su actuación como profesionales de la educación.

A este respecto, nuestro planteamiento tiene un fundamento fenomenológico: la implicación en procesos de innovación depende del concepto que el profesor tiene sobre su desarrollo profesional docente. En la medida que los profesores tienen asumida la necesidad de que su trabajo requiere una permanente actitud de aprendizaje y cambio para adaptarse a las exigencias del medio educativo generan, con mayor facilidad, actitudes de compromiso con la innovación. Igualmente, cuando se parte de una actitud de mayor inseguridad profesional, las resistencias a procesos de desarrollo aumenta entre los docentes. De ahí que se pueda plantear que, desde una perspectiva interna, las resistencias a la innovación utilizan argumentos que tienen:

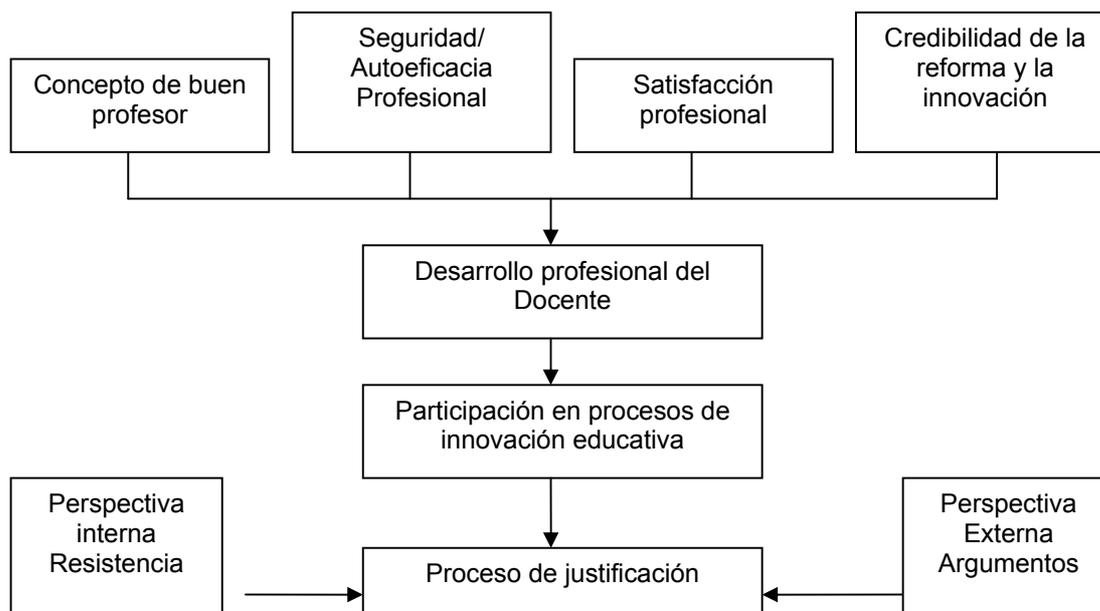
- a. El modelo o concepto que los profesores tienen sobre qué es el desarrollo profesional y a través de qué medios puede llevarse a cabo.
- b. La inseguridad profesional que los profesores sienten en el ejercicio de su función ante la introducción de innovaciones que pongan en peligro la dinámica escolar establecida.

Se podría decir que, desde el enfoque adoptado, muchos profesores no participan en procesos de reforma porque el concepto que tienen sobre desarrollo profesional no

implica un compromiso permanente de aprendizaje continuo o porque su inseguridad profesional bloquea su compromiso con el cambio educativo.

Resumiendo, entendemos que el acercamiento al tema de las resistencias a la innovación se puede efectuar desde una doble perspectiva: externa e interna. Podemos, de una parte, considerar los argumentos que tienen -en cierto modo- una base objetivable dado que se apoyan en los condicionantes del trabajo docente o sobre las limitaciones que subyacen en los propios planteamientos de la innovación. En estos casos la argumentación se establece desde una perspectiva externa al sujeto, eludiendo así su responsabilidad y, consecuentemente, su implicación en el proceso. De otra, se pueden considerar las resistencias desde la perspectiva interna de los docentes, para lo cual debemos indagar sobre las variables intermedias de carácter profesional que determinan los diferentes grados de implicación de los docentes en procesos de investigación e innovación.

En el esquema adjunto tratamos de expresar la relación de los fenómenos considerados.



Como se puede observar, nuestra propuesta considera que la participación en procesos de innovación depende directamente del desarrollo profesional que han alcanzado los docentes. Ahora bien, cuando tratamos de investigar las razones por las cuales los profesores no participan en procesos de reforma podemos utilizar dos vías que -aunque son complementarias- pueden plantearse como diferentes dado que utilizan como referencia, de una parte, los argumentos que los propios docentes expresan a favor o en contra de la implementación de reformas y, de otra, el análisis de las resistencias que los docentes oponen ante procesos concretos de investigación e innovación.

Partiendo de estos supuestos teóricos hemos formulado un proyecto de investigación definido por los siguientes *objetivos generales*:

1. Analizar los principales rasgos que definen el concepto de desarrollo profesional docente a partir de las opiniones del profesorado de niveles de enseñanza no universitarios.
2. Conocer las actitudes de los docentes en relación a los proyectos de innovación y/o de reforma educativa, la credibilidad que éstos les ofrecen y los problemas y dificultades que impiden su implementación en el sistema educativo.
3. Analizar las principales variables que inciden sobre los argumentos que el profesorado utiliza para justificar su falta de compromiso con un proceso de cambio educativo.
4. Diagnosticar las dificultades que el profesorado encuentra ante la innovación educativa y los factores que determinan sus resistencias a la investigación.
5. Elaborar propuestas y alternativas orientadas a contrarrestar las dificultades señaladas que posibiliten la introducción de los docentes en procesos de investigación y cambio educativo.

Desde el punto de vista metodológico, el tema de los argumentos que utilizan y las resistencias que manifiestan los profesores en relación con la participación en procesos de innovación es muy complejo dado que se trata de uno de los fenómenos donde cabe distinguir una fuerte disociación entre la teoría y la práctica. Los trabajos al respecto (Lindblad, 1988) ponen de manifiesto la contradicción existente entre aquello que consideran los docentes como «razones» a favor o en contra de la innovación cuando facilitan informaciones al respecto y las dificultades reales que se perciben cuando participan en procesos concretos de investigación y cambio. Este doble lenguaje en relación con el tema que nos ocupa -los argumentos y las resistencias- nos ha llevado a considerar como imprescindible la utilización de *dos tipos de metodologías de investigación* -descriptiva e investigación en la acción- a fin de poder captar mejor la realidad que pretendemos conocer.

La metodología descriptiva nos resulta útil para poder obtener un conjunto de informaciones relevantes que nos permitan identificar los rasgos que caracterizan las opiniones de los docentes en torno al concepto de buen profesor, los medios y dificultades con que cuenta para llegar a serlo así como los condicionantes y los problemas que conlleva la implementación de una reforma educativa en la práctica escolar. Dado que esta parte se centra sobre las «*opiniones de los docentes*» consideramos que el tipo de estudio apropiado era el exploratorio en base a encuestas y entrevistas.

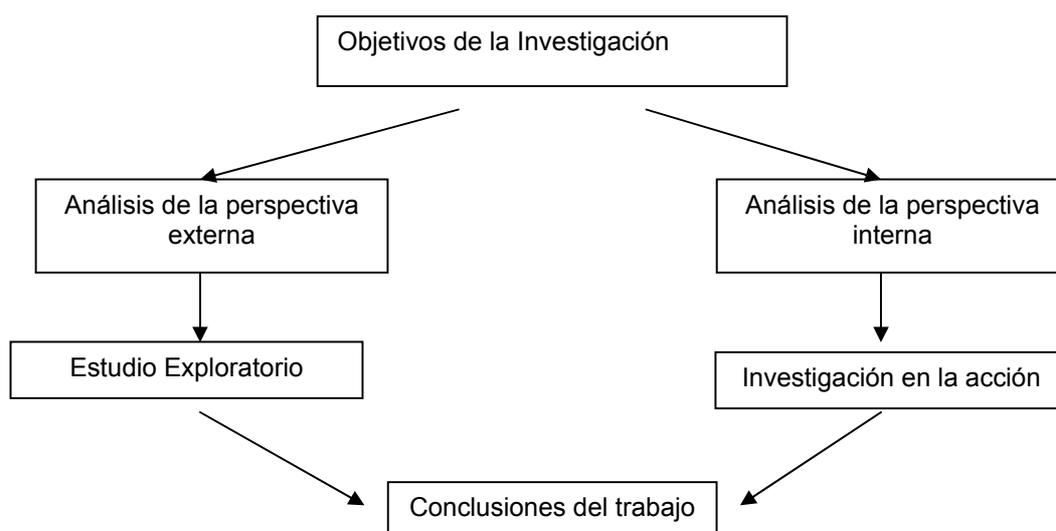
En relación con el análisis de las resistencias, el planteamiento metodológico parte de un supuesto totalmente distinto ya que nuestro interés se orienta -en este caso- a observar las dificultades concretas que les surgen a los docentes cuando están sometidos a procesos de investigación e innovación y que les impiden o inhiben una participación más activa. Para llevar a cabo este tipo de análisis de las resistencias durante el proceso, hemos diseñado y ofrecido una estrategia práctica de investigación a un grupo de docentes con el fin de observar - con aquellos que libremente han querido participar en la experiencia las dificultades concretas que les supone su incorporación a un proceso de investigación en la acción de tipo cooperativo.

Entendemos que a partir de estos dos procedimientos metodológicos -uno de carácter exploratorio y otro de investigación en la acción- podemos efectuar un acercamiento al tema de los argumentos y las resistencias ante la innovación educativa, así como efectuar

una comparación entre los resultados obtenidos a partir de las descripciones empíricas de carácter cuantitativo y las observaciones inductivas extraídas de los análisis interpretativos realizados a lo largo del proceso de investigación en la acción. Ambos procedimientos se complementan en tanto que nos aportan dos perspectivas distintas - objetiva y subjetiva- de un mismo fenómeno.

De acuerdo con este planteamiento metodológico, el diseño de la investigación queda enmarcado por el siguiente modelo:

Análisis de dificultades y resistencias en la innovación educativa



Siguiendo este esquema, la investigación se estructura en *tres apartados*. En el primero se recoge una síntesis de los diversos estudios exploratorios que hemos realizado con el fin de conocer las opiniones de los docentes en relación a los temas planteados en los tres primeros objetivos de la investigación. El segundo da cuenta del diseño, proceso y resultados de la investigación en la acción cooperativa que hemos realizado con un grupo de docentes para detectar de forma directa las resistencias del profesorado ante la innovación y la investigación. Finalmente, en el tercer apartado se recogen las principales conclusiones que se derivan de este estudio y se elaboran algunas propuestas que sería necesario introducir en el sistema educativo para estimular la participación de los docentes en los procesos de cambio.