

UN MODELO PARA FACILITAR EL CAMBIO EN LA ESCUELA: EL MODELO CBAM.

JOSÉ MANUEL CORONEL LLAMAS
*Dpto. Didáctica y Organización Escolar
y M.I.D.E.
Universidad de Sevilla*

RESUMEN

En este artículo se describen los rasgos generales de un modelo para conocer el modo en que los centros pueden hacer frente a diversas propuestas de innovación, concretamente, el modelo CBAM. Nos detenemos en el marco conceptual que lo sustenta y presentamos sus dimensiones tanto diagnósticas (Estados de Preocupación, Niveles de Uso y Configuraciones de la Innovación), como prescriptivas (Anatomía de Intervenciones y Taxonomía de Intervenciones), como herramientas sobre las que trabajar con procesos de innovación educativa.

A MODEL TO FACILITATE CHANGE IN SCHOOLS: THE CBAM MODEL

SUMMARY

This paper describes the general features of a model with which it may be possible to know how schools can face up to different innovative proposals; namely the CBAM model. We examine the conceptual framework underlying the model and present its diagnostic (States of Concern, Levels of Use and Innovation Configurations) and prescriptive (Anatomy and Taxonomy of Interventions) dimensions as tools on which to work with processes of educational innovation.

UN MODEE POUR FACILITER LES CHANGEMENTS A L'ECOLE: LE MODELE CBAM

RESUME

Cet article décrit les principaux traits généraux d'un modèle -le modèle CBAM- en vue de savoir la façon dont les centres peuvent faire face à diverses propositions d'innovation. Nous nous centrons sur le cadre conceptuel qui compose ce

modèle et nous présentons ses diverses dimensions: dimensions diagnostiques (Etats de Préoccupation, Niveaux d'usage et Configurations de l'Innovation) ou dimensions prescriptives (Anatomie d'interventions et Taxonomie d'Interventions). Ces deux dimensions constituent l'outillage nécessaire pour travailler sur les plans de l'innovation éducative.

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de cierta sistematización en el análisis de las situaciones y problemas con los que se topan los centros educativos a la hora de hacer frente a las diversas propuestas e iniciativas de cambio, es una condición indispensable en el estudio de la realidad educativa.

Cuando hablamos de modelos, asumimos la reducción de esa realidad con propósitos explicativos y heurísticos. También podemos servirnos de ellos para elaborar hipótesis y establecer relaciones significativas entre la teoría y la práctica educativa.

Precisamente, las relaciones entre los modelos, el cambio y el desarrollo escolar han sido puestas de manifiesto en el trabajo de Caluwé, Marx y Petri (1988).

En nuestro caso, queremos presentar un modelo, el CBAM (Concerns-Based Adoption Model) que nos ayude en la comprensión del modo en el que la gestión del cambio puede llevarse a cabo en los centros educativos.

En las páginas que siguen vamos a realizar una descripción del mismo, deteniéndonos en sus principales componentes y dimensiones.

2. EL MODELO CBAM

Así pues, partiendo del estudio del fenómeno de la innovación educativa, de la conceptualización del proceso de cambio y sobre todo de la constatación de los resultados obtenidos a lo largo de los años de investigación y experiencias desarrolladas en las escuelas, el modelo CBAM pretende ofrecer respuestas de lo que acontece en los centros que se encuentran inmersos en dinámicas de innovación y cambio.

Las razones de su elección podrían cifrarse básicamente en tres:

- 1) El modelo CBAM ofrece un marco propicio para el estudio del proceso de cambio en las organizaciones educativas. Ello nos va a permitir, sin abandonar la perspectiva individual, recuperar en todo momento la dimensión, el escenario organizativo como teatro de operaciones y atalaya desde la que visionar, en todo momento, el proceso.
- 2) El modelo CBAM, por otro lado, enfatiza la dimensión personal del proceso de cambio, destacando el papel de ciertos agentes en la facilitación del mismo. En nuestro caso, puede servirnos para estudiar el modo en que los directores gestionan y llevan adelante el desarrollo del cambio.
- 3) Las herramientas metodológicas disponibles en el modelo, para la evaluación del desarrollo del cambio, favorecen y clarifican enormemente la dimensión operativa y práctica del proceso. En particular, pueden servirnos para la configuración de un mapa de intervenciones realizadas por los directores en la gestión del proceso de cambio en las escuelas.

La complejidad de la puesta en práctica de innovaciones, y el papel crucial del profesorado en la determinación de su éxito llevaron a un equipo de investigadores del Centro de Investigación y Desarrollo para la Formación del Profesorado, en Austin (Texas), en la década de los 70, (la propuesta original surgió en el año 1973 de la mano de Hall, Wallace y Dossett), al desarrollo de un modelo que reflejase lo que ocurre realmente en los centros inmersos en procesos de innovación y que pudiera ser utilizado por las personas implicadas en este sentido al objeto de clarificar los problemas que aparecen y conocer las posibles acciones para su mejora.

A comienzos de los 80 se realizaron los primeros trabajos en contextos como el Reino Unido, Australia o Países Bajos. Igualmente, tenemos referencias, de su utilización en países de habla hispana como México, Venezuela o, Puerto Rico (Santiago, 1989).

El CBAM o modelo de adopción basado en preocupaciones parte, evidentemente, de una concepción del proceso de cambio.

Es, en palabras de Hord (1987:92-93), "un marco conceptual basado en la experiencia, que aglutina el proceso de desarrollo que los individuos experimentan cuando llevan a la práctica una innovación"... "consiste en una serie de ideas, métodos y valoraciones que, tomadas en conjunto, suponen una respuesta práctica y eficaz al dilema de aquellos que se enfrentan con la tarea de gestionar el cambio educativo."

A modo de síntesis y siguiendo a Hall y Hord, 1987; Hord, 1987; Hord, Rutherford, Huling-Austin y Hall, 1989; Loucks-Horsley, 1991) podríamos resumir, brevemente, las siguientes:

- El cambio es un proceso, no un acontecimiento.
- Es realizado, en primer lugar, por los individuos.
- Es una experiencia sobre todo, personal.
- Implica un desarrollo en varios niveles.
- Se comprende mejor en términos operativos.
- La facilitación debe incidir en el componente humano, no en el material.

El modelo pues, insiste en la dimensión personal del proceso de cambio, se centra en los usuarios y, en este sentido puede identificar sus demandas y apoyar la provisión de asistencia por medio de acciones apropiadas.

La palabra "Concern", en la que se basa el modelo (Concern-Based), podríamos traducirla como preocupación, o en un tono más positivo como inquietud.

Van den Berg (1990, 1991), quizás el autor europeo más representativo de los trabajos sobre CBAM en este área y "adaptador" del modelo a la situación y peculiaridades de los Países Bajos, entiende que la expresión "concern" o preocupación se vincula estrechamente con el carácter personal y particular de las experiencias de innovación y cambio.

Hall, George y Rutherford, (1979:5) la definen como:

"La representación de sentimientos, preocupaciones, pensamientos y consideraciones sobre un asunto o tema particular podemos denominarla "preocupación".

Nuestra forma de ser, conocimiento y experiencias, y la propia actividad mental generada en respuesta al medio (cuestionamiento, análisis y vuelta a analizar, consideración de acciones alternativas y reacciones y, anticipación de consecuen-

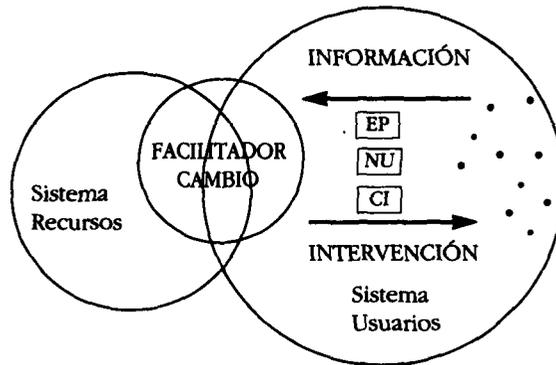
cias), determinan una percepción diferente. Así podemos encontrar diferentes preocupaciones, a partir de percepciones personales diferenciadas.

Es la percepción personal lo que estimula la preocupación.

De este modo, uno de los propósitos del modelo se basa en el conocimiento de los estados y niveles de desarrollo en los que se mueven los individuos cuando trabajan con nuevos programas o procedimientos.

Por otra parte y, como complemento a esto último, a partir de este conocimiento, el facilitador del cambio dispone de un marco diagnóstico para realizar acciones de apoyo al proceso de innovación.

Para conocer los principales componentes del modelo, vamos a describir, en primer lugar, las dimensiones diagnósticas del mismo, que representan los aspectos claves del proceso de cambio tal y como es experimentado por los individuos, y que proveen de información para la gestión del cambio. Después nos ocuparemos de las dimensiones de carácter prescriptivo con las que se apoya dicha gestión.



MODELO CBAM

Esta figura viene a representar la idea del modelo desde el punto de vista más operativo. Sitúa al facilitador del cambio como un elemento intermedio entre el sistema externo e interno de las escuelas. El trabajo con el sistema de usuarios de la innovación se lleva a cabo a través de dos vías: la informativa, para la diagnosis, y la activa, para la mejora. La agrupación de asteriscos viene a poner de relieve la forma en que puede encontrarse comunmente a los individuos en su trabajo (aislados, en grupos cerrado-abierto, etc.).

Aparecen reflejadas, asimismo, las tres dimensiones diagnósticas como herramientas para la recogida de información y el sondeo del estado de cosas.

2.A) Dimensiones diagnósticas del modelo CBAM

1) Los Estados de Preocupación (EP)

Los Estados de Preocupación, en adelante (EP), representan la piedra angular del modelo CBAM. Es un concepto fundamental en su estructura conceptual y fue el primero de los instrumentos desarrollados.

Se centra, en las preocupaciones de los individuos implicados en los procesos de cambio, y vienen a representar una medida de la respuesta afectiva del individuo ante la innovación.

“Los Estados de Preocupación constituyen un conjunto elaborado de categorías que expresan la progresión teórica o actual de un individuo respecto a una innovación” (Hord, 1987:99).

Los referentes conceptuales acerca de los (EP), se remontan, siguiendo a Hall y Hord (1987), a un trabajo de J. Gabriel allá por 1957 en su análisis sobre los problemas emocionales del profesor en clase. Pero quizás el principal impulsor de la teoría sobre las preocupaciones de los profesores fue F. Fuller y sus trabajos en el Centro de Investigación y Desarrollo para la Formación del Profesorado, en Austin.

Pues bien, tomando como referencia los trabajos de este autor en 1969, sobre profesores en formación, en los que Fuller identificaba un patrón de preocupaciones que iban desde sí mismo, pasando por la tarea, hasta llegar a la dimensión de impacto, (self-task-impact), Hall, George y Rutherford (1979), toman esta secuencia para examinar el modo en que las preocupaciones y sentimientos varían con el tiempo a la hora de la puesta en práctica de nuevos programas.

Una excelente revisión acerca de los orígenes de la teoría de las preocupaciones de los profesores y del trabajo y aportaciones desarrollado en esta línea por Fuller, se encuentra en el reciente estudio de Rutherford y Hall (1990).

El modelo CBAM, partiendo la clasificación de Fuller, los amplía a un total de 7, que pasamos a describir en el siguiente esquema:

	ESTADOS DE PREOCUPACIÓN	EXPRESIONES
I M P A C T O T A R E A S I M I S M O	6 REFORMULACIÓN	TENGO IDEA DE CÓMO PODRÍA FUNCIONAR MEJOR
	5 COLABORACIÓN	ME PREOCUPA RELACIONAR LO QUE HAGO CON LO QUE OTROS COMPAÑEROS HACEN
	4 EFECTOS	CÓMO LO QUE HAGO AFECTA A LOS ALUMNOS
	3 GESTIÓN	ME DA LA IMPRESIÓN DE INVERTIR TODO EL TIEMPO EN PREPARAR EL MATERIAL
	2 PERSONAL	CÓMO VA A AFECTARME SU USO
	1 INFORMATIVO	ME GUSTARÍA TENER MÁS INFORMACIÓN SOBRE ELLO
0 DESPREOCUPACIÓN	NO ME PREOCUPA EN ABSOLUTO	

Una explicación más detallada de cada (EP) la ofrecen Hall y Hord (1987:60):

DIMENSIONES O ESTADOS DE PREOCUPACIÓN SOBRE LA INNOVACIÓN

Impacto:

6. *Reformulación:* Su preocupación se centra en la búsqueda de beneficios de la innovación más amplios, incluyendo la posibilidad de cambios o sustitución de la actual por otras alternativas.

5. *Colaboración:* El centro de su preocupación gira en torno a la coordinación y cooperación con otras personas en el uso de la innovación.

4. *Efectos:* Su atención se centra en las repercusiones más inmediatas de la innovación sobre los alumnos, es decir, en la relevancia que éstos le otorgan, en la evaluación de sus resultados, incluyendo rendimientos y destrezas, así como en los cambios necesarios para incrementar éstos.

Actividades:

3 *Gestiones:* La atención se focaliza sobre los procesos y tareas que conllevan la puesta en práctica de la innovación y la optimización de la información y de los recursos disponibles. Su preocupación se centra, prioritariamente, en temas como la eficacia, la organización, gestión, estructuración y tiempo.

Si mismo:

2 *Nivel personal:* El individuo no está seguro de qué le exige la innovación, de cómo responde a ésta y su papel en la misma. Esto incluye el análisis de su papel en relación a la estructura de recompensas de la organización, toma de decisiones y consideración de los conflictos potenciales con las estructuras existentes o con su propio compromiso. También se reflejan las implicaciones de la innovación a nivel económico y de estatus tanto para sí mismo como para sus compañeros.

1 *Nivel informativo:* Indica una idea general sobre la innovación y un deseo de conocerla con más detalle. La persona parece no estar preocupada por lo que pueda afectarles; si bien parece interesarse por los aspectos más superficiales: características, requisitos, etc.

Despreocupación:

0 *Indiferencia:* Señala poco interés o compromiso en la innovación.

En definitiva, los (EP), representan reacciones de los individuos al cambio y suelen tener naturaleza procesual, si bien no puede esta cuestión generalizarse en todos los casos. También dependerá su progresión de la naturaleza del cambio, cantidad de apoyo previsto y otras variables organizativas.

Los procedimientos para la valoración o estimación de los (EP) han sido fundamentalmente tres:

a) Conversaciones cara a cara, de tipo informal, en las que el facilitador realiza cuestiones que hagan expresar los sentimientos y preocupaciones respecto a la innovación.

Se requiere ciertas habilidades en este sentido por parte del entrevistador.

b) Preguntas abiertas-cerradas, en las que por escrito, la persona responde sobre algunas sentencias, sus preocupaciones sobre la innovación. La ventaja pues, estriba en que las preocupaciones están escritas por el propio profesor

Es un procedimiento más apropiado para recoger información por grupos.

c) Cuestionario de Estados de Preocupación (CUEP).

Es el procedimiento más formal de los tres y, a la vez, el más empleado.

Por ejemplo, en Australia, de los 22 estudios realizados en el período 81-87, 15 emplearon el Cuestionario (Marsh, 1990).

Precisamente, profesores de la Universidad de Sevilla, han trabajado en la adaptación del cuestionario a nuestro contexto partiendo de un estudio realizado en centros de Huelva y Sevilla sobre preocupaciones de los profesores ante la innovación (Coronel y Granada, 1991).

Desarrollado por Hall, George y Rutherford en 1979, consta de 35 items y emplea 7 puntos sobre la escala Likert para las respuestas. Puede corregirse a mano o por ordenador y suele tardar unos 15 minutos aproximadamente en completarse.

La mayoría de los trabajos suelen emplear el cuestionario para describir cómo los profesores reaccionan ante una innovación.

2) Los Niveles de Uso (NU)

Describen el modo o nivel en el que los profesores trabajan, a través de varios estadios; por tanto se hace énfasis en la acción/conducta. En los (EP) se atendía más el apartado afectivo, actitudinal o motivacional.

Analizar si una innovación se está llevando a la práctica, no es una cuestión de sí o no, es algo más complejo. Por otra parte, lo que la gente siente o la forma en que perciben una situación puede ser muy diferente del modo en que actúan.

Para responder adecuadamente a cómo el individuo está empleando la innovación, se han desarrollado 8 niveles de uso (Hall, Loucks, Rutherford y Newlove, 1975), que pasamos a describir a continuación:

Los Niveles de Uso (NU) son estados diferentes que representan diversos tipos de conducta observable y patrones de uso de la innovación puestos de manifiesto por individuos y grupos. Esos niveles caracterizan una evolución del usuario en la adquisición de nuevas habilidades y variaciones en el empleo de la innovación. Cada nivel conlleva un rango de conductas, si bien se encuentran limitados por un conjunto de Puntos de Decisión identificables.

Las expresiones más comunes sobre ellos quedan recogidas en el siguiente esquema (1975;54):

NIVEL 0

No uso: Estado en el que el usuario tiene poco o ningún conocimiento de la innovación, ni implicación con ella, y en el que no hace nada para comenzar a implicarse.

Punto de Decisión A: realiza acciones para recoger una información más detallada sobre la innovación.

NIVEL I

Orientación: Estado en el que el usuario ha recogido o se encuentra adqui-

riendo información sobre la innovación y/o ha explorado o lo está haciendo, su valor de orientación y demandas sobre su empleo y el sistema de usuarios.

Punto de Decisión B: decide emplear la innovación dándole un tiempo para ello.

NIVEL II

Preparación: Estado en el que el usuario se prepara para emplear por vez primera la innovación.

Punto de Decisión C: comienza a emplearla.

NIVEL III

Uso mecánico: Estado en el que el usuario centra sus esfuerzos sobre aspectos relacionados con el día a día, con poca oportunidad para la reflexión. Los cambios en el uso se debe más al propio usuario que a las necesidades de los alumnos. El usuario se encuentra en el momento de dominar los pasos y tareas necesarias para la innovación, lo que a menudo provoca un empleo desafortunado y superficial.

Punto de Decisión D-1: establece un patrón rutinario de uso.

NIVEL IV A

Rutina: El uso de la innovación se estabiliza; pocos cambios se hacen en su empleo continuo. Hay dificultades para mejorar la innovación y/o sus consecuencias.

Punto de Decisión D-2: los cambios en su uso se basan en la evaluación formal o informal con vistas a incrementar los resultados en los alumnos.

NIVEL IV B

Refinamiento: Estado en el que el usuario varía el uso de la innovación para mejorar su impacto sobre los alumnos dentro de una esfera de influencia concreta. Las variaciones se basan en el conocimiento de las consecuencias a corto y largo plazo para los alumnos.

Punto de Decisión E: Los cambios iniciados en el uso de la innovación se basan en el trabajo y coordinación llevada a cabo con los colegas.

NIVEL V

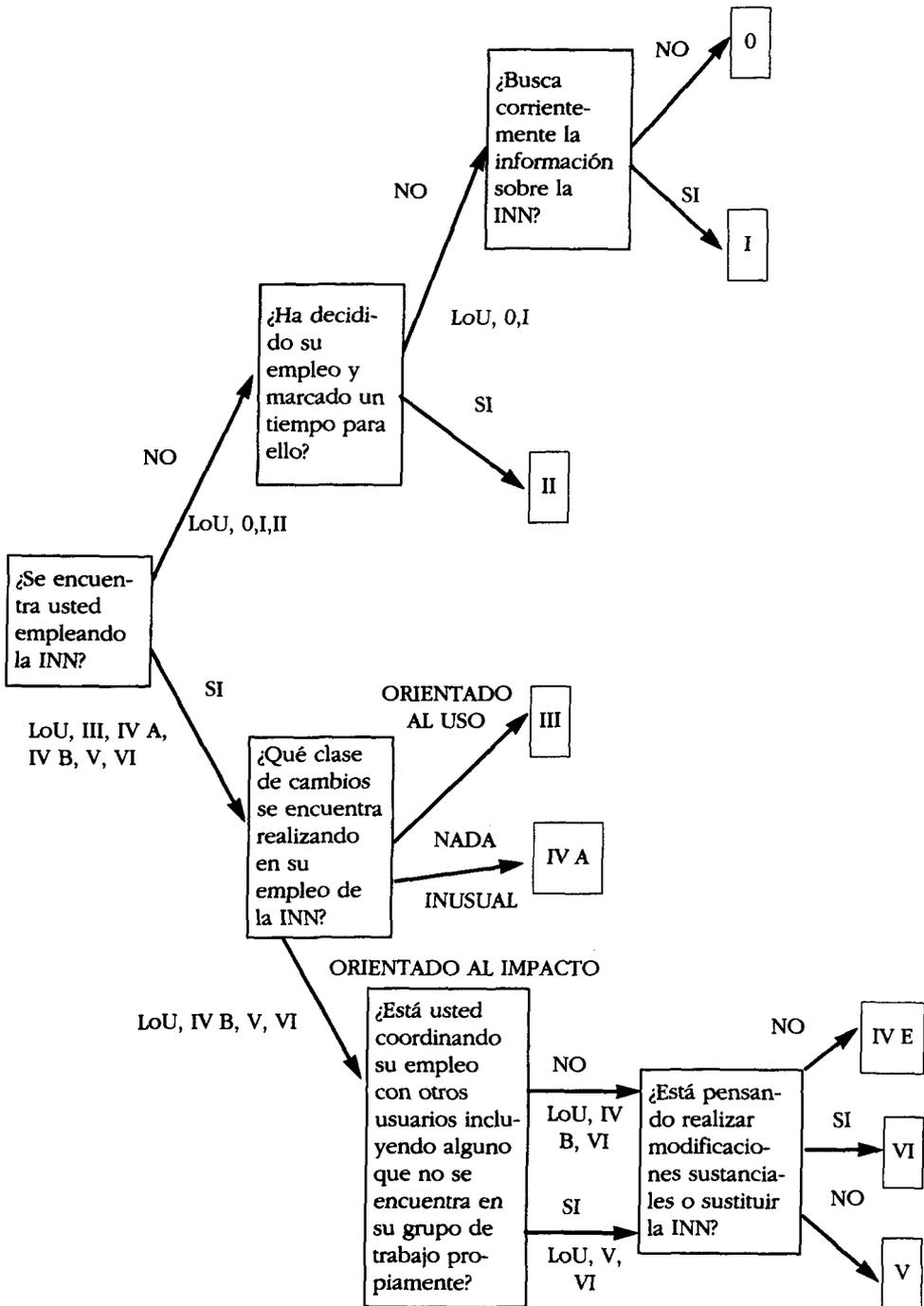
Integración: Estado en el que el usuario combina sus esfuerzos en actividades con sus colegas para la mejora general del impacto sobre los alumnos en una esfera común de influencia.

Punto de Decisión F: Comienza a explorar alternativas o modificaciones sustanciales a la propia innovación.

NIVEL VI

Renovación: Estado en el que el usuario reconsidera la calidad del uso de la innovación, buscando modificaciones generales o alternativas a la misma para la mejora de su impacto sobre los alumnos; examina nuevos desarrollos en el campo y explora nuevas metas para sí mismo y el sistema.

Como podemos observar, se distinguen claramente, dos niveles (usuarios y no



usuarios), y dentro de cada uno de ellos diversos estados que avanzan progresivamente, desde un uso inexistente (nivel 0), hasta un uso que está cambiando (nivel 7). Se considera que el profesor puede progresar a través de los diferentes niveles pero no necesariamente, paso por paso.

Los procedimientos para recoger información sobre los (NU) requieren en opinión de los autores una entrevista personal en combinación con intensivas observaciones y conversaciones informales. Para la valoración de los (NU) se ha publicado un Manual de Formación por los autores.

El ejemplo de entrevista informal es el presentado en el anterior esquema (Hord, Rutherford, Huling-Austin, Hall, 1989:63):

Tanto los Estados de Preocupación (EP) como los Niveles de Uso (NU) son vías para describir y comprender la implicación del individuo en un proceso de cambio. Sin embargo debería completarse la información con el tercer instrumento que aporta el modelo CBAM.

3) Configuraciones de la Innovación (CI)

Como decíamos, es importante también identificar los principales componentes, las diferentes formas de una innovación. Cuestiones tales como: ¿Qué es exactamente la innovación x ? o ¿Cómo la emplean los individuos? viene a poner de manifiesto la diferencia de uso por los profesores, incluso del mismo centro. Es más, una misma innovación difiere completamente en diferentes contextos, adoptando, con toda probabilidad diversas formas operativas.

La primera tarea a realizar es la determinación de los componentes básicos de una innovación y, dentro de cada componente, identificar las variaciones que describen el modo en que los profesores pueden usar los componentes en sus clases, asumiendo el grado en que éstas sean aceptables o inaceptables. Para ello se elabora una Lista de Control en la que aparece en términos operativos cómo se emplea la innovación, valorando aquellas prácticas según el grado de aceptabilidad que presenten.

Los autores entienden que es una tarea compleja y enrevesada, no siendo de extrañar que sea el instrumento menos empleado en los estudios sobre el CBAM, a pesar de haberse editado, igualmente un Manual.

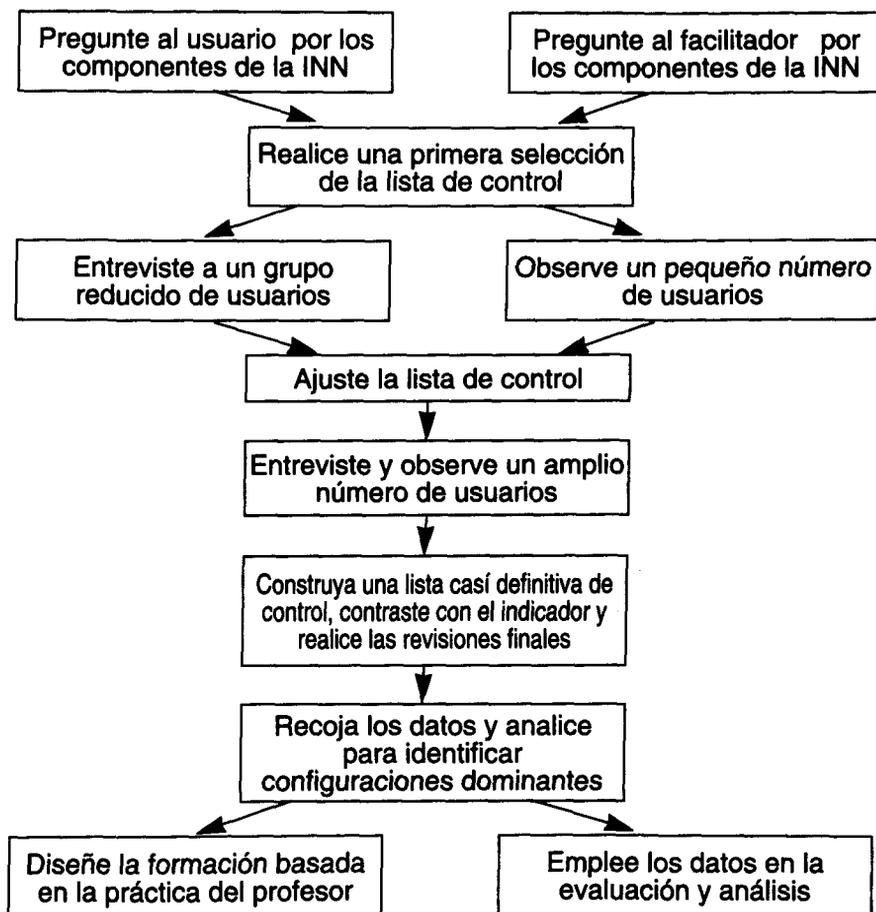
De todas formas se ha identificado un procedimiento común para la identificación de las Configuraciones de una Innovación (CI), recogido en Hall y Hord (1987:124):

Los componentes identificados en la Lista de Control, deberán conectarse con los requerimientos de la puesta en práctica y con los objetivos y resultados.

Las dimensiones diagnósticas del modelo, es decir, los Estados de Preocupación (EP), Niveles de Uso (NU) y Configuraciones de la Innovación (CI), su complementariedad y flexibilidad les hace adaptarse a una amplia gama de situaciones y necesidades con propósitos descriptivos. En este sentido, su tarea es básicamente clarificadora de un estados de cosas.

Las dimensiones prescriptivas del modelo, van a requerir una implicación más directa del "facilitador de cambio" (FC), y completarán el trabajo de rastreo previamente encomendado a los elementos diagnósticos.

Un procedimiento para identificar configuraciones de la INN



2.B) Dimensiones prescriptivas del modelo CBAM

Considerando pues, la insuficiencia de mantenernos en un nivel puramente descriptivo, debemos avanzar hacia propuestas de acciones o intervenciones que faciliten el proceso de gestión del cambio.

A partir de aquí, el modelo CBAM, se acerca a un concepto importante, y en cierto sentido lógico, después de hacer un diagnóstico: el concepto de Intervención.

Hall y Hord (1984:283) definen una intervención como “una acción o evento, o un conjunto de acciones o eventos que influyen el uso de la innovación”. Por

lo tanto, se le presta atención a las acciones realizadas a diario como elementos clave a la hora de llevar adelante los intentos de innovación. También debemos tener en cuenta las intervenciones realizadas para la comprensión de las dinámicas que facilitan o inhiben el cambio.

Desde el punto de vista de las intervenciones, existen dos conceptos disponibles para su estudio: la Anatomía de Intervenciones (AI) y la Taxonomía de Intervenciones (TI).

Ambas representan las dimensiones prescriptivas del modelo objeto de estudio. Veamos cada una de ellas.

1) *La Anatomía de Intervenciones (AI)*

La Anatomía de Intervenciones (AI) se centra en el estudio de eventos particulares; especifica el aspecto más individual, dejando a un lado las categorías de intervención generales.

Desde el punto de vista del facilitador de cambio, representa el "cómo".

El término *incidente* ha sido el designado para esos pequeños momentos y acciones diarias, ya sean, cara a cara, por teléfono, o escrito. En este sentido, resulta evidente, que tomados de forma aislada, su potencialidad para la explicación del desarrollo del proceso de cambio sea más que discutida.

El modelo CBAM, dispone de un sistema para la identificación de esos incidentes de intervenciones, y para desmenuzarlos, a su vez, en subdimensiones.

Hall y Hord, (1987:145-146), categorizan los incidentes de intervención en cinco subniveles que pasamos a describir:

Incidente

Definición: Es un acontecimiento singular de una acción o evento. Puede ser una clase concreta de suceso o formar parte de las tácticas o estrategias.

Indicadores: es la intervención más pequeña; puede ir dirigida a uno o más individuos; cubre un período concreto de tiempo; es una acción simple.

Subniveles: recogen el grado de complejidad de la acción.

Aislada: Acción simple separada en espacio, tiempo u objetivo, de otras acciones. Carecen de precedente y consecuente.

Indicadores: no tiene vínculo identificable con otras intervenciones; cubre poco tiempo y espacio.

Ejemplo: una visita breve de un profesor al centro.

Simple: Acción simple o interrelacionada vinculada funcionalmente con otras intervenciones. Son acciones sencillas que conllevan poco tiempo.

Indicadores: puede estar unida a otros incidentes de intervenciones; es la intervención más pequeña.

Ejemplo: un asesor le pregunta al profesor cómo está llevando la innovación.

Cadena: Serie acciones simples enfocadas a diferentes objetivos en un tiempo concreto.

Indicadores: básicamente es la misma acción repetida con diferentes objetivos; contiene la misma fuente y función.

Ejemplo: el facilitador visita a los profesores de primaria para recoger notas sobre el trabajo de los alumnos relacionado con la innovación.

Repetida: Son los mismos incidentes simples encaminados al mismo objetivo más de una vez.

Indicadores: contiene la misma fuente, objetivo y función; da una o dos veces al mismo objetivo.

Ejemplo: la visita semanal del facilitador para supervisar el trabajo de los alumnos relacionado con la innovación.

Compleja: Acciones simples relacionadas en un corto período de tiempo.

Indicadores: Consiste en dos o más incidentes simples diferentes en algún sentido; ocupa poco tiempo, entre cinco minutos y una hora.

Ejemplo: una charla en la que el facilitador puede proporcionar retroalimentación al usuario y desarrollar un plan para mejorar su uso.

Se trata, pues, de identificar cada intervención, describirla y situarlas en una línea temporal que permita conectarla con otros incidentes realizados tanto antes como después.

Otro modo de comprender las intervenciones resulta de explorar los elementos internos de los que consta :

a) *Fuente:* Persona/s que actúan o sucesos que acontecen para influir a otros individuos a que cambien.

Incluye al personal de la escuela encargado del apartado formativo, coordinadores del curriculum, directores, profesores, alumnos y sucesos como puedan ser la cancelación de una reunión.

b) *Objetivo:* Persona/s hacia las que se dirige la intervención. En general, los ejemplos de los objetivos son los mismos que para la fuente; la diferencia estaría en que el proceso de cambio en sí mismo puede ser un objetivo.

c) *Función:* La secuencia lógica desarrollada invita a preguntarse, en estos momentos lo siguiente: ¿Cuál es el propósito de la intervención?

d) *Medio:* Es el modo o forma de la acción, en la que se incluye una variedad de posibilidades.

e) *Sentido:* Es la dirección de la acción. El sentido de las intervenciones puede ser unidireccional o interactivo donde haya intercambio de información y acciones entre el que interviene y el objetivo.

f) *Localización:* donde la intervención tiene lugar, en el sentido de espacio, sitio.

La Anatomía de Intervenciones (AI), proporciona un marco para el análisis de las intervenciones particulares realizadas por el facilitador del cambio, así como para contrastar y sintetizar las intervenciones realizadas por los mismos.

El modo en que podemos observar las intervenciones dentro de un plano más general nos los proporciona el segundo concepto disponible en el modelo: la Taxonomía de Intervenciones (TI).

2) La Taxonomía de Intervenciones (TI)

El amplio rango de intervenciones que pueden llevarse a efecto exige un sistema de clasificación, la Taxonomía de Intervención que, según Hall y Hord, (1984) y Hord y Hall (1987:180):

“describe, analiza y organiza el amplio rango de intervenciones observables. Este sistema de clasificación puede ser útil a los facilitadores de cambio para el diseño

de intervenciones futuras, el seguimiento de sus acciones y para evaluar los efectos de acciones pasadas”.

Nivel, definición, descriptores y ejemplo, son los puntos que presentan los componentes de la Taxonomía de Intervención que a continuación describimos (183-188):

Nivel/ Definición:

Políticas: Es una regla o guía que refleja o dirige los procedimientos a seguir, las decisiones y acciones de una organización y los individuos dentro de ella.

Política formal: Es una regla oficial o decisión de la organización. Es una frase explícita; se publica en Memorias de la organización; se sanciona oficialmente por la autoridad; se puede invocar a ella respecto al control de las conductas; se pone en práctica en un tiempo concreto.

Descriptores: Afecta a la mayoría, si no a todos los individuos. Tienen vigencia para largos períodos de tiempo (años). Va más allá de la simple innovación que se está llevando a cabo.

Ejemplos: los fondos de un viaje son disponibles para los participantes en el proyecto; no se permite fumar en el centro; sólo los profesores con credenciales podrán ser sustituidos.

Política informal: Es una regla, procedimiento o guía informal, pero aceptada.

Descriptores: Está implícita y no está escrita; puede estar en contradicción con la política informal; no queda realmente identificada o comunicada. Se deriva de las expectativas y normas de los grupos; puede resultar censura para el grupo si no hay conformidad entre todos.

Ejemplos: profesores y estudiantes deberían estar implicados en el establecimiento de reglas escolares; los padres deberían estar incluidos en algún tipo de formación para la innovación.

Nivel/ Definición:

Plan de Acción: Es la totalidad de un plan y diseño de intervenciones que se realizan para poner en práctica una innovación.

Descriptores: Afecta a la totalidad de las personas directa o indirectamente implicadas. Dura el tiempo completo del proceso de cambio. Conlleva todos los aspectos del esfuerzo de puesta en práctica y puede o no ser explícito.

Ejemplo: el nuevo curriculum deberá secuenciarse en un nivel gradual durante un período de siete años comenzando con un trabajo en preescolar y seguido con tres sesiones de formación continuada a lo largo del año; después de una toma de conciencia inicial y de unas sesiones de información y distribución del proyecto de innovación, los profesores, por su cuenta, lo llevarán a cabo y de la mejor manera posible, según sus necesidades.

Nivel/ Definición:

Componentes del plan de acción: Son los seis principales grupos de intervenciones relacionadas con la innovación.

Descriptores: Agrupa todas las intervenciones dentro de grupos funcionales; abarca la totalidad del período de tiempo del proceso de cambio; incluye todos

los actores y acontecimientos. En combinación cubre todas las intervenciones del Plan de Acción.

Nivel/ Definición:

CPA 1: Desarrollo de disposiciones organizativas de apoyo.

Acciones tomadas para desarrollar políticas, planificar, coordinar el profesorado, fondos, reestructurar los roles y proporcionar espacios, materiales y recursos para establecer y mantener la innovación.

Descriptor: Cubre actividades de organización y logística; incluye planificación y toma de decisión sobre el proceso de cambio, esquemas, personas.

Ejemplo: contratación de nuevo profesorado; búsqueda y recepción de fondos; proveer de equipo relacionado con la innovación.

Nivel/ Definición:

CPA 2: Acciones tomadas para desarrollar actitudes positivas, conocimiento y habilidades en relación al uso de la innovación, a través de actividades formales estructuradas y/o planificadas.

Descriptor: Cubre actividades de formación organizadas formalmente; puede ser proporcionada por los usuarios de la innovación, directores u otro personal.

Ejemplos: demostraciones; seminarios; observación y provisión de retroalimentación vinculada con tareas especificadas de antemano. Son normalmente esquematizadas y anunciadas previamente.

Nivel/ Definición:

CPA 3: Ofreciendo consulta y refuerzo.

Acciones a menudo peculiares, problemas específicos dirigidos a un individuo o pequeños grupos, tomadas para alentar y ayudar a éstos en la resolución de problemas relacionados con la innovación que se lleva o va a llevar a cabo.

Descriptor: Se centran sobre la consulta e intercambio de experiencias tanto de los usuarios como de los que no lo son; está tipificada por la resolución de problemas uno a uno y compartir, de manera informal consejos e indicaciones.

Ejemplos: mantener breves conversaciones sobre cómo se está llevando; facilitar la resolución de problemas al grupo; proporcionar sesiones de apoyo afectivo.

Nivel/ Definición:

CPA 4: Seguimiento y evaluación.

Acciones realizadas para reunir, analizar o informar de los datos sobre la puesta en práctica y resultados de un esfuerzo de cambio.

Descriptor: Incluye disposiciones informales y formales; interpretaciones de análisis y retroalimentación.

Ejemplos: analizar las disposiciones de los que se forman, antes y después. Dar al final del seminario un cuestionario; manteniendo una charla con los profesores para analizar cómo va el programa.

Nivel/ Definición:

CPA 5: Comunicación externa.

Acciones realizadas para informar y obtener el apoyo de individuos o grupos externos de usuarios.

Descriptor: describe lo que está haciendo con la innovación.

Ejemplos: informe a la delegación; presentaciones en congresos, jornadas; campaña de relaciones públicas.

Nivel/ Definición:

CPA 6: Diseminación.

Acciones tomadas para transmitir información de la innovación y materiales que alienten a otros a adoptarlas.

Descriptor: Trata de convencer a otros para que adopten la innovación.

Ejemplos: mandar por correo información sobre cómo va el proceso a potenciales usuarios; realizaciones, demostraciones de los esquemas disponibles; formar y proporcionar representantes regionales de la innovación.

Nivel/ Definición:

Estrategia: Un marco para trasladar la teoría y presupuestos del plan de acción dentro de grupos de acciones concretas para ser llevada a cabo.

Descriptor: Llega a la mayoría, si no a todos los usuarios; cubre una porción amplia del tiempo dedicado al proceso de cambio.

Ejemplos: el facilitador del cambio trabaja con cada usuario individualmente, a través de su esfuerzo de cambio. Sesiones continuas de formación a través del curso del esfuerzo de puesta en práctica.

Nivel/ Definición:

Tácticas: Una táctica trabaja con estrategias y es un grupo interrelacionado de pequeñas acciones intencionalmente tomadas para afectar a las actitudes hacia el uso de la innovación.

Pueden ser una o varias o producirse en cadena.

Descriptor: Afecta a muchos usuarios de la innovación, pero no necesariamente, a todos. Cubre un período de tiempo más corto que la estrategia.

Después seguirían los incidentes como el nivel más pequeño de intervenciones, sobre los que ya hemos aludido anteriormente.

Los estudios realizados sobre intervenciones, pusieron de relieve ciertos tipos un tanto especiales.

Denominadas "Setas", Hall y Hord (1987), las definen como una clase diferente de intervenciones que, difíciles de localizar, suelen aparecer alrededor del proceso de innovación, como lo hacen las setas. Normalmente, no suelen detectarse su efecto hasta que se han desarrollado. Estas setas (intervenciones) pueden ser venenosas o nutritivas para el proceso de cambio y deben ser cuidadosamente seguidas una vez que salen.

Hasta aquí, la descripción del modelo, sus dimensiones y componentes principales. Tanto los aspectos diagnósticos como prescriptivos han sido expuestos. No hemos entrado en consideraciones explicativas y valorativas del modelo.

Igualmente, se hace necesario precisar sus lazos con la tarea de gestión del cambio, con la actividad del facilitador, o dicho de otro modo, quizás resulte perti-

nente precisar la vinculación entre las dimensiones del modelo CBAM y la tarea de facilitación del proceso de cambio.

Son aspectos igualmente importantes que requieren una atención específica y puntual de la que nos ocuparemos en otro momento.

José Manuel Coronel Llamas
Facultad de F^o y CC.EE.
Avda. San Francisco Javier, s/n
41005 Sevilla

BIBLIOGRAFÍA

- CALUWÉ, L. DE, MARX, E. Y PETRI, M. (1988): *School development: models and change*. Leuven, ACCO.
- CORONEL, J.M. Y GRANADO, C. (1992). Las preocupaciones de los profesores ante la innovación: adaptación de un instrumento, en Marcelo, C. y Mingorance, P. (Eds): *Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional*. Univ. de Sevilla, Secret. de Publicaciones.
- HALL, G. (1991): Comunicación Personal.
- HALL, G. Y HORD, S. (1984): Analyzing what change facilitators do: The Intervention Taxonomy, *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 5 (3), 275-307.
- HALL, G. Y HORD, S. (1987): *Change in schools. Facilitating the process*. New York, Sunny Press.
- HALL, G. LOUCKS, S., RUTHERFORD, W., NEWLOVE, B. (1975): Levels of use of the innovation: A framework for analyzing innovation adoption, *Journal of Teacher Education*, 26 (1), 52-56.
- HORD, S. (1987): *Evaluating educational innovation*. New York, Croom Helm.
- HORD, S., RUTHERFORD, W., HULING-AUSTIN, L., HALL, G. (1989): *Taking charge of change*. Austin: ASCD (Southwest Educational Development Laboratory).
- LOUCKS-HORSLEY, S. (1991): Facilitating change at school level: where the rubber hits the road: *International Conference: Educational Change Facilitators: craftsmanship and effectiveness*, 13-15 June, The Netherlands.
- MARSH, C. (1990): *Curriculum implementation: an analysis of the use of the concerns based adoption model (CBAM) in Australia, 1981-1987*. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- RUTHERFORD, B. Y HALL, G. (1990): *Concerns of teachers: revisiting theory after twenty years*. Annual meeting of the A.E.R.A., Boston.
- SANTIAGO-MARAZZI, R. (1989): *Gerencia del cambio: un modelo para la adopción efectiva de procedimientos y programas educativos nuevos*. Puerto Rico, Departamento de Instrucción Pública.