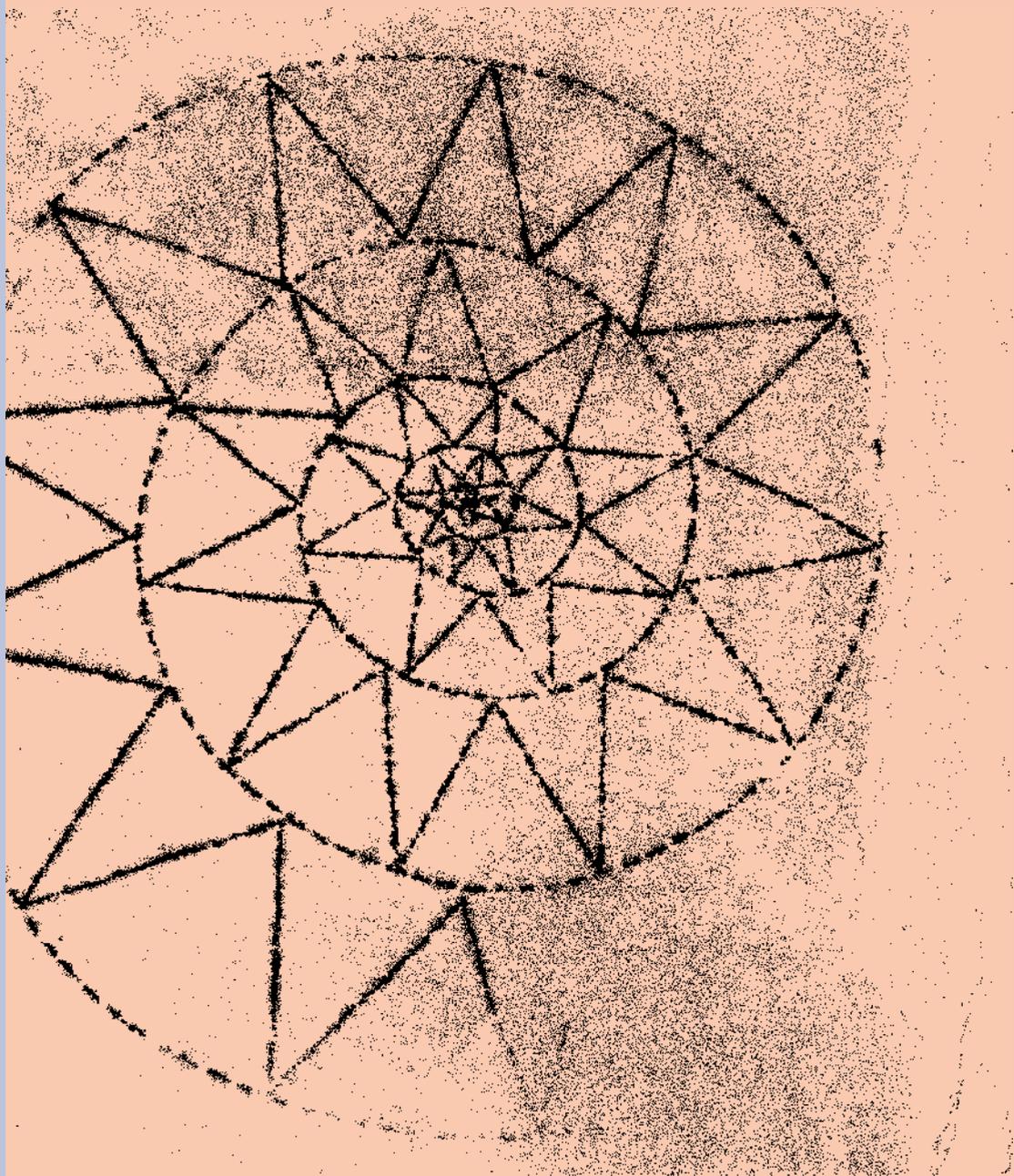


Estudio de campo sobre la innovación educativa en los centros escolares



Estudio de campo sobre la innovación educativa en los centros escolares

DIRECTOR:

Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla)

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Peio Aramendi (Universidad del País Vasco)

Santiago Arencibia (Universidad de Las Palmas)

Carmen Armegol (Universidad Autónoma de Barcelona)

Carlos Ayala (Profesor de Secundaria, Madrid)

Carolina Cotillas (Universidad de Valencia)

María Fernández (Universidad de Burgos)

Joaquín Gairín (Universidad Autónoma de Barcelona)

Beatriz Gallego (Universidad de Sevilla)

M.^a José Gómez (Orientadora de IES, Madrid)

Rufino González (Universidad de Santiago)

Cristina Mayor (Universidad de Sevilla)

Joan Jordi Montané (Universidad de las Islas Baleares)

José Luis Muñoz (Universidad Autónoma de Barcelona)

Paulino Murillo (Universidad de Sevilla)

Marta Poncet (Universidad de Santiago)

Fátima Romera (Universidad de Sevilla)

Maria Rosa Rosselló (Universidad de las Islas Baleares)

Bernardino Salinas (Universidad de Valencia)

Marita Sánchez (Universidad de Sevilla)

Juan Carlos Torrego (Universidad de Alcalá de Henares)

El Informe de investigación «Estudio sobre la Innovación Educativa en España» ha sido financiado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y desarrollado entre los meses de octubre de 2007 y julio de 2008. *[añadido en nota a pie de página]*

7.1. INTRODUCCIÓN

Nuestras sociedades están envueltas en un complicado proceso de transformación. Una transformación no planificada que está afectando a la forma en que nos organizamos, trabajamos, nos relacionamos y aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en la escuela, como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos. Nuestros alumnos disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que, aportadas por las tecnologías de la información y comunicación, están haciendo necesario un replanteo de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ellas trabajan: los profesores y profesoras.

Una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y con la capacidad de innovación y emprendimiento que estos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje, lo cual se reconoce en la actual legislación española, si bien no siempre los sistemas educativos evolucionan al ritmo necesario.

Pensamos que la educación es responsabilidad de toda la sociedad y que cada vez se hace más necesario el fomento del trabajo para conseguir el éxito deseado, tanto en el ámbito personal como en el académico y laboral. Estos aspectos quedan especificados en los artículos 1 y 2 de la actual Ley de Educación (LOE, 2006), si bien ya desde el preámbulo se hace referencia a los tres principios fundamentales que presiden la ley:

- La exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.
- La necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso, dado que la combinación de calidad y equidad que implica el primer principio exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. La responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no solo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema.

- Un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

La consecución de una educación de calidad y el esfuerzo necesario para ello, la contribución de toda la comunidad educativa en dicho empeño y la consideración de objetivos comunes, además de los propios, son, por tanto, metas a no perder de vista en cualquier iniciativa innovadora que se plantee en los centros. La sociedad en su conjunto habrá de apoyar al sistema educativo, así como pensar en que la escuela tiene que dar respuesta pronta a los desafíos que se le avecinan. Para ello, debe contribuir a crear un entorno favorable de formación a lo largo de toda la vida, que de forma real y comprometida ofrezca la mejor educación a la que todos los alumnos tienen derecho. Pero aunque alguna de estas consideraciones tenga algún componente de novedad, no todo ello es algo nuevo.

Después de la Constitución Española (de 29 de diciembre de 1978), y previamente a la derogación de la Ley General de Educación de 1970 por la LOGSE (1990), se reconoció en el Estado Español el derecho a la educación y a la participación de la sociedad en el sistema educativo. Concretamente, fue mediante la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación (LODE), cuyo fundamental propósito consistió en intentar desarrollar de manera armónica los principios que, en materia de educación, contiene la Carta Magna, garantizando, al mismo tiempo, el pluralismo educativo y la equidad.

Cinco años después, la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (LOGSE), establecía un sistema descentralizado de enseñanza en España al permitir que las Comunidades Autónomas gestionasen los centros educativos, además de poder desarrollar un porcentaje importante de los contenidos curriculares. De otro lado, se percibía la educación como la mejor herramienta para avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, al mismo tiempo que pretendía que el sistema educativo español no solo fuera capaz de adaptarse a los cambios que se venían produciendo, sino que además se preparara para los que pudieran venir, contando para ello con una «mejor estructura, con mejores instrumentos cualitativos y con una concepción más participativa y de adaptación al entorno». En este sentido, conjuntamente con la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, estructuró el bachillerato en dos cursos y cuatro modalidades. También incorporó las enseñanzas artísticas en el sistema general, y capacitó a los consejos escolares de los centros para elegir a los directores, si bien el claustro, como órgano colegiado, perdió competencias con respecto a épocas pasadas. La

falta de una ley de financiación que acompañara su desarrollo y la promoción automática del alumnado en algunas etapas, constituyeron algunos de los puntos más conflictivos de la ley.

En la implantación de las sucesivas reformas educativas en España a partir de 1990, se resaltó la conveniencia de asegurar un amplio compromiso que asegurara que se iba a poder contar con los medios suficientes y necesarios para su efectiva puesta en práctica. Un compromiso político y social que se debería reflejar en una memoria económica que acompañara a la norma y que se manifestara en sucesivas leyes presupuestarias. Pero esto no siempre ocurrió así, y cambios ambiciosos en educación, que exigían gastos importantes para conseguir el éxito, no siempre contaron con la financiación suficiente.

La Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros (LOPEG), planteó la voluntad de reafirmar con garantías plenas el derecho a la educación para todos, sin discriminaciones, así como de consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación responsable de quienes forman parte de la comunidad educativa. Para ello, estableció un marco organizativo con la intención de asegurar el logro de los fines de reforma y de mejora de la calidad de la enseñanza que se buscaban con la LOGSE.

Con la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE), se intenta simplificar el panorama de las leyes educativas no universitarias, dado que deroga tanto los últimos preceptos de la LGE, así como dos de las leyes más significativas de la primera etapa del gobierno socialista –LOGSE y LOPEG– y la ley representativa de la etapa del gobierno popular, la LOCE. No obstante, mantiene con vigencia la columna vertebral de la LODE y la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (LOCFP).

Los desarrollos reglamentarios de la LOE en el ámbito estatal y autonómico, así como las leyes educativas que cada Comunidad puede elaborar, y de hecho están elaborando o han elaborado, contribuyen a la configuración de un nuevo marco legal que deberá basarse en el mayor consenso posible, buscando los pactos necesarios que permitan una estabilidad necesaria para el sistema educativo.

Como hemos comentado, de los principios educativos que sustentan la LOE hemos de destacar la relación que se establece entre equidad y calidad sin renunciar a la excelencia educativa, al tiempo que se potencia la atención a la diversidad, la igualdad de oportunidades y la compensación educativa. Por otro lado, se valora el esfuerzo individual, pero también el compartido, destacándose la importancia de la labor coordinada de familias, profesorado, Administraciones y otros agentes educativos y sociales. Y como no podía ser menos, otros aspectos significativos de la nueva ley son la autonomía de los centros públicos, la cooperación entre las

Administraciones –con tímidas propuestas para la implicación de los gobiernos locales– y la concepción de la educación permanente y de adultos como un proceso a lo largo de toda la vida. Por último, el acompañamiento de financiación a la ley puede permitir que la aplicación de las nuevas normativas se pueda realizar en las mejores condiciones.

Por todo ello, apreciamos que nos encontramos en unos momentos en que en nuestro país se está poniendo el acento en la calidad como principal motivo de los cambios que se proponen, si bien el concepto de calidad va irremisiblemente unido al de innovación e investigación, de ahí la importancia de investigar sobre los referentes de la innovación educativa y los agentes implicados en ellas, con objeto de llegar a comprender las claves a considerar en cualquier política de innovación y de mejora de la calidad de los sistemas educativos, y por ende de sus centros. Y en todo este proceso el papel del profesorado a la hora de abordar cualquier mejora de la calidad de los sistemas educativos resulta fundamental.

Las políticas educativas deben tener en cuenta que la educación pública es una tarea institucional realizada por equipos de profesionales organizados en centros educativos y no por conglomerados o suma de docentes individuales. La calidad de la educación podrá mejorar cuando los centros educativos se fortalezcan como instituciones con visión e iniciativa, para lo cual es necesario transferirles atribuciones, capacidades y la posibilidad de acceder a recursos y apoyo en función de sus propias metas y proyectos. A cambio de esto, dichos centros deben establecer compromisos definidos con sus Comunidades, así como asumir la responsabilidad de los procesos que desarrollan y de sus resultados. De forma complementaria se tiene que desarrollar un sistema de observación nacional, también autonómico, de la calidad educativa que sea efectivo, que proporcione información, en el que se pueda confiar, sin espacio alguno para la suspicacia. Y es que si bien la población escolar ha aumentado considerablemente en los últimos tiempos, dicho incremento no ha tenido su correspondencia en los índices de calidad ofertados.

La Ley Orgánica de Educación (2006) destaca que las funciones del profesorado en España son programación y enseñanza, evaluación del proceso de aprendizaje, tutoría y orientación de los alumnos y alumnas, atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz y social del alumnado, coordinación en las actividades docentes, información a las familias, participación en la actividad del centro educativo, participación en planes de evaluación, así como la investigación, experimentación y mejora continua. Al mismo tiempo, fomenta los valores educativos necesarios para conseguir una convivencia pacífica, solidaria y democrática, para lo cual se recoge en el capítulo I la importancia de «la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática,

la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación». Más adelante se hace referencia a la formación para la paz, el respeto a los derechos humanos y el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, así como a la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la participación activa y responsable en la vida económica, social y cultural.

Lo expresado con anterioridad nos lleva al reconocimiento de que los cambios en la forma de aprender, que afectan a los profesores en ejercicio, están acentuando la idea de que la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios profesionales. Hacer de nuestras escuelas espacios en los que no solo se enseña, sino en los que el profesorado aprende, representa el gran giro que necesitamos. Y para ello, nada mejor que entender que es el derecho a aprender de nuestros alumnos y alumnas el principio que debe orientar la formación. Una formación dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad en el alumnado, comprometida con la innovación y la actualización. Que supere el tradicional aislamiento que caracteriza a la profesión docente. Una formación que consolide un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores y escuelas y que facilite el aprendizaje flexible e informal. Una formación, en definitiva, que contribuya a reprofesionalizar la docencia frente a aquellos que pretenden simplificar la complejidad del acto de enseñar.

Respecto a estos últimos aspectos, nuestra actual ley educativa está llena de referencias. Se alude con frecuencia, tras reconocer como principio «el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa» –artículo 1 n)–, a la importancia del establecimiento de redes docentes y del diseño de actividades para que el alumnado realice un uso adecuado de Internet en cuanto a búsqueda, selección y organización de la información. Adquieren así protagonismo las tecnologías de la información y la comunicación, cuyo inicio se recomienda desde los primeros años de escolarización, al mismo tiempo que se aconseja su reforzamiento en los distintos niveles y etapas, por lo que resultará fundamental «desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación» –artículo 23 e)–.

Las transformaciones que nuestras sociedades están viviendo no pasan por delante de las escuelas sin llamar a la puerta. Quizás sea el mundo educativo en general, pero es el escolar, en particular, el que menos se haya dado por aludido con las profundas transformaciones que se están produciendo. Y no es que la principal meta de la escuela sea la de preparar para el trabajo. Es que una ciudadanía activa

no puede construirse con sistemas educativos obsoletos en cuanto a su organización y estructura, tanto didáctica como curricular. Unos sistemas escolares que siguen anclados en los principios de selección y clasificación, donde se asume que los alumnos llegan a las escuelas con deficiencias que las escuelas deben arreglar; que el aprendizaje tiene lugar en la cabeza y no en el cuerpo en su conjunto; que todos aprenden o deberían aprender de la misma forma; que el aprendizaje tiene lugar en las aulas, no en el mundo; que hay chicos listos y torpes y que eso es inevitable; que el conocimiento es por naturaleza fragmentado, que la escuela comunica la verdad, y que el aprendizaje es principalmente individualista y la competición acelera el aprendizaje. Tanto el currículum como la forma de organización del trabajo en el aula que actualmente se lleva a cabo en nuestras escuelas no se suele adecuar a las necesidades de educación de la nueva ciudadanía. Como planteaban Osin y Lesgold, «las escuelas convencionales agrupan a los estudiantes de la misma edad en periodos fijos de tiempo. No existen razones educativas que puedan justificar este enfoque. La diversidad de ritmos de aprendizaje de los individuos muestra que es absurdo esperar que todos los alumnos en una misma cohorte de edad aprendan la misma cantidad de contenidos en la misma cantidad de tiempo» (1996: 644).

El papel del docente debería de cambiar desde una autoridad que distribuye conocimientos hacia un sujeto que crea y orquesta ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas, de manera que los alumnos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, trabajando con los alumnos como compañeros en el proceso de aprendizaje.

Unos cambios que deben llevar a replantear el trabajo de los profesores en el aula y la escuela, que conduzcan a una estructura escolar más flexible y adaptada a las posibilidades y necesidades individuales de los alumnos. Por ello, se requiere un replanteamiento en la educación primaria y secundaria, tanto de los contenidos como de la forma de enseñarlos.

Comprender lo que se aprende y aprender a aprender configuran dos demandas imprescindibles para la escuela actual. Y ello es aplicable tanto al profesorado como al alumnado. La escuela debe promover en los alumnos una identidad propia como personas con capacidad de aprender, de ser responsables y de emprender. Una capacidad para aprender que se debe concretar en lo que se ha denominado aprendizaje autorregulado, mediante el cual se genera en los alumnos un estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias para evaluar el grado de cumplimiento de tales metas, procesando información y encontrando recursos para aprender. Y esto que es necesario para los alumnos en una sociedad cambiante, lo es también para los

profesores, que deben convertirse en auténticos líderes pedagógicos. Y es inherente al liderazgo la capacidad de innovación. Nos parece que una de las exigencias que la sociedad está planteando a los profesores de enseñanza primaria y secundaria es la capacidad de seguir aprendiendo e innovando Y para ello está la actitud y el compromiso de los profesores con la mejora que supone la innovación.

Cualquier innovación o renovación que se ponga en marcha en un centro educativo no debe limitarse a la mejora del profesorado y/o del alumnado (que ya sería bastante), sino que debe tender a conseguir mejorar el funcionamiento del centro, y por tanto la organización de esa institución. Debemos entender, por consiguiente, que es necesario evaluar «el centro» como unidad funcional y no quedarnos en la evaluación de cada uno de sus componentes. Si desde la década de los setenta del siglo xx se comienza a hablar de la importancia de la evaluación como estímulo para mejorar el desarrollo de los centros, hasta la década de los noventa de esa centuria no llega a considerarse como una idea importante.

En definitiva, mucho tienen que cambiar las condiciones, origen, demandas, concepciones, etc., sobre la evaluación institucional para que esta, en la práctica, contribuya a una verdadera mejora de los centros. Por un lado, la evaluación debe adecuarse a los actuales cambios sociales y tecnológicos, mientras que por otro debe dejar de ser un proceso introducido desde «arriba», como instrumento para satisfacer necesidades políticas. Ni las estrategias de cambio radical provenientes del exterior, ni las basadas exclusivamente en la capacidad interna para autotransformarse, parecen ser la solución que garantice el éxito de las innovaciones, pues como nos indica Tedesco (1995), las exigencias futuras del cambio educativo permiten postular la hipótesis según la cual la alternativa a la reforma tradicional y a las revoluciones de diferentes signos será una estrategia de cambio por acuerdo, por consenso entre los diferentes actores sociales. Y es que los procesos de evaluación institucional y su modesta contribución a la mejora escolar pueden perderse (y de hecho así está ocurriendo) en una lucha entre la tecnología social de la enseñanza y el funcionamiento de los centros: «Si la evaluación como gestión llega a convertirse en demasiado dominante, es como si a los profesores se les administrara el «beso de la muerte» respecto a la idea global de la evaluación como mejora» (Lander y Ekholm, 1998: 1132).

En el presente capítulo, partiendo de las consideraciones planteadas, así como de los principios esenciales de la legislación vigente en nuestro país en materia educativa, se presentan los resultados de la investigación desarrollada¹ esperando que

¹ El Informe de investigación «Estudio sobre la Innovación Educativa en España» fue financiado por el entonces Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y desarrollado entre los meses de octubre de 2007 y julio de 2008.

puedan contribuir de alguna forma al desarrollo institucional y a la consecución de la tan ansiada calidad educativa.

Su estructura consta de ocho partes bien diferenciadas, además de un resumen inicial, esta introducción (apartado 7.1) y las referencias bibliográficas correspondientes (apartado 7.10). En el apartado 7.2 se presenta el problema de investigación, detallándose la metodología de la misma en el apartado siguiente (7.3).

A partir de este, se presentan los resultados de la investigación en función de los diferentes puntos de vista de los agentes que intervienen en los procesos de innovación educativa. Así, en el apartado 7.4 se recoge el análisis de tales procesos desde la perspectiva de sus protagonistas más directos a través de la información recabada mediante el cuestionario. En el apartado siguiente (7.5) se muestran las consideraciones que, recogidas también a través del cuestionario, realizan los agentes externos a los centros.

En los dos apartados siguientes se analizan los contenidos de los grupos de discusión desarrollados, tanto los correspondientes al profesorado participante en proyectos de innovación educativa (apartado 7.6), como los relacionados por los que se llevaron a cabo entre los agentes externos implicados en esos mismos proyectos (apartado 7.7).

El apartado 7.8 muestra los resultados de los ocho estudios de caso seleccionados para esta investigación, para terminar con el apartado correspondiente a las conclusiones (7.9) y referencias bibliográficas correspondientes.

Como decíamos unas líneas más arriba, esperamos que de lo aquí expuesto se abran tanto nuevas líneas de investigación, como algunas luces en el complejo caminar de los centros educativos hacia la consecución de sus metas.

7.2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Como comentamos al inicio de este trabajo, el estudio que presentamos pretende aportar información acerca de los procesos de innovación educativa que se desarrollan en nuestros centros educativos. Como hemos visto antes, los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad afectan a la educación y al trabajo del docente. Una sociedad del conocimiento requiere de centros educativos orientados hacia la innovación y la calidad. Pero la innovación no es un mandato. No se puede ordenar. La innovación surge en un contexto, en un «caldo de cultivo» que permite que las personas piensen y desarrollen los mejores proyectos para favorecer un aprendizaje de calidad en los alumnos.

Las escuelas generalmente han sido instituciones poco innovadoras. Seguramente sea la institución educativa –junto con la Administración de justicia– la que meno-

res modificaciones ha introducido en sus procesos organizativos y de gestión, tanto en lo que respecta al aula como a la escuela. Y, sin embargo, dentro del sistema se han venido promoviendo proyectos innovadores, generalmente surgiendo desde la inquietud del propio profesorado, que nos muestran que la imagen que de la escuela se tiene a veces es demasiado uniforme.

Los objetivos que nos orientan en esta investigación son los siguientes:

- Analizar, desde el punto de vista del profesorado, así como de los agentes externos a la innovación (asesores, inspectores, orientadores), las condiciones que facilitan o dificultan la planificación, la realización y la evaluación de las innovaciones educativas.
- Analizar las características y procesos que se llevan a cabo en los centros que desarrollan proyectos de innovación educativa.
- Identificar y caracterizar las temáticas específicas sobre las que se desarrolla la innovación educativa en España.
- Conocer cuáles son las repercusiones de los proyectos de innovación educativa en los alumnos, el profesorado y los centros educativos.

Hemos pretendido dar respuesta a estos objetivos tomando en consideración el Estado español. Para ello hemos planteado este estudio con una intención de dar respuesta a las preguntas anteriores, recopilando información relevante de todas las Comunidades y Ciudades Autónomas de España. Este esfuerzo nos ha llevado a la necesidad de contar con un amplio equipo de investigadores de diez universidades que cubren toda la geografía española.

7.3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para dar adecuada respuesta a los anteriores objetivos, hemos utilizado una variedad de metodologías de investigación, con el objetivo de recopilar la información relevante en relación con los objetivos del estudio. En síntesis, hemos utilizado los diferentes procedimientos para la recopilación de información:

- **Cuestionario.** Hemos diseñado y aplicado dos tipos de cuestionarios. El primero va dirigido al profesorado participante en los proyectos de innovación educativa. El segundo cuestionario fue remitido a inspectores de educación y asesores de centros de formación, así como a orientadores.
- **Grupos de discusión.** Hemos desarrollado para cada una de las 17 Comunidades Autónomas del Estado, así como en la Ciudad Autónoma de Ceuta, dos grupos de discusión: un grupo en el que participaron docentes implicados en proyectos de innovación y en otro grupo asesores, inspectores y orientadores.

- **Estudio de caso.** Hemos desarrollado ocho estudios de caso de proyectos de innovación educativa.

A continuación vamos a describir con más detalle cada uno de estos procedimientos y métodos de recopilación de información. Pero antes nos gustaría comentar el modelo conceptual que nos ha guiado en todo el proceso de diseño de cuestionarios, de guión de preguntas para los grupos de discusión, así como para el análisis de los estudios de caso.

Hace ahora algo más de una década concluimos una investigación –también financiada por el entonces CIDE– titulada «Desarrollo profesional e innovación educativa» (Marcelo, 1996). En aquella investigación nos formulábamos problemas de investigación similares a los de la actual investigación. El ámbito de aquella investigación fue Andalucía. A partir de aquella investigación hemos construido un marco conceptual y procesual para comprender y explicar los procesos de innovación educativa. Este marco es el que presentamos en las páginas siguientes.

Como se puede comprobar, existe un contexto que da sentido y acogida a todo proyecto de innovación. Un contexto interno (tipo de centro, historia innovadora del centro, características de la escuela), así como el contexto externo a la escuela. Otra de las dimensiones de análisis que hemos seleccionado se refiere al inicio del proyecto de innovación: cómo surgió la idea del proyecto, de quién, cómo se materializa, quiénes participan, en qué grado, qué acogida tiene en el centro...

Desde un enfoque de proceso, nos interesa conocer el diseño y desarrollo de los proyectos de innovación. En este punto nos interesa recopilar información acerca del contenido concreto del proyecto: objetivos, secuenciación del trabajo, relación con la práctica, qué evolución han tenido, dónde se encuentran actualmente, qué dicen los profesores que no participan, cómo funciona el grupo, la distribución de tareas, reuniones, organización interna...

Los proyectos de innovación, por otra parte, evolucionan a través de una serie de etapas y procesos que denominamos ciclo de transformaciones. En este proceso participa no solo el profesorado implicado en el proyecto, sino el que no participa, el alumnado, las familias... Y paralelo a este proceso de diseño e implementación de la innovación educativa, situamos el asesoramiento recibido por los docentes a lo largo de todo el proceso de innovación educativa.

El último componente de nuestro modelo es el que denominamos resultados. Nos interesa en este punto conocer cuáles son los resultados o efectos de la innovación tanto en el alumnado, en los profesores o en el propio centro.

TABLA 1. MARCO CONCEPTUAL PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

CONTEXTO	INICIO	DISEÑO Y DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN	CICLO DE TRANSFORMACIONES	RESULTADOS
<p>INTERNO. Historia reciente del centro en relación a otras innovaciones</p> <p>EXTERNO. Familias, social, apoyos</p>	<p>¿Cómo surgió la idea del proyecto? (de quién, cómo se materializa, quiénes participan, en qué grado, qué acogida tiene en el centro...)</p>	<p>Contenido concreto del proyecto: Objetivos, secuenciación del trabajo, relación con la práctica</p> <p>¿Qué evolución han tenido?</p> <p>¿Dónde se encuentran actualmente?</p> <p>¿Qué dicen los profesores que no participan?</p> <p>¿Cómo funciona el grupo?</p> <p>Distribución de tareas reuniones, organización interna...</p> <p>¿Qué recursos se han utilizado o se están utilizando?</p> <p>¿Qué obstáculos limitaciones problemas se están encontrando en el desarrollo del proyecto?</p> <p>¿Se han introducido cambios significativos en el centro a raíz de la puesta en marcha del proyecto?</p> <p>¿Se ha planteado una evaluación del proyecto? ¿Cómo se ha realizado?</p> <p>¿Qué plan de seguimiento estaba previsto? ¿Por parte de quién/es?</p> <p>¿Cómo se ha desarrollado?</p> <p>¿Cómo se desarrollan las reuniones?</p> <p>Nivel de cumplimiento de los objetivos o compromisos de mejora</p>	<p>Proyecto</p> <p>¿Qué impacto ha tenido en la vida organizativa del centro?</p> <p>¿Se han movlizado aspectos relacionados con las relaciones entre los diferentes miembros de la institución? ¿En qué sentido?</p> <p>¿Se han movlizado aspectos relacionados con los valores, las normas (no escritas, sobre «lo que siempre se ha hecho»...?</p> <p>Comunidad educativa</p> <p>Grado de apropiación/adopción del proyecto y micropolítica generada</p> <p><i>Los patrocinadores</i></p> <p>¿Quiénes eran?</p> <p>Posición institucional</p> <p>¿Qué pretendían? (agenda formal/agenda oculta)</p> <p>¿Cómo usaron el plan en la vida institucional?</p> <p>¿Qué relación establecieron con los demás?</p> <p><i>Los espectadores</i></p> <p>Su relación con el proyecto y con los patrocinadores</p> <p>Sus representaciones sobre el proyecto</p> <p>Incidentes críticos</p> <p><i>La dirección</i></p> <p>Vinculación y relación con el proyecto y con los patrocinadores</p> <p>Sus representaciones sobre el proyecto</p> <p>Cobertura institucional prestada al proyecto</p>	<p>¿En qué aspectos se podrían ver los resultados del proyecto de innovación?</p> <p>Alumnos, profesores, padres, comunidad</p> <p>¿Qué resultados más importantes destacarías de la experiencia?</p> <p>Aspectos de la innovación a revisar</p>

CONTEXTO	INICIO	DISEÑO Y DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN	CICLO DE TRANSFORMACIONES	RESULTADOS
			<p><i>Alumnado</i></p> <p>¿Cómo les afectó el proyecto?</p> <p>Sus representaciones sobre el proyecto</p> <p>Organización</p> <p>Adecuación de materiales, espacios y tiempos</p> <p>Coordinación (equipos educativos, ciclos, departamentos...)</p> <p>Reparta de funciones y tareas</p> <p>Normas</p> <p>Procesos de participación en el centro</p> <p>Cultura</p> <p>Procesos comunicativos (entre los miembros del equipo de mejora, entre el equipo de mejora y el resto de la comunidad educativa</p> <p>Relaciones de poder</p> <p>Aumento o disminución de conflictos</p> <p>Organización</p> <p>Adecuación de materiales, espacios y tiempos</p> <p>Coordinación (equipos educativos, ciclos, departamentos...)</p> <p>Reparta de funciones y tareas</p> <p>Normas</p> <p>Procesos de participación en el centro</p> <p>Cultura</p> <p>Procesos comunicativos (entre los miembros del equipo de mejora, entre el equipo de mejora y el resto de la comunidad educativa</p> <p>Relaciones de poder</p> <p>Aumento o disminución de conflictos</p>	

7.3.1. El cuestionario sobre proyectos de innovación educativa

El cuestionario sobre proyectos de innovación educativa consta de 49 ítems a lo largo de los cuales hemos pretendido recopilar información relevante sobre los proyectos de innovación educativa que se vienen desarrollando en España. El cuestionario se redactó en español, catalán y euskera.

El cuestionario incluye preguntas de respuesta abierta, otras preguntas nominales y algunas ordinales, en las que pedíamos a los docentes que respondieran cuestiones a partir de un determinado rango. El cuestionario se inicia con una caracterización del centro educativo: nivel, localidad, tipo de centro, antigüedad y características del centro. A continuación aparece una relación de preguntas sobre el proyecto de innovación: su origen, personas implicadas, objetivos del proyecto, el diseño del proyecto, la actitud del equipo directivo y las familias... Siguiendo con el modelo que hemos explicado anteriormente, nos ha interesado conocer qué actividades se han llevado a cabo a lo largo del proyecto, los recursos utilizados, el funcionamiento del grupo...

Otro bloque de ítems se ha dirigido a conocer los procesos de revisión, evaluación y asesoramiento que se han llevado a cabo en los proyectos de innovación. Por último, incluimos un conjunto de ítems que recopilan información respecto de los resultados del proyecto de innovación: cambios en la vida del centro, cambios en la enseñanza, cambios en el aprendizaje de los alumnos.

7.3.2. El cuestionario sobre proyectos de innovación educativa desde el punto de vista de los agentes externos

Como hemos planteado anteriormente, pretendimos conocer la opinión de profesionales externos a las escuelas acerca de la innovación educativa que se desarrolla en los centros. Entendemos que agentes externos son inspectores de educación, asesores de formación, orientadores (pertenecientes a equipos externos).

Este cuestionario consta de 21 ítems. El cuestionario incluye una variedad de ítems que recogen información relacionada con la innovación educativa desde el punto de vista de inspectores, asesores y orientadores. Formulamos preguntas relacionadas con la percepción de los agentes externos sobre el grado de innovación en su zona de trabajo, así como sobre los procesos de innovación en general, su origen y desarrollo. A continuación intentamos caracterizar, desde el punto de vista de los agentes externos, cuáles son las características de los centros innovadores.

Cuestionamos a los agentes externos en relación a los factores que desde su punto de vista influyen y determinan que en los centros educativos se desarrollen proyectos de innovación, sobre la actitud de las familias y los equipos directivos acerca

de las innovaciones. Otras preguntas que formulamos en el cuestionario son similares a las que hemos incluido en el cuestionario respondido por los profesores implicados en proyectos de innovación: evaluación, asesoramiento, resultados que se están produciendo en la vida de los centros, en la enseñanza y los alumnos. Por último, incluimos ítems para que los agentes externos valoren los criterios de éxito y fracaso de los proyectos de innovación educativa.

7.3.3. Grupos de discusión

Al objeto de complementar las aportaciones que ofrecían los datos extraídos de los cuestionarios utilizados, se consideró necesario utilizar un doble estudio de corte cualitativo, que ayudase a profundizar en aspectos que emergen de los propios datos extraídos. Entre el conjunto de posibilidades se seleccionan los grupos de discusión y el estudio de caso. Así, se llevaron a cabo dos grupos de discusión en cada una de las diecisiete Comunidades Autónomas, además de Ceuta. De los dos grupos de discusión, uno se desarrolló con profesorado participante en proyectos de innovación educativa y el otro con agentes externos a la innovación: inspectores, directores escolares, asesores y orientadores.

Entendemos que el grupo de discusión es una técnica ampliamente validada por la comunidad científica, que proporciona la perspectiva de los y las protagonistas, contrastando opiniones y puntos de vista de manera espontánea y rápida, puestas (y expuestas) por un conjunto de personas reunidas con un motivo común. Es una técnica de conversación, enmarcada en las entrevistas grupales (*focus group*), que pretende comprender un fenómeno desde la perspectiva de los implicados.

Resaltamos, tras su aplicación, la rica interacción que se estableció entre los miembros y su carácter no directivo. El grupo de discusión, con la composición, estructura y objetivo, se conforma en un tiempo y un espacio determinado. No es un grupo que preexiste, ni que continúa en el tiempo: una vez finalizado el encuentro su permanencia no tiene razón de ser. Su valor, para la investigación, es que aporta actitudes, percepciones y sentimientos desde una visión compartida a nivel grupal.

Para Bolívar (2006: 123), a diferencia de una conversación coloquial, los grupos de discusión se centran en temáticas previamente planteadas, buscando, «... a través de la confrontación discursiva de sus miembros, sus representaciones sociales sobre el tema objeto de discusión. Como dispositivo de investigación social, los grupos construyen y dan sentido a los acontecimientos y circunstancias en que viven, haciendo aflorar las categorías e interpretaciones que se generan en los marcos intersubjetivos de la interacción social, por medio de procesos comunicativos y lingüísticos».

Su objetivo son las representaciones sociales (sistemas de normas y valores, imágenes asociadas a instituciones, colectivos u objetos, tópicos, discursos estereotipados, recurrencias, etc.), surgidas a partir de la confrontación discursiva de sus miembros. Buscan esa construcción del sentido común, que uno o varios grupos sociales hacen en torno a un ámbito determinado. Como dice Martín Criado (1997: 95): «El objetivo final del análisis será hallar los marcos de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias. Estos marcos de interpretación se hallan unidos a las diferentes situaciones y relaciones sociales en las que normalmente se encuentran los miembros de ese grupo» .

Es preciso crear un microuniverso capaz de actualizar los sistemas de representaciones colectivas que se asocian al tema o temas objeto de estudio. Es la consolidación del grupo de discusión como grupo testigo. Los criterios de selección de los individuos que intervienen –perfil, composición y número– se sustentan en el horizonte de incluir todos los componentes que produzcan, a través del discurso, cuantas relaciones relevantes se puedan contar, visualizando los lugares, los tiempos y los símbolos que contenga el tema investigado. Lo ideal es combinar homogeneidad con heterogeneidad, porque, como dice Callejo (2001), la homogeneidad hace nacer el grupo, mientras que la heterogeneidad es garantía de su crecimiento.

En los grupos de discusión hemos procedido del siguiente modo: el equipo investigador ha planteado los temas en torno a los que se va interviniendo libre e informalmente, a la búsqueda de diferentes puntos de vista y posibles acuerdos entre los participantes. En lugar de responder cada individuo a lo propuesto por el moderador (como en la entrevista en grupo), «la propia dinámica del grupo suele conducir a construir un saber sobre el tema objeto de discusión, dando lugar a que, esta situación comunicativa, retroalimente los temas» (Greenbaum, 2000: 125). El énfasis está puesto en la interacción social. Interesa conocer cómo vive la situación el colectivo seleccionado, más allá de cómo la viven individualmente.

Habitualmente se forman con un conjunto de entre cinco y diez personas, por cuanto se busca un equilibrio entre la riqueza de perspectivas y puntos de vista y la posibilidad de establecer el diálogo entre todos los participantes. En el contexto de nuestra investigación, el trabajo en relación a los grupos de discusión constó de las siguientes fases:

a) Preparación. En la mayoría de los casos contamos con la colaboración de los responsables de las diferentes Comunidades Autónomas, que nos ayudaron en la selección y organización de los grupos de discusión. Se realizó una selección de individuos participantes con los criterios acordados en la reunión de coordinación, que abarcasen el más amplio espectro del sistema educativo, relacionado con el tópico a seguir, divididos en dos grandes grupos, de acuerdo con su proximidad

profesional al mismo: poder (participantes en innovaciones) e influencia (asesores externos).

Con esto queríamos hacer compatible la homogeneidad (todos los participantes tienen relación con la innovación educativa y disponen de experiencia suficiente para su valoración) y heterogeneidad (todos los participantes ejercen acciones en relación a ella, desde posiciones diferentes, siempre dentro del sistema educativo). Esta fase incluyó la logística de preparación del lugar de la reunión. Esta cuestión no es superficial, ya que hay que atender a que todos puedan sentirse cómodos y respetar las individualidades. La cantidad de participantes oscilaba (en todos los grupos de discusión) entre cinco y diez, con una proporción, en sus perfiles, pretendidamente equilibrada (relación hombres-mujeres, pertenencia a distintas etapas del sistema, ocupaciones operativas diversificadas, etc.)

En cada Comunidad Autónoma se han desarrollado dos grupos de discusión, compuestos por entre cinco y diez profesores y profesoras de distintas etapas del conjunto del sistema educativo, a través de una selección intencional. Dado el tiempo con el que se contaba para la investigación, se estimó que dos grupos podían aportar datos muy significativos al estudio que se planteaba. Asimismo, en la convocatoria escrita para la reunión, se anticiparon los grandes tópicos sobre los que se iba a trabajar en la sesión de grupo de discusión.

b) Desarrollo. En esta etapa se hizo mucho hincapié en que quien actuase de moderador interviniera lo menos posible, estableciera la confianza precisa, introdujera la sesión (propósito del estudio, explicar el proceso de selección de los participantes y el uso de la información recabada, confidencialidad y renegociación), consiguiera las reglas para el desarrollo de la sesión, animara a intervenir sin cortapisas, permaneciera neutral y extrajera más intervenciones, en el caso de notar alguna omisión de importancia. Entre pregunta y pregunta, podría hacer un breve resumen, si así lo consideraba necesario. En definitiva, tener sentido común y tacto.

Además se estableció que otra persona del equipo de investigación hiciese las labores de observación y recogida de las secuencias de intervención y los puntos principales, con el fin de facilitar la posterior transcripción.

c) Análisis. Las sesiones de todos los grupos de discusión se grabaron en audio. El análisis se desarrolla a partir del examen de todas y cada una de las manifestaciones que se produjeron en los grupos de discusión que se describieron con anterioridad, con la intención de encontrar concurrencias y/o singularidades, en que se visualicen ventajas, inconvenientes, necesidades y perversiones, para describir objetiva, sistemática y cualitativamente el contenido comunicado y también para aprovechar la herramienta, haciendo inferencias reproducibles y válidas de los datos e identificar las dimensiones que sobresalen (Krippendorff, 1997). Ello

nos permitirá elaborar algunas conclusiones con finalidad, según su naturaleza, de auspiciar la solidificación o la corrección del proceso actual.

7.3.4. Estudios de caso

Siguiendo un enfoque cualitativo, y queriendo complementar la información proveniente de diferentes fuentes, planteamos la necesidad de desarrollar, además de los grupos de discusión, estudios de caso de centros educativos con proyectos de innovación. El estudio de caso es una metodología que nos permite un acercamiento más en profundidad a la realidad de los proyectos de innovación, a través de la observación, la entrevista y el análisis de documentos.

La selección de los casos se realizó tomado en consideración la información que nos pudieran proporcionar a partir de contextos similares y diferentes. Como plantea Stake, «(los casos) pueden ser similares o diferentes, redundantes y variados. Se seleccionan porque se considera que comprenderlos nos ayudará a comprender y quizás a teorizar mejor en relación con el resto de casos» (Stake, 1994: 237). Tomamos dos criterios para la selección de los casos: distribución geográfica y nivel educativo. Así, la configuración final de los casos queda como sigue:

TABLA 2. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA Y NIVEL EDUCATIVO DE LA SELECCIÓN DE CASOS

COMUNIDAD AUTÓNOMA	NIVEL EDUCATIVO DEL CENTRO
Andalucía	1 centro de Educación Infantil y Primaria
Baleares	1 centro de Educación Infantil y Primaria
Canarias	1 centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria sin Bachillerato
Cataluña	1 centro de Formación de Personas Adultas
Euskadi	1 centro de Educación Infantil, Primaria y ESO
Galicia	1 centro de Educación Infantil, Primaria y ESO
Madrid	1 centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria con Bachillerato, Ciclos Formativos y Garantía Social
Valencia	1 centro de Educación Especial

La selección de los casos fue una decisión del equipo de investigación, conocedor de los centros innovadores de su zona. La duración del estudio de caso fue de un mes durante el cual se desarrollaron observaciones y entrevistas con los diferentes implicados en los proyectos de innovación, así como se recogieron materiales para su análisis. Hemos de agradecer la participación del profesorado implicado en los proyectos de innovación que fueron analizados.

7.4. ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE SUS PROTAGONISTAS. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

7.4.1. Características de la muestra

La muestra de este estudio está compuesta por 933 *proyectos de innovación educativa* que respondieron al cuestionario de innovación educativa remitido a los centros. Estos proyectos se desarrollaban en las diferentes Comunidades Autónomas del Estado. En la figura 1 se presenta el número de cuestionarios respondidos en cada una de las Comunidades Autónomas. Puede observarse que, salvo en el caso de la Ciudad Autónoma de Ceuta, el resto de Comunidades Autónomas respondieron al cuestionario en mayor o menor medida.

FIGURA 1. DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA DE LOS PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA



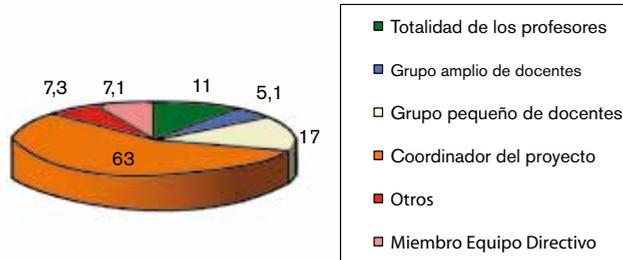
Como hemos descrito anteriormente, procedimos a enviar los cuestionarios a través de dos diferentes medios: postal y mediante correo electrónico. El número total de cuestionarios enviados fue de 3.682, obteniendo una devolución de 933, es decir,

el 25,33% de los proyectos de innovación respondieron al cuestionario. Hemos de considerar este dato como representativo en la medida en que hemos podido tener respuesta de todas las Comunidades Autónomas, aunque como se puede observar en la tabla 3, el porcentaje de respuesta de cada Comunidad Autónoma ha variado. Han sido Andalucía y País Vasco las que mayor número de cuestionarios han remitido.

TABLA 3. PARTICIPACIÓN EN EL CUESTIONARIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

COMUNIDAD AUTÓNOMA	ENVIADOS	RECIBIDOS	PORCENTAJE RECIBIDOS
Andalucía	492	212	22,72%
Aragón	187	64	6,86%
Asturias	323	11	1,18%
Cantabria	84	44	4,72%
Castilla-La Mancha	381	42	4,50%
Castilla y León	91	35	3,75%
Cataluña	232	68	7,29%
Ceuta	31	0	0,00%
Extremadura	117	34	3,64%
Galicia	95	33	3,54%
Islas Baleares	53	22	2,36%
Islas Canarias	405	72	7,72%
La Rioja	34	9	0,96%
Madrid	380	76	8,15%
Melilla	30	1	0,11%
Murcia	159	30	3,22%
Navarra	40	13	1,39%
País Vasco	480	140	15,01%
Comunidad Valenciana	126	27	2,89%
TOTAL	3.682	933	100,00%

La mayoría de los cuestionarios han sido respondidos por el coordinador o la coordinadora del proyecto (63%), por un grupo pequeño de profesores (17%) o por la totalidad de docentes del proyecto (11%). Por último, tan solo un 5,1% de los cuestionarios han sido contestados por un grupo amplio de docentes; en un 7,1% ha contestado un miembro del equipo directivo.

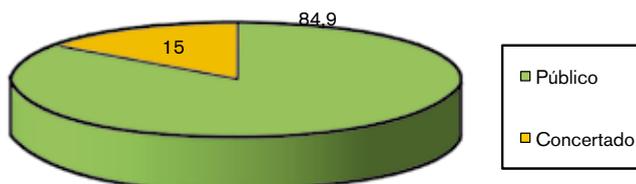
FIGURA 2. QUIÉN RESPONDE AL CUESTIONARIO

7.4.2. Características de los centros educativos con proyectos de innovación

En este primer apartado tratamos de aportar una visión general acerca de las características de los centros educativos que realizan proyectos de innovación educativa. Con este fin analizaremos variables como el tipo de centro, el nivel al que se adscriben, la antigüedad del profesorado, la participación del equipo directivo en el proyecto, así como otra serie de características.

7.4.2.1. Tipo de centro

Como se puede observar en la figura 3, la mayoría de los centros que realizan *proyectos de innovación educativa* en España son centros públicos. De esta manera, de los 933 centros que conforman la muestra, el 84,9% pertenece al ámbito público y el 15% restante pertenece al ámbito concertado.

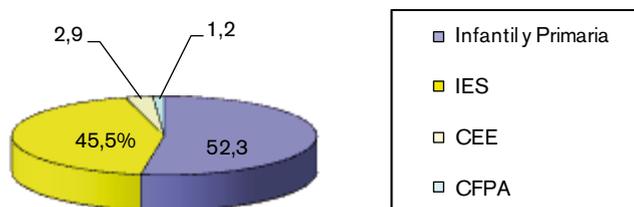
FIGURA 3. PORCENTAJE DE RESPUESTA EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN POR TIPO DE CENTRO

7.4.2.2. Nivel

Los centros que realizan proyectos de innovación educativa principalmente son de Educación Infantil y Primaria (52,3%) e institutos de Educación Secundaria (43,3%).

En menor porcentaje aparece otro tipo de centro, como los de Educación Especial (2,9%) y los de Formación de Personas Adultas (1,2%).

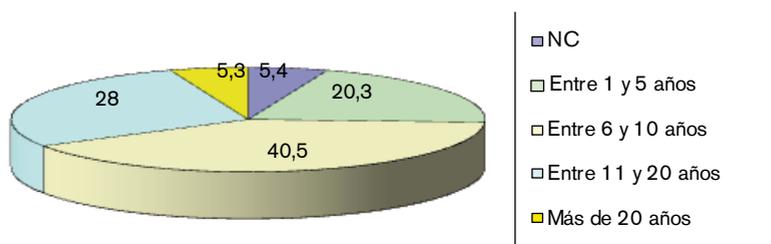
FIGURA 4. PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN POR NIVEL EDUCATIVO



7.4.2.3. Antigüedad del profesorado

En la mayoría de los centros que conforman la muestra, la antigüedad del profesorado en el centro educativo en el que se desarrolla el proyecto de innovación se sitúa entre los seis y los diez años (40,5%). En el otro extremo, tan solo un 5,3% del profesorado tiene una antigüedad en el mismo de más de veinte años. En una proporción intermedia, se sitúa el profesorado con una antigüedad en el centro de entre uno y cinco años, y de entre once y veinte (20,3 y 28%, respectivamente). Podemos decir, por tanto, que el 73,8% del profesorado se sitúa en una antigüedad en sus respectivos centros que supera los cinco años.

FIGURA 5. PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN POR ANTIGÜEDAD DEL PROFESORADO



Analizando estos datos en función de los distintos niveles educativos, podemos confirmar que no existen diferencias entre los centros de Infantil-Primaria y Secundaria respecto a la antigüedad del profesorado, ya que tanto en unos como en otros los porcentajes de antigüedad de entre seis y diez años rondan el 40%.

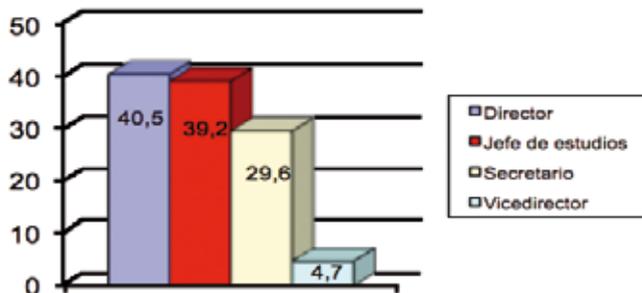
Por Comunidades, destacaríamos Islas Baleares como aquella en la que existe mayor porcentaje de profesorado entre seis y diez años de experiencia en los centros estudiados. Por otra parte, el profesorado con menor antigüedad en el centro lo hemos encontrado en Castilla-La Mancha y el que tiene más experiencia se encuentra en Madrid, superando los veinte años de antigüedad el 7,9% del profesorado de los centros estudiados en esta Comunidad.

7.4.2.4. Participación del equipo directivo en el proyecto

El director y el jefe de estudios son los dos miembros pertenecientes al equipo directivo que suelen tener una mayor participación en los proyectos de innovación educativa. Seguidamente, el secretario se configura como la tercera figura en importancia, participando en la mitad de los proyectos que se realizan. Llama la atención el hecho de que, en un 40,5% de los casos, los directores participen como miembros del proyecto de innovación. Ello creemos repercute en un reconocimiento y visibilidad del proyecto entre el profesorado del centro.

Por otra parte, podemos observar en la figura 6 la escasa participación del vicedirector en este tipo de proyectos educativos, llegando tan solo a un 4,7% las ocasiones en las que interviene.

FIGURA 6. PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN DE EQUIPO DIRECTIVO EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN



Analizando estos resultados por niveles educativos, podemos ver cómo hay pequeñas diferencias:

- Tanto el director como el jefe de estudios y el secretario muestran mayores porcentajes de participación en Educación Infantil y Primaria que en Secundaria (45,4% frente al 33,1%; 41,5% frente al 35,8% y 34,2% frente al 23,6%, respectivamente), pero en cambio el vicedirector, aunque con un porcentaje de participación muy inferior respecto al resto de miembros, es mucho más participativo en Secundaria (8,5%) que en Infantil y Primaria (2,1%).

- En Infantil y Primaria la participación de los miembros del equipo directivo en los proyectos de innovación parece seguir un orden jerárquico (a excepción de la figura del vicedirector, que es el que menos interviene): 1.º director, 2.º jefe de estudios, 3.º secretario. Pero en Secundaria encontramos diferencias, ya que participa más el jefe de estudios en los proyectos de innovación (35,8%) que el director (33,1%).

Por Comunidades Autónomas, también destacamos los resultados más significativos. Así, la mayor participación del director en los proyectos de innovación estudiados se registra en Castilla-La Mancha (61,9%), mientras que la menor participación tiene lugar en la Comunidad Valenciana (14,8%). El jefe/a de estudios prácticamente no participa en la Comunidad Valenciana (18,5%). Castilla-La Mancha (52,4%) es la Comunidad Autónoma que destaca por la participación del secretario en sus proyectos de innovación mientras que la Comunidad Valenciana se encuentra en su extremo opuesto, ya que en el 92,6% de los casos no participa. El vicedirector suele participar poco en los proyectos de innovación, y es bajo su porcentaje en todas las Comunidades; la más destacada por su participación es Galicia.

Finalmente, donde más participan todos los miembros del equipo directivo es en Cantabria (43,2%), mientras que estos casos no se producen casi nunca en la Comunidad Valenciana, con un 92,6% de negación a la afirmación sobre la participación de todos los miembros del equipo directivo en los proyectos de innovación.

7.4.2.5. Otras características de los centros incluidos en la muestra

¿Cómo son, de nuevo, los centros educativos en los que se llevan a cabo proyectos de innovación educativa? Una de las preguntas que incluimos en el cuestionario pretendía identificar estas características desde el punto de vista del profesorado. Así, podemos apreciar que el valor más elevado (4,23 de una escala entre 1 y 5) está referido a la implicación y motivación de los equipos directivos de los centros para la iniciación de proyectos de innovación, potenciando y facilitando su desarrollo. Este dato destaca la importancia del equipo directivo en el proceso de innovación educativa.

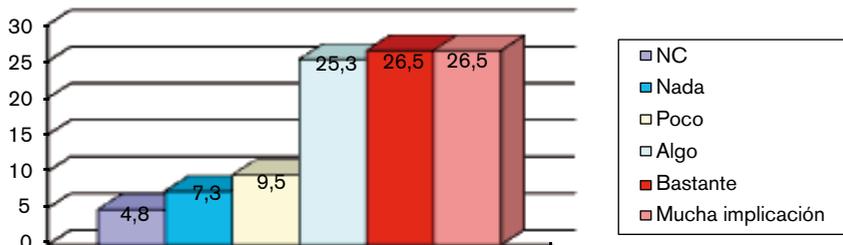
El resto de características son, en orden de importancia decreciente: existencia de un buen ambiente entre compañeros (3,86), el impacto de las actividades de formación en la que se implican los docentes (3,81), debate y reflexión sobre la calidad de la enseñanza que se le proporciona al alumnado (3,59), al introducir una innovación el profesorado se preocupa por ir tomando datos que permiten evaluar cómo va funcionando (3,56), implicación en los procesos de planificación, es decir, elaboración del proyecto educativo, programaciones didácticas, coordinación, etc. (3,52), y facilidad del profesorado para asumir riesgos e implicarse en proyectos nuevos (3,47).

FIGURA 7. VALORES PROMEDIO DE CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS

Junto a las características anteriores, hemos creído conveniente ahondar un poco más en las particularidades de los centros innovadores. Veamos a continuación algunas de ellas:

a) *Implicación del profesorado en los procesos de planificación*

Los centros que desarrollan proyectos de innovación en general se implican de forma activa en los procesos de planificación (elaboración del proyecto educativo, programaciones didácticas, coordinación, etc.), como refleja la figura 8. De hecho, los casos de baja implicación en este aspecto no llegan al 20%.

FIGURA 8. PORCENTAJE DE IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO

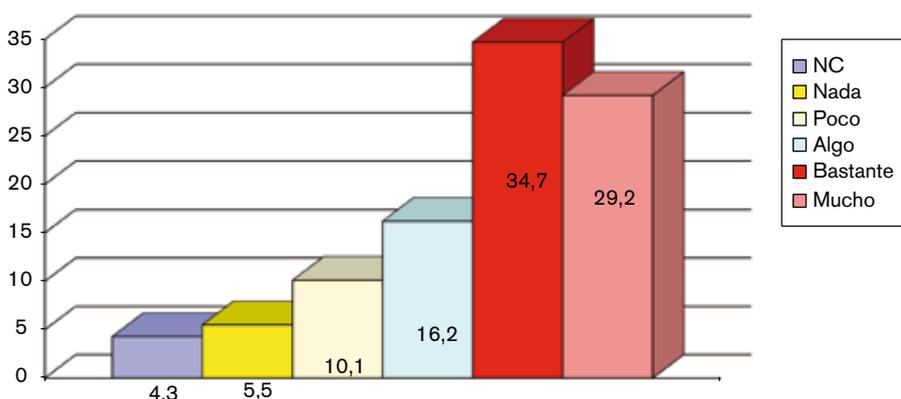
En Educación Infantil y Primaria es destacada también esta implicación por la mayoría (32%, mucha implicación), mientras que en Secundaria se posicionan más en afirmar que el profesorado se implica algo (28,8%) o bastante (26,3%).

La Comunidad Autónoma en la que es destacable la implicación del profesorado, es Madrid, con un 42,1% de las respuestas que afirman que es mucha la implicación, frente a la Comunidad Valenciana, donde un 30,7% de las respuestas afirma que el profesorado se implica poco o nada en los proyectos.

b) Debate y reflexión sobre la calidad de la enseñanza

Otra característica de los centros que desarrollan proyectos de innovación educativa tiene que ver con una preocupación por el análisis y reflexión sobre la calidad de la enseñanza que desarrollan. Los centros informan que en general se reflexiona sobre la calidad de la enseñanza del centro, aunque en un 15,6% de los casos se afirma que se reflexiona poco o nada.

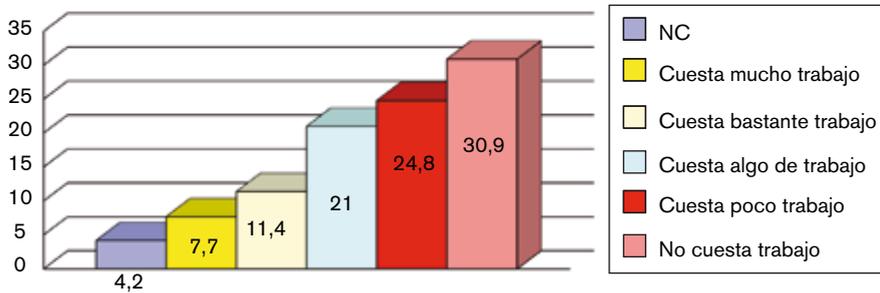
FIGURA 9. PORCENTAJE DE REFLEXIÓN Y DEBATE



Esta preocupación es destacable en las Islas Canarias, con un 39,7% de puntuación máxima al respecto, frente a la Comunidad Valenciana, donde el 44,4% afirma que se reflexiona poco o nada.

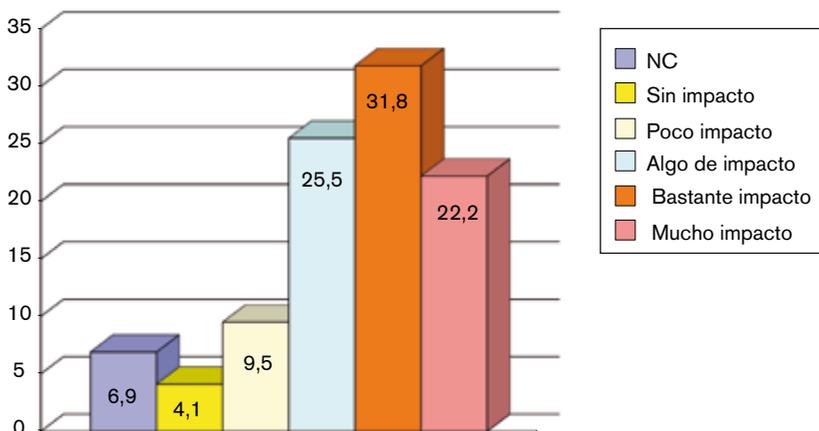
c) Asunción de riesgos e implicación en nuevos proyectos

Por otra parte, en su mayoría, el profesorado de los centros educativos que desarrolla proyectos de innovación declara estar dispuesto a asumir riesgos y no es reacio a implicarse en nuevos proyectos. Tan solo en el 19% de los centros cuesta mucho o bastante trabajo implicar al profesorado.

FIGURA 10. PORCENTAJE DE RIESGOS E IMPLICACIÓN

d) *Impacto de las actividades de formación del profesorado en la práctica de la clase*

Nos ha preocupado también conocer si las actividades desarrolladas a lo largo del proyecto de innovación tienen un efecto en la práctica de aula de los docentes. Así, apenas en el 13,6% de los casos los aprendizajes obtenidos por el profesorado en las actividades de formación no se reflejan en la práctica cotidiana de sus clases (sin impacto o poco impacto). Podemos decir, por tanto, que el profesorado percibe que las actividades de formación en las que se implican tienen impacto sobre sus clases. Además, este dato coincide tanto para centros de Educación Infantil y Primaria (31,7%, bastante impacto), como para centros de Secundaria (32,8%, bastante impacto).

FIGURA 11. PORCENTAJE DE IMPACTO DE ACTIVIDADES

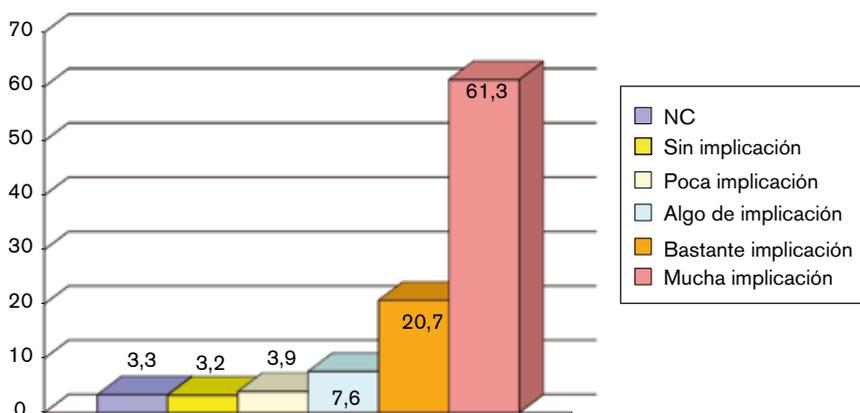
En las Islas Baleares es donde valoran más el impacto de estas actividades formativas (36,4%), mientras que en la Comunidad Valenciana es donde consideran en

mayor porcentaje (25,9%) que estas actividades tienen poco impacto en la práctica de la clase.

e) Implicación del equipo directivo en las cuestiones pedagógicas del centro

De una forma prácticamente rotunda podemos afirmar que la implicación del equipo directivo en las cuestiones pedagógicas del centro es muy elevada. Es algo que hemos venido comentando anteriormente y que ahora de nuevo encontramos reflejado en la figura 12.

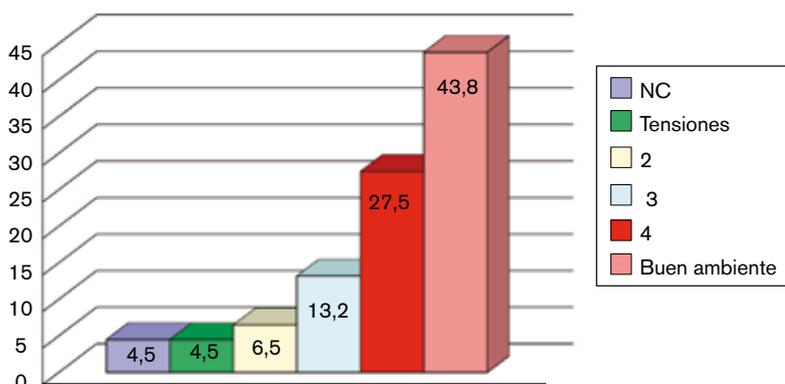
FIGURA 12. PORCENTAJE DE IMPLICACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO



La mayor implicación se recoge en Castilla-La Mancha, donde un 88,1% afirma que es muy grande la implicación del equipo directivo. En la Comunidad Valenciana, un 25,9% no comparte esta opinión, y piensan que la implicación es poca o inexistente. Por niveles educativos, es mayor la implicación en Infantil y Primaria (66,6%) que en Secundaria (55,3%).

f) Ambiente de convivencia en el centro

¿Cuál es el ambiente en los centros educativos que desarrollan proyectos de innovación? Comprobamos que tan solo en el 11% de los centros suele haber tensiones entre el profesorado, reinando ampliamente el buen ambiente de convivencia en los centros que realizan proyectos de innovación educativa.

FIGURA 13. PORCENTAJE DE AMBIENTE EN CENTRO

Por niveles no hay muchas diferencias en los resultados generales, ya que se confirma que suele reinar el buen ambiente tanto en unos como en otros, pero sí se demuestra que en niveles inferiores el buen ambiente es valorado en mayores porcentajes (Infantil y Primaria, 49,5% buen ambiente) y que en los niveles superiores este va decayendo (Secundaria, 38,1% buen ambiente), aunque en pocos casos llegue a derivar en tensiones.

7.4.3. Los proyectos de innovación en los centros educativos

Una vez conocidos los datos de los centros que realizan proyectos de innovación educativa, conoceremos ahora los concernientes a los propios proyectos, así como la temática de los mismos y los sectores educativos que participan activamente en ellos.

Es importante conocer las temáticas más trabajadas en los proyectos de innovación, ya que estas nos llevan a conocer las necesidades principales del alumnado tanto en conocimientos como en capacidades o actitudes, y que son consideradas por el profesorado como temáticas que necesitan ser reforzadas y trabajadas.

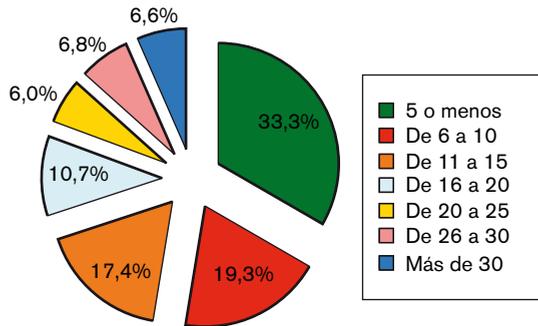
Estas necesidades deben coincidir también con las demandas que la sociedad actual exige a nuestros niños y jóvenes y que son fundamentales para su inserción en la sociedad como ciudadanos o en el mercado laboral.

7.4.3.1. Número de profesores que participan en el proyecto

Aproximadamente, en el 50% de los proyectos de innovación llevados a cabo en los centros educativos participan diez profesores como máximo, aunque el porcentaje más elevado (33%) corresponde a aquellos proyectos que cuentan con la partici-

pación de cinco o menos profesores. En el otro extremo aparecen proyectos en los que el número de profesores participantes es bastante mayor: un 19% de los proyectos de innovación lo configuran más de veinte profesores.

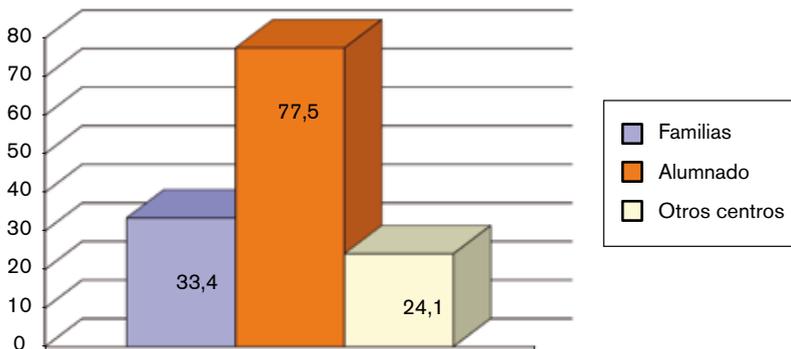
FIGURA 14. PORCENTAJE DE PROFESORADO PARTICIPANTE



7.4.3.2. Sectores educativos con participación en proyectos

Nos ha interesado conocer con más detalle quiénes han participado en el diseño y desarrollo del proyecto de innovación. Es importante conocer la implicación y participación de los diferentes sectores educativos en los proyectos de innovación. Esta participación influirá en el proyecto, ya que cuantos más sectores implicados, más posibilidades de consolidación del proyecto existirán.

FIGURA 15. PORCENTAJE DE OTROS SECTORES EDUCATIVOS PARTICIPANTES



Como podemos observar en la figura 15, el mayor porcentaje de participación corresponde al alumnado, siendo un 33,4% de proyectos de innovación los que han

contado con la participación de las familias. En un 24,1% de los proyectos de innovación se ha dado la colaboración con otros centros educativos.

Estos resultados varían un poco en función del nivel educativo en el que nos encontremos. En Infantil y Primaria, la participación de la familia es mucho mayor (42,5%) que en Secundaria (23,6%), al igual que la participación del alumnado (82 frente a 73,2%). En cambio, la colaboración con otros centros se incrementa al subir de nivel (21,8% Infantil y Primaria y 27,1% Secundaria).

Por Comunidades, destacamos Cantabria como la que alcanza el mayor porcentaje de participación de las familias en los proyectos (43,2%), y Castilla León en la que más participación tienen otros centros (40%).

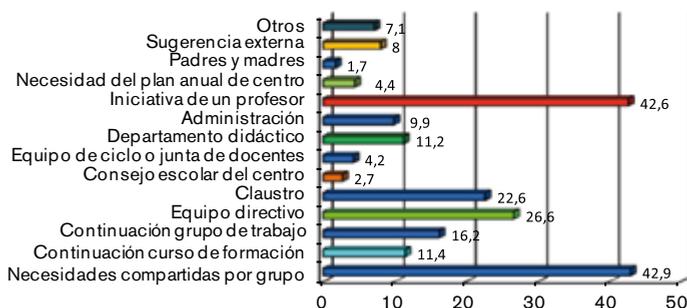
7.4.4. Origen de los proyectos de innovación

¿Cómo surgen los proyectos de innovación educativa? ¿Cuáles son las razones por las que un grupo de docentes dedica parte de su tiempo a pensar una nueva forma de enseñar? La idea de llevar a cabo un proyecto de innovación educativa puede surgir de muchas fuentes, como las que se observan en la figura 16. De entre todas ellas, existen dos fuentes principales de donde nacen las ideas de los proyectos: por iniciativa de un profesor (o del equipo docente) que entusiasma al resto, o por necesidades compartidas por el grupo que participa en el proyecto. En el 26,6% de las ocasiones, la idea del proyecto nace por sugerencia o decisión del equipo directivo o del claustro.

Es destacable comentar que existen diferencias entre las razones más importantes en función de si el centro de referencia es de Infantil y Primaria o de Secundaria, ya que, para los primeros, la razón más importante proviene de las necesidades compartidas por el grupo (43,4%), mientras que en Secundaria suele ser la idea o iniciativa de un profesor (52,1%) la que propicia la puesta en marcha del proyecto. Otros posibles orígenes de los proyectos de innovación en los centros se encuentran en la continuación de un grupo de trabajo (16,2%) o de un curso de formación (11,4%). Les sigue, aunque ya en porcentajes no muy significativos, la decisión del departamento de la materia a la que se refiere el proyecto (11,2%) y el estímulo de la Administración para implicarse en los procesos de autoformación (9,9%).

Sin embargo, otras fuentes que podrían originar la idea del proyecto de innovación, como pueden ser las demandas de los padres del alumnado, por necesidad de elaborar un plan anual de centro, por decisión del equipo del ciclo o de la junta de docentes, por recomendación del consejo escolar del centro, o por sugerencias externas (inspectores, asesores u orientadores), son de escasa ocurrencia.

FIGURA 16. ORIGEN DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN



Analizando los resultados por Comunidades, observamos cómo las principales razones de origen de los proyectos: iniciativa de un profesor o necesidades compartidas por el grupo, alcanzan sus porcentajes más elevados en la Región de Murcia (60%). Las demandas de la familia del alumnado, que es una razón poco valorada por la mayoría de centros como principal causa de origen de los proyectos de innovación, alcanza un porcentaje del 9,1% en Cantabria, que aunque poco significativo es bastante superior a la media (1,7%).

7.4.4.1. Implicación en la elaboración del proyecto

Los docentes del centro, en primer lugar, y el equipo directivo, en segundo, son los agentes educativos que tienen una mayor implicación en la elaboración del proyecto. Es en Cataluña, donde mayor implicación tiene el equipo directivo (89,9%) en este aspecto, frente a la Región de Murcia, donde afirman que existe esa implicación en un 20% de los casos.

Por niveles, es en Infantil y Primaria donde más se implica el equipo directivo (67%), muy por encima del porcentaje de implicación obtenido en Secundaria (47,2%).

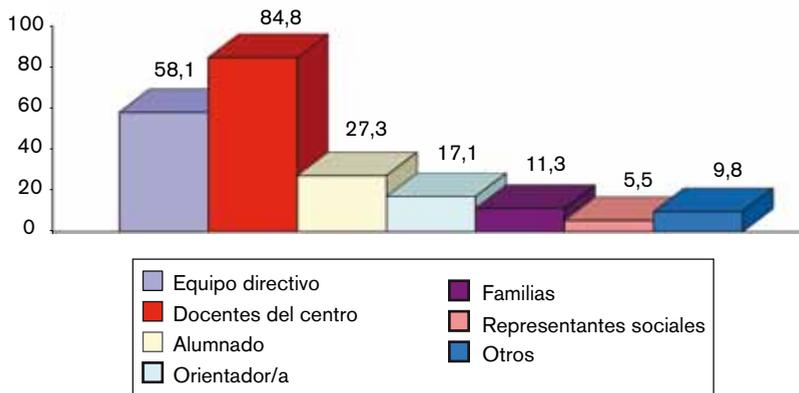
La implicación de los docentes alcanza su porcentaje más elevado en la comunidad de Extremadura, con un 94,1%, mientras que la Comunidad Valenciana es la que presenta menor porcentaje, confirmándonos un 29,6% que no existe tal implicación por parte de los profesores.

En función del nivel educativo, no existen grandes diferencias en cuanto a la implicación de los docentes, ya que en ambos es bastante elevada, pero hay que señalar que en los niveles superiores (Secundaria) es algo mayor.

Tan solo en un 27,3% de los casos los alumnos participan en la elaboración de los proyectos, a pesar de ser ellos en última instancia sus destinatarios principales. Igualmente, otros agentes educativos como los orientadores o las familias tienen una intervención en este aspecto menor de lo que cabría esperar.

También se observa cómo el alumnado va implicándose más en función de su edad (mayor edad = mayor implicación) y esto puede observarse en el análisis realizado en función del nivel educativo, donde vemos cómo se alcanzan mayores porcentajes de implicación en Secundaria (31,1%) que en Infantil y Primaria (25,3%).

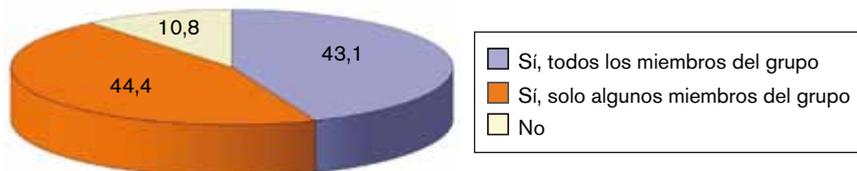
FIGURA 17. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES EN ELABORACIÓN DE PROYECTO



7.4.4.2. Experiencia del profesorado participante en otras actividades de autoformación

De los 933 proyectos analizados en esta muestra, solo en 100 de ellos el profesorado participante lo hace por primera vez. Los proyectos suelen contar con profesorado que sí tiene experiencia en actividades de autoformación. Existe igualmente un

FIGURA 18. PORCENTAJE DE EXPERIENCIA EN OTRAS ACTIVIDADES DE AUTOFORMACIÓN

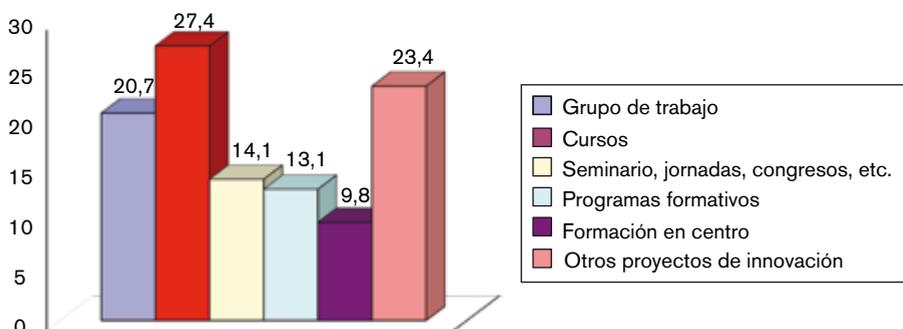


alto porcentaje (43,1%) de proyectos en los que la totalidad del profesorado tiene experiencia en otras actividades. Este caso es más frecuente encontrarlo en los niveles de Infantil y Primaria, donde en el 49,4% de los proyectos todos los miembros tienen experiencia en otras actividades. En Secundaria, en cambio, es más común

encontrarnos con proyectos en los que solo algunos miembros del grupo tienen experiencia previa (52,6%).

Del 87,5% que respondió que algunos miembros o todo el profesorado participante en el proyecto había realizado con anterioridad otras actividades de autoformación, el 27,4% lo ha hecho mediante cursos, el 23,4% en la realización de otros proyectos de innovación, el 20,7% en la participación en grupos de trabajo, el 14,1% en la participación en seminarios, jornadas o congresos, el 9,8% en acciones formativas en centro, y el 13,1% en programas formativos concretos.

FIGURA 19. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

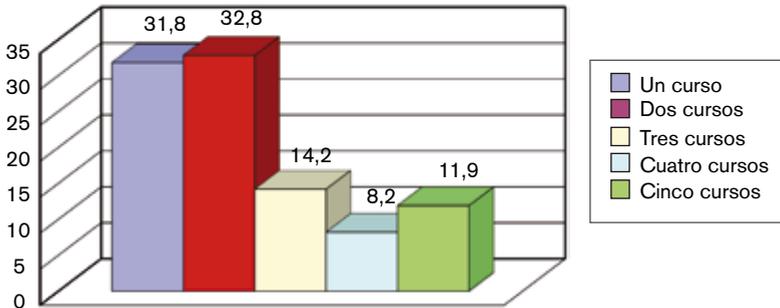


Podemos comprobar, por tanto, que los proyectos de innovación requieren de una experiencia previa, de un «caldo de cultivo» propicio para que surjan. Se hace necesaria, por consiguiente, la participación en otros proyectos o actividades de autoformación por parte del profesorado.

7.4.4.3. Antigüedad del proyecto

Otras de las condiciones que influyen en la elección de un tema para un proyecto es el llevar ya algún tiempo trabajando sobre el mismo. Como se puede apreciar en la figura 20, la mayoría de los proyectos analizados llevan entre uno y dos años trabajando en el mismo tema. Llama la atención que el porcentaje de proyectos con duración mayor a dos cursos académicos se va reduciendo poco a poco.

Por niveles educativos no existen grandes diferencias. Solo destacan, minimamente, por encima de la media en Infantil y Primaria los proyectos que llevan trabajando dos cursos (33,4%) frente a Secundaria, donde sobresalen los que únicamente llevan un curso en funcionamiento (35,3%)

FIGURA 20. PORCENTAJE DE ANTIGÜEDAD DEL PROYECTO

7.4.5. Objetivos de los proyectos de innovación

Hemos analizado las diferentes temáticas sobre las que han venido trabajando los proyectos de innovación educativa que han respondido al cuestionario. Las temáticas son, como cabe suponer, muy variadas, aunque podemos resumir que los temas más recurrentes han sido los que se describen a continuación.

En primer lugar, comprobamos que han sido los proyectos que se centran en el área de Lengua y Literatura, la educación para la mejora de la convivencia en el aula y en los centros en general, el uso y perfeccionamiento de las habilidades con las nuevas tecnologías, así como el interés por inculcar valores que conduzcan al mantenimiento del medio ambiente, las temáticas que con mayor frecuencia se han venido desarrollando, con un 14,8, 10,7, 9,3 y 9,8%, respectivamente.

Estas temáticas predominantes en los proyectos de innovación educativa responden a temas de especial relevancia en la sociedad actual: trabajar la lengua y la literatura es de especial relevancia en una sociedad donde el uso del lenguaje por los jóvenes se está deteriorando; sustituir la lectura por otras actividades y el mal uso del lenguaje propiciado por las nuevas formas de comunicación está provocando en los jóvenes la aparición de un nuevo lenguaje caracterizado por una ortografía plagada de errores y una pérdida de las reglas ortográficas de nuestro lenguaje que empieza a verse reflejada en las aulas.

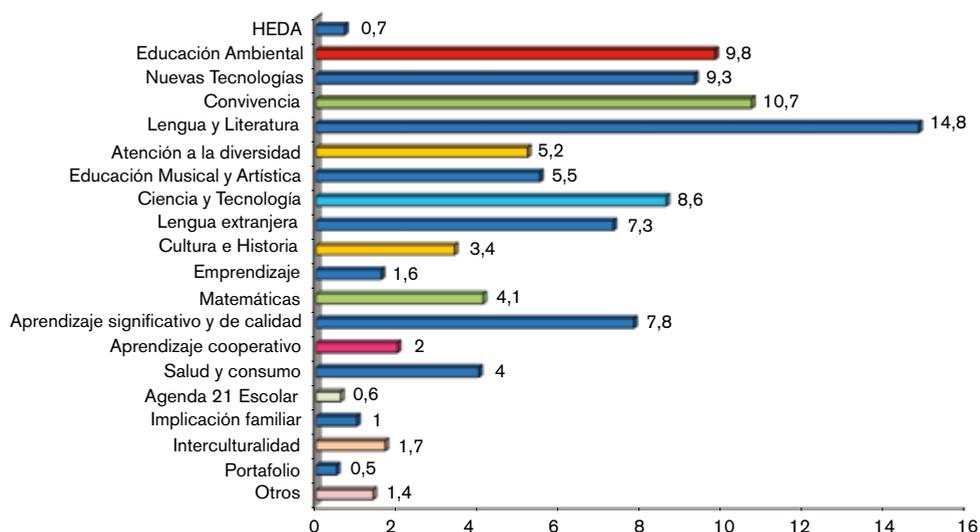
La mejora de la convivencia es otra de las necesidades crecientes de nuestra sociedad, trabajar las normas de convivencia es de vital importancia para evitar situaciones de violencia tan preocupantes en los centros. Por otra parte, las nuevas tecnologías siguen siendo una de las necesidades más demandadas por la actual sociedad de la información y el conocimiento y su uso se convierte en una competencia imprescindible para insertarse en el mundo laboral. Finalmente, el mantenimiento del medio ambiente es una preocupación creciente en la actualidad. El deterioro del mismo nos incumbe a todos y también la solución está en manos de todos y cada

uno. Inculcar desde los centros educativos valores de respeto y cuidado al medio ambiente es una medida para paliar el deterioro del mismo. Es necesario crear una conciencia comprometida socialmente desde la infancia.

Siguiendo un orden descendente en cuanto a la frecuencia de las temáticas, con un 8,6% aparecen temáticas relacionadas con la «Ciencia y Tecnología» y con un 7,8% relacionados con el «Aprendizaje significativo y de calidad». En un menor porcentaje se desarrollan otros proyectos de innovación cuya temática son «Lengua extranjera» (7,3%), «Educación Musical y Artística» (5,5%) y «Atención a la diversidad/Coeducación» (5,2%). Las «Matemáticas» (4,1%), la «Salud y el consumo» (4%), y la «Cultura e Historia» (3,4%) tampoco alcanzan porcentajes muy significativos.

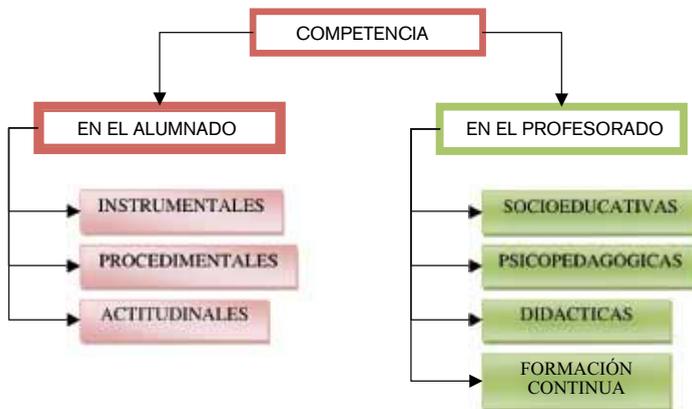
Finalmente, otras temáticas de menor frecuencia son «Aprendizaje cooperativo» (2%), el desarrollo de la «Interculturalidad» (1,7%), «Emprendizaje» (1,6%), «Implicación familiar en la educación de sus hijos/as» (1%), «HEDA», proyecto intercentros en el que participa el profesorado de Enseñanza Secundaria y que investiga sobre las mejores condiciones de uso prolongado de las TIC como medio didáctico en las aulas (0,7%), planes específicos de mejora de la educación, como «Agenda 21 Escolar» (0,6%), que pretende hacer entender al alumnado la problemática socioambiental y fomentar el desarrollo sostenible o el seguimiento del aprendizaje de los alumnos mediante el «Portafolio» (0,5%).

FIGURA 21. TEMÁTICAS DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN



Al igual que las temáticas de los proyectos, sus objetivos son muchos y muy diversos. En general, pretenden desarrollar una serie de competencias tanto en el alumnado como en el profesorado que participa en el proyecto. Como podemos observar, las competencias referidas al alumnado las hemos clasificado en instrumentales, procedimentales y actitudinales. Por lo que respecta al profesorado, hemos identificado competencias socioeducativas, psicopedagógicas, didácticas y relacionadas con la formación continua.

FIGURA 22. ESQUEMA DE LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

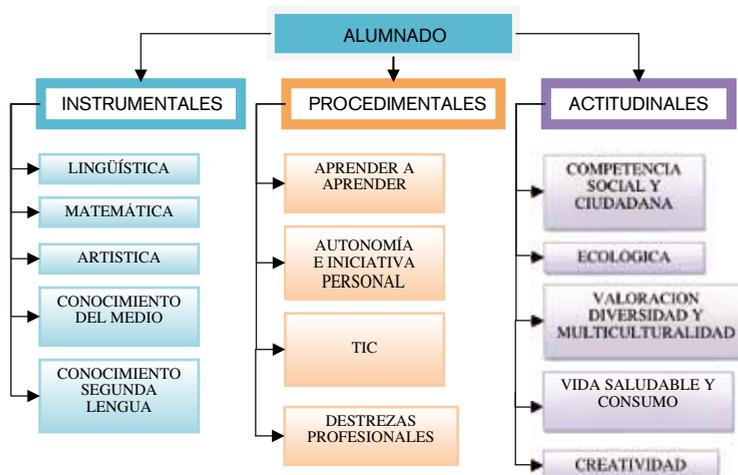


7.4.5.1. Competencias desarrolladas en el alumnado

Las competencias que los proyectos de innovación pretenden desarrollar en el alumnado son de diferente naturaleza: instrumentales, procedimentales y actitudinales. Entre las primeras encontramos la competencia de comunicación lingüística en la propia lengua, la competencia matemática, la competencia artística y cultural, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia en comunicación lingüística en una segunda lengua.

Las competencias que denominamos procedimentales son las referidas al tratamiento de la información y competencia digital, la competencia para aprender a aprender, la competencia para el ámbito laboral y la competencia para el trabajo autónomo y la iniciativa personal. Las competencias referidas a las actitudes son también muy importantes, pues muchos de los proyectos de innovación se desarrollan para la formación integral de la persona: competencia social y ciudadana, competencia ecológica, valoración de la diversidad y de la multiculturalidad, hábitos de vida saludable y consumo y capacidad creativa.

FIGURA 23. ESQUEMA DE LAS COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN EN EL ALUMNADO



Respecto a las frecuencias de aparición de estas competencias en los distintos proyectos de innovación analizados, las competencias con mayor presencia son: TIC, competencia social y ciudadana y competencia lingüística.

TABLA 4. FRECUENCIAS DE APARICIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

COMPETENCIAS	PORCENTAJE
TIC	15
Social y ciudadanía	14,8
Lingüísticas	14,4
Aprender a aprender	9
Cultural y artística	6,9
Autonomía e iniciativa personal	5,4
Ecológica	5,5
Segunda lengua	6,2
Vida saludable y consumo	3,7
Mundo físico	5,7
Destrezas profesionales	3,8
Creatividad	3,6
Diversidad y multiculturalidad	3,4
Matemática	2,5

Analizados los datos cualitativos que reflejan las competencias desarrolladas por los proyectos en el alumnado, y desglosando este análisis por Comunidades Autónomas, obtenemos los siguientes resultados:

La competencia más desarrollada en todas las Comunidades es la de TIC. Siendo la que alcanza uno de los porcentajes más elevados en diez Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón, Castilla León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Murcia y País Vasco.

A continuación mostramos algunos ejemplos obtenidos de los objetivos de los proyectos de innovación analizados que ponen de manifiesto la intención de trabajar sobre esta competencia. Se han seleccionado ejemplos representativos de las Comunidades Autónomas mencionadas como las que alcanzan los porcentajes más elevados para estas competencias:

- Aplicar el uso de nuevas tecnologías como una herramienta más de trabajo (Andalucía).
- Utilizar las nuevas tecnologías para facilitar la integración de los alumnos nuevos, así como la participación de alumnos y padres con el centro (Castilla-La Mancha).
- Integrar las nuevas tecnologías en el currículum escolar (Cataluña).
- Habitarnos al uso de las plataformas digitales para publicar noticias, compartir experiencias y materiales, exponer tareas a realizar. Llevar a cabo proyectos telemáticos (basados en las TIC) con otros centros (Aragón).
- Capacitarnos para adaptar nuestras metodologías de trabajo a las TIC. Analizar materiales digitales (País Vasco).
- Introducción de las nuevas tecnologías en el centro: creación de la experiencia y material dedicado a nuevas tecnologías (Galicia).
- Implantar dos aulas digitales basadas en Moodle (Murcia).
- Descubrir las necesidades tecnológicas del entorno. Estudiar la viabilidad de los contenidos descubiertos en relación con el currículum de los ciclos de Informática (Castilla y León).

Le sigue el desarrollo de la competencia social y ciudadana, con porcentajes bastante elevados en nueve Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, Madrid y Valencia.

Así, podemos ver cómo esta competencia es trabajada en las distintas comunidades a partir, entre otros, de los siguientes objetivos:

- Desarrollar las habilidades de aprender a vivir juntos: el diálogo, el trabajo en equipo, la aceptación mutua, la capacidad de ser críticos, colaboradores, participativos; la aceptación del valor del esfuerzo, de la colabora-

ción, de la solidaridad y de la justicia; ser capaces de afrontar y resolver conflictos, de asumir y respetar las diferencias y desarrollar la empatía (Andalucía).

- Sensibilizar a la comunidad educativa en el tema de la paz. Abarcar todos los ámbitos posibles en los que se puede reflexionar sobre la paz: deporte, matemáticas, arte, ciencias, idiomas, música, tecnología... Trabajar en equipo e implicar a todo el centro escolar en un único proyecto (Castilla y León).
- Valorar las experiencias, vivencias, producciones y conocimientos de los alumnos (Aragón).
- Fomentar la utilización de este espacio educativo por parte de todo el profesorado para formar a los alumnos en la convivencia democrática (Castilla-La Mancha).
- Favorecer la coeducación a través del juego (Galicia).
- Fomentar el diálogo en las asambleas para crear pautas como: respetar el turno de palabra, analizar críticamente las situaciones, argumentar y defender ideas sin faltar al respeto de nadie, etc.; potenciar la figura del delegado de aula como mediador de conflictos, compartir las responsabilidades del aula, conseguir que los alumnos sean capaces de detectar situaciones de violencia o denunciarlas en caso de conocerlas, que sean capaces de adquirir compromisos en la resolución de conflictos, que interioricen las normas de convivencia como elementos que nos permiten vivir en común (Madrid).
- Reducir los comportamientos agresivos. Implicar a todo el alumnado del colegio en la dinámica de la educación para la paz (Valencia).
- Aprender a ser personas y a convivir. Crear una relación positiva cada cual consigo y con las demás personas (Extremadura).

El desarrollo de la competencia lingüística alcanza la tercera posición a nivel general, pero en tres Comunidades es la competencia más trabajada: Baleares, Canarias y Madrid; y en otras dos alcanza la segunda posición: Cataluña y Murcia.

Los siguientes objetivos, obtenidos tras el análisis, sirven de ejemplo del tratamiento que se da a esta competencia en los distintos proyectos y Comunidades:

- Favorecer la estimulación del lenguaje oral (Baleares).
- Posibilitar, motivar y potenciar el desarrollo del proceso lectoescritor en niños y niñas que han alcanzado una madurez psicológica (Canarias).
- Favorecer el desarrollo de actividades divertidas y significativas para contrarrestar actitudes de rechazo hacia la lectura. Ampliación del vocabulario (Madrid).
- Desarrollar en los alumnos el placer de leer (Cataluña).

- Mejorar la competencia lingüística de los alumnos, en especial, las habilidades orales (Murcia).

Si hacemos un análisis más general de las Comunidades Autónomas, destacando las dos competencias más abordadas en sus diferentes proyectos de innovación, encontramos:

TABLA 5. COMPETENCIAS MÁS TRABAJADAS POR LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

COMUNIDAD AUTÓNOMA	COMPETENCIAS MÁS TRABAJADAS POR LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN
Andalucía	TIC y Social y ciudadana
Aragón	TIC y Social y ciudadana
Asturias	Destrezas profesionales y Vida saludable y consumo
Baleares	Lingüística y Cultural y artística
Canarias	Lingüística y Aprender a aprender
Cantabria	Ecológica y Social y ciudadana
Castilla y León	TIC y Social y ciudadana
Castilla-La Mancha	TIC y Social y ciudadana
Cataluña	TIC y Lingüística
Extremadura	Social y ciudadana y Autonomía e iniciativa personal
Galicia	TIC y Social y ciudadana
Madrid	Lingüística y Social y ciudadana
Melilla	Social y ciudadana
Murcia	TIC y lingüística
Navarra	Cultural y artística y Lingüística
País Vasco	TIC y Segunda lengua
La Rioja	TIC, Cultural y artística y Lingüística (las tres con igual porcentaje)
Valencia	Social y ciudadana y Mundo físico

En la figura 24 se reflejan en colores las competencias predominantes en cada Comunidad.

También se ha realizado un análisis inverso, estudiando la aparición de cada competencia en general en todas las Comunidades y destacando las tres en las que su presencia es superior al resto.

FIGURA 24. TEMÁTICAS DE PROYECTOS MÁS FRECUENTES POR COMUNIDAD AUTÓNOMA



TABLA 6. COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y PREDOMINANCIAS DE COMPETENCIAS TRABAJADAS POR LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

COMPETENCIA	COMUNIDAD AUTÓNOMA
TIC	Andalucía, País Vasco y Cataluña
Social y ciudadana	Andalucía, Madrid y Aragón
Lingüísticas	Andalucía, Canarias y Madrid
Aprender a aprender	Andalucía, Canarias y Madrid
Cultural y artística	Andalucía, Canarias y Aragón
Autonomía e iniciativa personal	Andalucía, Extremadura y Aragón y País Vasco (con igual porcentaje)
Ecológica	Andalucía, Cantabria y Cataluña
Segunda lengua	País Vasco, Cataluña y Cantabria
Vida saludable y consumo	Andalucía y Aragón, Castilla-La Mancha y Valencia (con iguales porcentajes)
Mundo físico	Andalucía, Madrid y Canarias
Destrezas profesionales	País Vasco, Andalucía y Aragón
Creatividad	Andalucía, País Vasco y Aragón y Canarias (con iguales porcentajes)
Diversidad y multiculturalidad	Madrid y Extremadura y País Vasco (con iguales porcentajes)
Matemática	Andalucía, Madrid y Canarias

7.4.5.2. Competencias desarrolladas en el profesorado

Los proyectos de innovación también incorporan objetivos relacionados con la adquisición de competencias por parte del profesorado. Las competencias que desarrollan los proyectos de innovación en el profesorado las hemos agrupado bajo las siguientes categorías:

- **Competencia didáctica:** mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de metodologías innovadoras, adecuación del contenido a las necesidades del alumnado, estrategias para la motivación, métodos para enseñar de forma divertida y fácil, establecimientos de vías de comunicación eficaces...
- **Competencia socioeducativa:** trabajar por la implicación con el entorno y la comunidad educativa: familias, Administración, asociaciones, etc.
- **Competencia psicopedagógica:** atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, adaptación del aprendizaje en función del momento psicoevolutivo, orientación profesional, personal, atención en el ámbito socioafectivo (resolución de conflictos...).
- **Formación continua:** iniciativa, creatividad, sentido personal de actuación docente, trabajo en equipo...

Estas competencias aparecen con un porcentaje equilibrado, siendo la más elevada la competencia socioeducativa, y la menos la psicopedagógica.

TABLA 7. COMPETENCIAS DESARROLLADAS POR EL PROFESORADO EN LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

COMPETENCIAS	PORCENTAJE
Socioeducativa	34,8
Didáctica	29,2
Formación	20,3
Psicopedagógica	15,7

Algunos ejemplos de cómo se han trabajado y fomentado estas competencias son:

- **Competencia socioeducativa**
 - Incorporación de las familias en el proyecto.
 - Crear una escuela de padres.
 - Utilizar la plataforma PASEN (plataforma tecnológica para conectar a la escuela con la familia) para posibilitar la comunicación centro-familia.
 - Participación del alumnado, la familia y la comunidad en régimen igualitario.
 - Acercar el centro a toda la comunidad educativa.
 - Trabajo en equipo de toda la comunidad educativa y el entorno.

- Abrir el centro en horario de tarde con actividades tanto curriculares como extraescolares, dirigidas a la comunidad escolar en general. Fomentar la colaboración entre la AMPA, ayuntamiento y otros agentes sociales.
 - Colaborar con otras escuelas de características similares a las nuestras en la preparación de actividades que favorezcan el encuentro, la convivencia, la tolerancia.
 - Búsqueda de la implicación activa de todos los colectivos que conforman la comunidad escolar.
 - Favorecer e implicar la participación de todo el equipo (profesorado, personal de cocina y servicios) en la práctica educativa.
 - Conseguir que el trabajo en nuestro centro educativo tuviese repercusión fuera de él.
- **Competencia didáctica**
 - Elaborar materiales didácticos que motiven al alumnado por su alto grado de interactividad y que posibilite la investigación como autoaprendizaje.
 - Formar al profesorado en el trabajo por proyectos y técnicas de trabajo cooperativo.
 - Facilitar la experimentación de nuevas metodologías y didácticas innovadoras de aplicación directa en el aula como vía para el desarrollo curricular de las diferentes áreas y etapas. Fomentar la aplicación en el aula de experiencias educativas en el campo de la transversalidad y de la construcción de valores, contemplada como una educación para la vida, para el desarrollo personal y social del alumnado.
 - Introducción de medidas de evaluación continua y efectiva. Introducción de una metodología activa y funcional que sirva para la sociedad actual. Optimización de recursos. Estrategias didácticas y propuestas metodológicas para reforzar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Desarrollar nuevos aprendizajes en los niños a través de algo que conecte con ellos de forma atractiva y no a través de centros de interés repetitivos y aburridos.
 - Crear materiales didácticos en soporte informático adaptados, motivadores y generadores.
 - Desarrollar aplicaciones didácticas para la enseñanza de contenidos científicos.
 - Elaborar material didáctico para el aula.
 - **Competencia de formación continua**
 - Potenciar la formación conjunta de todo el profesorado en el uso y gestión de la biblioteca como recurso de primer orden en el desarrollo del currículum.

- Mejorar la formación del profesorado para afrontar los cambios que se van produciendo (competencias).
 - Promover la autoformación del profesorado y trabajo en equipo.
 - Formar al profesorado del centro en técnicas dramáticas que les servirán para su labor docente
 - Continuar la formación de todo el equipo educativo en temas científicos.
 - Aplicar lo aprendido en el curso de formación, reflexionando sobre nuestra propia actuación educativa.
- **Competencia psicopedagógica**
 - Adaptar a cada niño la materia según el nivel curricular (atención a la diversidad).
 - Actividades para atender a la diversidad, colgando en la plataforma actividades de refuerzo y ampliación.
 - Responder a la diversidad, ofertando a los alumnos actividades ricas y motivadoras.
 - Mejorar la atención a alumnos problemáticos con necesidades de compensación educativa.
 - Atender a todos los alumnos eficazmente, reforzando y estimulando tanto a los que mantienen un ritmo de aprendizaje más lento, partiendo de su nivel curricular y teniendo en cuenta sus dificultades y características individuales, como a aquellos cuyas capacidades cognitivas les permiten un ritmo de aprendizaje más vivo o muestran mayor motivación hacia el aprendizaje de nuevos conocimiento y destrezas.
 - Responder a la diversidad del alumnado mediante un método fácil de adaptar a las capacidades de cada uno.
 - Nuestro proyecto será de una educación inclusiva y la utilización de apoyos se realizarán dentro del aula.

Realizando el análisis por Comunidades Autónomas, obtenemos que las competencias más trabajadas en los proyectos de innovación de cada Comunidad han sido (tabla 8):

TABLA 8. COMPETENCIAS MÁS TRABAJADAS POR LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

COMUNIDA AUTÓNOMA	COMPETENCIAS MÁS TRABAJADAS POR LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN
Andalucía	Didáctica y Socioeducativa
Aragón	Formación continua y Didáctica
Asturias	Didáctica y Socioeducativa

Baleares	Socioeducativa y Didáctica
Canarias	Socioeducativa y Didáctica
Cantabria	Socioeducativa y Formación y reciclaje
Castilla y León	Formación y reciclaje
Castilla-La Mancha	Socioeducativa y Formación y reciclaje
Cataluña	Socioeducativa y Didáctica
Extremadura	Formación continua y Didáctica
Galicia	Formación continua y Didáctica
Madrid	Socioeducativa y Didáctica
Murcia	Didáctica y Psicopedagógica
Navarra	Socioeducativa y Formación y reciclaje
País Vasco	Socioeducativa y Didáctica
Rioja	Socioeducativa
Valencia	Didáctica y Socioeducativa

Realizando el análisis inverso, estudiando la aparición de cada competencia en general en todas las Comunidades, destacamos las tres en las que su presencia es superior al resto, encontramos (tabla 9):

TABLA 9. FRECUENCIA DE APARICIÓN DE COMPETENCIAS POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

COMPETENCIA	COMUNIDAD AUTÓNOMA
Didáctica	Andalucía, Madrid y Canarias
Psicopedagógica	Andalucía, Canarias y Aragón
Socieducativa	Andalucía, Canarias y Madrid
Formación continua	Andalucía, Canarias y Madrid

7.4.6. ¿Cómo surge la temática del proyecto de innovación?

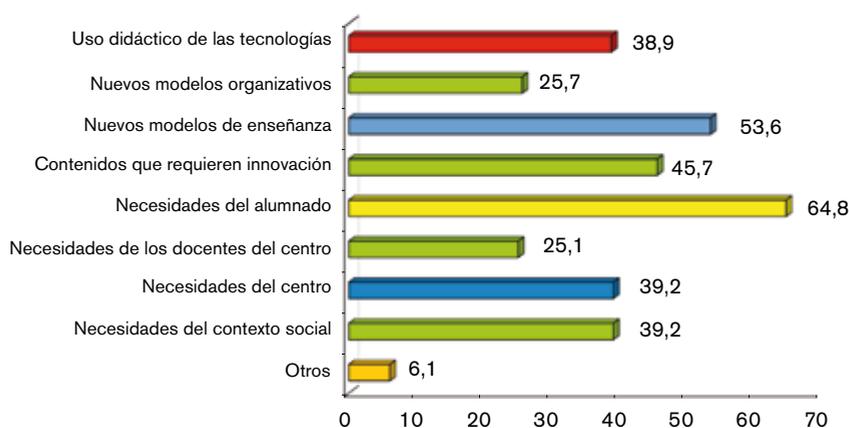
Hemos intentado conocer en este estudio cuáles son las causas que determinan la elección de la temática sobre la cual se decide desarrollar el proyecto de innovación. Los proyectos de innovación representan una oportunidad para la reflexión del profesorado con unas consecuencias muy claras respecto a la necesidad de lograr una mayor colegialidad en las relaciones de trabajo, así como un mayor acercamiento al ejercicio de investigación (Marcelo, 1996).

Tres son los aspectos que inciden en la determinación de la temática del proyecto de innovación: el análisis de las necesidades del alumnado, experimentar nuevos modelos de enseñanza e innovar con los contenidos.

Por otra parte, llama la atención en hecho de que casi el 40% de los proyectos contemplen el análisis de las necesidades del contexto social de la escuela y de las del centro en sí mismo. Cerca de esta se encuentra la necesidad de promover el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación.

Por último, los aspectos que menos promueven la realización de nuevos proyectos de innovación son el interés por experimentar nuevos modelos organizativos en la escuela y el análisis de las necesidades de los docentes del centro.

FIGURA 25. MOTIVOS PARA INICIAR EL PROYECTO DE INNOVACIÓN



Por niveles, no existen diferencias respecto a las tres causas principales que determinan la elección de la temática del proyecto de innovación, pero sí se detecta en todas ellas mayor recurrencia cuando nos situamos en niveles superiores:

- Necesidades del alumnado (65,6% en Secundaria, 63,2% en Infantil y Primaria)
- Nuevos modelos de enseñanza (46,7% en Secundaria, 44,6% en Infantil y Primaria)
- Tratamiento didáctico a unos contenidos que requieren innovación (57,8% en Secundaria, 50,7% en Infantil y Primaria).

7.4.7. Elaboración del proyecto de innovación

La elaboración del proyecto de innovación es un proceso que requiere tiempo y dedicación, además de interés por parte de las personas implicadas en el mismo.

El primer paso que suelen dar los docentes es la selección del tema del proyecto. Elegido este y marcados los objetivos que guiarán la actuación, se pasará a elaborar el contenido del proyecto en sí. Este proceso exige una serie de requisitos que,

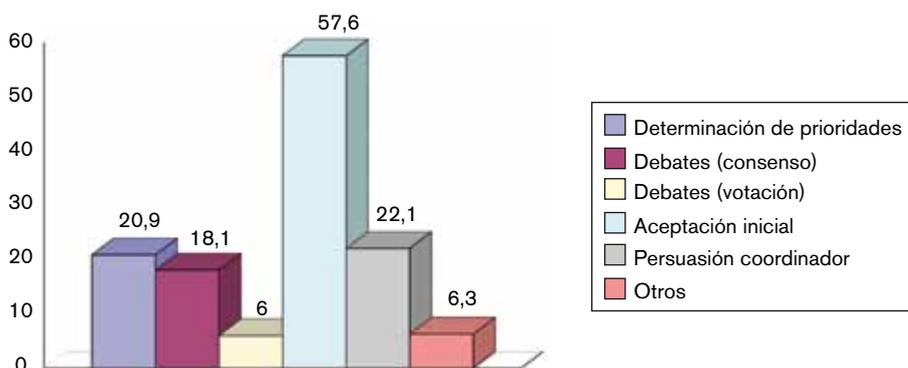
a veces, se convierten en dificultades por su complejidad, tales como el tiempo para la elaboración, los recursos necesarios, el papeleo y la burocracia.

7.4.7.1. Negociación de la temática

Como se puede apreciar en la figura 26, la mayoría de los temas de los proyectos de innovación que se realizan se seleccionan por aceptación inicial de la idea o sugerencia original realizada por algún docente. En segundo lugar surgen por persuasión del coordinador del proyecto. En pocas ocasiones el tema del proyecto es elegido por el grupo mediante debates, ya sea por consenso o por votación. En cuanto a la selección del tema por determinación de prioridades, también es muy escasa.

Pocas diferencias existen por niveles educativos. Únicamente apuntar, cómo en los centros de Educación Secundaria obtiene mayor puntuación la selección de los temas por aceptación de la idea o sugerencia original (60,3%), frente a Infantil y Primaria (54,8%), mientras que en estos, la votación, aunque en un porcentaje muy pequeño de aparición (6,2%), supera a la que se presenta en Secundaria (5,5%).

FIGURA 26. PORCENTAJE DE TIPO DE NEGOCIACIÓN



7.4.7.2. Dificultades en la elaboración del proyecto

La elaboración del proyecto conlleva siempre en mayor o menor medida una serie de dificultades. Entre ellas, la más representativa desde el punto de vista de los docentes es la dificultad de encontrar tiempo para su elaboración. En menor medida, pero igualmente con una alta representación, se detectan dificultades relacionadas con la obtención de los recursos necesarios y con el papeleo y la burocracia que supone la realización de proyectos.

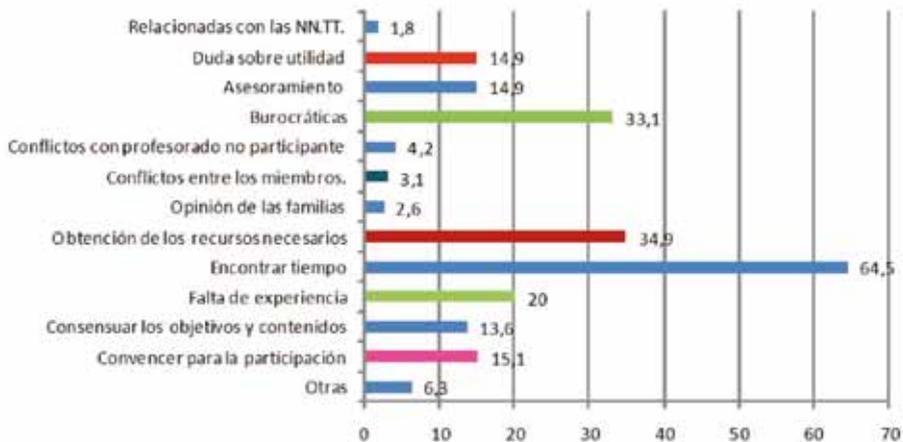
Tanto en Educación Infantil y Primaria como en Secundaria se mantiene el mismo orden de aparición de estas dificultades, pero si bien es cierto que en Infantil y

Primaria la dificultad de encontrar tiempo (66,3%) es más destacada que en Secundaria (63,3%); en esta última, las dificultades de obtener recursos (38,9%) y de resolver asuntos burocráticos (34,9%) superan los porcentajes obtenidos en Infantil y Primaria (33,1 y 31,9%, respectivamente).

En el otro extremo, son pocas las dificultades que se encuentra el profesorado en la elaboración del proyecto proveniente de la opinión de las familias del alumnado del centro, aparición de conflictos entre los miembros del grupo y el sector de profesores no participantes, relacionados con la utilización de las nuevas tecnologías, así como conflictos provenientes del propio grupo.

Otras dificultades reflejadas en la opción «Otros» pueden ser aquellas que están relacionadas con la implicación de los miembros del equipo y la comunidad educativa, no disponer de la financiación económica necesaria para poder elaborar el proyecto y obstáculos provenientes de la Administración.

FIGURA 27. PORCENTAJE DE DIFICULTADES EN EL PROYECTO

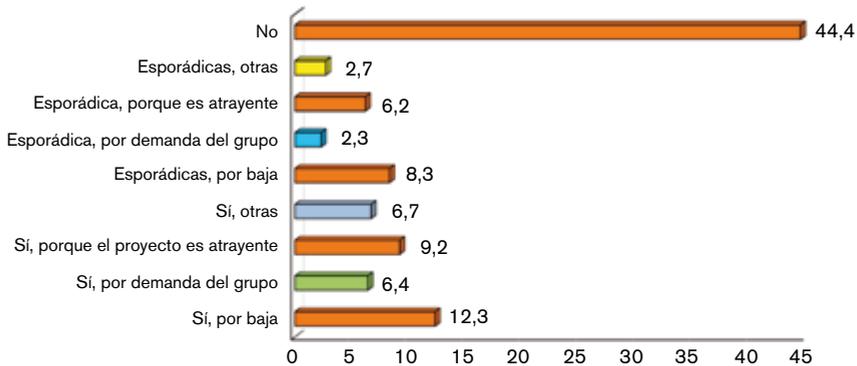


7.4.7.3. Nuevas incorporaciones al grupo original

Una vez que se originan y constituyen los grupos de profesores que desarrollan los proyectos de innovación, en algo más de la mitad (55,6%) sí se realizan nuevas incorporaciones, ya sea con frecuencia o de forma esporádica. En el 34,6% son de forma frecuente y en el 19,5% de los casos las nuevas incorporaciones se realizan de manera esporádica, principalmente por dos motivos: baja de un miembro del grupo o porque el proyecto, después de iniciado, ha resultado ser atrayente para algunos docentes.

Estas causas varían algo en función del nivel, ya que en Infantil y Primaria destaca la primera de ellas por encima de la media (por baja de un miembro, 15,2%), mientras que en Secundaria es más frecuente que ocurra porque el proyecto ha resultado atrayente para algunos docentes (10,6%).

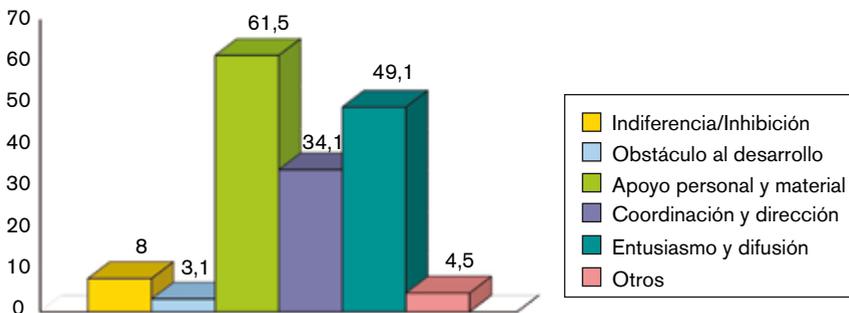
FIGURA 28. INCORPORACIÓN DE NUEVOS MIEMBROS



7.4.7.4. Apoyos al proyecto de innovación

¿Cuál es la actitud del equipo directivo en relación con los proyectos de innovación? Aunque ya hemos comentado algo antes, observamos que el equipo directivo suele mantener una actitud de apoyo personal y material del proyecto. Además, en casi la mitad de las ocasiones, la actitud del equipo directivo es de entusiasmo y difusión del trabajo que se realiza. Por otra parte, tan solo en un 34,1% de los casos el equipo directivo asume la función de coordinación, dirección, dinamización e impulso del proyecto. En cualquier caso, son pocas las ocasiones en las que el equipo directivo asume una actitud de indiferencia o inhibición hacia el proyecto (8%) o intenta obstaculizar el desarrollo del mismo (3,1%).

FIGURA 29. PORCENTAJE DE ACTITUD DEL EQUIPO DIRECTIVO



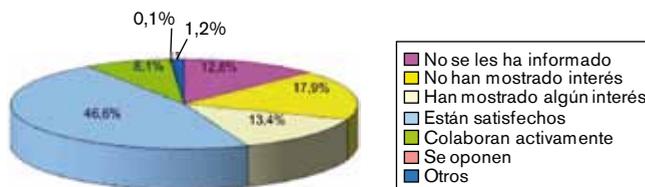
Por niveles encontramos algunas diferencias:

- Respecto a la actitud de apoyo personal y material del proyecto, la más alta en ambos niveles, vemos como destaca más en Secundaria (62,8%) que en Infantil y Primaria (61%), aunque sea en unos niveles poco significativos.
- En cambio, en el entusiasmo y difusión del trabajo que se realiza, los equipos directivos de los centros de Educación Infantil y Primaria (53,5%) sobresalen frente a los de Secundaria (43%).
- Finalmente, el dato más llamativo es el que se refiere a la coordinación, dirección, dinamización e impulso del proyecto, donde se observa una gran desvinculación del equipo directivo al subir de nivel (Infantil y Primaria, 42,5%, y Secundaria, 23,9%).

Por otra parte, y en relación con las familias, encontramos que los centros cumplen normalmente con su obligación de informar a las familias acerca de los proyectos de innovación educativa que se realizan (87,2%), siendo pocas las ocasiones en las que no se hace así. Aunque en Secundaria este dato es destacable, ya que en un 21,1% de las ocasiones no se informa a las familias, frente al 6% de las ocasiones que no se hace en Infantil y Primaria.

Una vez que han sido informadas, las familias adoptan diferentes posiciones o actitudes hacia el proyecto. En cuanto a su satisfacción con los proyectos, se puede afirmar que los padres y madres están satisfechos, al menos un 46,6% de ellos, con los proyectos de innovación educativa que se realizan. Por debajo de esta cifra, pero con porcentajes bastante similares entre sí, se encuentran los casos en los que los padres y madres han sido informados y no han mostrado interés (17,9%), han mostrado algún interés (13,4%) o colaboran activamente (8,1%). Cabe destacar el mínimo porcentaje de centros (0,1%) en los que la familia se opone al mismo.

FIGURA 30. PORCENTAJE DE ACTITUD DE LAS FAMILIAS

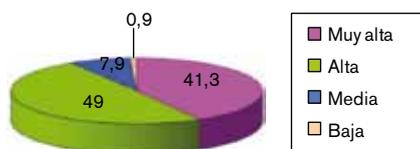


7.4.8. Coherencia entre objetivos y temas

En los proyectos de innovación educativa resulta necesario mantener la coherencia entre los objetivos que se plantea conseguir con el proyecto y los contenidos y te-

mas de trabajo que se diseñan para este fin. Son los objetivos los que deben guiar y orientar el diseño y la planificación del trabajo, y así nos lo muestran los resultados. El 90,3% del profesorado afirma que existe alta o muy alta coherencia entre los objetivos que se propusieron en el proyecto y los temas sobre los que se está trabajando, sin encontrar diferencias significativas en los distintos niveles educativos. Es destacable esta cuestión en la Región de Murcia, donde el porcentaje alcanzado supera a la media (96,6%). Solo un 0,9% señala que es baja esta congruencia.

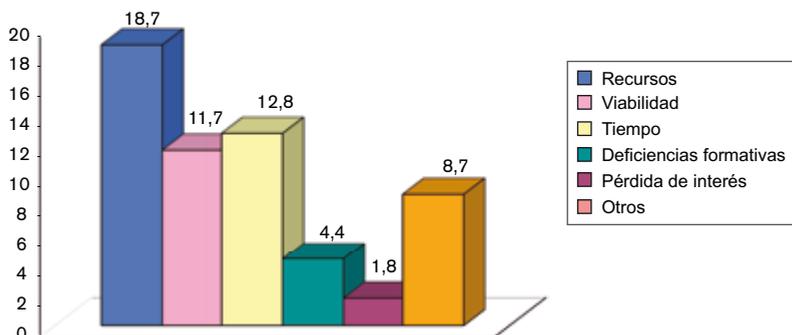
FIGURA 31. COHERENCIA ENTRE OBJETIVOS Y PRÁCTICA



7.4.9. Modificaciones en los objetivos iniciales del proyecto

Además del dato anterior, en relación con la coherencia entre los objetivos y la práctica, consultamos al profesorado acerca de la modificación de los objetivos iniciales del proyecto. En este sentido, los docentes afirman que sí han introducido modificaciones en los objetivos iniciales del proyecto en un 38,7% de las respuestas, dándose más casos cuando nos referimos al nivel de Secundaria (41,8%) que al de Infantil y Primaria (37,8%). Cuando se introducen modificaciones en los objetivos, suele ser por causas relacionadas con recursos materiales, personales (18,7%). Seguidamente, nos encontramos con causas relacionadas con la viabilidad del proyecto (11,7%), debido a la ambición de los objetivos, la adecuación a las necesidades, etc. El 12,8% comenta haber tenido que realizar modificaciones en los objeti-

FIGURA 32. CAUSAS DE MODIFICACIONES EN OBJETIVOS

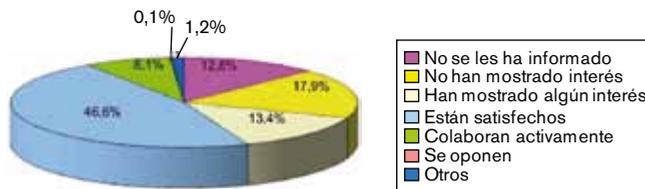


vos debido a la falta de tiempo para alcanzarlos. Por otra parte, en el 4,4% de las ocasiones son necesarias por deficiencias formativas en el profesorado, mientras un 1,8% son motivadas por la pérdida de interés para el grupo de docentes (falta de implicación del alumnado, del equipo directivo, por falta de apoyo por parte de la Administración, etc.).

7.4.10. Actividades realizadas en los proyectos de innovación

En general, podemos afirmar que la mayoría de las actividades que se llevan a cabo en los proyectos de innovación están relacionadas con la elaboración de materiales curriculares. Otras de las actividades que con frecuencia se desarrollan, se basan en las observaciones de aplicaciones en el aula de aspectos del proyecto. El 55,1% de los proyectos tratan sobre la búsqueda, discusión y análisis entre los miembros del proyecto sobre lecturas y documentos. Estas tres actividades, mencionadas como las principales que se llevan a cabo en los proyectos de innovación, son más reiteradas en los centros de Infantil y Primaria (76,3, 68,2 y 55,7%, respectivamente) que en los de Secundaria (68,3, 62,6 y 54,3%, respectivamente). Por otra parte, la asistencia a actividades regladas supone el 49%, las reuniones con docentes de otros centros el 36,4% y las exposiciones por expertos el 33,8%. Por último, otras actividades como las simulaciones de situaciones de enseñanza no superan el 8%.

FIGURA 33. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN

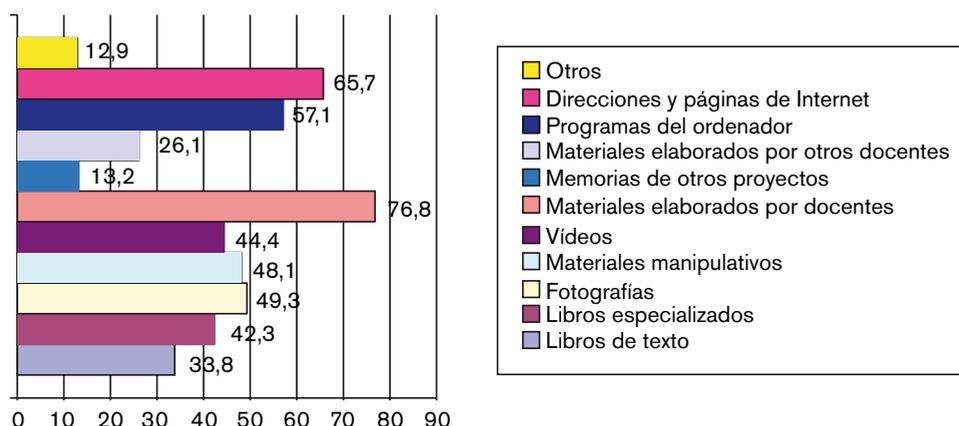


7.4.11. Recursos didácticos utilizados en los proyectos de innovación

Junto con las actividades que desarrollan los profesores en los proyectos de innovación, nos ha interesado conocer qué tipo de recursos didácticos han venido utilizando. Los recursos didácticos más utilizados por el profesorado para la realización de proyectos de innovación educativa son libros (76,1%), ya sean de texto (33,8%) o especializados (42,3%). En un 76,8% de los casos, los recursos utilizados por el profesorado en los proyectos se refieren a materiales elaborados por ellos mismos, frente a los materiales elaborados por otros docentes o a las memorias de otros

proyectos de características similares, con un porcentaje de utilización del 26,1 y del 13,2%, respectivamente, de los casos.

FIGURA 34. PORCENTAJES DE USO DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

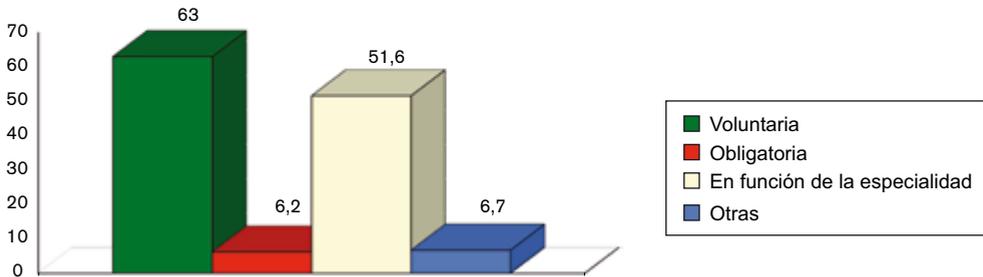


Las nuevas tecnologías también se convierten en un recurso didáctico utilizado por el profesorado con este fin, como programas específicos de ordenador o direcciones y páginas de Internet (55-65%). Otros recursos utilizados en menor medida por el profesorado son fotografías (49,3%), materiales manipulativos (48,1%) o vídeos (44,4%).

Es llamativa la diferencia encontrada en función del nivel educativo, ya que se observa que prácticamente todos los recursos didácticos son mucho más empleados en los proyectos llevados a cabo en Infantil y Primaria que en Secundaria, a excepción de los programas de ordenador (54,9% en Infantil y Primaria y 59% en Secundaria), y muy tímidamente las memorias de otros proyectos (12,9 y 13,1%, respectivamente) y los materiales elaborados por docentes (75,5 y 77,8%, respectivamente). Es destacado el poco uso que se hace de Internet en los proyectos llevados a cabo en Secundaria (29,9%) frente al que se hace en Infantil y Primaria (63%).

7.4.12. Tareas en el grupo

Otro aspecto del funcionamiento de los grupos de profesores que desarrollan proyectos de innovación tiene que ver con su funcionamiento interno. En este caso nos interesa conocer cómo se realiza la asignación de tareas. Esta casi nunca es obligatoria (6,2%). Normalmente son asignadas voluntariamente (63%) y en función de la especialidad y conocimientos de cada uno (51,6%).

FIGURA 35. ASIGNACIÓN DE TAREAS EN EL GRUPO

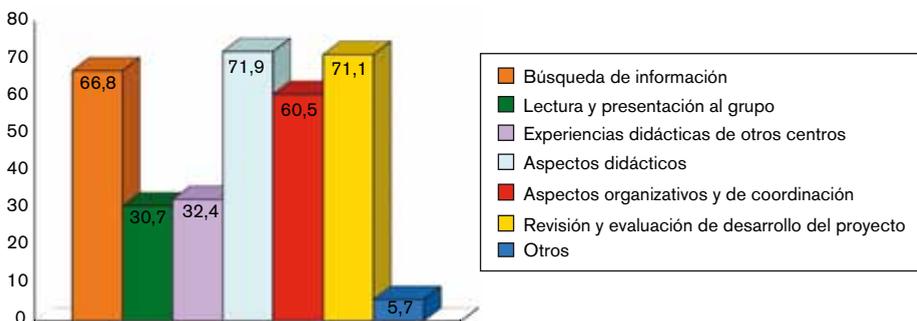
7.4.12.1. Tipo de tareas que desarrollan los miembros del grupo

Junto con la asignación de tareas, hemos consultado al profesorado el tipo de tareas que desarrollan en los proyectos. Así, la búsqueda de información y documentación (66,8%), el desarrollo de aspectos didácticos (71,9%) y la revisión y evaluación del proceso de desarrollo del proyecto (71,1%) se configuran como las tareas que más desarrollan los miembros del grupo. Con un 60,5% se sitúa el desarrollo de aspectos organizativos y de coordinación del propio centro.

A pesar de encontrarse en ambos niveles educativos los porcentajes muy cercanos a la media, en Infantil y Primaria cobra importancia el desarrollo de aspectos didácticos y la revisión y evaluación del desarrollo del proyecto (75,8 y 75,2%, respectivamente), mientras que en Secundaria es más importante la búsqueda de información (69,6%).

Por último, con un porcentaje similar (alrededor del 30%) se encuentran tareas como la lectura y presentación al grupo de documentos teóricos, y búsqueda de experiencias didácticas llevadas a cabo en otros centros escolares.

La opción de respuesta «Otros» suele usarse aquí para especificar la tarea que se realiza en función de la temática.

FIGURA 36. TIPOLOGÍA DE TAREAS DESARROLLADAS

7.4.12.2. Reuniones del grupo

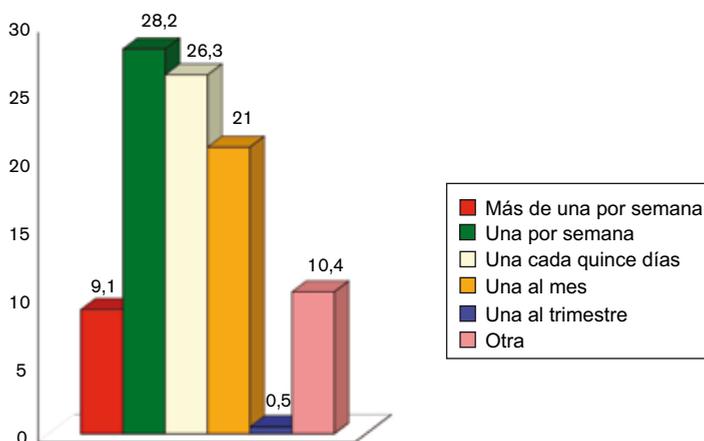
Otro de los aspectos que hemos incluido en el cuestionario tiene que ver con las reuniones que los docentes desarrollan, su periodicidad, nivel de participación, grado de cumplimiento de compromisos, coordinación del grupo, etc.

7.4.12.3. Periodicidad

La periodicidad de las reuniones de los grupos que elaboran los proyectos de innovación educativa varía en función de las necesidades y características del proyecto. El 28,2% afirma realizarlas una vez por semana, el 26,3% una vez cada quince días, y el 21% una vez al mes. Tan solo el 9,1% afirma realizar más de una reunión de grupo por semana. Aquí, la respuesta «Otros» suele utilizarse para explicar qué se hace en las reuniones.

Por niveles, se puede observar que en Secundaria se reúnen con más frecuencia (28,6% una vez por semana) que en Infantil y Primaria (29,3% una vez cada quince días).

FIGURA 37. FRECUENCIA DE REUNIONES



7.4.12.4. Nivel de participación de los miembros del grupo

En el 72,8% de las reuniones realizadas por los miembros de los grupos de profesores y profesoras que llevan a cabo proyectos de innovación mantiene un nivel de participación alto. En el otro extremo, solo el 2% de las reuniones se efectúa con un nivel de participación bajo. Por niveles educativos no encontramos diferencias significativas, encontrándose ambos muy próximos a la media.

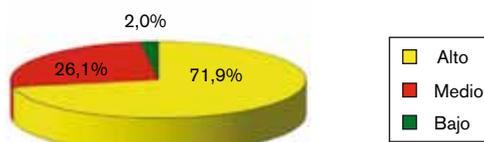
FIGURA 38. PARTICIPACIÓN DE LOS MIEMBROS

Los factores que influyen en el nivel de participación de los miembros del grupo en las reuniones, son, según los encuestados:

- La planificación de las reuniones.
- El horario elegido para su realización.
- Disponibilidad de tiempo para acometerlas.
- La periodicidad de las reuniones.
- El tamaño del grupo.
- La implicación de los miembros en el proyecto que se realiza: interés, motivación, atracción que genera el proyecto para los miembros, la voluntariedad con la que se participa en el proyecto.
- La responsabilidad y el compromiso de cada uno de los miembros.
- La propia capacidad de aportación al grupo.
- El papel que ejerza el coordinador.
- Existencia de opiniones divergentes o coincidentes.

7.4.12.5. Nivel de cumplimiento de los compromisos/tareas de los miembros del grupo

El profesorado, en una destacada mayoría, considera que está cumpliendo adecuadamente con los compromisos asumidos. Así, los datos del estudio reflejan que en el 71,9% de los casos el nivel de cumplimiento de los compromisos o tareas de los miembros del grupo es alto (tanto en Infantil y Primaria como en Secundaria) frente a un porcentaje mínimo, del 2%, que afirma que es bajo.

FIGURA 39. NIVEL DE CUMPLIMIENTO DE COMPROMISOS

Los factores que influyen en el nivel de cumplimiento de los compromisos/tareas de los miembros del grupo son:

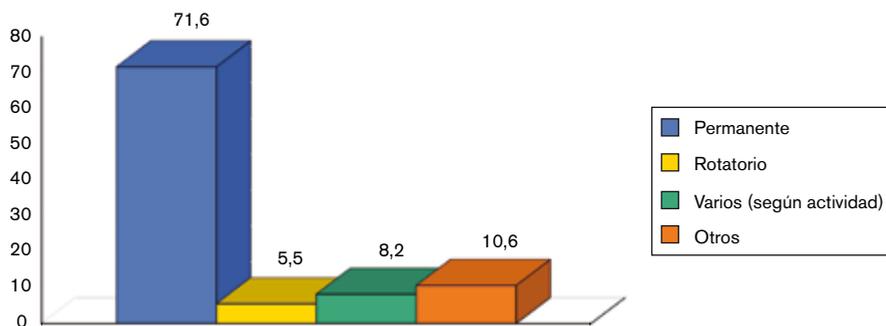
- Adecuación a la programación del área.
- Implicación. Responsabilidad. Profesionalidad. Motivación.
- La voluntariedad de las tareas. El control que se ejerce sobre su cumplimiento.
- Carga laboral que conlleva. Tiempo disponible.
- Respuesta del alumnado.

7.4.13. Coordinación del grupo

En todo grupo es importante que exista una figura de coordinación dentro de los proyectos de innovación. Normalmente, el coordinador del grupo suele ser el mismo desde el principio del proyecto hasta el final (71,6%).

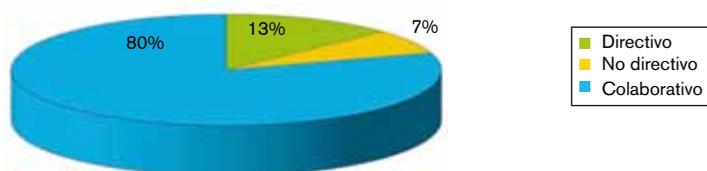
La opción «Otros» contempla los casos en los que el proyecto de innovación lo lleva a cabo una sola persona e igualmente ha sido utilizado para indicar qué agente educativo es el que realiza la coordinación (profesor, jefe de estudios, educador social, etc.).

FIGURA 40. TIPO DE COORDINACIÓN DEL GRUPO



7.4.13.1. Estilo de coordinación

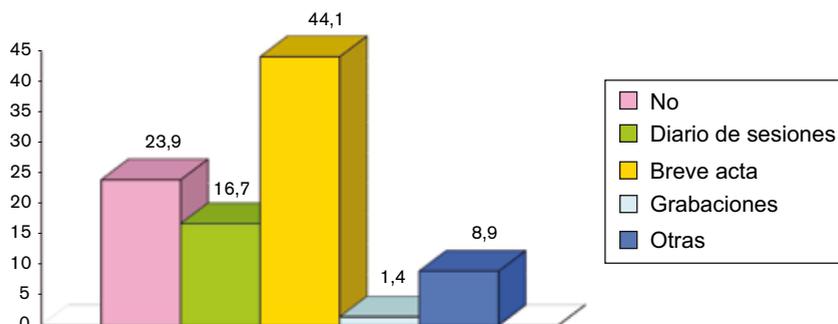
Por otra parte, encontramos que en la mayoría de los proyectos de innovación, el estilo de coordinación desarrollado podemos calificarlo de colaborativo (80%), es decir, las decisiones se analizan, discuten y toman conjuntamente. Así ocurre tanto en Infantil y Primaria como en Secundaria, aunque en un menor porcentaje en esta última (72,6%). En porcentajes menores encontramos el estilo directivo (13%).

FIGURA 41. ESTILO DE COORDINACIÓN

7.4.13.2. El registro de las reuniones

Un aspecto fundamental en todo proceso de grupo es el de dejar constancia de todo lo que ocurre en estas reuniones. El registro de los temas tratados en las reuniones, los compromisos asumidos, los problemas encontrados, etc., se realiza principalmente mediante la redacción de una breve acta de las sesiones (44,1%), más comunes en Infantil y Primaria (47,4%) que en Secundaria (38,9%), pero en un 23,9% de los proyectos no se realiza ningún tipo de registro de las reuniones de grupo, siendo incluso superior este porcentaje cuando se refiere a centros de Educación Secundaria (29,9%). Y esto sería un factor a tener en cuenta, ya que si posteriormente existe algún tipo de desacuerdo, malentendido, etc., no existirá ningún documento al que recurrir o en el que apoyarse.

Algunas de las respuestas aglutinadas en «Otros» (tipos de registros) han sido: memoria final, comunicación mediante el correo electrónico o anotaciones individuales de los miembros. En otras ocasiones no se estima necesario y se asumen compromisos y tareas, así como otras cuestiones, de viva voz.

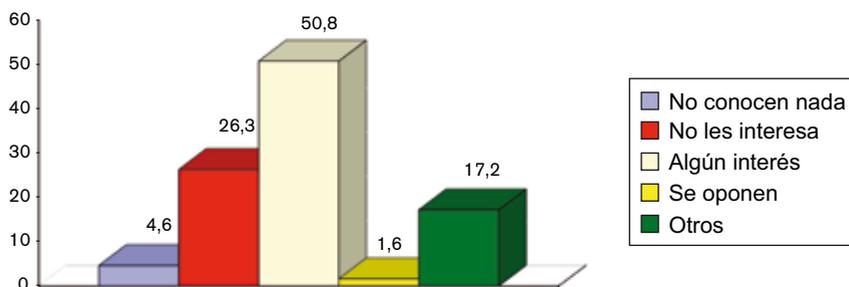
FIGURA 42. TIPOS DE REGISTROS DE REUNIONES

7.4.14. Profesorado no participante

¿Qué ocurre con el profesorado que no participa en el proyecto de innovación? Podemos afirmar que no participación no implica desconocimiento. Al conocerlo, solo se

oponen en el 1,6% de los casos, no interesándoles el mismo en el 26,3% de las ocasiones y manifestando algún interés en el 50,8%, porcentaje más elevado cuando nos referimos a Educación Secundaria (58%) que a Infantil y Primaria (44,6%).

FIGURA 43. ACTITUD DEL PROFESORADO NO PARTICIPANTE EN EL PROYECTO



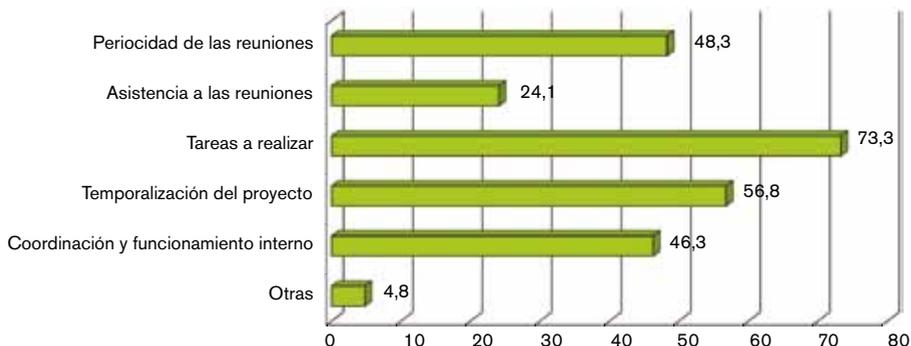
7.4.15. Funcionamiento interno: normas y reglas

Todo proyecto de innovación llevado a cabo por un grupo de personas necesita unas reglas y normas de funcionamiento interno que supongan una estructuración y organización del trabajo para todos.

Las normas y reglas de funcionamiento acordadas y aceptadas por el equipo docente versan sobre diferentes aspectos:

- En relación a la periodicidad de las reuniones.
- En relación a la asistencia a las reuniones.
- En relación a las tareas a realizar.
- En relación a la temporalización del proyecto.
- En relación a la coordinación y funcionamiento interno del grupo.

FIGURA 44. NORMAS DE FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO



Así, las relacionadas con las tareas a realizar son las más frecuentes, señaladas en un 73,3%. En la figura 44 podemos observar los datos en conjunto.

Por niveles no existen diferencias en cuanto a los principales aspectos sobre los que versan las normas y reglas y su orden de importancia, pero sí en el porcentaje de afirmación de los mismos, siendo este siempre más elevado en Infantil y Primaria que en Secundaria.

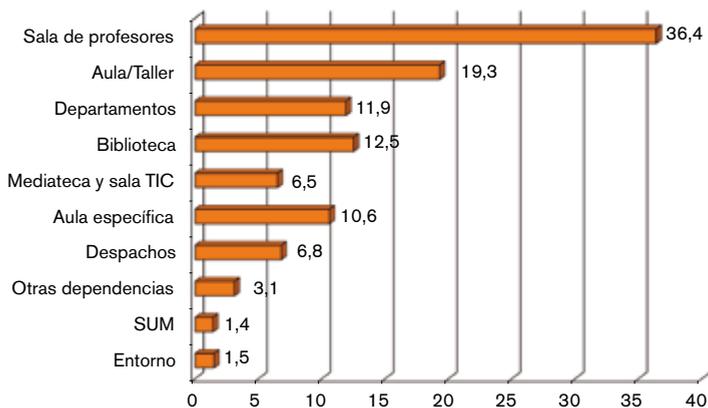
- Tareas a realizar (Infantil y Primaria, 75,1%; Secundaria, 70,6%)
- Temporalización del proyecto (Infantil y Primaria, 60,9%; Secundaria, 52,8%)
- Periodicidad de las reuniones (Infantil y Primaria, 54,7%; Secundaria 39,7%)

7.4.15.1. Utilización de espacios

¿Cuáles son los espacios que se utilizan para el desarrollo de los proyectos de innovación? Veamos los diferentes tipos de espacios que hemos indagado.

a) Para la celebración de reuniones

FIGURA 45. ESPACIOS PARA LAS REUNIONES



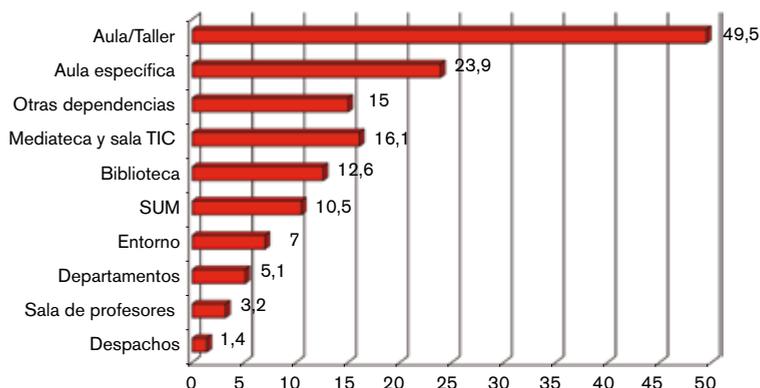
La sala de profesores (36,4%) es, sin duda, el espacio principal que suelen elegir los miembros de los proyectos de innovación para realizar las reuniones. El 19,3%, en cambio, suele elegir la propia aula donde se lleva a cabo el proyecto. La biblioteca (12,5%) y el departamento (11,9%) les siguen en el orden de preferencia.

b) Para la realización de experiencias didácticas

Los proyectos de innovación suelen realizarse en la propia aula o en el taller en el 49,5% de las ocasiones. Algunos proyectos, sin embargo, cuentan con un aula específica y acondicionada para la realización del proyecto (23,9%). También es

necesario resaltar que el 15% de los proyectos eligen otras dependencias pertenecientes al centro para la realización de sus experiencias didácticas, el 16,1% se realizan en la mediateca o sala TIC y el 12,6% en la biblioteca.

FIGURA 46. ESPACIOS PARA LA REALIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS



c) Para la ubicación de materiales

La ubicación de los materiales del proyecto se lleva a cabo principalmente en la propia aula o taller (27,4%). El 18,1% lo hace en el aula específica y acondicionada para la realización del proyecto. En otras ocasiones (14,3%), los materiales del proyecto se ubican en la biblioteca o en el departamento (14,5%) desde el que se desarrolla el proyecto.

FIGURA 47. ESPACIOS PARA LA UBICACIÓN DE MATERIALES



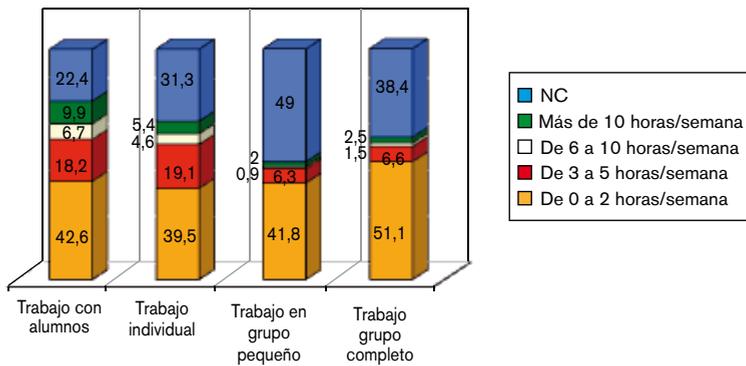
7.4.16. Distribución del tiempo

El tiempo dedicado a los proyectos de innovación se divide de la siguiente manera: la mayoría de los proyectos suelen dedicar un espacio menor a las dos horas por se-

mana tanto al trabajo con los alumnos (42,6%), como al trabajo del profesorado en diferentes aspectos del proyecto, es decir, al trabajo individual en el proyecto (39,5%), al trabajo en grupos pequeños (41,8%), o al trabajo con todo el grupo (51,1%).

Sin embargo, otros proyectos dedican entre 3 y 5 horas por semana al trabajo individual del profesor (19,1%) y al trabajo del profesorado del proyecto con el alumnado (18,2%).

FIGURA 48. DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO



7.4.16.1. Productividad del tiempo

Sobre cuán productivo es el tiempo invertido en el desarrollo del proyecto de innovación, los datos nos reflejan que en la mayoría de ocasiones este se considera productivo (56,1%) y muy productivo (31,5%). Solo el 7,1% lo considera poco productivo.

Indistintamente si hablamos de centros de Educación Infantil y Primaria y centros de Secundaria, obtenemos porcentajes muy similares. Tanto unos como otros consideran en su mayoría que el tiempo invertido en el proyecto es o ha sido productivo. Los centros que más valoran este tiempo y lo consideran muy productivo son los centros de Educación Especial.

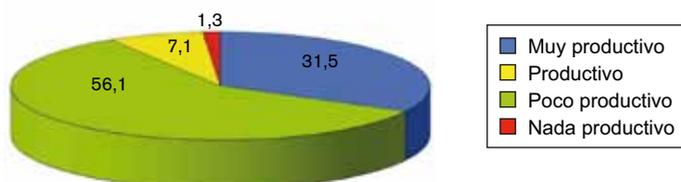
7.4.16.2. Actividades a las que se les dedica mayor cantidad de tiempo

El tiempo de trabajo se dedica de forma diferente en función del tipo de actividad que se desarrolle, entre otras:

- Puesta en práctica del proyecto.
- Elaboración de materiales del proyecto.

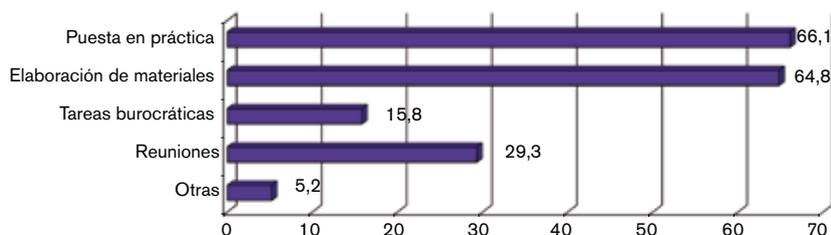
- Tareas burocráticas y administrativas relacionadas con el proyecto.
- Reuniones relacionadas con el proyecto (planificación, seguimiento...).

FIGURA 49. PRODUCTIVIDAD DEL TIEMPO



Los datos nos reflejan que las actividades que requieren más tiempo son las tareas relacionadas con la puesta en práctica del proyecto (66,1%). Las reuniones relacionadas con el proyecto (planificación, seguimiento...) también son consideradas como tareas que requieren tiempo para el 29,3% de la muestra. Las tareas burocráticas y administrativas relacionadas con el proyecto son señaladas en el 15,8% de los casos como actividad a la que se le dedica mayor cantidad de tiempo. Otras actividades como la difusión del proyecto o la preparación previa del profesorado son señaladas en menor proporción (5,2%). En la figura 50 podemos ver reflejados los porcentajes de las diferentes opciones.

FIGURA 50. ACTIVIDADES CON MAYOR DEDICACIÓN DE TIEMPO EN LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN



Por niveles, podemos señalar que en Educación Infantil y Primaria destaca la puesta en práctica como la actividad a la que se le dedica más tiempo (68,5%), frente a Secundaria, donde se invierte más tiempo en la elaboración de materiales (66,8%).

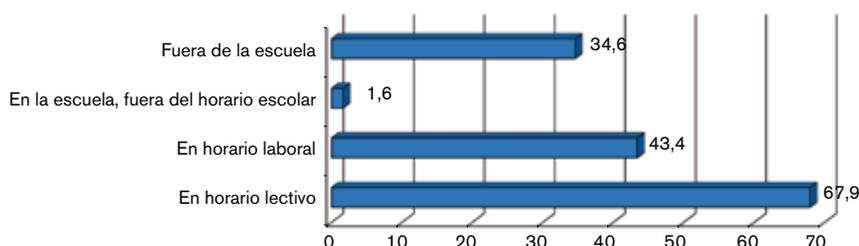
7.4.16.3. Horario en el que se desarrolla el proyecto

Sobre el horario en el que principalmente desarrollan el proyecto de innovación, los porcentajes se reparten entre:

- En horario lectivo.
- En horario laboral.
- En la escuela, pero fuera del horario laboral.
- Fuera de la escuela.

Como podemos ver en la figura 51, el horario lectivo es el más utilizado para desarrollar el proyecto de innovación (67,9%), seguido del horario laboral (43,4%). En Infantil y Primaria el horario lectivo es utilizado muy por encima (75,3%) de lo que se hace en Secundaria (59,4%).

FIGURA 51. HORARIO DE DESARROLLO DEL PROYECTO



Algunos de los cuestionarios en los que se ha indicado que el proyecto de innovación se desarrolla principalmente en horario lectivo, se especifica hacerlo cuando se dispone de tiempo, en las tutorías, en las horas de las asignaturas en las que se desarrolla el proyecto, en las horas de exclusiva, o en los recreos. Por otro lado, aquellos que han afirmado desarrollar el trabajo del proyecto de innovación principalmente en el horario laboral, argumentan hacerlo al planificar las actividades del proyecto en las horas de exclusiva o en las horas dedicadas a formación.

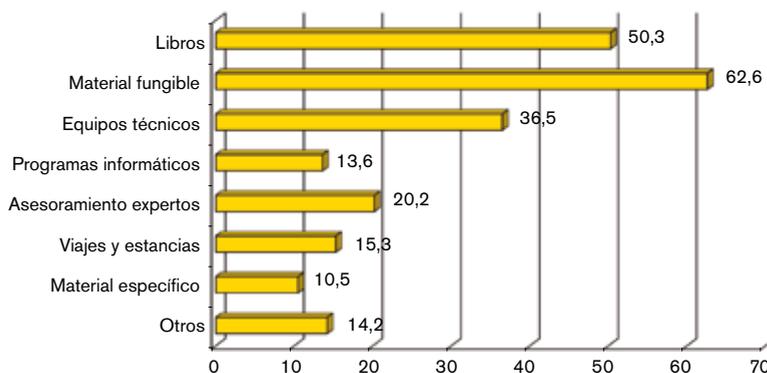
7.4.17. Dotación económica

La dotación económica asignada al proyecto se ha dirigido principalmente a la adquisición de material fungible (62,6%) y a la de libros y otros materiales escritos (50,3%). Esto no cambia en función del nivel en el que nos encontremos, aunque es destacable decir que en Infantil y Primaria los porcentajes son en estos casos un poco más elevados que en Secundaria.

También se emplea dinero para la adquisición de equipos técnicos: videos, cámaras ordenadores..., pero en menor proporción: 36,5%. El empleo de dinero para la adquisición de programas informáticos (13,6%), el asesoramiento por expertos (20,2%), para la realización de estancias y viajes (15,3%) y para material específico del proyecto (10,5%) es el menos frecuente. Por último, la opción de respuesta «Otros » es utilizada, sobre todo, para comentar que no se tiene dotación económica o para especificar que el dinero se invierte en la contratación de profesionales expertos a la escuela.

En la figura 52 representamos los datos comentados.

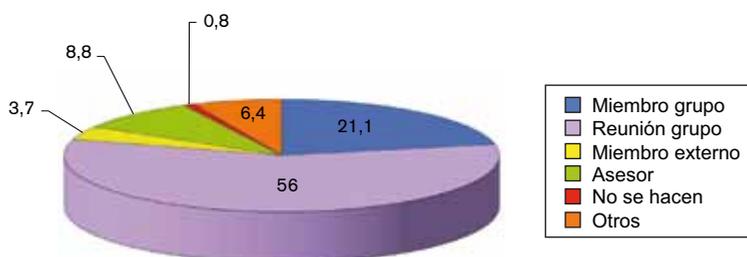
FIGURA 52. DOTACIÓN ECONÓMICA DEL PROYECTO



7.4.18. Revisión/evaluación/asesoramiento del proyecto

Generalmente, el proceso de revisión/evaluación del proyecto se lleva a cabo en una reunión de la totalidad de los miembros del grupo (56%), y en menor medida es un miembro del grupo el que se encarga de ello (21,1%). Sin embargo, no es habitual que lo haga un grupo de docentes junto a un asesor externo (8,8%) o un miembro externo al grupo de trabajo (3,7%).

FIGURA 53. REVISIÓN/EVALUACIÓN DEL PROYECTO

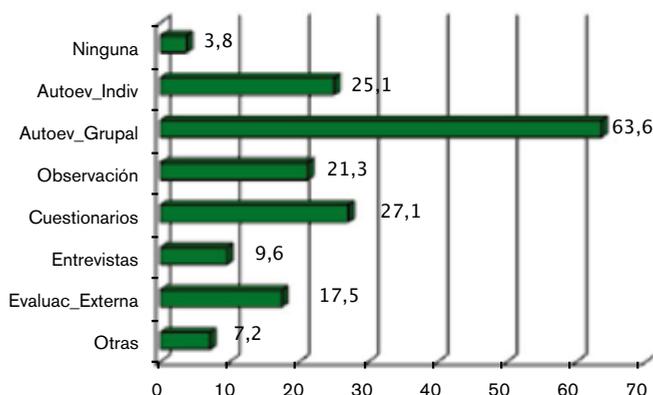


7.4.18.1. ¿Cómo se lleva a cabo la evaluación?

Los porcentajes de las diferentes opciones nos muestran, coherentemente con el ítem anterior, que la evaluación es una autoevaluación grupal (63,6%), más común aún si nos encontramos en Infantil y Primaria (67,4%) que en Secundaria (57,8%); también que suele utilizarse cuestionarios (27,1%) y la observación de las clases de los profesores del proyecto (21,3%). Así mismo, es importante el porcentaje de docentes que indican que llevan a cabo una autoevaluación individual a través de informes escritos (25,1%).

Menos frecuente es la evaluación externa (17,5%) o la realizada a través de entrevistas (9,6%). Estos datos pueden verse representados en la figura 54.

FIGURA 54. TIPOS DE EVALUACIÓN



7.4.18.2. Aspectos del proyecto modificados como consecuencia de las evaluaciones/revisiones del proyecto

Los aspectos del proyecto que se modifican como consecuencia de las evaluaciones que se realizan de los proyectos son:

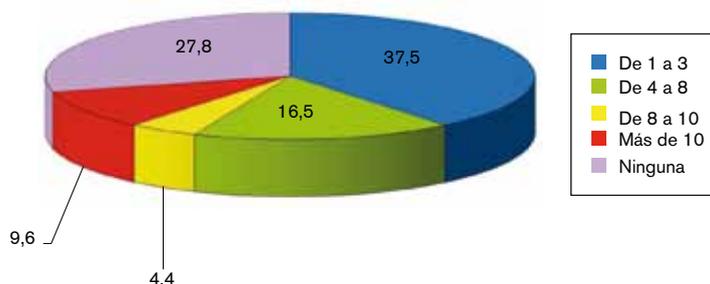
- *Aspectos organizativos:* ampliación/modificación del grupo de trabajo, temporalización, coordinación (burocratización), aspectos económicos, espacios, utilización/creación de materiales y recursos (páginas web), implicación familiar, contenidos, objetivos, ampliación a otros niveles (transferencia), incorporación de otras materias, la evaluación, implicación de otros agentes, periodicidad de las reuniones, comunicación entre los miembros del grupo (vía correo electrónico), difusión de los resultados del proyecto, presupuesto, cambios en la forma de aplicación del proyecto.

- *Aspectos metodológicos*: trabajo en equipo, redistribución de tareas, modificación de actividades del proyecto (adaptación, extraescolares), modificación en el agrupamiento de alumnos, principios metodológicos.
- *Aspectos formativos*: formación de miembros del grupo por asesores externos, formación de los miembros del grupo en la temática.
- *Aspectos temáticos*: cambios en la temática.

7.4.18.3. Frecuencia del asesoramiento externo

En cuanto a las ocasiones en que el grupo de innovación ha recibido apoyo externo, es importante el porcentaje de docentes que señalan no haberlo recibido nunca (27,8%) o tan solo de una a tres ocasiones (37,5%). Solo el 9,6% lo ha recibido en más de diez ocasiones, el 4,4% de ocho a diez, y el 16,5% de cuatro a ocho ocasiones.

FIGURA 55. ASESORAMIENTO EXTERNO



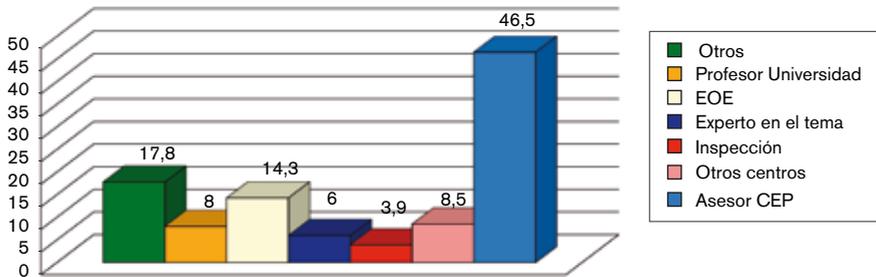
Por niveles, es Secundaria el nivel en que menos asesoramiento externo se recibe, ya que afirman no recibir ninguno en el 31,2% de los casos, frente a Infantil y Primaria, que no lo reciben en el 24,9%. Y reciben de una a tres ocasiones en el 35,2% de los proyectos, mientras que en Infantil y Primaria el porcentaje es algo mayor (39,2%).

7.4.18.4. Asesores del proyecto de innovación

A la pregunta de quiénes actúan como asesores del proyecto de innovación, encontramos que son principalmente los asesores de los centros de formación del profesorado (46,5%) y otros especialistas (17,8%) los que llevan a cabo el asesoramiento de los proyectos de innovación. En menor medida son equipos de apoyo externo (14,3%), docentes de otros centros (8,5%), profesores de universidad (8%), expertos profesionales en el tema del proyecto (6%) o la Inspección educativa (3,9%).

En la figura 56 representamos estos datos.

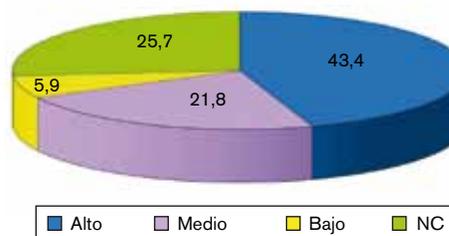
FIGURA 56. ASESORES DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN



7.4.18.5. Satisfacción con el asesoramiento

Cuando responden afirmativamente a la cuestión sobre si han recibido asesoramiento, la satisfacción que señalan con este varía en grado; así, el porcentaje más elevado lo encontramos en la opción de alto nivel de satisfacción (43,4%), seguido de aquellos docentes que no contestan (25,7%). El 21,8% señala un grado de satisfacción medio y solo el 5,9% evalúa de bajo el nivel de satisfacción con el asesoramiento.

FIGURA 57. SATISFACCIÓN CON EL ASESORAMIENTO

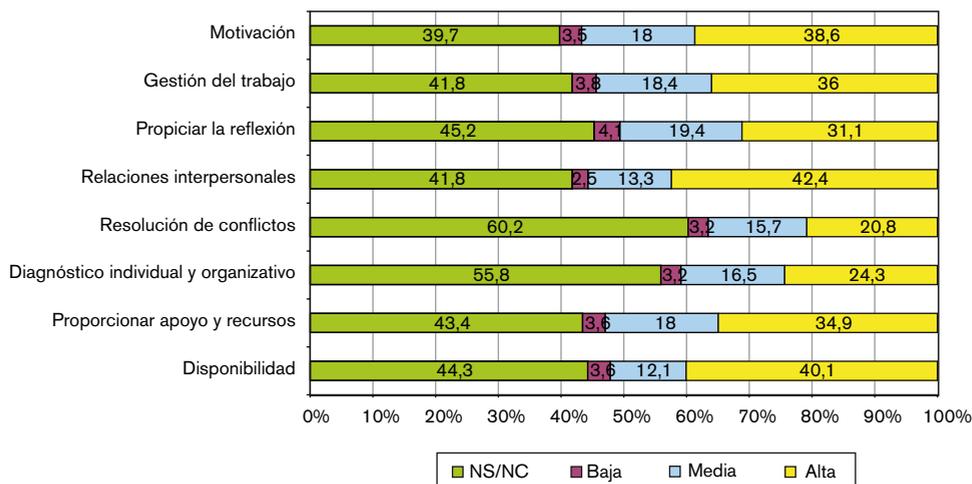


7.4.18.6. Valoración de las capacidades del asesor asignado al proyecto de innovación

En primer lugar, señalar que hay un importante porcentaje de personas que no contestan a este ítem, correspondiéndose con los grupos de innovación que no

han recibido asesoramiento externo. Así, tomando en cuenta los porcentajes de los profesores que contestan, observamos que la valoración general de las diferentes capacidades del asesor es muy positiva (figura 58).

FIGURA 58. VALORACIÓN DE LAS CAPACIDADES DEL ASESOR



7.4.18.7. Asesoramiento solicitado y ofrecido

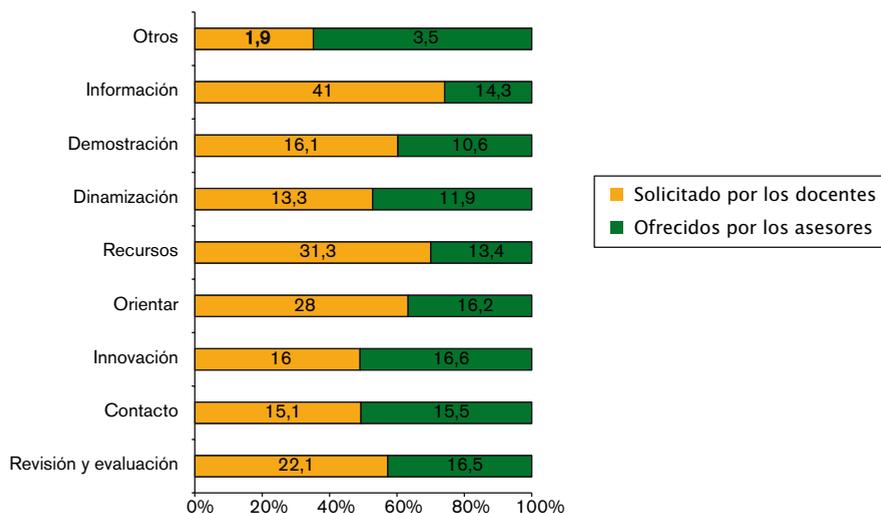
Sobre qué tipo de asesoramiento se ha solicitado por parte del grupo y cuál se ha ofrecido por el asesor, encontramos de nuevo un alto porcentaje de docentes que no contestan.

El asesoramiento que más frecuentemente es *solicitado* por los docentes es proporcionar información y documentación (41%), seguido de proporcionar recursos didácticos (31,3%) y el de la orientación y aclaración de conceptos (28%). En menor medida solicitan la revisión y evaluación del proceso (22,1%), la demostración y oportunidad de realizar prácticas (16,1%), la proporción de innovaciones didácticas desarrolladas en otros contextos (16%) y la posibilidad de contactar con otros docentes (15,1%). El asesoramiento menos solicitado es el de la dinamización del grupo (13,3%).

Por otra parte, el asesoramiento que más frecuentemente es *ofrecido* por los asesores es información sobre innovaciones didácticas desarrolladas en otros contextos (16,6%), seguido de la revisión y evaluación del proceso (16,5%), de la orientación y aclaración de conceptos (16,2%) y de la posibilidad de contactar con otros do-

centes (15,5%). Por otro lado, el asesoramiento que ofrecen en menor porcentaje es el de la proporción de información y documentación (14,3%), la proporción de recursos didácticos (13,4%), la dinamización del grupo (11,9%) y la demostración y oportunidad de realizar prácticas (10,6%).

FIGURA 59. ASESORAMIENTO SOLICITADO POR DOCENTES Y OFRECIDO POR ASESORES



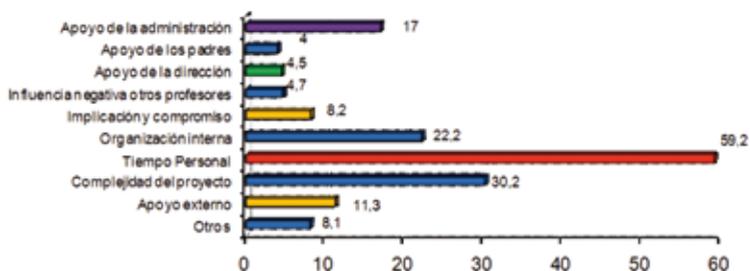
Existe, por tanto, un desequilibrio entre lo que el profesorado demanda en mayor porcentaje con lo que recibe. En los resultados observamos cómo, por ejemplo, lo que más se demanda es información y documentación, y esto precisamente coincide con uno de los asesoramientos que menos ofrecen.

7.4.19. Limitaciones surgidas en el proyecto

Las limitaciones surgidas en el desarrollo del proyecto están sobre todo relacionadas con la falta de tiempo personal para realizar las tareas exigidas (59,2%), superando un poco esta media cuando nos situamos en Infantil y Primaria (61%) y algo por debajo en el caso de Secundaria (58,3%).

El resto de limitaciones se presentan en un porcentaje bajo de las ocasiones, sobresaliendo entre ellas las siguientes: amplitud y complejidad del propio proyecto (30,2%), dificultades de organización interna a nivel de escuela (22,2%) y falta de apoyo por parte de la Administración en relación a la dotación económica del proyecto (17%).

FIGURA 60. LIMITACIONES EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO



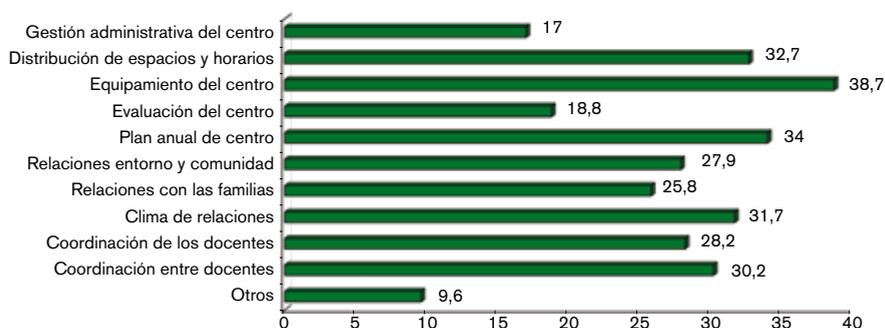
Otras limitaciones, como la falta de apoyo de la dirección del centro y de los padres del alumnado, la influencia negativa de otros profesores no participantes en el centro, la falta de implicación y compromiso del profesorado que participa en el proyecto, así como la falta de apoyo por parte de la Administración en relación a la dotación económica del proyecto, no suponen un riesgo significativo sobre el desarrollo de los proyectos de innovación que se realizan.

7.4.20. Cambios producidos como consecuencia de los proyectos de innovación

De los centros estudiados, un 72,6% afirma que se producen cambios relacionados con la vida del centro a partir de la implantación y desarrollo de los proyectos. De entre ellos, destacan sobre el resto los cambios producidos en el equipamiento del centro (38,7%), en la elaboración del plan anual de centro/proyecto de etapa/proyecto educativo de centro (34%), en la distribución de los espacios y horarios (32,7%), en la coordinación entre docentes del mismo curso, ciclo o departamento (30,2%), así como en el clima de las relaciones del centro (31,7%).

Por otra parte, encontramos cambios con menos representatividad como las relaciones con el entorno y la comunidad social (27,9%), relaciones con las familias (25,8%) y la coordinación entre los docentes del centro (28,2%). Siendo algunos de ellos, en cambio, bastante representativos en el caso de los centros de formación de personas adultas (relaciones con el entorno y la comunidad, 45,5%, y coordinación entre los docentes del centro, 40,7%).

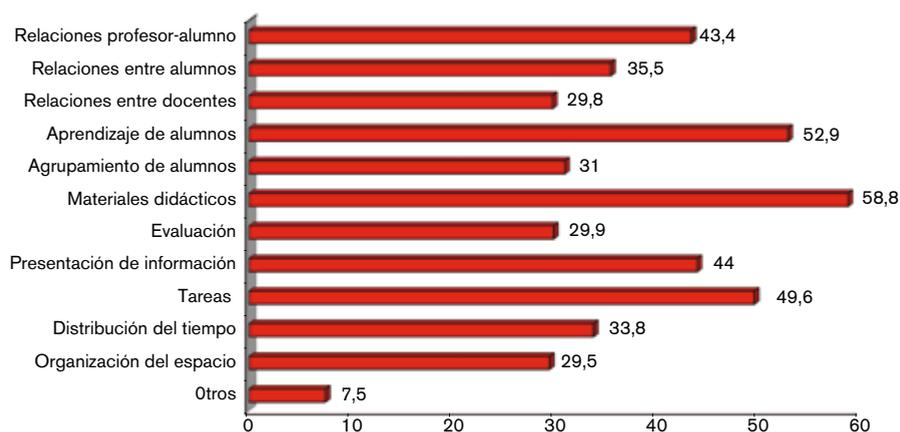
Los cambios indicados que menor porcentaje de ocurrencia tienen son los relacionados con la evaluación del centro (18,8%) y la gestión administrativa del centro (ordenación y distribución del trabajo, informes, actas, presupuestos, inventarios, etc.) (17%). Que, en el caso de los centros de formación de personas adultas, no tienen lugar nunca (0%).

FIGURA 61. CAMBIOS PRODUCIDOS POR EL PROYECTO DE INNOVACIÓN

7.4.20.1. Cambios en la enseñanza a partir de los proyectos de innovación

En el 76,8% de los centros en los que se realizan proyectos de innovación se introducen cambios en la enseñanza a partir de su aplicación. En la figura 61 se puede contemplar su naturaleza.

Los principales cambios que se producen están relacionados con la utilización de nuevos materiales didácticos (58,8%) y con el aprendizaje del alumnado (52,9%). Seguido de estos, se sitúan las tareas que se asignan a los alumnos (49,6%), la forma de presentar la información a los alumnos (44%) y las relaciones entre profesores y alumnos (43,4%).

FIGURA 62. CAMBIOS EN LA ENSEÑANZA A PARTIR DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

El resto de los cambios en la enseñanza ocasionados por los proyectos de innovación, es decir, la forma de organizar el espacio en la clase, la distribución del tiempo, la evaluación de los mismos, el agrupamiento de los alumnos, las relaciones con los docentes, las relaciones con los alumnos, etc., son introducidos en alrededor del 35% de los casos. En cuanto a uno de estos cambios, el relacionado con la distribución del tiempo, existen diferencias en función del nivel al que nos estemos refiriendo, ya que a pesar de ser un cambio poco significativo en Secundaria (25%), en Infantil y Primaria alcanza un porcentaje bastante importante (41,8%)

En «Otros» se incluyen opciones de respuesta variadas como en la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el clima, la motivación e implicación del alumnado; en la utilización de nuevas estrategias metodológicas, etc.

7.4.20.2. Cambios negativos no previstos

En ocasiones, el proyecto de innovación produce cambios negativos no previstos a la hora de ponerlo en marcha. Estos cambios están motivados, según la muestra de la población encuestada, por:

- Problemas de disciplina con los alumnos.
- Sobrecarga laboral.
- Falta de presupuesto.
- Malas relaciones con otros profesores.
- Malas relaciones con las familias.
- Malas relaciones con los agentes externos.
- Malas relaciones con el equipo directivo.

7.4.20.3. Difusión del contenido y resultados de los proyectos de innovación

Hemos preguntado al profesorado participante en proyectos de innovación si difundía los resultados de sus proyectos y, en caso afirmativo, de qué forma. Aunque un elevado porcentaje de los proyectos de innovación suele hacer público su contenido (71%), aún nos parece que es escaso, que se necesita comunicar mucho más qué y cómo se trabaja en estos proyectos, qué resultados se van obteniendo... Los centros que menos publicidad hacen de sus proyectos de innovación son los centros de Educación Especial (no lo hacen en el 46,2% de los casos).

FIGURA 63. DIFUSIÓN DEL CONTENIDO Y RESULTADOS DEL PROYECTO

En los casos en los que se hace pública esta información, en la mayor parte se hace a través de la participación en jornadas y encuentros en los que exponen su experiencia (40,4%). Igualmente, el 31,1% de los proyectos ha facilitado información y asesoramiento sobre el proyecto a profesores de otros centros que lo han solicitado. Otros, sin embargo, se deciden por publicar la experiencia en libros o revistas, digitalmente, en páginas web, etc. (25,9%). Los centros que más publicidad hacen de sus proyectos en jornadas y encuentros (54,5%) y en publicaciones (45,5%) son los centros de formación de personas adultas.

Un 18,8% han impartido cursos del centro de formación de profesores sobre el tema del proyecto. Por último en la respuesta «Otros» se incluyen otras opciones como mediante la participación en concursos.

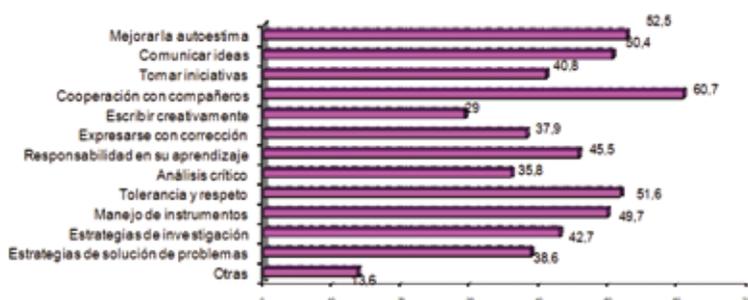
7.4.21. Aprendizajes del alumnado como resultado del proyecto de innovación

Todo proyecto de innovación llevado a cabo en los centros persigue mejorar la adquisición de los aprendizajes en el alumnado que, bien pueden estar relacionados con contenidos teóricos, bien pueden ser adquisición de otras competencias, más actitudinales, por ejemplo.

En más de la mitad de ocasiones, los proyectos de innovación fomentan aprendizajes del alumnado relacionados con actitudes de cooperación con sus compañeros (60,7%), mejora de la autoestima (52,5%), tolerancia y respeto a la diversidad de personas e ideas (53%), destrezas en el manejo de instrumentos (51,6%) y comunicación de ideas y experiencias (50,4%).

Con un 45,5% se sitúa la responsabilidad del alumno sobre su propio aprendizaje y tomar iniciativas. Con una frecuencia menor, alrededor del 40%, se encuentran otros aprendizajes como la adquisición de estrategias de resolución de problemas, de investigación y aprender a expresarse con corrección.

FIGURA 64. APRENDIZAJE DEL ALUMNADO



En último lugar, podemos detectar aprendizajes de los alumnos relacionados con el análisis crítico de hechos y situaciones (35,8%), escribir creativamente (29%) y otras actividades variadas (13,6%).

La opción de respuesta «Otras» es utilizada en la mayoría de los casos para competencias específicas del proyecto (respeto al medio ambiente, hábitos alimenticios, etc.).

7.5. RESULTADOS: LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS AGENTES EXTERNOS

Una vez que hemos presentado los resultados obtenidos a partir del cuestionario sobre *proyectos de innovación educativa*, vamos a volver la mirada a las personas que, desde fuera de la escuela, tienen conocimiento de la innovación, bien porque la asesoran, la evalúan o simplemente conocen de ella. Como comentamos en otro apartado anterior, enviamos un cuestionario a los que hemos denominado «agentes externos» de la innovación para conocer su punto de vista sobre la misma. A continuación presentamos los resultados.

7.5.1. Datos generales

Este primer apartado se tratará de mostrar una visión general de los agentes externos que han participado en la investigación. De esta manera, profundizaremos en aspectos como la situación profesional actual de estos profesionales, sexo, edad, antigüedad en el puesto y en la enseñanza, número de centros educativos que asesora/inspecciona u orienta, número de docentes que pertenecen a estos centros y número de proyectos de innovación que se desarrollan en su zona de trabajo.

En la tabla 10 podemos comprobar la distribución de respuestas obtenidas al cuestionario en cada una de las Comunidades Autónomas, así como en función de la diferente tipología de agentes externos a la innovación. En primer lugar podemos compro-

bar que han sido los inspectores de Galicia los que mayor número de respuestas han dado al cuestionario, seguidos de los de Castilla-La Mancha. Por otra parte, en lo que respecta a los asesores de formación, ha sido Andalucía la Comunidad Autónoma que mayor número de respuestas ha remitido, junto con Galicia y Madrid. En dos Comunidades Autónomas, País Vasco y La Rioja, no hemos obtenido ninguna respuesta, pese a haber remitido los cuestionarios a los diferentes colectivos identificados.

TABLA 10. DISTRIBUCIÓN DE RESPUESTAS OBTENIDAS AL CUESTIONARIO EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA

	No contesta	Inspector/a educativo	Asesor/a de formación	Orientador/a	Total
Andalucía	3	2	19	3	27
Aragón	0	1	3	2	6
Asturias	2	0	6	1	9
Cantabria	0	0	7	2	9
Castilla-La Mancha	0	8	4	0	12
Castilla y León	1	0	7	1	9
Cataluña	0	2	2	0	4
Comunidad Valenciana	2	0	7	0	9
Extremadura	2	0	0	0	2
Galicia	0	23	11	0	34
Islas Baleares	1	0	4	0	5
Islas Canarias	0	5	9	0	14
Madrid	0	1	11	0	12
Murcia	5	4	3	0	12
Navarra	1	0	2	0	3
Subtotales	17	46	95	9	167

Por otra parte, el 70,7% de los agentes externos de nuestra muestra son hombres y el 29,3% mujeres. La relación por sexos de los tres agentes externos principales (inspector, asesor y orientador) se configura de forma muy diferenciada. De esta manera, el 93,5% de los inspectores son hombres, así como el 63,04% de los asesores; sin embargo, el 77,7% de los orientadores son mujeres.

7.5.1.1. Antigüedad en el puesto y en la enseñanza

La mayoría de los agentes externos que asesoran a los centros tienen una antigüedad baja en su puesto de trabajo, de entre uno y cinco años. Igualmente, el 21% tiene una antigüedad en el puesto de entre seis y diez años.

Si analizamos estos resultados teniendo en cuenta las diferencias entre asesores, inspectores y orientadores, podemos ver cómo, aunque en su mayoría tienen poca antigüedad en su puesto (inferior a cinco años), son los orientadores los que se sitúan en esta franja en mayor porcentaje (66,7%), seguidos de los asesores de formación (64,1%) y, en último lugar, los inspectores, cuyo porcentaje es bastante inferior a la media (37%).

Con más de veinte años de experiencia, solo encontramos un porcentaje representativo en los inspectores educativos (21,7%).

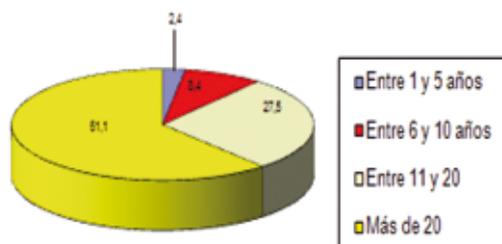
FIGURA 65. ANTIGÜEDAD EN LA ENSEÑANZA



Sin embargo, en cuanto a los años de antigüedad en la enseñanza, los datos muestran valores muy diferentes. La mayoría de los agentes externos tienen una antigüedad en la enseñanza de más de veinte años (61,6%) y el 27,5% entre once y veinte años.

De nuevo son los inspectores los que tienen más experiencia, con un 87% de ellos que tiene más de veinte años. También hay un alto porcentaje de asesores (51,1%) con esta experiencia, seguidos de un 35,9% con una experiencia en la enseñanza entre once y veinte años.

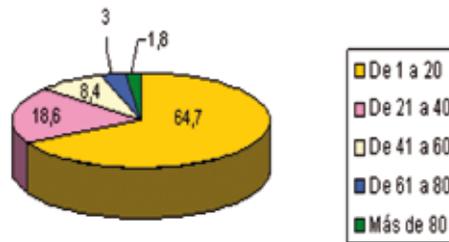
FIGURA 66. ANTIGÜEDAD EN LA ENSEÑANZA



7.5.1.2. Número de centros que asesora

El 64,7% de los agentes externos asesora entre 1 y 20 centros, mientras que el 18,6% asesora a entre 21 y 40 centros. Son menos los casos en los que se asesora a más de 40 centros (10,2%).

FIGURA 67. NÚMERO DE CENTROS ASESORADOS



En el caso concreto de los inspectores educativos, el mayor porcentaje asesora entre 1 y 20 centros, y bastantes menos (37%) asesora entre 21 y 40 centros. Ninguno de ellos asesora a más de 40 centros.

TABLA 11. NÚMERO DE CENTROS ASESORADOS

	Número de centros asesorados												Total	
	No contesta		De 1 a 20		De 21 a 40		De 41 a 60		De 61 a 80		Más de 80			
No contesta	2	11,8%	7	41,2%	2	11,8%	4	23,5%	2	11,8%	0	0%	17	100%
Inspector/a educativo	1	2,2%	28	60,9%	17	37,0%	0	0%	0	0%	0	0%	46	100%
Asesor/a de formación	3	3,3%	63	68,5%	12	13,0%	8	8,7%	3	3,3%	2	2,2%	92	100%
Orientador/a	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	9	100%
Otros	0	0%	0	0%	0	0%	2	66,7%	0	0%	1	33,3%	3	100%
Total	6	3,6%	107	64,1%	31	18,6%	14	8,4%	5	3,0%	3	1,8%	167	100%

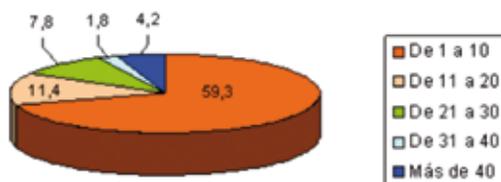
Cuando son los asesores de formación los que llevan a cabo el asesoramiento, el mayor porcentaje (68,5%) también lo lleva a cabo entre 1 y 20 centros; el resto se reparte, de forma decreciente, entre los que asesoran de 21 a 40 centros (13%), de 41 a 60 centros (8,7%), de 61 a 80 centros (3,3%) e incluso encontramos un

porcentaje de un 2,2% que lleva a cabo tareas de asesoramiento en más de 80 centros.

7.5.1.3. Proyectos de innovación educativa en la zona

Los agentes externos afirman en el 59,3% de las ocasiones que en la zona de su inspección, asesoramiento u orientación se realizan menos de diez proyectos de innovación. Superan la cifra de diez, pero sin pasar la barrera de los veinte, el 11,4% de las zonas donde los agentes externos desarrollan su trabajo. Son los orientadores los únicos que en ningún caso superan la cifra de diez proyectos de innovación por zona.

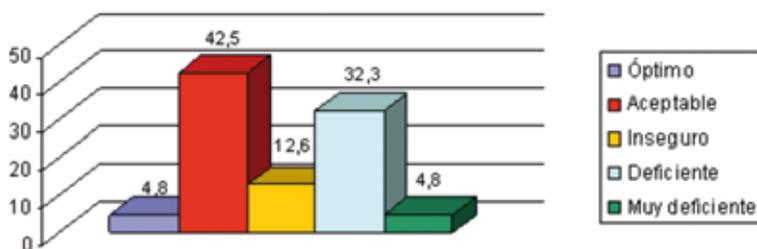
FIGURA 68. NÚMERO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN



7.5.2. Nivel de innovación de los centros de la zona

El nivel general de innovación educativa que se observa en los centros, según los propios agentes, es aceptable en el 42,5% de las ocasiones. Sin embargo, un porcentaje igualmente alto (32,3%) afirma que es deficiente. En el mismo porcentaje (4,8%) se mantienen los que afirma que es óptimo y los que, al contrario, opinan que es muy deficiente.

FIGURA 69. NIVEL DE INNOVACIÓN DE LOS CENTROS



En función del tipo de agente, los resultados son diferentes:

- Los inspectores educativos, en su mayoría (56,5%), observan un nivel de innovación aceptable en los centros.
- En cambio, los asesores de formación lo califican de deficiente en un 39,1% de los casos.
- Son los orientadores los que manifiestan más diversidad de opiniones, valorando en igual medida el nivel en aceptable, deficiente y muy deficiente (22,2%).

En cualquier caso, los datos son llamativos, ya que es muy poco significativo el número de agentes que califica el nivel de innovación como óptimo.

7.5.3. Medida en la que los agentes externos están de acuerdo con una serie de afirmaciones

- En los procesos de innovación educativa, los cambios importantes han de surgir en el seno del trabajo del propio profesorado.

Como se puede apreciar en la figura 70, a simple vista, la gran mayoría de los agentes piensa que, en los procesos de innovación educativa, los cambios importantes han de surgir en el seno del trabajo del propio profesorado.

- Los procesos de innovación educativa son procesos abiertos y en general poco planificables.

Un porcentaje significativo de los agentes piensa que los procesos de innovación educativa no son procesos abiertos que puedan ser poco planificables. Como podemos ver en la figura 70, son los orientadores los que mayor desacuerdo manifiestan, seguidos de inspectores y asesores, que se encuentran entre el desacuerdo y la inseguridad ante esta afirmación.

- Los conflictos son parte esencial de todo proceso de innovación educativa.

La mayoría opina que, efectivamente, los conflictos son parte esencial de todo proceso de innovación educativa. Los únicos que se muestran un poco más inseguros con esta afirmación son los inspectores.

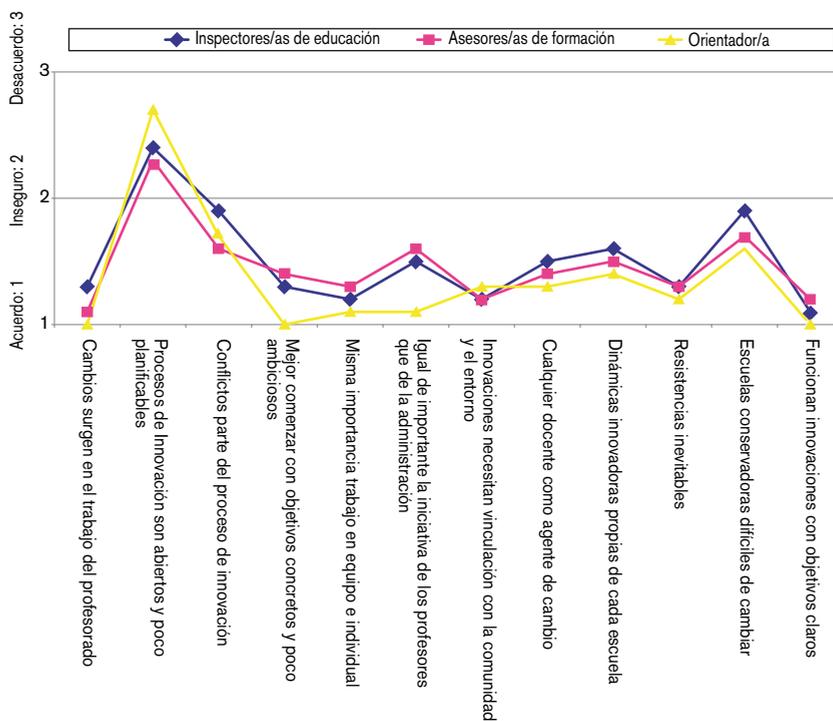
- En los procesos de innovación es mejor comenzar con objetivos concretos y poco ambiciosos.

Una amplia mayoría (74,3%) está de acuerdo con la afirmación de que en los procesos de innovación es mejor comenzar con objetivos concretos y poco ambiciosos.

- En los proyectos de innovación, tan importante es el trabajo en equipo como el trabajo individual.

Igualmente, el 82,6% le da la misma importancia al trabajo en equipo que al individual.

FIGURA 70. OPINIONES DE LOS AGENTES EN RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN



- Para que la innovación se dé, tan importante es que surja a partir de la iniciativa de los profesores como que se promueva desde la Administración. El 62,3% piensa que para que la innovación se dé, es igual de importante que esta surja de la iniciativa de los profesores o que, por el contrario, sea promovida desde la Administración.
- Las innovaciones necesitan de un fuerte vínculo con la comunidad y el entorno de las escuelas. La afirmación de que las innovaciones necesitan de un vínculo fuerte con la comunidad y el entorno en el que se contextualiza la escuela, es válida para el 79,6% de los agentes externos.
- Cualquier docente puede ser agente de cambio en un proceso de innovación educativa. Cualquier docente puede constituirse como agente de cambio en un proceso de innovación, así lo afirma el 64,1% de los agentes externos.

- Cada escuela desarrolla su propia dinámica innovadora. Lo que para una vale, no vale para la otra.

El 58,1% está de acuerdo con la afirmación de que cada escuela debe desarrollar su propia dinámica educativa, ya que esta debe ajustarse a las peculiaridades del entorno donde se realiza.

- Las resistencias son inevitables porque las personas tienen tendencia a frenar los cambios.

Las personas tienden a frenar los cambios; es lógico, por tanto, que existan resistencias entre el profesorado (78,4%).

- Las escuelas son instituciones esencialmente conservadoras, más difíciles de cambiar que otras instituciones.

Prácticamente la mitad de los agentes encuestados opina que la escuela es una institución esencialmente conservadora, mientras un 22,8% no está de acuerdo con esta afirmación. Los que muestran más inseguridad ante esta afirmación son los inspectores de educación.

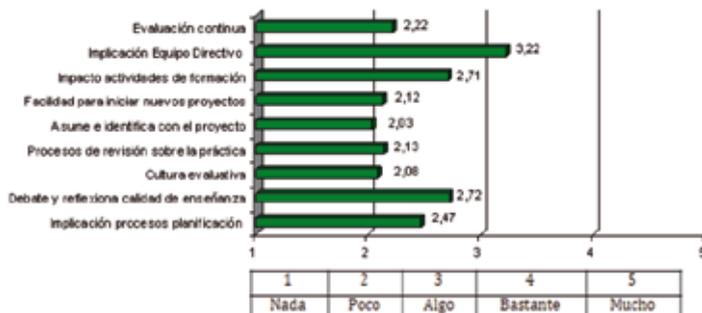
- Las innovaciones que funcionan son aquellas que parten de objetivos claros.

La amplia mayoría de los encuestados (83,8%) está de acuerdo con que las innovaciones que terminan funcionando son aquellas que parten de objetivos claros.

7.5.4. Características de los centros en los que se desarrollan proyectos de innovación educativa

La figura 71 se muestra la opinión de los agentes externos en relación a una serie de características que poseen, o no, los centros donde se desarrollan proyectos de innovación.

FIGURA 71. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS CON PROYECTOS DE INNOVACIÓN



En esta figura podemos apreciar cómo prácticamente todas las características determinadas se encuentran en valores de frecuencia entre «poco» y «algo», lo que refleja que es bajo el nivel de confianza de los agentes en los centros donde se desarrollan innovaciones educativas.

El valor más elevado (3,22) está referido a la implicación y motivación de los equipos directivos de los centros para la iniciación de proyectos de innovación, potenciando y facilitando su desarrollo. Igualmente, el impacto de las actividades de formación en las que se implican los docentes, sobre la práctica de la clase, es valorada por los agentes con un valor casi intermedio (2,71), al igual que el debate y la reflexión sobre la calidad de la enseñanza que se le proporciona al alumno (2,72).

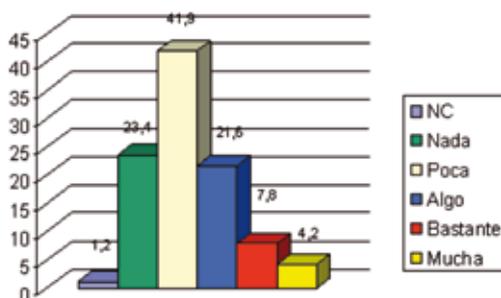
En cuanto a la implicación en los procesos de planificación de los centros (plan de centro, ROF, etc.), los agentes opinan que los profesores se implican entre «poco» y «algo» (2,47).

Otras características tienen una escasa aceptación por parte de los agentes. Estas son: al introducir una innovación, el profesorado se preocupa por ir tomando datos que permitan evaluar cómo va funcionando (2,22); el profesorado realiza un proceso de revisión de los diferentes ámbitos integrantes de la práctica para su mejora (2,13); facilidad del profesorado para asumir riesgos e implicarse en proyectos nuevos (2,12); existencia de una cultura evaluativa sobre los diferentes elementos del proyecto educativo para plantear propuestas de mejora (2,08); el profesorado asume y se implica en el proyecto (2,03).

7.5.4.1. Implicación del profesorado en los procesos de planificación

El 41,9% de los agentes externos piensa que el profesorado se implica poco en los procesos de planificación de los centros (plan de centro, ROF, etc.).

FIGURA 72. IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN LA PLANIFICACIÓN



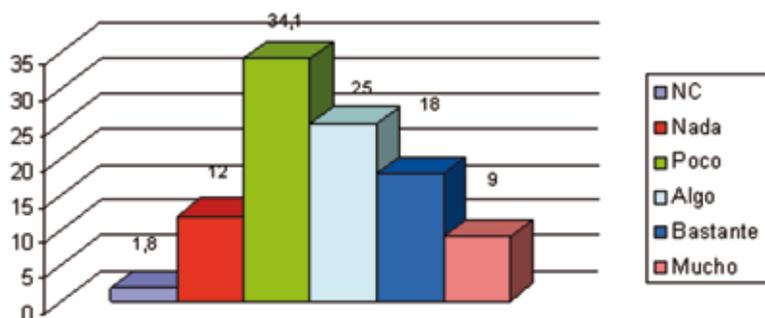
Los asesores de formación son los agentes que en mayor proporción piensan que el profesorado se implica poco; en cambio, desde la perspectiva de los inspectores de educación, esta implicación es algo mayor.

7.5.4.2. Debate y reflexión sobre la calidad de la enseñanza

Para el 34,1%, el profesorado debate y reflexiona poco sobre la calidad de la enseñanza que se proporciona al alumnado. Sin embargo, a esta cuestión le dan sentido positivo (se reflexiona mucho o bastante) el 27% de los encuestados. El 25% dice que se debate y reflexiona algo, y el 12% asegura que no se debate y reflexiona sobre la calidad de la enseñanza.

No hay especial diferencia entre ninguno de los agentes, en cuanto a su opinión sobre el tema. Únicamente son los asesores de formación los que en mayor porcentaje afirman que se debate y reflexiona poco, aunque la diferencia con el resto de agentes no es significativa.

FIGURA 73. IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN LA REFLEXIÓN

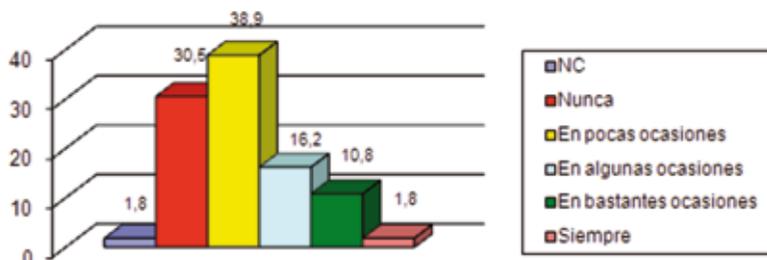


7.5.4.3. Procesos de evaluación de los diferentes elementos del proyecto educativo

Hemos preguntado en relación a si en las escuelas se evalúan los diferentes elementos del proyecto educativo. Al respecto encontramos que el 38,9% asegura que a nivel de institución existe una cultura evaluativa tan solo en pocas ocasiones, y que solo se realiza la evaluación del alumnado, sobre cuyos procesos se debaten poco. Un 30,5% afirma que esto no se hace nunca.

Principalmente son los inspectores y orientadores los que en mayor grado afirman que no existe esta cultura evaluativa, solo los asesores de formación piensan que se da, aunque en pocas ocasiones.

FIGURA 74. IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN LA EVALUACIÓN

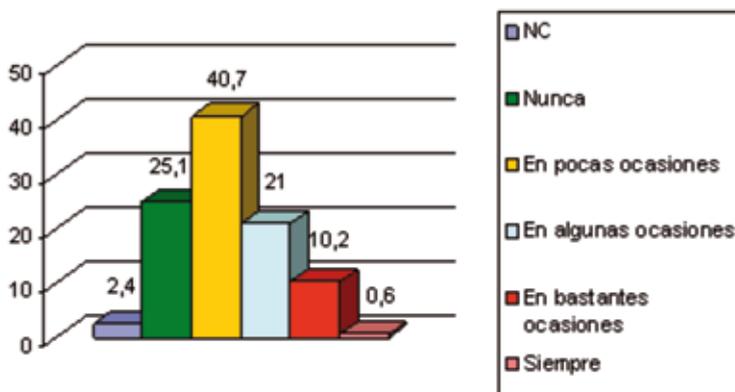


7.5.4.4. Proceso de revisión de los diferentes ámbitos integrantes de la práctica educativa

La mayor parte de los agentes opinan que en pocas ocasiones se llevan a cabo procesos de revisión sobre la práctica docente, y apenas se reflexiona sobre la misma (40,7%). El 25,1% dice que no se hace nunca y el 21% que tan solo en algunas ocasiones.

En función de los diferentes agentes, encontramos que son los asesores de formación, especialmente, los que piensan que esta revisión y reflexión de la práctica no se hace nunca o en muy pocas ocasiones. Algo más positivos son los inspectores educativos, que nos afirman que sí se realizan en algunas ocasiones.

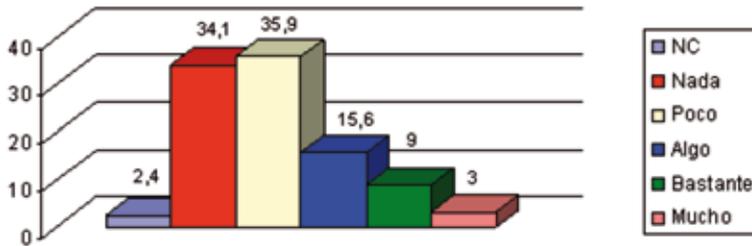
FIGURA 75. IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO EN LA REVISIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA



7.5.4.5. Identificación del profesorado con el proyecto educativo

En el 70% de los casos, los agentes externos no están de acuerdo en que los profesores de los centros educativos asuman internamente el proyecto educativo de su centro.

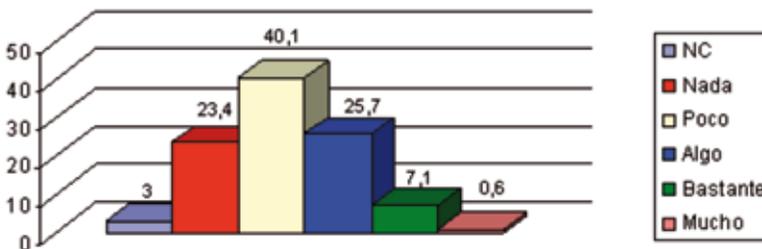
FIGURA 76. IDENTIFICACIÓN DEL PROFESORADO CON EL PROYECTO EDUCATIVO



7.5.4.6. Asunción de riesgos e implicación en otros proyectos:

Por otra parte, podemos afirmar que el 40,1% de los agentes opina que el profesorado tiene poca facilidad para asumir riesgos e implicarse en proyectos nuevos, el 23,4% opina que les cuesta verdadero trabajo iniciar proyectos e implicar a los docentes que son reacios a cambiar, y el 25,7% se mantiene en un punto intermedio con respecto a esta afirmación.

FIGURA 77. OPINIÓN SOBRE ASUMIR RIESGOS

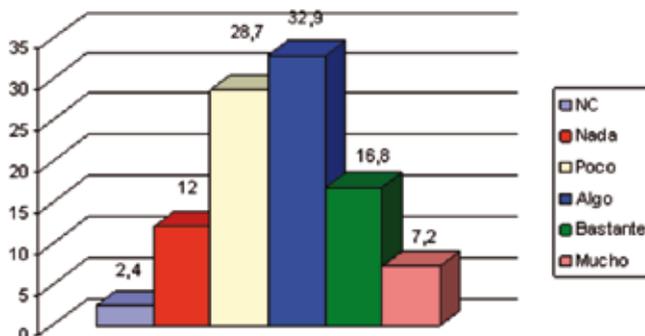


7.5.4.7. Impacto de las actividades de formación del profesorado en la práctica de la clase

Como podemos comprobar en la figura 78, los agentes externos opinan en general que las actividades de formación en las que se implican los docentes tienen algún

impacto en la mejora de la docencia. Sin embargo, son un 40,8% los que opinan que tienen poco o ningún impacto.

FIGURA 78. IMPACTO DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

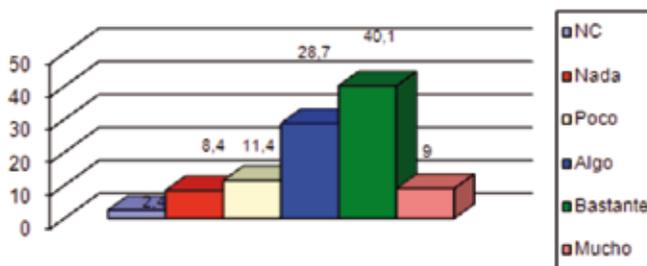


Son los inspectores los que más afirman que existe algo de impacto en la práctica de la clase, mientras que asesores y orientadores lo perciben como insuficiente.

7.5.4.8. Implicación del equipo directivo en la iniciación de proyecto de innovación

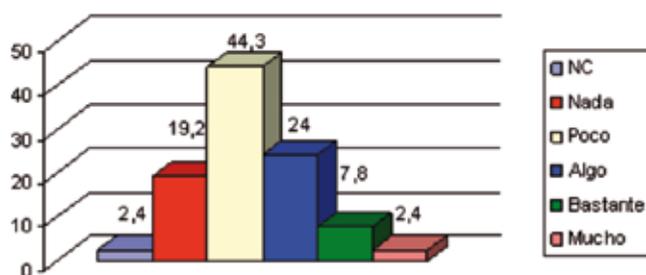
En la mitad de los casos, los agentes afirman que los equipos directivos se implican y animan la iniciación de proyectos de innovación, potencian y facilitan su desarrollo (40,1% opina que bastante y el 9% que mucho).

FIGURA 79. IMPLICACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO



7.5.4.9. Evaluación continua al introducir una innovación

En relación con la evaluación continua cuando se introduce una innovación, encontramos que el profesorado se preocupa poco por ir tomando datos que permitan evaluar cómo va funcionando el proyecto de innovación.

FIGURA 80. EVALUACIÓN CONTINUA

Según los distintos agentes, la evaluación sigue siendo una asignatura pendiente en los proyectos de innovación. Los inspectores y asesores piensan que existe cierta preocupación, pero es muy poca.

7.5.5. Grado de influencia de diferentes factores que influyen en el inicio de procesos de innovación educativa en los centros

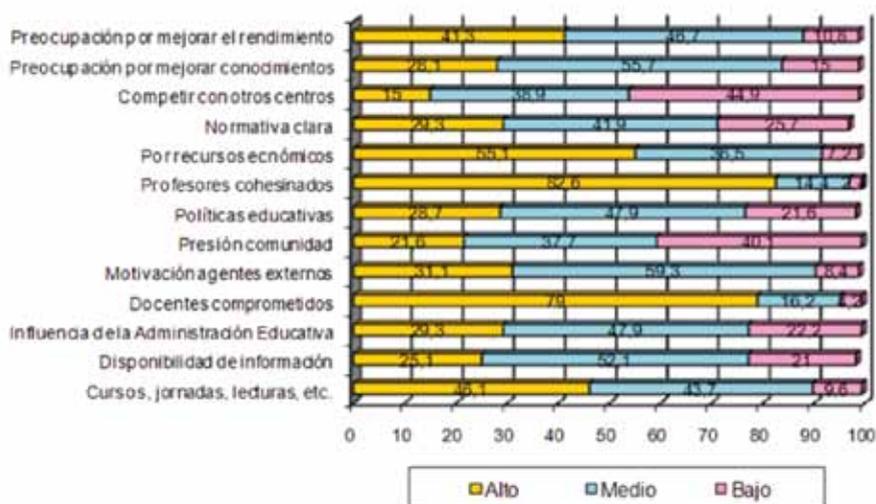
Desde el punto de vista de los agentes externos, los factores que mayor influencia ejercen para que se inicien procesos de innovación educativa en los centros, principalmente, tienen que ver con la existencia de un grupo de profesores cohesionados (un 82,6% piensa que tienen un grado de influencia alto) y comprometidos personal y profesionalmente (el 79% piensa que tienen un grado de influencia alto). En el otro extremo, los aspectos que menos influyen en que se desarrollen los proyectos son la necesidad de competir con otros centros para conseguir mejores recursos económicos (el 44,9% piensa que tiene un grado de influencia bajo) y la presión de la comunidad o de la sociedad para la puesta en marcha de innovaciones educativas en relación con temáticas concretas (el 40,1% piensa que tienen un grado de influencia bajo).

Otros factores son considerados con un grado de influencia medio-alto, siendo pocos los agentes que contestan que su grado de influencia es bajo, y se mantienen en un equilibrio los que piensan que su grado de influencia es medio y alto. Estos son: preocupación por mejorar el rendimiento académico del alumnado, la necesidad de conseguir recursos económicos y/o tecnológicos para la escuela, la existencia de innovaciones que los docentes conocen a través de cursos, jornadas, lecturas e intercambios y que se deciden a aplicar o desarrollan en sus centros.

Por otra parte nos encontramos con otra serie de factores que tienen, según los agentes externos, un grado de influencia medio sobre el inicio de procesos de innovación educativa en los centros: la disponibilidad de información por parte de

los profesores en relación con la innovación, la influencia de la Administración educativa dando a conocer las propuestas de innovación, la motivación por parte de agentes externos como pueden ser los asesores de formación, inspectores, orientadores, la implantación de nuevas políticas educativas que promueven el desarrollo de innovaciones en los centros, la existencia de una normativa clara establecida por la Administración educativa que ayude a los docentes a saber qué se espera de ellos y la preocupación entre el profesorado por mejorar sus propios conocimientos.

FIGURA 81. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA INNOVACIÓN



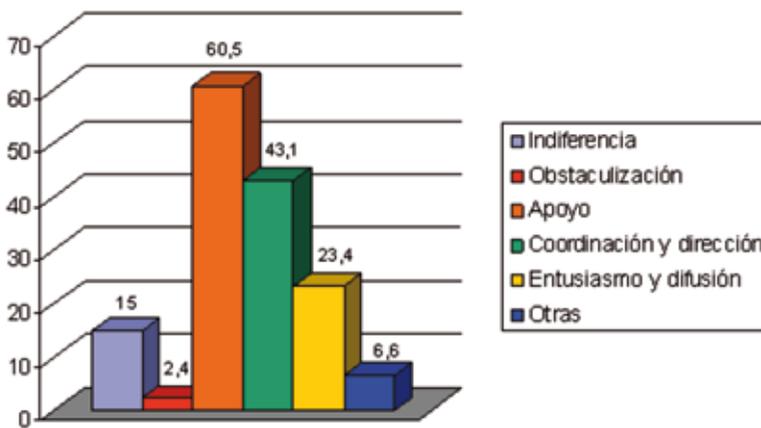
Cada agente apoya en diferente proporción cada uno de los factores; así pues:

- Para los inspectores educativos y asesores de formación destaca sobre el resto la necesidad de conseguir recursos económicos y/o tecnológicos para la escuela y la implantación de nuevas políticas educativas que promueven el desarrollo de innovación en los centros.
- Los orientadores también destacan la implantación de nuevas políticas educativas que promueven el desarrollo de innovación en los centros, pero a su vez señalan como factores influyentes la disponibilidad de información por parte de los profesores en relación con la innovación, la motivación por parte de agentes externos como pueden ser los asesores de formación, inspectores y orientadores, y la existencia de un grupo de profesores cohesionado en el centro.

7.5.5.1. Actitud que muestran los equipos directivos en relación con las innovaciones

En general, los agentes externos piensan que los equipos directivos muestran una actitud de apoyo en relación con las innovaciones en los centros de su zona (60,5%). El 43,1% muestra una actitud de coordinación y dirección, un 23,4% de entusiasmo y difusión, un 15% de indiferencia y un 2,4% de obstaculización.

FIGURA 82. ACTITUD DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS ANTE LA INNOVACIÓN

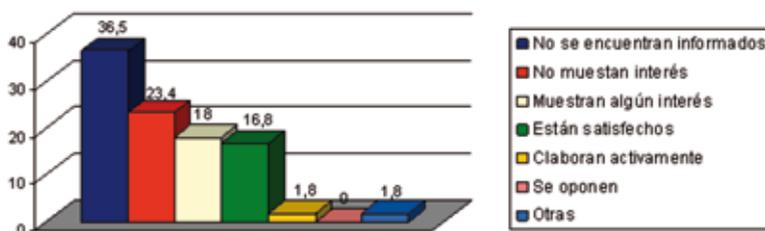


Algo en lo que todos los agentes están de acuerdo es en afirmar que los equipos directivos no muestran una actitud de entusiasmo y difusión del trabajo que se realiza, aunque en ningún momento quieren indicar con ello que obstaculicen el desarrollo de los mismos o que sientan indiferencia ante estos proyectos.

7.5.5.2. Posición que adoptan las familias

La opinión de los agentes externos en relación con la información que las familias poseen sobre los proyectos de innovación educativa que se desarrollan en los centros que educan a sus hijos, muestra que en el 36,5% de los casos las familias no se encuentran informadas sobre los proyectos y sus contenidos. Por otra parte, el 23,4% conoce su existencia aunque no muestra interés, pero tampoco se opone a los proyectos, el 18% conoce su existencia y ha mostrado algún interés por recibir más información o participa en ellos, el 16,8% conoce su existencia y está satisfecho de la experiencia que se está llevando a cabo en los centros a los que asisten sus hijos. Por otra parte, un 1,8% colabora activamente y los apoya, mientras que no se suelen dar casos en los que las familias se opongan a su desarrollo.

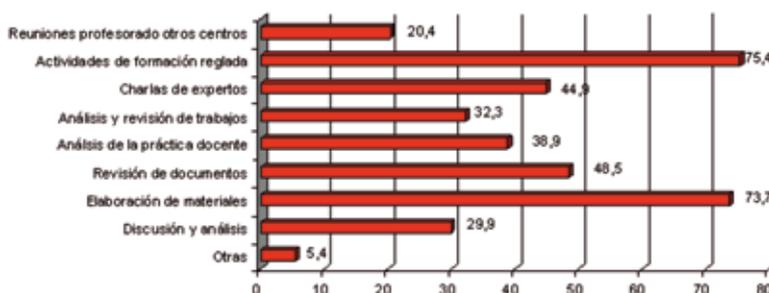
FIGURA 83. ACTITUD DE LAS FAMILIAS ANTE LA INNOVACIÓN



7.5.6. Actividades de formación que se llevan a cabo en los centros que desarrollan innovaciones en la zona

Los centros que desarrollan innovaciones suelen realizar actividades de formación relacionadas principalmente con la asistencia a actividades de formación regladas (75,4%) y la elaboración de materiales curriculares (73,7%). El 48,5% realiza actividades relacionadas con la revisión de documentos de planificación de los centros, el 44,9% con charlas por parte de expertos invitados al centro, el 38,9% con el análisis de la práctica docente, el 32,3% con el análisis y revisión de trabajos y tareas de aprendizaje de los alumnos, el 29,9% relacionadas con la discusión y el análisis sobre lecturas y documentos. Por último, un 20,4% de las actividades de formación que se realizan en los centros donde se desarrollan innovaciones están relacionadas con reuniones con profesorado de otros centros.

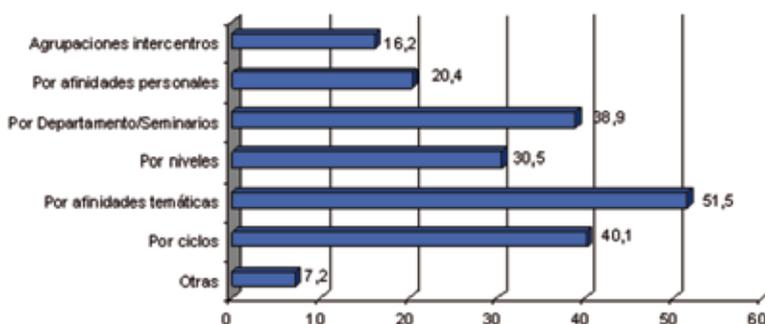
FIGURA 84. ACTIVIDADES FORMATIVAS DE LOS CENTROS CON INNOVACIÓN



7.5.7. Forma de agruparse el profesorado en los proyectos de innovación educativa

En general, en los proyectos de innovación educativa el profesorado se agrupa principalmente por afinidades temáticas (51,5%), el 40,1% por ciclos docentes, el 38,9% por departamentos/seminarios, el 30,5% por niveles educativos, el 20,4% por afinidades personales y el 16,2% por afinidades intercentros.

FIGURA 85. FORMAS DE AGRUPAMIENTO DEL PROFESORADO EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN



7.5.8. El asesoramiento en los proyectos de innovación educativa

La mayoría de los agentes externos coinciden en afirmar que son los asesores los que principalmente realizan las tareas de asesoramiento en la mayoría de los proyectos de innovación que se realizan.

Analizando este dato en función del tipo de agente (inspector, asesor de formación, orientador) no se encuentran diferencias. Independientemente del tipo de agente, coinciden en que la figura que asesora en los proyectos de innovación educativa es el asesor.

7.5.9. Asesoramiento que se suele solicitar por parte de los centros

El tipo de asesoramiento que se suele solicitar por parte de los centros está referido principalmente a información y documentos específicos (79%) y recursos didácticos y personales (73,1%).

FIGURA 86. ASESORAMIENTO EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN

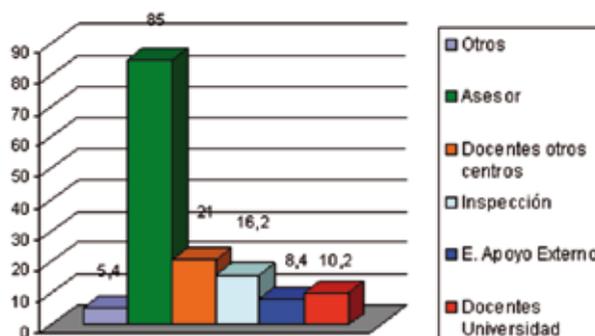
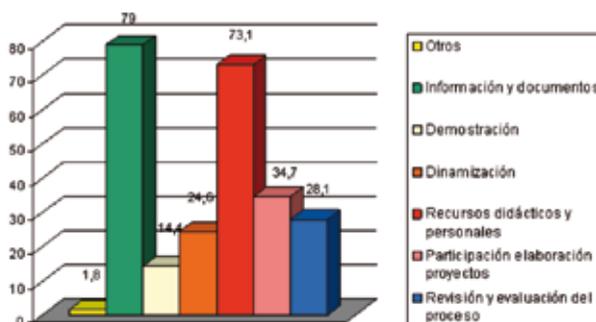


FIGURA 87. ASESORAMIENTO SOLICITADO POR PROYECTOS DE INNOVACIÓN

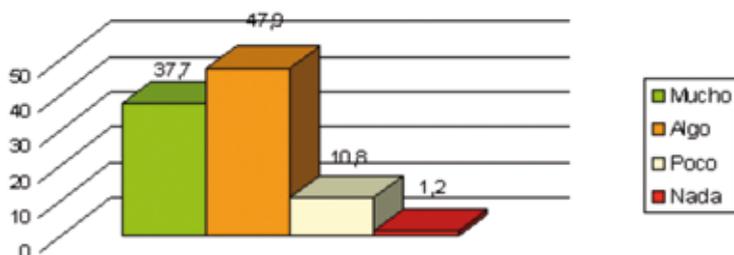


7.5.10. El profesorado aprende a...

Hemos preguntado a los agentes externos qué aprenden los docentes como consecuencia de su participación en los proyectos de innovación educativa. Veamos las respuestas.

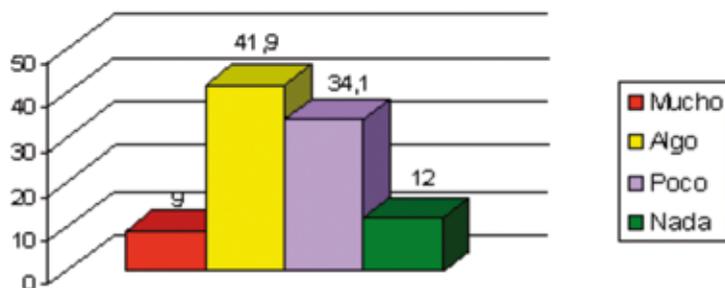
7.5.10.1. Resolver problemas a través del trabajo con sus colegas

El 47,9% de los agentes opina que, gracias a la realización de proyectos, el profesorado aprende algo a resolver problemas a través del trabajo con sus colegas. El 37,7% opina que están aprendiendo mucho.

FIGURA 88. APRENDER A RESOLVER PROBLEMAS

7.5.10.2. Dirigir actividades de investigación con el alumnado

El 41,9% de los agentes externos afirma que los profesores están aprendiendo a dirigir actividades de investigación con el alumnado, mientras que un 34,1% opina que están aprendiendo poco a ello.

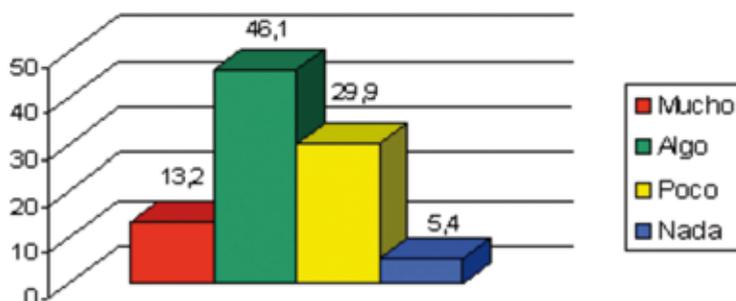
FIGURA 89. APRENDER A INVESTIGAR

La mayoría de los inspectores educativos (50%) y asesores de formación (40,2%) están de acuerdo con que sí se está aprendiendo algo respecto a la dirección de actividades de información.

7.5.10.3. Dirigir o facilitar una discusión

Igualmente, el 46,1% piensa que está aprendiendo a dirigir o facilitar una discusión, y el 29,9% piensa que está aprendiendo poco a ello.

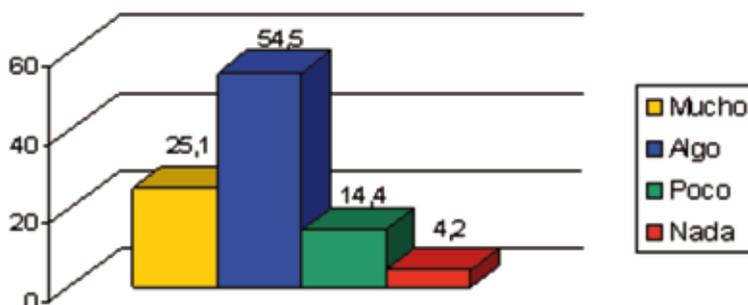
FIGURA 90. APRENDER A DIRIGIR LA DISCUSIÓN



7.5.10.4. Plantear problemas que favorecen el aprendizaje de conceptos

El 54,5% afirma que el profesorado aprende algo a plantear problemas que favorecen el aprendizaje de conceptos, el 25,1% dice que el profesorado aprende mucho a ello, el 14,4% poco y el 1,2% nada.

FIGURA 91. APRENDER CONCEPTOS

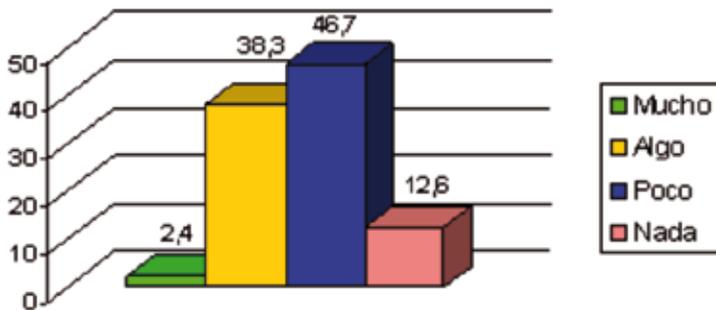


En esta cuestión, independientemente del tipo de agente encuestado, la mayoría de ellos han afirmado que el profesorado aprende algo sobre el planteamiento de este tipo de problemas.

7.5.10.5. Adaptar la enseñanza a los alumnos

Según los sujetos encuestados, el 46,7% aprende poco a adaptar la enseñanza a su alumnado, el 38,3% aprende algo y el 12,6% no aprende nada.

FIGURA 92. ADAPTAR LA ENSEÑANZA A LOS ALUMNOS

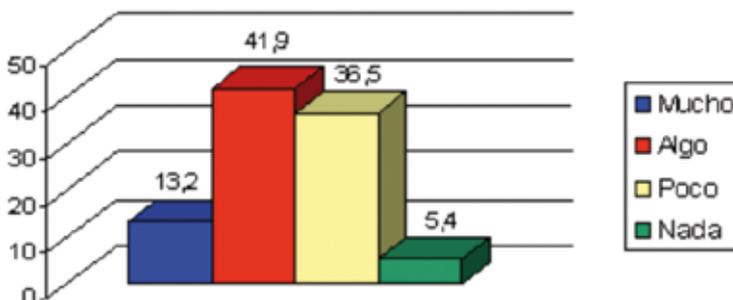


La gran mayoría de los inspectores educativos (50%) y asesores de formación (46,7%) afirma que los proyectos de innovación están sirviendo algo para que los profesores aprendan a adaptar la enseñanza a su alumnado.

7.5.10.6. Evaluar la calidad del aprendizaje del alumnado

Por otra parte, el 41,9% piensa que el profesorado está aprendiendo a evaluar la calidad del aprendizaje del alumnado y el 36,5% poco.

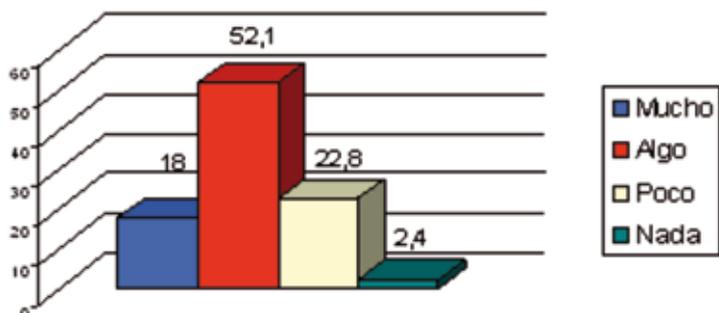
FIGURA 93. EVALUAR LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE



7.5.10.7. Formular problemas y preguntas estimulantes

Como podemos ver en la figura 94, el 52,1% opina que el profesorado está aprendiendo a formular problemas y preguntas estimulantes.

FIGURA 94. APRENDER A FORMULAR PREGUNTAS ESTIMULANTES

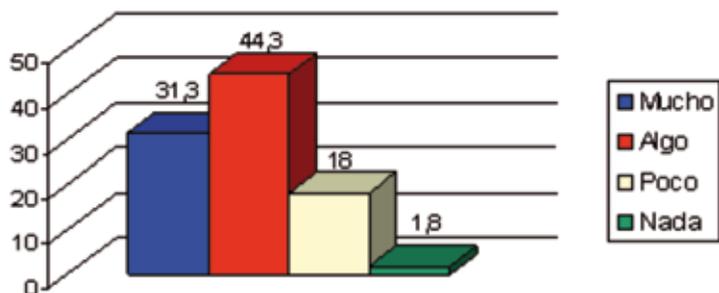


7.5.10.8. Tomar la iniciativa

Por último, el 44,3% opina que el profesorado aprende algo a tomar la iniciativa, y el 31,3% dice que mucho.

En esta respuesta todos los agentes están de acuerdo, siendo los asesores de formación los que en mayor medida (33,7%) piensan que con los proyectos de innovación los docentes están aprendiendo mucho a tomar la iniciativa.

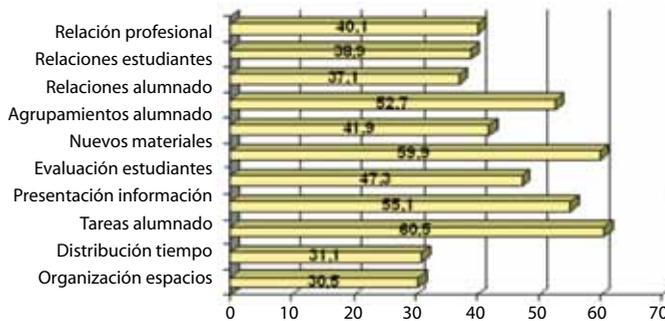
FIGURA 95. APRENDER A TOMAR LA INICIATIVA



7.5.11. Cambios introducidos en la enseñanza

A nivel general, el 68,3% de los agentes externos considera que sí se han producido cambios en la enseñanza a partir de la participación del profesorado en los proyectos de innovación, y señalan que los cambios más frecuentes son los que se producen en las tareas que se les asigna al alumnado con un 60,5%, en la utilización de nuevos materiales didácticos (59,9%) y en la forma de presentar la información (55,1%). En menor medida se producen cambios referidos a la forma de organizar el espacio en clase, a la distribución del tiempo y a la modificación en las relaciones entre los docentes. En la figura 96 pueden observarse los datos comentados.

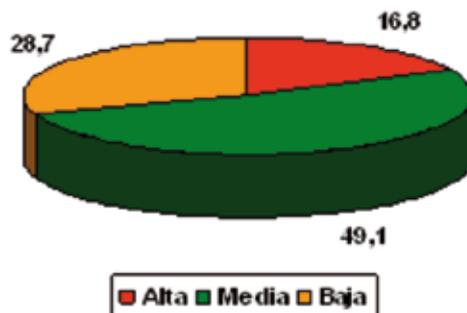
FIGURA 96. CAMBIOS INTRODUCIDOS EN LA ENSEÑANZA



7.5.12. Incidencia de los proyectos de innovación en los centros

Sobre el nivel de incidencia que están teniendo los proyectos de innovación en la vida de los centros, el porcentaje más elevado lo encontramos en la valoración media, con un 49,1%, seguida de la valoración baja, con un 28,7%. Solo el 16,8% señala que esta incidencia es alta. Veamos con más detalle algunos de sus componentes.

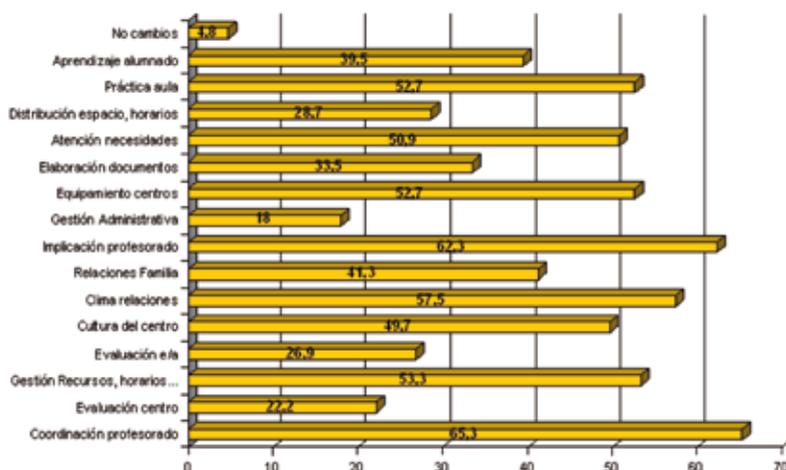
FIGURA 97. INCIDENCIA DEL PROYECTO EN LA VIDA DEL CENTRO



7.5.12.1. La manifestación de los cambios en la vida de los centros

Los cambios en la vida del centro como consecuencia del desarrollo de proyectos de innovación pueden manifestarse de diferentes maneras. Entre ellas, los agentes externos señalan como más frecuentes los cambios en la coordinación entre el profesorado (65,3%), en la implicación del profesorado (62,3%) y en el clima de las relaciones en el centro (57,5%), todas ellas referidas a la cultura de colaboración; de hecho, el 49,7% señala que los cambios en la vida del centro se pueden ver en la cultura del centro.

FIGURA 98 CAMBIOS EN EL CENTRO DERIVADOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN



Respecto a los cambios que menos reflejo tienen en la vida del centro, es la gestión administrativa, con un 18%, la que aparece con menor porcentaje. Los cambios en la evaluación del centro (22,2%) y en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado (28,7%) son cambios menos visibles que aquellos que afectan al ámbito organizativo: distribución del espacio y horarios (28,7%), elaboración de documentos de planificación (33,5%), equipamiento de los centros (52,7%) y gestión de recursos, horarios y/o espacios (53,3%). La relación con las familias se ve afectada, y es un cambio que señala un 41,3% de los agentes externos. Por último, comentar que solo un 4,8% de estos indica que tras el desarrollo de los proyectos de innovación no tiene lugar ningún tipo de cambio en la vida de los centros.

7.5.12.2. Cambios negativos no previstos

En ocasiones, los proyectos de innovación producen cambios negativos no previstos a la hora de poner en marcha el proyecto. Estos cambios están motivados, según los agentes externos encuestados, por:

- Sobrecarga laboral del profesorado.
- Malas relaciones entre los profesores
- La excesiva continuidad de los mismos profesores vinculados a los proyectos, en ocasiones produce falta de motivación.
- Exceso a la hora de asumir nuevos proyectos.
- Los resultados de la innovación no se suelen incorporar a la cultura del centro.
- El clima del centro a veces se ve enrarecido en ocasiones, ya sea porque se generan conflictos entre el profesorado, porque puede implicar pérdida de algunos derechos adquiridos para ciertos docentes, porque muestre la poca profesionalidad de algunos profesores, etc.
- El profesorado se siente más inseguro en su labor profesional.

Los incentivos económicos hacen que se pierda la finalidad de los proyectos.

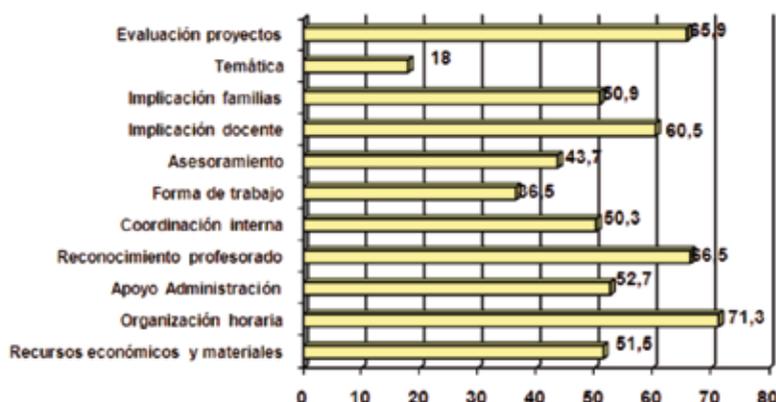
7.5.13. Aspectos de la innovación a revisar para la mejora de su funcionamiento

Los proyectos de innovación necesitan ser evaluados para mejorar en sus planteamientos y desarrollo. Los agentes externos que actúan como asesores de los mismos conocen qué aspectos deben revisarse para mejorar su funcionamiento, de ahí que la siguiente pregunta sondee estos aspectos.

Como puede observarse en la figura 99, el aspecto que a juicio de los agentes externos requiere de mayor revisión es la organización horaria del centro para permitir el trabajo del profesorado (71,3%); también creen importante considerar con vistas al cambio el reconocimiento por parte de las Administraciones educativas del profesorado que desarrolla los proyectos de innovación (66,5%) y la evaluación de los mismos (65,9%).

La temática de los proyectos de innovación no parece ser un aspecto relevante que necesite revisión administrativa (18%). Sin embargo, otros aspectos como la forma de trabajo dentro de los proyectos (36,5%), el asesoramiento recibido (43,7%), la coordinación interna entre el profesorado (50,3%) y la implicación de las familias, sin ser aspectos demasiado apremiantes, sí son cuestiones que han de revisarse.

FIGURA 99. PROPUESTAS DE MEJORA PARA LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

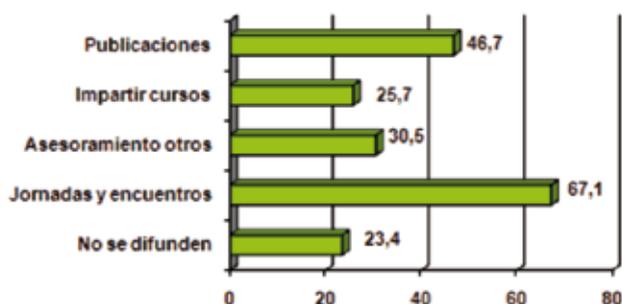


Las opiniones en función del tipo de agente difieren un poco entre sí; por ejemplo, para los inspectores educativos el principal aspecto de la innovación que debería revisarse para mejorar sería la evaluación de los proyectos (73,9%), mientras que los asesores de formación (78,3%) y orientadores (88,9%) destacan la organización horaria del centro para permitir el trabajo de los profesores.

7.5.14. Difusión de los resultados de las innovaciones educativas

La difusión de los resultados de los proyectos de innovación es muy importante para el enriquecimiento de la comunidad educativa, pues uno de los requerimientos de la planificación de un proyecto es conocer qué se ha hecho anteriormente. En este sentido, los agentes externos nos han contestado sobre la difusión de los resultados que estos se hacen principalmente a través de la participación del profesorado en jornadas y encuentros (67,1%) y mediante la publicación de las experiencias innovadoras en libros, revistas y páginas *web* (46,7%).

FIGURA 100. DIFUSIÓN DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN



Los docentes que participan en los proyectos de innovación también asesoran a colegas de otros centros (30,5%) e imparten cursos sobre los temas trabajados en el proyecto (25,7%). El 23,4% de los agentes externos indica que los resultados de los proyectos no se difunden.

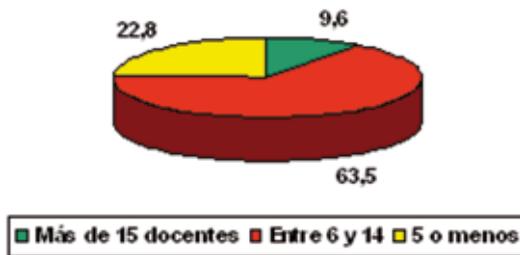
7.5.15. Características de los proyectos que mejor funcionan

Hemos querido conocer, desde el punto de vista de los agentes externos, cuáles son las características que poseen los centros innovadores. Son las que a continuación aparecen.

7.5.15.1. En relación al número de docentes participantes en el proyecto

La opción más señalada es la de entre 6 y 14 docentes (63,5%), seguida de la de 5 docentes o menos (22,8%), y la que menos, más de 15 (9,6%). Es decir, parece que lo más idóneo es que los grupos de profesores que participan en el proyecto no sea demasiado elevado.

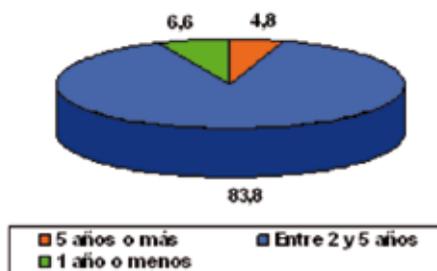
FIGURA 101. CARACTERÍSTICAS DE LA INNOVACIÓN: NÚMERO DE DOCENTES



7.5.15.2. En relación a la antigüedad del proyecto

La sostenibilidad de los proyectos de innovación es un indicador de la calidad de los mismos. Con respecto a esta cuestión, la antigüedad de *entre dos y cinco años* (83,8%) parece ser una de las características más significativas de los proyectos que funcionan mejor, ya que el que lleven en funcionamiento *un año o menos* (6,6%) o *más de cinco años* (4,8%) no es considerado como una particularidad de los proyectos bien desarrollados.

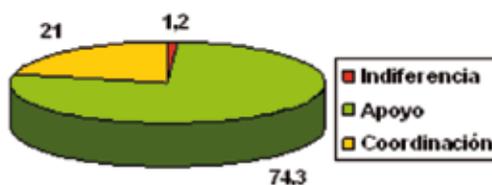
FIGURA 102. CARACTERÍSTICAS DE LA INNOVACIÓN: ANTIGÜEDAD



7.5.15.3. En relación al equipo directivo

La actitud del equipo directivo en la planificación y desarrollo de los proyectos de innovación difiere de unos centros a otros. La posición que más favorece al funcionamiento de los mismos es la de apoyo al proyecto (74,3%) y también, aunque en menor medida, de coordinación (21%). Cuando el equipo directivo adopta una actitud de indiferencia, aunque de respeto al desarrollo del proyecto (1,2%), el buen funcionamiento del mismo es difícil.

FIGURA 103. CARACTERÍSTICAS DE LA INNOVACIÓN: EQUIPO DIRECTIVO



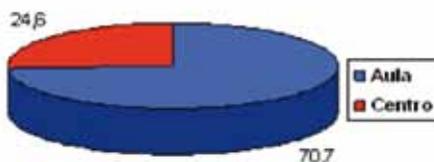
7.5.15.4. En relación al contenido

Otra de las características que los proyectos de innovación han de poseer para que funcionen bien en cuanto al contenido es que este sea común para todo el profesorado del centro (44,9%) y, en menor medida, para un mismo nivel de enseñanza (32,3%). Lo que no parece favorable es que el contenido sea específico de una asignatura.

FIGURA 104. CARACTERÍSTICAS DE LA INNOVACIÓN: CONTENIDO

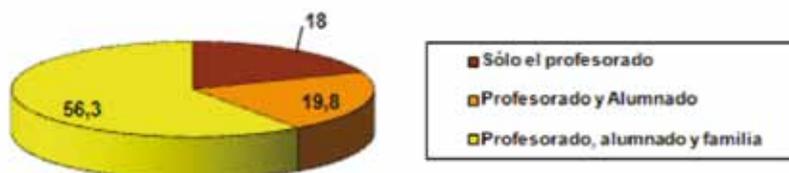
7.5.15.5. En relación al alcance

El alcance del proyecto de innovación es preferible que sea de práctica en el aula (70,7%) a la innovación relacionada con la organización y gestión del centro (24,6%).

FIGURA 105. CARACTERÍSTICAS DE LA INNOVACIÓN: ALCANCE

7.5.15.6. En relación con los participantes

Sobre qué participantes son los más adecuados para que el proyecto funcione correctamente, los agentes externos señalan con un 56,3% que lo más idóneo es que en este participe tanto el profesorado como el alumnado y las familias.

FIGURA 106. CARACTERÍSTICAS DE LA INNOVACIÓN: PARTICIPANTES

La opinión de que lo adecuado para que un proyecto de innovación funcione correctamente es que participen el profesorado y el alumnado (19,8%) y solo el profesorado (18%), aparece de forma proporcionada.

7.5.16. Causas de que fracasen las innovaciones educativas

Hemos agrupado los factores que pueden ser causa del fracaso de los proyectos de innovación educativa bajo los siguientes tópicos:

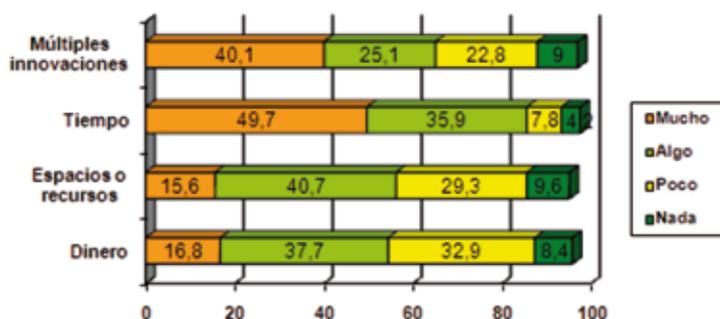
- Aspectos relacionados con la organización.
- Aspectos relacionados con el profesorado y el alumnado.
- Aspectos relacionados con la comunidad educativa.
- Aspectos relacionados con la validez del proyecto.

7.5.16.1. Aspectos relacionados con la organización

Bajo este epígrafe hemos agrupado los siguientes enunciados:

- Falta de dinero o retrasos en su asignación.
- Falta de espacios o recursos.
- Falta de tiempo para dedicarse a la innovación.
- La existencia de múltiples innovaciones en la escuela, lo que hace que los profesores deban trabajar en muchos frentes a la vez.

FIGURA 107. CAUSAS DE FRACASO DE INNOVACIONES



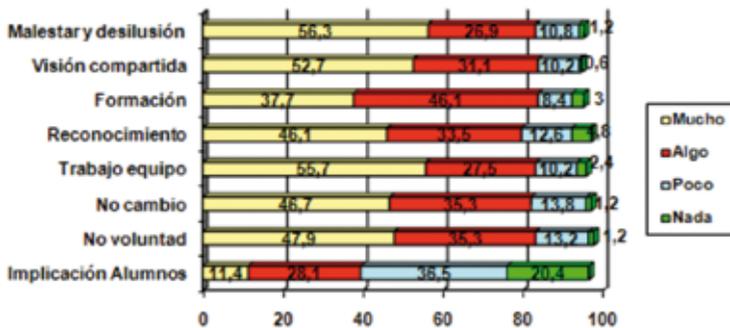
Como puede observarse, es la falta de tiempo para dedicarse a la innovación la causa más señalada en este grupo de factores, seguida por la existencia de demasiadas innovaciones en el mismo centro y la exigencia de trabajar en ellos. En menor proporción señalan factores relacionados con la falta de espacios o recursos y falta de dinero o retraso en su asignación.

7.5.16.2. Aspectos relacionados con el profesorado y el alumnado

Los factores que hacen referencia a esta dimensión son los siguientes:

- Malestar y desilusión del profesorado.
- Falta de una visión compartida entre el profesorado de lo que supone la innovación.
- Falta de formación por parte del profesorado en relación con la innovación.
- Falta de reconocimiento y valoración externa del esfuerzo que supone la innovación.
- Falta de trabajo en equipo y de colaboración entre el profesorado.
- No hay una intención decidida de cambiar los aspectos esenciales de la escuela.
- Inexistencia de una clara voluntad de implicarse en procesos de innovación.
- Los alumnos no se implican en la innovación o pueden ser resistentes al cambio.

FIGURA 108. CAUSAS DE FRACASO DE INNOVACIONES: PROFESORADO Y ALUMNADO



Los factores más señalados como causas del fracaso de la innovación relacionadas con el profesorado y el alumnado es el malestar y desilusión de los docentes, la falta de trabajo en equipo y de colaboración entre los mismos, y la ausencia de una visión compartida entre el equipo docente de la concepción de la innovación.

Igualmente, aparecen con un porcentaje significativo la idea de entender como factores que inciden en el fracaso de la innovación la inexistencia de una clara voluntad por implicarse en los procesos de innovación, de una intención decidida por cambiar los aspectos esenciales del centro educativo y de reconocimiento y valoración externa del esfuerzo que supone la innovación.

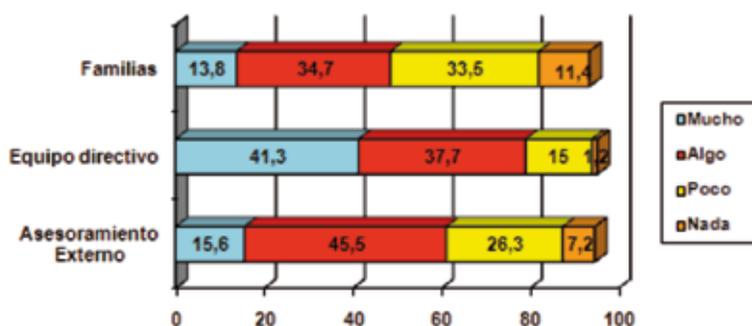
Sin embargo, la falta de implicación del alumnado en la innovación o su resistencia al cambio no parece ser una causa del fracaso de la misma.

7.5.16.3. Aspectos relacionados con la comunidad educativa

Los aspectos que más destacan en este punto son:

- Falta de implicación o bien resistencias de las familias.
- Falta de implicación y liderazgo del equipo directivo.
- Falta de apoyo y asesoramiento externo.

FIGURA 109. CAUSAS DE FRACASO DE INNOVACIONES: COMUNIDAD EDUCATIVA



Existen ciertos agentes educativos, además del profesorado y el alumnado, que influyen de manera importante en el funcionamiento de la escuela y, por supuesto, en los procesos de innovación. Entre ellos destacamos al equipo directivo, la familia y los agentes externos. De esta forma, como principal elemento causa del fracaso de la innovación aparece la falta de implicación y liderazgo del equipo directivo, seguido de la importancia otorgada a la implicación de las familias y a la falta de asesoramiento y apoyo externo.

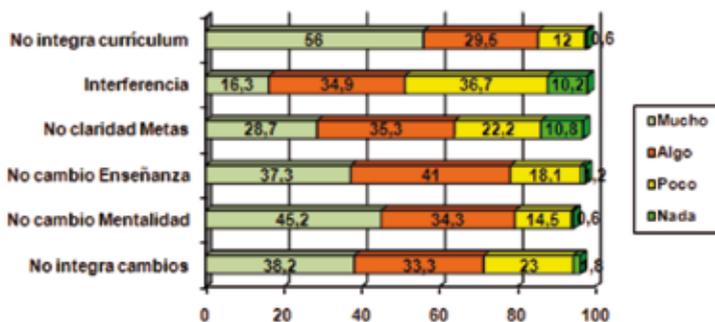
7.5.16.4. Aspectos relacionados con la validez del proyecto

En ocasiones los proyectos de innovación no alcanzan las expectativas con que se plantearon debido a múltiples causas; entre ellas existen ciertos factores relacionados con la forma en que se implementa o los efectos del proyecto:

- Falta de integración de la innovación en el currículum de la escuela.
- Interferencia de la innovación con los objetivos curriculares establecidos por la Administración.

- Falta de claridad sobre las metas de la innovación: no se sabe a quién beneficia.
- No se llega a ver un cambio sustancial en las prácticas de enseñanza.
- No se llega a cambiar la mentalidad de las personas.
- Las innovaciones no se llegan a integrar con otros cambios más amplios en la escuela.

FIGURA 110. CAUSAS DE FRACASO DE INNOVACIÓN: VALIDEZ DEL PROYECTO



Como podemos observar en la figura 110, los factores más señalados como causas de la innovación relacionados con el desarrollo y alcance de la misma es la falta de integración de los procesos innovadores en el currículum de la escuela y que con estos no se llega a cambiar la mentalidad de las personas. Asimismo, el que no se integren con otros cambios más amplios en el centro educativo y que la innovación no produzca un cambio sustancial en las prácticas de enseñanza son también causas relevantes del fracaso de los proyectos de innovación.

La interferencia de la innovación con los objetivos curriculares establecidos por la Administración no es un factor significativo que influya en que la innovación educativa no sea exitosa.

7.6. RESULTADOS: ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE PROFESORADO IMPLICADO EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Como ya hemos comentado en otro momento de este informe, hemos llevado a cabo 18 grupos de discusión, uno en cada una de las 17 Comunidades Autónomas.

mas, más uno en la Ciudad Autónoma de Ceuta. Por razones de agenda y coordinación, no fue posible realizar el grupo de discusión de Melilla. La organización de los grupos de discusión en algunos casos vino facilitada por la Administración educativa regional, quien nos facilitó la organización y el espacio para la realización de los grupos de discusión. En otros casos fuimos los propios investigadores los que gestionamos la selección de participantes, así como el espacio para su desarrollo.

Todos los grupos de discusión fueron grabados en audio. En algún caso se ha procedido a transcribir las intervenciones, pero en la mayoría de los casos, por motivos de tiempo, el análisis se ha realizado a partir de la escucha de los segmentos grabados en audio.

Como criterio de organización del análisis vamos a seguir las preguntas que se formularon en los grupos, de forma que presentaremos un resumen y comentario general y común para todos los grupos de discusión.

7.6.1. ¿Cómo se gestiona la innovación educativa en España?

La gestión de la innovación va a depender, por una parte, de la Comunidad Autónoma concreta en que se desarrolle, ya que estas tienen transferidas las competencias en educación y autónomamente son las que convocan las ayudas específicas para el desarrollo de proyectos de innovación y premios a la innovación educativa (excepto en Melilla y Ceuta, dependientes del Ministerio de Educación). Pero además, la Administración educativa del Estado lleva a cabo convocatorias de ayudas o premios a la innovación educativa. Algunas con carácter general (premios a la innovación educativa) y otras de carácter específico (premios Irene: La paz empieza en casa). Algunas de estas convocatorias se realizan en colaboración con las Comunidades Autónomas (bibliotecas escolares) o con la Unión Europea (programa Comenius).

Debido a esta diversidad, cada Comunidad Autónoma gestiona la innovación de forma diferente. Así algunas realizan convocatorias concretas sobre innovación, como es el caso de Andalucía (convocatoria de ayudas para proyectos de innovación educativa y desarrollo curricular), otras convocan diferentes ayudas para programas con temáticas específicas, como ocurre en Asturias o en Aragón. En este caso, la crítica general es que existe poca coordinación entre los diferentes proyectos. Otras Comunidades directamente no vienen convocando ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación, como es el caso reciente de la Comunidad de Madrid, de Islas Baleares y de Cantabria.

Las convocatorias, por lo general, van dirigidas a los centros, son de carácter anual, las fechas suelen ser variables y no siempre adecuadas:

«A veces sale en mayo la convocatoria de los proyectos de innovación, pero mayo es una mala época para los centros, estamos con un montón de papeleos, siempre estamos igual y casi es a raíz de la memoria cuando te planteas algo de innovación para el curso que viene, con lo cual tienes que contar en septiembre con lo que puedes participar, la idea o con la memoria, y con el claustro que esto también es un condicionante.»

En alguna Comunidad se ha ofertado en la convocatoria del curso 2007/2008 la posibilidad de renovar los proyectos de innovación justificando el porqué de su continuidad, sin necesidad de solicitar un nuevo proyecto.

Las convocatorias de premios a la innovación educativa que realiza el Ministerio de Educación tienen un carácter bianual (anteriormente habían sido anuales). Existen Comunidades Autónomas que también convocan premios a la innovación, como son Castilla-La Mancha, Valencia, Galicia, La Rioja y Navarra.

Además de las convocatorias ordinarias de proyectos de innovación de las diferentes Comunidades Autónomas, de proyectos con distintas temáticas con carácter innovador y de los premios a la innovación educativa, existen otras convocatorias relacionadas con la innovación que amplían las anteriores; es el caso de Castilla y León, que convoca ayudas para la realización de materiales multimedia innovadores, y el de Murcia, que convoca ayudas a la innovación de carácter bianual en colaboración con las universidades.

Como críticas generales realizadas por parte del profesorado asistente a los grupos de discusión, se señala a la gestión de la innovación educativa por parte de las distintas Administraciones: encontramos que en ocasiones las convocatorias son demasiado rígidas, donde no entran los proyectos premiados por el Ministerio; que la forma de seleccionar los proyectos y repartir el dinero entre los mismos se hace por criterios cuantitativos sin entrar a examinar el alcance del mismo (centro o aula); que se limitan a sacar la convocatoria, pero sin ser verdaderos impulsores de la innovación; que restringen la continuidad de los proyectos, pues estos según las convocatorias tienen un principio y un final muy limitado (solo un curso escolar); que hay una clara falta de difusión de las innovaciones y las buenas prácticas; que son convocatorias muy lineales, no atienden a la especificidad de las situaciones y proyectos; que no existe un planteamiento claro de impulso a la innovación integrada en los centros, y que la Administración se limita al reparto de recursos y a su posterior control.

7.6.2. Reconocimiento de la Administración a la innovación

El profesorado que participa en el desarrollo de proyectos de innovación educativa opina que el trabajo dedicado no es reconocido convenientemente por la Adminis-

tración. En la mayoría de las Comunidades la participación en proyectos de innovación es reconocida como tiempo en formación. Sin embargo, este reconocimiento parece insuficiente, pues la innovación supone cambiar hábitos de trabajo con mucha más dedicación y empleo de tiempo que la asistencia a un curso, y los créditos formativos no compensan esta tarea.

En todas las Comunidades Autónomas la demanda es la misma: que desde la Administración educativa se reconozca de forma oficial la participación en proyectos de innovación mediante reducción horaria lectiva. Ya en algunos centros los profesores implicados en proyectos de innovación disponen de algunas horas liberadas para su dedicación al proyecto gracias a la implicación del equipo directivo.

La difusión de la innovación, la publicación y la divulgación de la misma (redes, congresos, jornadas...) es una medida que el profesorado cree que ha de tomar la Administración como vía para el reconocimiento de lo que se está haciendo; lo contrario, la no difusión, junto con la sobrecarga de tareas y la falta de tiempo hacen que los implicados en la innovación se sientan solos y desmotivados, «abandonados» por la Administración. La falta de reconocimiento afecta a la autoestima profesional de los docentes, quienes sienten que la Administración no valora ni reconoce adecuadamente el esfuerzo que supone coordinar o participar en un proyecto de innovación.

El incentivo económico y la dotación de recursos, tanto materiales como económicos, es también una demanda del profesorado que desarrolla proyectos de innovación. Por último, queremos destacar que el profesorado afirma que la Administración educativa no es sensible a las necesidades sentidas en los centros y que existe una rigidez en las convocatorias que dejan fuera realidades que necesitan respuestas.

7.6.3. Características de los centros que innovan

Observamos una coincidencia generalizada en los diferentes grupos de discusión de profesores acerca de la descripción de características que definen a un centro innovador:

- **Equipo directivo dinámico e impulsor**, que apoye profesional y administrativamente las iniciativas del profesorado (liderazgo profesional y pedagógico).
- **Grupo de docentes cohesionado**, con ganas de cambiar las cosas y que prioriza las necesidades del centro para darle una respuesta innovadora.
- **Buen clima de centro** y adecuados **procesos de comunicación**.
- **Cultura de centro innovadora**, que los procesos de innovación formen parte de la vida institucional del centro.

- **Trabajo en equipo** y coordinación en las tareas.
- **Apertura al entorno, a otros centros y participación de la comunidad educativa** en la dinámica del centro, sobre todo de las familias.
- **Estabilidad del profesorado**, al menos en la mayoría de su plantilla.
- Implicación en procesos de **formación continua y creación de redes**.

Cuando comparamos la información obtenida a través de los grupos de discusión y los datos extraídos de los cuestionarios, observamos que las características se confirman, tomando aún más fuerza la necesidad de un equipo directivo implicado y dinamizador, donde los principales participantes son el director o directora y el jefe o la jefa de estudios, y la existencia de un grupo de profesores y profesoras cohesionados con un buen clima de relaciones.

7.6.4. Proceso por el que surge la innovación y selección de los temas

La innovación surge principalmente por las necesidades determinadas por el contexto, por la propia dinámica de trabajo de los docentes y por la necesidad de detectar problemas existentes. La innovación educativa es un impulso inicial hacia la mejora y el cambio.

«Surge por necesidad en varios ámbitos. Si estás viviendo problemas de convivencia o de organización, la gente necesita sentarse y analizar lo que está pasando. Las condiciones no están siendo las adecuadas y es necesario cambiar. Lo percibimos y algunas personas empiezan a dinamizar el proceso. Si todo funcionara bien a lo mejor no lo haríamos.»

Desde esta realidad, el profesorado decide poner en marcha una serie de actuaciones para dar una respuesta innovadora a los problemas que van surgiendo y que necesitan de una actuación educativa planificada y comprometida (espíritu de mejora permanente).

Otras motivaciones para el inicio de la innovación pueden estar en la búsqueda de una metodología diferente, más significativa, para trabajar los objetivos y contenidos curriculares, o en el conocimiento de experiencias innovadoras en otros centros, que se configuran como punto de partida para una nueva actuación (de ahí la importancia de difundir a través de cauces adecuados los proyectos de innovación).

Para que este proceso siga adelante y suponga un verdadero cambio, una verdadera mejora del centro educativo y del aprendizaje del alumnado, es necesario el apoyo del equipo directivo, la implicación del claustro en su totalidad, una adecuada formación por parte del profesorado, efectiva y continua, una actitud de experimentación para la búsqueda de soluciones originales y creativas, el apoyo y la asesoría de expertos, el trabajo en equipo y la colaboración, el apoyo de los compañeros y compañeras y las familias.

Sobre la temática de los proyectos de innovación, el profesorado cree que el contenido del proyecto puede ser múltiple; normalmente va a surgir de la búsqueda de un tema sugerente que combine las necesidades del centro y las prioridades de la convocatoria, un tema que despierte la motivación y el interés del alumnado, relevante en el contexto concreto, o que surja de la motivación personal de un profesor o profesora. Pero la innovación está muy relacionada con la creatividad y la mejora, así que cualquier tema puede ser válido si se tienen claras las intenciones y las vinculaciones con la mejora del centro.

Coincidiendo con los datos obtenidos en el cuestionario, se afirma que las temáticas más frecuentes se centran en el área de Lengua y Literatura, la educación para la mejora de la convivencia en el aula y en los centros en general, el uso y perfeccionamiento de las habilidades con las nuevas tecnologías y, por último, el interés por inculcar valores que conduzcan al mantenimiento del medio ambiente.

Así mismo, y en consonancia con lo que hemos comentado anteriormente, tres son los aspectos que inciden en la determinación de la temática del proyecto de innovación: el análisis de las necesidades del alumnado, aportar un tratamiento didáctico innovador a unos contenidos que lo requieren y el interés por experimentar nuevos modelos de enseñanza.

7.6.5. Diseño y desarrollo de los proyectos de innovación. El proceso de evaluación de los proyectos. Obstáculos y limitaciones

El equipo directivo y el coordinador o coordinadora del proyecto son las personas que más se implican en el diseño y desarrollo de los proyectos de innovación, hecho que se confirma también a través de los datos obtenidos en el cuestionario. Y aunque el papel del alumnado es central, lo es más desde una perspectiva receptiva que ejecutora, aunque se impliquen activamente. Lo mismo ocurre con las familias u otros agentes educativos: participan, se implican, pero no diseñan ni implementan. El diseño de los proyectos de innovación requiere un análisis minucioso de la situación, la percepción de nuevas necesidades y un liderazgo que asuma el cambio y gestione adecuadamente al personal, lo anime y lo motive.

«El equipo directivo intenta buscar qué personas son las idóneas para desarrollar la coordinación si no ha habido iniciativas por parte de algún interesado. El equipo directivo acostumbrado a tareas burocráticas suele implicarse más en el diseño del proyecto, pero también es el que determina el momento, pautas, espacios, planes.»

Parte del profesorado señala que es necesaria mayor flexibilidad y autonomía de los centros para diseñar y desarrollar proyectos fuera de la línea oficial y que se adapten mejor a las necesidades del contexto.

Del mismo modo, la evaluación es un proceso que ha de formar parte del mismo diseño y desarrollo de los proyectos y el profesorado siente esta necesidad; sin embargo, en muy pocas ocasiones esta evaluación es formalizada y sistemática. Se realiza una memoria final que responde más a las exigencias burocráticas que a un proceso de reflexión conjunto del trabajo realizado.

«En principio se evalúa trimestralmente haciendo constar los avances y las propuestas de mejora y todo eso se recoge en la memoria final. Lo que hace falta es la reflexión. A veces se presentan proyectos de innovación iguales a los del año anterior pero que no dan respuesta a nada.»

Sí es cierto que se reúnen a lo largo del desarrollo del proceso para comentar cómo se está llevando a cabo el proyecto, intercambiar impresiones y reconducir la marcha del mismo, pero sin llegar a ser un verdadero proceso de evaluación sistematizado. En algunos casos, se realiza una evaluación «post-proyecto», que es la que realizan las personas que utilizan materiales creados en el proyecto, aportando propuestas de mejora, pero por lo general falta cultura evaluadora en los centros.

Sobre la evaluación externa, los profesionales consultados demandan mayor participación de las instituciones pertinentes (Administración educativa, Inspección...). Estas se limitan a solicitar una memoria final que —si se llega a valorar— no devuelven a los implicados; la creencia es la inexistencia de una evaluación externa encaminada a la mejora, sino más bien un proceso que pretende dar respuesta a una exigencia legal mediante la que justificar la dotación económica.

«La inspección ni aparece por los centros. También hay un vacío de funciones en los CAP (centros de formación del profesorado) y en la inspección. No existe evaluación externa.»

La exigüidad de evaluación de los proyectos de innovación es percibida como un problema, y una de las principales causas señaladas es la falta de tiempo para acometer todas las tareas emprendidas por el profesorado innovador (necesidad de espacios y tiempo para la reflexión).

«Hay carencias en este sentido, pero tienen que ver con la situación de estrés en la que nos encontramos constantemente. La evaluación debería ser el momento más importante para sentarnos a reflexionar y a valorar lo que ha salido bien y lo que ha salido mal. Se intenta trimestralmente, pero no lo hacemos con la rigurosidad que requiere este proceso, para mí el más importante.»

Además de una acusada falta de tiempo, otros obstáculos y limitaciones en el diseño y desarrollo de los proyectos de innovación señalados, son: la complejidad de buscar tiempos comunes, distinto nivel de implicación del claustro, la inexistencia de una cultura colaborativa y trabajo en equipo, plantillas docentes inestables, falta de autoevaluación, ausencia de optimismo pedagógico en el profesorado, falta de

recursos materiales y humanos adecuados, una concepción del currículum rígida y basada en disciplinas (sobre todo en Secundaria), un exceso de burocratización, la seguridad profesional y personal de prácticas educativas rutinarias, los conflictos micropolíticos de los centros, falta de subvención económica completa, agotamiento y sobrecarga del profesorado y del equipo directivo, formación insuficiente, voluntariedad del profesorado, falta de incentivos económicos o reducción horaria, presión por los resultados académicos y exceso de programas de innovación.

«Sobre todo buscar el tiempo y cómo coordinarnos entre todos. Podríamos tener muchos proyectos, pero si no tenemos tiempo para coordinarnos, más vale unos pocos. Hemos comprobado que sin medios económicos y sin la autorización del de arriba también tiramos para adelante, pero sin la coordinación entre todos no.»

«Hay demasiados planes (TIC, diversidad, calidad...). No se reflexiona sobre el porqué de todo esto, no se argumenta el porqué de la innovación. Hace falta tiempo para reflexionar. Hay superposición de planes por parte de la Administración, demasiadas innovaciones y poco tiempo.»

7.6.6. ¿Cómo es la postura del profesorado que no se implica? ¿Los conflictos se intensifican o tienden a atenuarse?

Las razones que argumenta el profesorado que no se implica en los proyectos de innovación son diversas. Hay, además, profesores que se desvinculan completamente de la vida en común del centro (total indiferencia). Pero también existen otros que, aun no participando en el proyecto, tratan de adaptarse a los nuevos cambios. Encontramos finalmente a docentes que, además de no implicarse, obstaculizan o «torpedean» la innovación:

«Hay dos tipos de profesores. Uno el que dice: “Haz lo que quieras y no me molestes”. Son pasotas y no suelen molestar. Otros son los que te torpedean. Como no se implican, no quieren que saques adelante el proyecto. Si el proyecto sale bien, pueden tener conflictos con las familias: “Por qué unos sí y otros no”. Estos no son profesores innovadores. En Secundaria suele ser gente que protesta por todo.»

Del mismo modo, existen docentes sin voluntad para hacer nada nuevo con un concepto de libertad de cátedra mal entendida:

«En principio, es un concepto positivo. Pero, como siempre, hay gente que lo ha entendido en el peor sentido de la palabra, que es: “Hago lo que me da la gana y no vas a ser tú, la guapa directora, la que me diga lo contrario, porque estás impidiendo mi libertad.”»

La responsabilidad organizativa de los equipos directivos se pone en marcha a la hora de salvaguardar a los alumnos de las resistencias iniciales o permanentes en la implementación de los proyectos de aquellos profesores que se niegan a participar en los mismos.

«No me importa que esos compañeros no lo hagan, lo que me preocupa realmente es que todos los niños tengan las mismas oportunidades.»

Respecto a factores contextuales, también se señalan diferencias en la implicación del profesorado en función del tamaño de centro y el nivel, de forma que son los centros pequeños y de Primaria en los que generalmente está todo el profesorado implicado, y los centros grandes y de Secundaria en los que se encuentran menos docentes favorables a la innovación educativa.

En algunas Comunidades la falta de participación del profesorado no es bien vista por la comunidad educativa y es difícil no participar en un proyecto decidido y consensuado a nivel de centro.

De cualquier forma, no toda resistencia al cambio es negativa. En ocasiones, el profesorado que no participa se configura como un canalizador de experiencias que *a priori* se decanta demasiado idealista; es un primer filtro que va marcando el ritmo de la implementación de los proyectos de innovación:

«Los resistentes a las innovaciones a veces suelen ser los que nos bajan los pies a la tierra a los más impetuosos, y eso hace que te enfrentes con un poco más de serenidad, con un poco más de reflexión y con unas maneras muchos más eficaces.»

Las relaciones personales también se mezclan con el necesario trabajo en equipo de los procesos innovadores. Se precisa un clima positivo de relaciones interpersonales y, cuando este no se da, el profesorado tiende a limitarse a la vida de «su» aula y esta situación puede favorecer la aparición de conflictos. La presión por los plazos, la falta de tiempo para coordinar tareas, la falta de un compromiso firme por parte del profesorado que se implica al comienzo pero que después abandona sus responsabilidades, son algunas de las causas que llevan rápidamente a desencadenar conflictos más serios cuando el ambiente de centro no es el idóneo.

No obstante, la innovación también se convierte en herramienta para solucionar los conflictos que surgen en el centro. Los docentes afirman que el hecho de participar en proyectos de innovación les ha supuesto desarrollar competencias profesionales como el trabajo en equipo, la coordinación de tiempos, la puesta en común, la reflexión conjunta, la comunicación... que hacen que, aunque sigan surgiendo conflictos, se cuente con los medios necesarios para solucionarlos por vías más «civilizadas». Parece ser una vía de mejora de las relaciones entre el profesorado. Además, el desarrollo de proyectos de innovación ayuda a mejorar las relaciones con el alumnado, entre el alumnado y con las familias.

7.6.7. Cambios e impacto de los proyectos de innovación

Los cambios que se introducen en los centros a raíz de los proyectos de innovación y el impacto de la misma pueden ser de distinta naturaleza (en la organización, en

las relaciones, en la evaluación del centro, en los procesos de enseñanza-aprendizaje...). Estos cambios van a depender sobre todo de si se trata de un proyecto de aula o un proyecto que afecte al centro.

«Impactan un poco por todas partes, aunque eso depende mucho de cada proyecto. Sobre todo, sobre el alumnado y sobre la convivencia del centro en general. También ayuda a romper la rutina del profesorado y a generar una cierta motivación.»

FIGURA 111. IMPACTO DE LA INNOVACIÓN



La innovación repercute en la calidad del aprendizaje del alumnado y en su autoestima, mejora su capacidad para aprender y con ella su autoimagen positiva. Hay un cambio en las formas, las estrategias y los planteamientos que realiza el profesorado, que revierte en la mejora del aprendizaje del alumnado.

«... Los alumnos tienen que ir fuerte en Matemáticas, tienen que ir fuertes en Lengua, pero también tienen que ir fuertes socialmente. Los proyectos de innovación los hacen trabajar en equipo, los hacen trabajar para saberes que relacionan otros saberes: están trabajando consumo responsable, gestión de recursos naturales, factores que influyen en el cambio climático, están trabajando en nuevos idiomas, la igualdad de la mujer... todo eso parece que desde las tendencias de la Administración no se le da mucha importancia, y sin embargo los proyectos de innovación son muy eficaces porque les hacen relacionar todos los saberes y aplicar los conocimientos a la realidad.»

Los cambios se observan igualmente en la formación profesional de los docentes, ya que con los proyectos de innovación entran en una dinámica muy enriquecedora

de su práctica educativa: necesitan buscar recursos, formarse, trabajar con otros... competencias profesionales que aumentan la calidad de la educación y suponen una mayor profesionalización del ejercicio docente:

«... que nos hemos acostumbrado a hablar de cosas de la enseñanza en la CCP, en corrillos, en la sala de profesores... Se ha creado una cultura en el centro de pensar en cómo mejorar la enseñanza, en cómo mejorar la educación de nuestros muchachos (...) [pero no solo eso, sino que se piensa] en poner encima de la mesa ciertos valores, pensar en la educación y que somos educadores.»

El profesorado encuentra en los proyectos de innovación un camino para la motivación e implicación profesional, maneras de hacer más abiertas, un estilo de trabajo colaborador en un contexto organizativo con estructuras más flexibles. Hay también un impacto a nivel personal, obteniendo satisfacciones o recibiendo algún reconocimiento.

Un aspecto muy importante es la incorporación de la innovación en los documentos institucionales del centro (PEC, PCC...), es decir, que el proyecto de innovación pase a formar parte de la estructura organizativa, incluso «desmontando» la rigidez disciplinar de los currículos actuales.

Parece que en líneas generales cambia la cultura de centro. Como ya comentamos anteriormente, cuando la innovación se lleva a cabo de forma seria y sistemática, da pie a que mejoren las relaciones entre el profesorado, y entre el profesorado y los alumnos y la comunidad escolar; el clima se vuelve más positivo y colaborador. En definitiva, la innovación impacta en la convivencia del centro en general, dando una imagen externa mucho más positiva.

Otros cambios afectan a aspectos más didácticos, como el cambio de metodología (globalización, constructivismo, trabajo por proyectos...) o de agrupamientos del alumnado (agrupamientos flexibles, dos tutores por aula...). Y, en consecuencia, la percepción del cambio en la vida del centro va a facilitar la continuidad del proyecto.

«... los cambios que se han producido fundamentalmente han sido metodológicos, es decir, hemos seguido trabajando pero de una forma muy diferente (...); eso ha supuesto una mayor implicación de todos, una mayor coordinación, y todos esos cambios se han trasladado ya a los documentos programáticos del centro, digamos que hemos cambiado, ya hemos modificado nuestra práctica docente, los hemos trasladado a las programaciones, aspectos que hemos trasladado al proyecto educativo del centro consensuado ya con todo el profesorado...»

«Para que haya coordinación y continuidad de los proyectos innovadores es necesario institucionalizar las innovaciones en un proyecto educativo que comprometa a todo el centro. La innovación se recoge en el PEC y queda institucionalizada. El PEC implica a todos.»

Ahora bien, todos estos cambios tendrán lugar en mayor o menor medida en función del tipo de innovación desarrollada. No obstante, cualquier intento por innovar, por pequeño que sea, siempre supondrá un «plus» de calidad para la actuación educativa.

«Después de varios años y cursos auspiciando y dedicando muchas energías a la innovación educativa, yo llego a la conclusión de que es un motor de creatividad, que promueve buenas prácticas, que es un factor de calidad en la educación y que facilita el éxito escolar, y que en consecuencia hay que mimarla y auspiciarla.»

A nivel más cuantitativo, hemos analizado los cambios que se producen en los centros, en la enseñanza y en el aprendizaje del alumnado como consecuencia del desarrollo de los proyectos de innovación.

FIGURA 112. CAMBIOS PRODUCIDOS POR LA INNOVACIÓN



Los datos reflejan que en un 72,6% de los centros estudiados se producen cambios relacionados con la vida del centro, a partir de la implantación y desarrollo de los proyectos. Los más destacados son los cambios en el equipamiento del centro (38,7%), en la elaboración del plan anual de centro/proyecto de etapa/proyecto educativo de centro (34%), en la distribución de los espacios y horarios (32,7%), en la coordinación entre docentes del mismo curso, ciclo o departamento (30,2%), y en el clima de las relaciones del centro (31,7%).

El 76,8% de centros señala haber introducido cambios en la enseñanza como consecuencia de los proyectos de innovación. Los más significativos son los referidos a la utilización de nuevos materiales didácticos (58,8%) y con el aprendizaje del alumnado (52,9%). Seguido de estos cambios se sitúan las tareas que se asignan a los alumnos y alumnas (49,6%), la forma de presentar la información a los mismos (44%) y las relaciones entre profesores y alumnos (43,4%).

Sobre los cambios que se producen en el aprendizaje del alumnado, destaca sobre todo la consecución de capacidades y actitudes de cooperación con sus compañeros (60,7%), mejora de la autoestima (52,5%), tolerancia y respeto a la diversidad de personas e ideas (53%), destrezas en el manejo de instrumentos (51,6%) y comunicación de ideas y experiencias (50,4%). En el 45,5% de los casos mejora la responsabilidad del alumno sobre su propio aprendizaje y tomar iniciativas. Con una frecuencia menor, alrededor del 40%, se encuentran otros aprendizajes como la adquisición de estrategias de resolución de problemas y aprender a expresarse con corrección.

7.6.8. ¿Qué tipos de apoyo recibe el centro o el equipo que desarrolla el proyecto? ¿Cómo es el asesoramiento externo?

Como impresión general, el profesorado de los centros que innovan siente que los apoyos y el asesoramiento externo que reciben no son suficientes. No obstante, se señala que, más que de la institución pertinente (inspección, centro de profesorado...), el apoyo y asesoramiento de calidad depende de la persona o del centro de referencia.

La intervención de la Inspección educativa en los proyectos de innovación de los centros es casi inexistente. Mas que una función asesora, tienen una función «fiscalizadora», la de comprobar que todo marcha según la legislación vigente. Sin embargo, el profesorado demanda una mayor implicación de los inspectores e inspectoras de educación y solicitan mayor presencia. Creen que una actitud de este tipo les aportaría seguridad, les ayudaría a mediar con la Administración y les proporcionaría el reconocimiento merecido, más allá de los aspectos meramente burocráticos.

«¿El tema de Inspección? ¡No hay problema!... Viene una vez al año, su trato es correcto y punto. No realiza ni mucho menos labores de asesoría. La Inspección lo que ha hecho aquí siempre es controlar y verificar». Por otra parte, se señala que la coordinación entre las diferentes instituciones administrativas no es comunicación fluida y, en consecuencia, se transmite a los centros mensajes contradictorios.

Por otra parte, los interlocutores consultados sienten la falta de redes de formación e intercambio de experiencias. Los profesores opinan que actualmente la formación que dan los centros de profesorado está descontextualizada de la realidad del centro y del proyecto de innovación concreto que se esté desarrollando. Es una formación encasillada en planes de formación cerrados y rígidos. Incluso los mismos técnicos adolecen de la formación adecuada para el asesoramiento (en ocasiones se recurre a especialistas por iniciativa del centro educativo). Esta carencia se vería compensada con la creación de redes de formación que agruparan al profesorado

en función de sus necesidades e intereses y con la organización de jornadas y/o seminarios para intercambiar conocimientos y experiencias.

Los centros de profesorado asesoran correctamente a los grupos de docentes que inician la innovación (el acompañamiento en el proceso también es escaso) en cuanto a aspectos burocráticos y técnicos. En la realidad, es un asesoramiento más técnico que pedagógico, y a juicio del profesorado las funciones de los centros de formación se han ido desvirtuando. Entienden que en la actualidad los asesores de formación se han convertido en meros transmisores de la innovación propuesta por la Administración y han dejado de ser dinamizadores de iniciativas innovadoras.

El rol del orientador no es relevante en el apoyo y asesoramiento a la innovación en la generalidad de las Comunidades Autónomas, aunque existen algunas excepciones. Concretamente existe una única Comunidad en la que la unidad de orientación juega un papel importante en la innovación, puesto que la orientación es interna en todos los centros educativos –tanto de Infantil, Primaria y Educación Especial– y no solo en los de Secundaria.

El apoyo y el asesoramiento de la universidad a los centros con proyectos de innovación no está institucionalizado. Existe vinculación de apoyo y asesoramiento en ocasiones puntuales, bien por razones ligadas a alguna investigación proveniente de la universidad o bien por la vinculación determinada de algunos docentes universitarios con otros docentes de los centros en cuestión. Es importante destacar que, sobre todo el profesorado de Secundaria, manifiesta necesitar de mayor apoyo pedagógico y demanda mayor presencia de la universidad.

«Alguna vez he pensado en remitirme a la universidad para solicitar la colaboración. A veces pienso que la universidad debería atender las cuestiones en educación. Deberían tener en cuenta las personas que estamos a pie de obra.»

A nivel interno, el apoyo del equipo directivo se configura como la condición indispensable, ya que desde este estamento se organizan los espacios y tiempos necesarios para facilitar la innovación:

«Yo lo positivo que tengo de mi centro, en cuanto a contexto interno, es que el equipo directivo tiene una función básica en la organización interna, facilitando tiempos, animando tiempos, entre comillas, los pocos que tenemos; parto de que yo me quejé, desde el principio, animando ya que tiene una visión de conjunto del claustro y del centro. Entonces, son unos animadores, junto con la comisión pedagógica.»

Estas reflexiones sobre el asesoramiento externo pueden verse reflejadas en los datos que nos aporta el cuestionario sobre innovación, donde observamos que quienes actúan como asesores del proyecto de innovación son principalmente los asesores de los centros de formación del profesorado (46,5%) y otros especialistas (17,8%). En menor medida lo hacen los equipos de apoyo externo (14,3%), docen-

tes de otros centros (8,5%), profesores de universidad (8%), expertos profesionales en el tema del proyecto (6%) o la Inspección (3,9%). A la pregunta de si están satisfechos con el asesoramiento recibido, aunque encontramos que un 43,4% del profesorado está satisfecho, también hay un 25,7% que no contesta, quizás porque esta pregunta necesita de ciertos matices que ya hemos comentado; es decir, el asesoramiento es correcto a nivel burocrático y técnico, pero no a nivel pedagógico y de acompañamiento.

7.7. RESULTADOS: ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN DE AGENTES EXTERNOS IMPLICADOS EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

7.7.1. ¿Cómo se gestiona la innovación educativa en España? ¿Cuáles son las funciones asignadas a asesores, inspectores y orientadores?

Como ya comentamos en el apartado anterior, la gestión de la innovación educativa en España está sujeta a las características de la Comunidad Autónoma que la desarrolle, debido a que cada una de ellas, excepto Ceuta y Melilla, tiene transferidas las competencias en educación.

Algunas de las cuestiones que han señalado los agentes externos como claves en la gestión de la innovación es la necesidad de que desde la Administración educativa se lleve a cabo una política decidida y clara de impulso a la innovación, defina claramente qué se entiende por procesos innovadores y determine las diferencias entre distintas actuaciones que se engloban bajo la misma etiqueta (proyectos de innovación, proyectos de investigación, planes de mejora...):

«Se debe definir una línea más clara a medio y largo plazo. Esta es una mejora importante. Yo echo en falta una línea clara en el tema de innovación y formación.»

«Aunque quizás haya que especificar más qué es innovación para que no se quede simplemente en, por ejemplo, la utilización de las TIC...»

«Es necesario definir más las líneas desde el punto de vista de la Administración para que todo se mueva más en una dirección y que no se disperse.»

En este sentido, desde alguna Comunidad Autónoma se hace hincapié en el esfuerzo que debe hacer la Administración para convertirse en sujeto dinamizador de la innovación. También algunos agentes externos señalan la confusión existente sobre lo que es innovación y la necesidad de criterios que clarifiquen la situación. En alguna Comunidad la innovación se considera un discurso transversal y se establece como objetivo general del sistema educativo.

Un caso concreto es el de Cantabria, en el que la convocatoria anual oficial (Proyectos de innovación pedagógica y organizativa) tiene como particularidad la finalidad de integrar los cambios curriculares con los organizativos, de forma que la innovación sea un verdadero cambio en la vida del centro:

«Los PIPO (proyectos de innovación pedagógica y organizativa) son una de las muchas convocatorias que sacamos desde la Consejería. Los PIPO están enmarcados en los planes de apertura a la comunidad y en las convocatorias relacionadas con los planes institucionales: entre estas iniciativas están los planes de sostenibilidad, diversidad, educación compensatoria, etc. También pretenden la mejora de la organización de los centros, la gestión de los tiempos y espacios, el fortalecimiento del centro como organización y fundamentalmente mejorar la capacidad para abordar innovaciones.»

Sobre las funciones asignadas a los agentes externos que actúan como asesores a la innovación educativa, volvemos a apreciar la opinión generalizada de que la Inspección educativa no lleva a cabo un acompañamiento pedagógico a los centros en el desarrollo de los procesos de innovación educativa, entre otras razones porque no es una función que esté definida como propia desde la Administración, sí la de control y evaluación (a través de la presentación de la memoria) de los proyectos implementados. En la mayoría de las Comunidades Autónomas la Inspección tiene una función fiscalizadora y no satisface las necesidades del profesorado en los procesos de innovación. En algunas Comunidades Autónomas, como por ejemplo en Madrid o Castilla-La Mancha, la Inspección forma parte de la comisión de selección de proyectos.

«A lo mejor los inspectores tienen la función de conocer los proyectos en última instancia, una vez que están elaborados, que están hechos, incluso que están informados, no creo que en temas de gestión impulsen en los centros ni hagan esa labor de motivación, yo creo que a nivel de gestión solo lo conocen...»

Los asesores y asesoras de los centros de formación del profesorado son los que oficialmente tienen la función de acompañamiento de la innovación asignada desde las distintas Administraciones educativas y, en ocasiones, también la tarea de organizar las convocatorias. Como actividades que desarrollan en este asesoramiento, señalan la de informar y difundir las convocatorias de los proyectos de innovación existentes, ayudar con la formalización del proyecto, apoyar e impulsar proyectos de innovación, formar al profesorado, facilitar los recursos y la información necesaria para el desarrollo del proyecto, asesorar durante todas las fases del proyecto y motivar a la mayoría del claustro, evaluar y emitir los informes pertinentes, mediar entre la Administración y los centros, apoyar las acciones emprendidas por los grupos de innovación y gestionar y organizar los proyectos de la zona asignada. En algunas

Comunidades, los asesores se convierten en auténticos dinamizadores de la innovación, apoyando, motivando e impulsando los proyectos y asesorando durante el proceso.

«Los agentes principales son los asesores...»

«Incluso, digamos, es un factor, un agente motivador también...»

«Nosotros estamos en contacto con los centros y diagnosticamos necesidades. Lo que hacemos es conjugar lo que nos piden los centros y lo que nos exige Logroño.»

Es significativa la diferencia en la valoración de las funciones de los centros de profesorado desde el punto de vista de los docentes y desde la perspectiva de los mismos agentes externos:

«Sí que como gestión los asesores en los CEP informan los proyectos, porque lo dice así la normativa, pero tampoco comparto que siempre impulsen que se lleven a cabo esos proyectos... eso depende del CEP.»

«Respecto a los centros de profesores, depende, hay quienes colaboran mucho y otros se limitan a certificar lo que estás haciendo.»

Como críticas al funcionamiento de los centros de profesorado, está la necesidad de contar con mayor autonomía y disminuir la burocracia.

«Los centros educativos y los CIEFP (centros de formación de profesorado) necesitan autonomía para actuar. Los CIEFP se han convertido en administradores de segunda división.»

Respecto las funciones de los orientadores, es en Castilla-La Mancha donde tienen mayor relevancia, pues los departamentos de orientación, al estar integrados en todos los niveles educativos, desarrollan funciones de acompañamiento en el desarrollo de los proyectos de innovación. En el resto de Comunidades Autónomas, sin embargo, el papel del orientador en la innovación no es significativo. En alguna Comunidad sí aparece como un verdadero asesor del proyecto, sobre todo en cuestiones metodológicas: en Extremadura se considera fundamentalmente para el diagnóstico de necesidades. En Secundaria y bajo determinadas particularidades, sí pueden convertirse en motor de cambio y/o dinamizadores del centro, pero parece depender más de la opción personal del orientador del centro que de unas funciones asignadas de forma oficial:

«Mi función es apoyar las iniciativas que plantean los profesores de los centros con la participación en los proyectos que me han sugerido y aportar lo que yo pueda aportar.»

«Yo creo que en su día también hizo su contribución el departamento de orientación (de cada centro). Pero ahora se ha convertido en el departamento de los problemas y ha dejado de hacer esta función.»

7.7.2. ¿Qué características presentan los centros que innovan desde el punto de vista de los agentes externos?

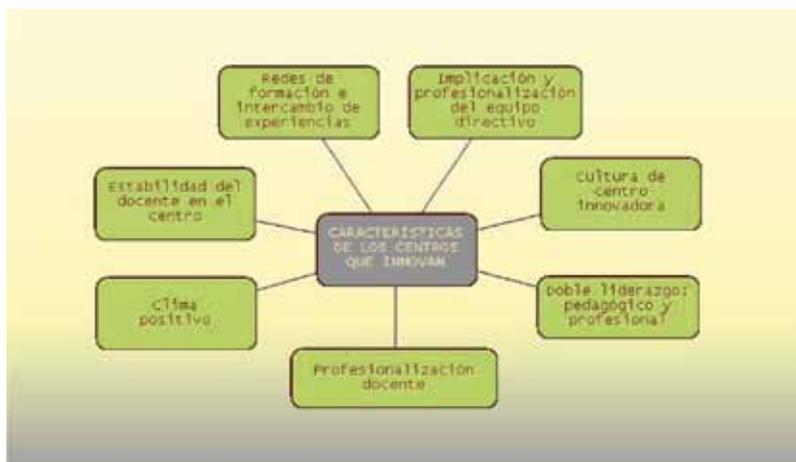
La innovación puede responder a distintos niveles: al aula, al centro o al sistema. También hay una innovación más oficial y vertical y otra más horizontal, reflexiva y práctica, por lo que las características de los centros que innovan van a depender del tipo de innovación de que se trate. No obstante, existen una serie de particularidades que parecen ser comunes a los centros educativos donde la innovación es real y efectiva:

- Implicación y profesionalización del **equipo directivo**; papel dinamizador y facilitador de la innovación:

«Los equipos directivos son el alma de estos cambios que se producen en los centros. La primera condición es que el equipo directivo viva, sienta y de manera afectiva quiera impulsar ese cambio porque un auténtico problema es la resistencia al cambio; entonces, cómo eliminar la resistencia al cambio, a mi me definiría muy bien, que sería un centro que se caracterice por llevar a cabo innovaciones de calidad.»

«Si la dirección de un centro está apoyando la innovación, puede salir adelante; pero si no está, es seguro que no sale, eso sí que lo sabemos.»

FIGURA 113. CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS QUE INNOVAN



- **Profesionalización docente:** un equipo de profesores y profesoras cohesionado, formado y dispuesto al cambio. En alguna Comunidad esto significa estimular la motivación del profesorado:

«El que los profesores tengan ganas, que crean en el proyecto, que quieran salirse de la rutina de las clases, querer añadir algo más a tus clases porque crees que hay algo más que no son solo las materias del currículum y que puedes comunicar.»

- **Doble liderazgo:** «dirección pedagógica» y liderazgo pedagógico, educativo y profesional de los docentes. Para ciertos agentes externos, esto supone un ejercicio solvente de la autonomía pedagógica de los centros y de las condiciones institucionales, aunque también supone la implicación de los equipos directivos. «Soy de toda la vida un defensor de la profesionalización de los directivos, que exija una formación profunda. Los centros deben tener un liderazgo pedagógico, alguien que diga por aquí vamos a caminar. El director está llamado a ser el dinamizador pedagógico. Para que un centro innove, el equipo directivo deberá potenciar la delegación de funciones desde la dirección. Hay que incentivar la aparición de líderes pedagógicos no solo con dinero, pero también potenciar la formación de estas personas. Las convocatorias para proyectos de dirección habría que ampliarlas a lo pedagógico y no solo a lo administrativo.»

«Debe haber una cultura de liderazgo, pero no solo por parte del equipo directivo. Debe haber mandos intermedios que garanticen la continuidad de los proyectos. Si la innovación no es asumida por el centro, puede desaparecer cuando se va el equipo directivo. Esto se nota mucho en las zonas rurales. Sucede porque no se asume la innovación como centro, sino a nivel personal. Hay que cambiar esta dinámica. El centro debe apoderarse de la innovación.»

- **Cultura de centro innovadora:** los procesos de innovación forman parte de la vida del centro. Como señalan algunos agentes externos, el clima del centro es propicio a la acción, y en muchas ocasiones estimulado principalmente por el equipo directivo.

«Yo creo que sí existen centros innovadores. Estos centros tienen una cultura difícil de definir. Yo llegué aquí y noté, olí que había algo especial, cultura de colaboración, de compromiso. No es casualidad que este centro sea el primero en participar en el programa Comenius o el primero en participar en la red europea de escuelas de salud. Antes que crearse esta red europea, aquí ya había un grupo de salud, un plan energético, etc.»

- **Clima positivo** entre los miembros del claustro y entre estos y la comunidad educativa. Algunos agentes externos destacan el clima de relaciones entre profesores y entre estos y la comunidad, facilitando ello la toma de decisiones y el desarrollo de las diferentes responsabilidades asociadas al proyecto. En algunas Comunidades Autónomas se valora como escasa esta participación. «Por tanto, ese ambiente general positivo y de buenas relaciones en el que intervienen de una manera directísima el equipo directivo es fundamental.»

«... El clima donde estás trabajando ha de ser dinamizador de la investigación. Si el centro en su proyecto educativo no abre las puertas, es muy difícil.»

- **Estabilidad del docente** en el centro es un aspecto que repercute considerablemente, como factor positivo, aunque en muchos casos supone un aliciente la incorporación de nuevos profesores que proponen alternativas e ideas sugerentes.

«Es importante que haya una mínima estabilidad del claustro. Se nota de un año a otro, cuando cambia un 70% de la plantilla.»

«Los propietarios de los proyectos no son los docentes sino los centros. Deben articularse a través de su proyecto educativo o de su plan estratégico. Los centros educativos deben potenciar la continuidad de los proyectos a pesar del cambio de plantilla. Y ello es más fácil con personal estable.»

- Participación en **redes de formación e intercambio de experiencias**, proyectado al exterior:

«El concepto de red entre iguales es vital. Los centros tenemos muchas cosas en común y por ello es necesario tejer una red de centros. El trabajo en red al final fomenta la innovación. Por ello, lo primero es la actitud de la persona; el buen ambiente entre los profesionales es el primer factor para poder innovar. Se debe dar prioridad al factor humano y a la colaboración.»

En el cuestionario realizado a los agentes externos, los datos relativos a las características de los centros que desarrollan proyectos de innovación nos confirman que las señaladas son las principales particularidades de los centros innovadores, destacando por encima de otras la implicación y motivación de los equipos directivos en la iniciación y desarrollo de los proyectos de innovación.

7.7.3. ¿Qué condiciones, actitud o implicación han de darse para el inicio de la innovación?

Los desencadenantes del cambio y la innovación son múltiples y variados.

Una opinión generalizada es que es indispensable, en primer lugar, que exista una situación problemática o necesidades sentidas en los centros a las que haya que darles respuesta. Una solución diferente que mejore las condiciones existentes y aporte calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

«Estoy de acuerdo, la necesidad es fundamental. La necesidad sirve para cohesionar al grupo para que este sea mayor. Donde hay una presión fuerte del entorno, el profesorado tiene que unirse y buscar soluciones en cualquier campo. Cuando desde el entorno no hay presión, la innovación solo llega a unos cuantos.»

«Es necesario que haya una necesidad real y percibida. Cuando esta surge, el profesorado solicita asesoramiento en torno a cómo debe hacer el proyecto. Cuando es un

agente externo el que ofrece participar en algo, tiene que enganchar con tu necesidad, si no, es anecdótico.»

«A veces unos centros, cuando analizan los resultados, dicen: tenemos que mejorar en el área de Lengua, y entonces se plantean hacer un proyecto en ese sentido y eso es una necesidad distinta. Otros dicen: vamos a buscar algo para la comunidad, para trabajar con las familias, pero sigue siendo una necesidad real.»

Para acometer estas acciones es necesario que el profesorado esté implicado en procesos de mejora, crea en un proyecto bien reflexionado y construido dirigido al cambio, con ilusión y ganas por conseguir una educación de calidad. Sin embargo, las acciones deben ser emprendidas por un número determinado de docentes; un solo profesor puede cambiar algo a nivel de aula, pero es difícil que repercuta en aspectos más generales y necesarios (estructura organizativa, integración de la innovación en los documentos institucionales, mejora de la convivencia de centro...). Se ha de asumir que es un trabajo en equipo, crear vías de comunicación entre los miembros del claustro claras y efectivas.

«Necesitamos un proyecto sólido y consensuado.»

«Innovación supone aplicar algo nuevo, y generar cambios.»

«Yo creo que debe darse una cierta vocación. Aunque hay profesores que acompañarían de viaje a los alumnos para llegar ellos a la luna, yo creo que el profesorado actúa con conciencia de la necesidad de cambiar las cosas, a partir del compromiso...»

«... entender que la educación es una responsabilidad compartida.»

«Pero yo sí que creo que, a nivel general, tiene que haber, por lo menos en parte del claustro, un cierto interés por lo que es la mejora de la educación. No hace falta que sea el 50%, a veces con el 30% del claustro que esté en ese tema es importante.»

«Los proyectos han sido generados desde el propio centro. En muchos casos no han sido considerados líneas preferentes del departamento. Ellos mismos han generado su innovación, no porque alguien les ha ofrecido un seminario. Dentro de su autonomía de centro han decidido voluntariamente dedicarse a ello. Hay que motorizar la innovación desde el propio centro, sin restar importancia a los seminarios.»

La formación docente, su profesionalización, es un requisito que ha de darse para iniciar proyectos innovadores de calidad.

«En nuestro caso, hay proyectos –por ejemplo, el de Filosofía– que ha surgido de Infantil... Otros surgen desde la dirección o desde el profesorado y se llevan a cabo porque hay gente estable en el centro. Es muy importante que haya una coherencia entre todo el profesorado y, por eso, se suele pedir una formación de todo el centro...»

«Yo creo también que, a veces, hay la ilusión o la necesidad, pero no hay la formación para llevar adelante esta idea.»

«Innovar es un proceso sobre la práctica de reflexión y acción.»

Las cualidades del coordinador y su capacidad para liderar un proyecto compartido son también centrales en los procesos innovadores. También la actitud e implicación del equipo directivo es determinante, tanto si la innovación parte de este como si es apoyo y facilitador de la misma (flexibilidad organizativa: horarios y espacios para la reflexión). Es decir, contar con un proyecto sólido y consensuado por todo el profesorado participante, respaldado por el equipo directivo y fundamentado en una actitud de cambio.

«... la animación muy importante del equipo directivo, la colaboración del claustro de profesores para que se implique, para que todos los maestros sigan las mismas pautas, y luego el papel del coordinador también es muy importante, porque es el que anima, convoca reuniones, el que dirige, el que lleva la batuta y el que marca las pautas de trabajo, es importantísimo y luego ya es ponerse a trabajar.»

«Efectivamente, la presión puede ser distinta, pero es fundamental el liderazgo del director. Hace que esa presión incida menos en el claustro y en el funcionamiento del centro.»

La implicación de la familia en el inicio de la innovación, aunque importante, no es determinante.

«La utopía es implicar a las familias, pero desgraciadamente a veces las familias no se implican (...) Yo creo que aun así, el proyecto tiene que seguir adelante, siempre y cuando el que realmente, o para el que realmente se haga significativo para el alumno, porque realmente a lo mejor es el alumno el que va a implicar a la familia (...) Es el alumno el que hace de eslabón entre el proyecto y la familia.»

El apoyo de la Administración a través de la dotación de recursos materiales, económicos e incluso humanos también es muy importante; aunque no siempre dotación de recursos es sinónimo de procesos de innovación, sí es cierto que los facilita enormemente. De hecho, existen opiniones que afirman que es la Administración la que impulsa la innovación educativa:

«La innovación se produce por medio del empuje de la Administración educativa, que es la que propone los temas. Realiza la oferta de formación y, por tanto, las líneas preferentes de la innovación son marcadas por ella.»

«Muchas veces la innovación viene provocada desde arriba (...) Hay muchos proyectos de innovación que han surgido de los retos de las nuevas líneas educativas, proyectos de convivencia, proyectos de español para extranjeros, ahora mismo proyectos relacionados con las competencias básicas (...) Del impulso que da la Administración al cambio educativo surgen muchas veces proyectos.»

7.7.4. ¿Cuáles son las características de los proyectos que suelen funcionar mejor?

En la línea de lo que venimos diciendo, los proyectos de innovación que suelen funcionar mejor se caracterizan por contar con un número significativo de profesorado

implicado, que atiende a las necesidades sentidas en el centro y posibilitan una respuesta útil y adaptada. Proyectos que dan coherencia y forman parte de la dinámica de los centros (sostenibilidad); viables, factibles y con continuidad, capaces de generar nuevos proyectos.

«Un proyecto es estrella o es el más relevante dependiendo del número de participantes del claustro que tenga.»

«La clave es hacer ver a los docentes que el esfuerzo realizado es rentable para sus alumnos y para los profesores también. Si se ve esa rentabilidad, el proyecto funcionará. Debe ser rentable para docentes y alumnos. De lo contrario se aplica la ley del mínimo esfuerzo. El “para qué” es clave. La utilidad inmediata es importante para el docente. Déjate de filosofías. La utilidad es lo que importa; utilidad inmediata.»

«La innovación se tiene que normalizar en la vida de los centros.»

«El éxito del proyecto de innovación es que cuando se acabe, siga siendo de centro.»

«La gran innovación es que se percibe la innovación como transformación de todo el centro. Este es el gran cambio. No es la innovación de unos pocos. La gestión de la calidad propicia la innovación a nivel de todo el centro. Los pequeños grupos de mejora tienen problemas de organización de la innovación porque los demás no se implican. No impacta en el centro.»

Los proyectos que repercuten en el desarrollo profesional del docente, que necesitan de nuevas estrategias y habilidades para el ejercicio profesional y que afectan a aspectos profundos del proceso de enseñanza/aprendizaje, son proyectos que funcionan bien.

«Los proyectos con equipos cohesionados siempre salen bien. El proyecto debe tener fines claros. Los que vienen del proyecto de centro. Los que dan gusto, los que satisfacen, los que no me cuesta hacerlo, estás habituado a hacerlo porque te gusta, te satisface, con resultados, te facilitan tu labor, lo relacional, el equipo, la metodología, el liderazgo, arrastrar a gente, los plazos, las estrategias, sumar voluntades, las experiencias piloto...»

«... hay que apostar por una formación constante de los profesionales, estar abierto y sentir lo que nos piden las personas usuarias, abriendo un debate permanente, etc.»

El contenido de la innovación es también un aspecto que aporta calidad al proyecto; ha de ser un contenido útil y necesario, que atraiga el interés y despierte la motivación del alumnado. Proyectos sencillos y realistas.

«Para que haya calidad, los proyectos deben tener efectos palpables, por ejemplo que el centro participe en la mejora del ambiente (reciclar, ahorro de electricidad...) o en la realización por parte de los alumnos de “robots”, es uno de los proyectos de innovación

que más satisfacción me han dado (...) lo que no es innovación es que un grupo de profesores se reúnan y digan “vamos a trabajar para cambiar la educación”»

«De las características que ofrece la pregunta yo resaltaría dos: el contenido del proyecto y la sostenibilidad.»

Es muy importante, para que un proyecto funcione adecuadamente, que sea un proyecto reflexionado, con finalidades y actuaciones detalladas y pormenorizadas, donde la evaluación se configure como instrumento clave para la revisión y la mejora.

«Funcionan, por nuestra experiencia, los que asignan tareas sencillas y responsabilidades sencillas de asumir a un número importante de personas del centro. Es decir, digamos, poca tarea y concreta para mucha gente.»

«Evaluación y programación han de hacerse, ya que no se trata de cosas aisladas y las dos se retroalimentan. Están influidas mutuamente y suponen un indicador de lo que vamos haciendo.»

FIGURA 114. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROYECTOS QUE SUELEN FUNCIONAR MEJOR



Los proyectos con mayor alcance (implicación del alumnado, familias y comunidad) son los que suelen obtener mejores resultados. Los proyectos en red, donde se da la implicación de más de un centro, dan la oportunidad de ampliar los resultados deseados a mayor número de alumnado y prácticas educativas.

«... sí que creo que, aunque el fin último es el beneficio del alumno, la implicación de toda la comunidad, la familia, el entorno, es fundamental, creo, para que el proyecto se consolide.»

«También existen grupos intercentros o grupos innovadores no reconocidos. Han ido más allá de la normativa.»

Un buen asesoramiento externo también dota de calidad a un proyecto de innovación.

7.7.5. Aspectos a destacar en el diseño y desarrollo de los proyectos de innovación. Obstáculos y/o limitaciones

El diseño y desarrollo de los proyectos de innovación es un proceso que requiere tiempo, trabajo en equipo y un asesoramiento externo adecuado, relativo al tema técnico, legislativo o burocrático y de guía y acompañamiento en el cambio:

«Los asesores y los centros de profesores deberíamos tener como función la de orientar los itinerarios formativos que deciden coger los centros, para que sepan medir sus fuerzas, los recursos que tienen y necesitan, etc., para que el centro evolucione.»

En una primera fase se decide el tema de trabajo, se aúnan voluntades y se reflexiona de manera conjunta. Es importante que la planificación del proyecto de innovación esté bien fundamentada.

«Proponer un tema en el que tú veas que existe una necesidad de cambio y consensuar, que es lo más difícil.»

«En el diseño y desarrollo es necesario que exista un plan adaptado al contexto y a las necesidades.»

Se han de incluir elementos de flexibilidad y potenciar una buena coordinación entre todos los implicados.

«La coordinación en Secundaria casi no existe. No hay cultura de coordinación en Secundaria. El centro debe pensar en qué mejorar. El asunto clave está en el “cuándo mejorar”. No hay tiempos para coordinar e innovar. El centro debe tener autonomía para diseñar espacios y tiempos para innovar.»

En la planificación del proyecto se ha de integrar la evaluación como medio para la introducción de mejoras a lo largo del proceso.

«Hay que valorar también cómo se implementan los proyectos que planificamos y sobre todo cómo se evalúan. Esto es vital. La evaluación está muy floja. Se debe evaluar cómo

se ha institucionalizado el proyecto, cómo se han llevado a cabo los procesos, etc. La evaluación es un punto clave dentro del desarrollo de cualquier plan.»

El rol de los equipos directivos y la labor de los docentes, el factor humano, son los recursos fundamentales para el desarrollo de la innovación.

Deben ser diseños realistas, que partan de las necesidades del centro y que puedan llevarse a cabo sin un sobreesfuerzo del profesorado y del equipo directivo.

«En los proyectos de innovación, desde la experiencia que yo tengo, se cometen errores generales de planteamiento y es que se suele ser muy ambicioso.»

«En cuanto al desarrollo, hay que hacer un buen diagnóstico. No puedes lanzarte sin saber previamente dónde estamos.»

Los intercambios de experiencias y el conocimiento de otras actuaciones innovadoras enriquecen el diseño y desarrollo de la innovación. El que los docentes no estén habituados a crear materiales de apoyo y difundir los logros obtenidos en las innovaciones hace que la difusión de las innovaciones desarrolladas en los centros educativos sea escasa. La cultura de la escritura no parece tener demasiado arraigo entre el profesorado:

«Por más que inculques a los docentes a que escriban lo que han implementado, se niegan. Hay vergüenza, no les gusta. Los docentes son más animados a recibir que a dar. Escribir y difundir lo que han hecho les da pudor. En los grupos de trabajo se producen ideas, pero cuesta mucho escribirlas. El que lo escribe en ocasiones hasta consigue premios.»

«Existen innovaciones que nacen y mueren en los centros.»

Los obstáculos con que el profesorado se encuentra a la hora de diseñar y desarrollar los proyectos de innovación son, principalmente, la falta de tiempo y la dificultad para trabajar en equipo (compaginar horarios), lo que dificulta sobremanera compaginar la docencia con la innovación; también la falta de recursos materiales y deficiente gestión y uso que se hace de los mismos.

«Buscar los tiempos en común, esa es la cuestión. En Primaria es más complicado.»

«La implicación del profesorado viene cuando tenemos la disponibilidad horaria que nos permita hablar y discutir y estar juntos. Los proyectos que más éxito tienen son aquellos en los que tenemos horas de coordinación en horario lectivo. Si tenemos en el horario horas disponibles para que la gente se lo curre y trabaje, ya no es tan difícil arrastrar.»

«Hay un centro en el que se ven cosas increíbles e interesantes que debería conocer todo el mundo. El personal innova y cada vez más, pero cuando les dices que tienen que reflexionar... la respuesta es "no tenemos tiempo". Además del esfuerzo añadido que les pedimos, sentarse a reflexionar les supone dedicar más horas extra de las que dedican.»

Otras limitaciones vienen por la rigidez en los tiempos, los espacios, los contenidos y la concepción curriculares (disciplinar). En el nivel de Educación Secundaria esta rigidez disciplinar es aún más acusada.

En ocasiones, la falta de formación docente supone un hándicap para llevar a cabo procesos de diseño e implementación de calidad.

«Es necesario vincular el desarrollo de los proyectos con la formación, pero a veces no tenemos los contenidos teóricos para que el proyecto avance. Eso es una limitación. Sobre todo la formación compartida.»

«... el coordinador, la falta de formación, y que no se le facilite estrategias para seguir motivando al grupo...»

A la hora de elaborar y formalizar el proyecto, el imperativo de acogerse a las directrices de las convocatorias oficiales dificulta su comprensión.

«Como esto es a veces es más complicado porque a la gente la burocracia le asusta, los papeles, porque yo no creo que sean tantos, y es verdad, lo que más ha entrado en la cultura de la calidad son los planes de mejora a base de años, de llevarles los guiones, asesorarles desde los CFIE, desde la Inspección, desde la orientación, las jornadas de formación, pero ha habido que decirles cómo hacer la memoria, cómo estructurar esto; hemos tenido que devolver memorias para poder presentar a un premio porque aquello no se sostenía; quiero decir, que les cuesta escribir.»

No existe un reconocimiento del profesorado que innova, se cuenta con la voluntad de los docentes.

«El desgaste de una labor poco reconocida y no contemplar resultados a corto plazo. A veces necesitas el refuerzo más a corto plazo, pero los cambios se dan siempre a largo plazo.»

Falta de actitud emprendedora y escaso compromiso personal y profesional con la función docente. Es complicado mantener la motivación del profesorado para mantener un proyecto a largo plazo:

«Nosotros ahora tenemos un proyecto precioso que no está dando los resultados que esperábamos por un tema de actitud de un cierto sector del profesorado. Si pones un proyecto en marcha, lo llevas al claustro, lo incluyes en la PGA, lo hablas con el inspector y hay un profesorado que empieza a decir que no tiene tiempo (...) el proyecto que era de toda la escuela, ahora, en estos momentos, solo funciona en dos ciclos. Los recursos están para que funcione en toda la escuela, pero no es así.»

7.7.6. ¿Qué factores inciden en el fracaso de la innovación?

En el fracaso de los proyectos de innovación desarrollados intervienen diferentes factores.

7.7.6.1. Factores administrativos

- El exceso por parte de la Administración educativa por **regular los formatos de la innovación** descontextualiza los proyectos.
«Las propias convocatorias pueden limitar la innovación en centros por considerar que eso ya se está haciendo.»
- Los **desajustes** entre la Administración y los centros educativos a la hora de concretar necesidades:
«Yo creo que la Administración falsea la realidad de la innovación al empujar hacia algunos caminos que el centro no siente. Creo que la necesidad sentida de los centros es vital. En vez de recursos, antes hay que darles estrategias para innovar. La innovación desde abajo crea más compromiso. Y los planes institucionales de la Administración dan orden a las propuestas de innovación. Las convocatorias abiertas y flexibles dan la posibilidad de estructurar la formación para abordar una innovación nacida en los centros.»
- Cuando las **exigencias burocráticas** banalizan la reflexión profunda, la innovación se limita a cumplir un expediente administrativo.
- El **reconocimiento** que hace la Administración de la innovación, casi inexistente, y la certificación como formación desmotiva al profesorado:
«Yo creo también que a los centros les falta valoración de aquello que hace, reconocimiento. A veces, a los inspectores nos pesa más el último problema que tienen...»
- La **inestabilidad de las plantillas** supone un serio revés para la continuidad de los proyectos. El problema se incrementa cuando la inestabilidad es del equipo directivo:
«La inestabilidad de las plantillas. Se gasta mucho tiempo y recurso en integrar a una plantilla en la que el 50% son nuevos.»

7.7.6.2. Factores organizativos

- Dificultades a nivel organizativo para cuadrar horarios, utilizar espacios, realizar reuniones, coordinar actividades, etc. **La falta de tiempo y la sobrecarga del profesorado** es una causa muy sentida entre el profesorado y recogida por los agentes externos:
«Lo del dinero no me parece prioritario, tú te adaptas a lo que te dan, a veces te sobra y a veces te falta. El horario sí me parece prioritario. Se podrá invertir todo lo que quieras, pero siempre habrá carencias.»
- La **no integración de la innovación** en los planteamientos del centro, el que los proyectos se configuren como algo puntual y exclusivo de un grupo de profesores y profesoras.

«La innovación se debe concebir a nivel institucional y no como tres profesores valientes que quieren mejorar algo. Esto no tiene influencia en la organización ni en el proyecto de centro. El proyecto de innovación debe crear un «poso», una cultura, para que haya continuidad, que no sea una cosa de tres personas. En mi centro ha habido equipos que presentaban proyectos de innovación, pero el que lo desarrollaba era solamente una persona. Los demás solo firmaban. Esto no tiene una repercusión en el conjunto del centro. Con la formación pasa lo mismo, se debe orientar hacia los centros más que hacia las personas en particular.»

- La **visión curricular disciplinar** limita los cambios, es necesario para innovar que se asuma la interdisciplinariedad y el trabajo con las áreas transversales.
- El que el centro se acoja a **demasiados proyectos de innovación** puede provocar que la descoordinación y la falta de finalidades concretas «saturen» al profesorado. Existen innovaciones que no cuajan o que ni siquiera son sentidas:

«Los centros tienen muchos proyectos y poco tiempo, no podemos dividirnos. Queremos innovar en catorce cosas y obtener buenos resultados y eso no puede ser, muchos campos abiertos, ni tenemos personal, ni...»

- La presión del centro y el entorno por los **resultados académicos**.

7.7.6.3. Factores personales

- Sobre todo, la **no implicación o falta de apoyo por parte del equipo directivo**.

«El director es fundamental para la innovación. Debe gustarle la idea, ser animoso y receptivo. De lo contrario, te puedes olvidar. El director debe enganchar al resto del profesorado...»

- Las **resistencias al cambio** del profesorado y los conflictos internos. Para que los proyectos de innovación sean eficaces han de ser asumidos por un número significativo de docentes, que lo hagan suyo, apuesten por el cambio (metodológico, organizativo, de relaciones, etc.), se comprometan y sean conscientes del trabajo que se les exige:

«Yo creo que ya se ha dicho, la resistencia de un colectivo del profesorado hace que el proyecto durante el curso siguiente quede abortado. Si una parte no colabora, no tira..., se abandona.»

- **Personalizar la innovación en sus promotores**, el que los proyectos nazcan y mueran cuando las personas que los iniciaron abandonan el centro educativo o quieren delegar responsabilidades:

«... por un lado el profesorado tiene buenas intenciones, entiende que hay cosas que hay que cambiar (...), pero cuando llega el momento no siempre está dispuesto a

hacer ese esfuerzo extra (...) Y luego otro factor [es que] depende demasiadas veces, por no decir siempre, de muy pocas personas (...): el equipo directivo, el coordinador, que son los que lo impulsan (...) Sí que hay mucha gente que está dispuesta a echar una mano y a trabajar mucho, pero no a asumir la responsabilidad.»

«Cuando falla la cabeza que ha iniciado el proyecto, la innovación se viene abajo. Los proyectos no son asumidos por el centro, sino por un grupo de profesores o una persona que empuja. Si se va del centro esa persona o ingresa en el equipo directivo, el proyecto se viene a pique.»

- **La falta de formación** del coordinador en lo referente a la motivación y gestión de grupos:

«De hecho, el tema de la formación iba exactamente por esa línea. Muchas veces, el coordinador (...) yo, por lo menos en mi caso, a mí nadie me ha formado, una forma de ir aprendiendo un poco con la experiencia. Y sí sería conveniente, sobre todo para animar a futuros profesores, en el caso de que se marche el coordinador, a que continúen con ese proyecto de trabajo.»

- La coordinación de tareas entre el profesorado implicado es fundamental; si no hay un verdadero **trabajo en equipo**, el proyecto fracasa:

«Estos factores que aparecen aquí de fracaso, no sé, el sumatorio de todos puede que sea definitivo, pero yo creo que todos y cada uno de ellos de forma individual no me parecen tan importantes. El que más importante me parece, seguramente, es la cultura de trabajo en equipo (...) y el que más carecemos en los centros. Creo que el factor definitivo es el factor humano.»

- **Falta de preparación pedagógica** del profesorado, sobre todo en el nivel de Educación Secundaria, donde está más interiorizado el rol del docente como transmisor de contenidos.

7.7.6.4. Factores de planificación

- Cuando el proyecto **no responde a las necesidades e intereses de los destinatarios**, la innovación está llamada al fracaso:

«En una investigación desarrollada con los padres, preparada con toda meticulosidad, a la primera convocatoria fueron 20, a la segunda 10 y a la tercera nadie. Al final llegamos a la conclusión de que no estábamos respondiendo a las necesidades de los padres. Había sido una propuesta nuestra, pero que no respondía a las demandas de los padres. En la actualidad, las madres no llegan a seis, cuatro.»

- **Falta de medios y recursos materiales** para llevar a cabo el proyecto, bien porque este es demasiado ambicioso, bien por la imposibilidad de contar con los mismos. En este sentido, en muchos casos se concibe la innovación como una oportunidad para lograr recursos:

«La perversión del sistema es que obliga a hacer innovaciones para conseguir recursos y certificados.»

«Hay centros que se valen de los planes de innovación para dotarse de recursos. Pervierten la innovación haciendo trampas.»

- **No percibir los resultados** por un mal planteamiento de los objetivos y/o de las actuaciones educativas pertinentes. El hecho de que el proyecto de innovación no introduzca mejoras en la vida del centro puede llegar a desmotivar al profesorado y al resto de agentes implicados.

«La falta de resultados a corto plazo. Ese desánimo que produce el que no ha habido resultados.»

Los resultados obtenidos en el cuestionario realizado a los agentes externos van en la misma línea de las argumentaciones extraídas de los grupos de discusión. Así, los datos referidos al aspecto organizativo avalan la importancia de la falta de tiempo (49,7%) como uno de los factores más significativos para el fracaso de la innovación. La existencia de demasiadas innovaciones en los centros (40,1%) también es un factor que consideran relevante en el fracaso de las mismas. En cuanto a los factores relacionados con el profesorado y el alumnado, destacan los relativos al malestar y desilusión de los docentes (56,3%), la falta de trabajo en equipo y de colaboración entre los mismos (55,7%), y la ausencia de una visión compartida entre el equipo docente de la concepción de la innovación (52,7%). La falta de implicación y liderazgo del equipo directivo (41,3%) es también un factor muy significativo causa del fracaso de la innovación, así como la no integración de los procesos innovadores en el currículum de la escuela (56%).

FIGURA 115. FACTORES QUE INCIDEN EN EL FRACASO DE LA INNOVACIÓN



7.7.7. ¿Se introducen cambios en los centros a raíz de los proyectos de innovación? ¿En qué dimensiones impactan más los resultados del mismo?

Los cambios se dan sobre todo cuando se trata de proyectos que afectan a las estructuras organizativas generales. En cambio, los proyectos que afectan al aula producen cambios de menor alcance, aunque estos ayudan a reflexionar y compartir con los demás los problemas de la práctica educativa:

«Sí, cuando se desarrolla una innovación cambian diferentes aspectos del centro, se utilizan otros materiales, se forma el docente, se cambia de actitud, el currículum, la organización de los tiempos, los espacios... En fin, yo creo que cambian muchos pequeños detalles.»

De cualquier forma, y teniendo en cuenta todo tipo de innovación las repercusiones de los proyectos de innovación pueden observarse en distintas dimensiones: personal, metodológica y organizativa.

7.7.7.1. Dimensión personal

Los proyectos de innovación impactan en las relaciones a nivel general (entre el profesorado; el alumnado; el alumnado y el profesorado; el centro y la comunidad), favoreciendo un clima positivo y de trabajo común. Mejora el clima de relaciones:

«Incluso, las relaciones personales que se generan son importantísimas. En un proyecto donde hay muchas personas implicadas, mucho alumnado, las relaciones que se establecen son importantísimas (...).»

«El cambio en la organización es cierto, pero el cambio más básico que yo veo es el cambio en las relaciones. No tiene nada que ver un centro donde todo el mundo está en su aula a otro en la que, por narices, nos tenemos que ver en medio del horario escolar o por la tarde para llevar a cabo el proyecto. Ahí todo se modifica, no solo las relaciones profesionales, sino las relaciones personales. Lo haces cuando estás comunicando cuántos hijos tienes y los problemas que tienes con ellos. Muchos departamentos nos vemos y nos comunicamos gracias al proyecto y las relaciones se van modificando. Son relaciones mucho más gratificantes que nos ayudan a vivir y a estar más a gusto en el centro.»

7.7.7.2. Dimensión metodológica

La innovación favorece formas de trabajar más cooperativas o por proyectos, cambios didácticos que repercuten en el aprendizaje del alumnado:

«En nuestro caso, los cambios que se introducen son más a nivel metodológico (...) hacer que todos participen en el proyecto, incluidas las familias, para hacer que el proyecto que se lleve a cabo sea un proyecto de todos.»

Los proyectos buscan la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y aunque no siempre se puede observar el impacto en el alumnado, este siempre se produce a través de los docentes:

«De forma directa impactan en los profesores y de forma indirecta en los alumnos y en las familias (...) En los centros se puede observar a nivel organizativo y a nivel de currículum.»

Los cambios en el profesorado también se observan en su desarrollo profesional y aprendizaje, a través de los proyectos de innovación aprenden cómo trabajar en equipo, cómo organizar a su alumnado de forma diferente, aspectos concretos relacionados con el proyecto, a reflexionar sobre su práctica educativa y sus resultados, etc.:

«(...) la innovación ligada a lo que es el desarrollo profesional de un docente (...) y eso es importantísimo.»

«Sí se producen cambios. Las vivencias están calando y los profesores están más sensibilizados.»

Introducción de cambios conceptuales: se cambia el rol del docente de transmisor de contenidos a guía en el aprendizaje y el desarrollo global del alumnado.

«Impacto en el profesorado, en el concepto de educación. Pasar de tener una concepción transmisiva a tener una concepción de escuela de cultura, de que la escuela salga a la comunidad.»

7.7.7.3. Dimensión organizativa

Cuando el proyecto es asumido por el centro, los cambios también se producen en los diferentes proyectos institucionales (PEC, PCC, reglamentos, plan de convivencia...).

«Nuestras innovaciones son diferentes a las de la Administración. Nuestras innovaciones sí tienen impacto en el proyecto educativo de centro. Sí hay cambios, sí hay mejoras, sí hay resultados.»

Cambios en la organización temporal (búsqueda de tiempos comunes, tiempos para las actividades, tiempo para la formalización del proyecto...), espacial (espacio para reuniones, cambio en la distribución de las aulas, del mobiliario...) y material (dotación de recursos, inversión en medios tecnológicos, etc.):

«La organización se va adaptando, a la vuelta de cuatro o cinco años le has dado la vuelta a la organización del centro. Las dificultades horarias, de las que hablaba en preguntas anteriores, no se consiguen de un año para otro. La organización que figura en nuestra PGA no es producto de un año, es el resultado de dar pasos adelante y pasos hacia atrás, pero es el resultado de muchos años en los que le has dado la vuelta a la organización del centro. Estoy convencida que con el paso del tiempo los cambios se consolidan en el rendimiento del alumnado.»

También la innovación introduce cambios en algunos aspectos del currículum: en la forma de trabajar los contenidos, en la definición de nuevos objetivos, en la manera de evaluar, etc. La mayor innovación que ahora tienen los centros es la de adecuarse al desarrollo del currículum por competencias que define la Unión Europea:

«Los proyectos de innovación empiezan realmente a suponer una renovación de la institución cuando llegan a las programaciones didácticas, es decir, cuando se incrustan ya en la cultura de una institución (...) Ahora tenemos las competencias que la Unión Europea nos pone encima de la mesa. Proyecto de innovación más importante que ese no tenemos ahora mismo ningún otro.»

Los cambios en la organización del centro como consecuencia de la innovación crean una cultura innovadora y estable.

«En la cultura, en su manera de hacer las cosas.»

7.7.8. ¿Qué tipo de asesoramiento se suele solicitar por parte de los centros? ¿Quiénes actúan como asesores?

El asesoramiento requerido desde los centros educativos tiene que ver con la demanda de ordenación de ideas, prestar recursos, herramientas y estrategias que les ayuden a saber encontrar y generar dinámicas propias de trabajo. En definitiva, se solicita un acompañamiento, «una muleta que te dé seguridad».

«Nosotros somos asesores de referencia para los centros. Nos repartimos los centros. Nosotros informamos a los centros sobre las características de las convocatorias. Luego también ayudamos a diagnosticar necesidades del centro, diseñamos el plan de formación e innovación. Se ayuda a diseñar el proyecto y se valora, gestionamos recursos. Es decir, una asesoría general. Realización y valoración de la memoria de innovación y formación, etc.»

Igualmente, un asesoramiento solicitado por el profesorado de forma constante es la ayuda en temas burocráticos, legales y de formalización del proyecto. La inspección educativa y los centros de formación del profesorado se configuran como la vía de comunicación entre la Administración y los centros educativos.

«La primera función es dinamizar la formación. La formación hay que venderla, hay que ayudar a descubrir necesidades. El CPR también funciona como centro de recursos. También se asesora a los docentes para diseñar proyectos, preparar un proyecto de innovación. Somos intermediarios; se recogen necesidades y se presentan a la Administración.»

La formación en aspectos claves para desarrollar la innovación o sobre la temática específica del proyecto es una demanda real desde los centros educativos:

«Gestionamos la formación, la organizamos. Conocer qué les interesa a los docentes, informarnos de qué hay en el Estado y traer a expertos que nos puedan ayudar. No po-

demos dedicarnos a nuestro campo porque sería imposible. Debemos escuchar las necesidades de los centros también. Ofrecer materiales ¡Hasta hemos montado aulas de informática! También ofrecemos nuestros recursos y materiales, que practiquen aquí.»

«Hay que impulsar la formación en los centros. Cada asesor se hace responsable de un centro. ¿Pero, si el centro no se mueve, no hay formación? Hay centros que exigen mucha formación y otros centros no se enteran.»

Los centros de formación del profesorado también reciben la solicitud de servir de enlace entre diferentes centros innovadores, como lugar de encuentro y vía para la difusión de buenas prácticas; sin embargo, no se lleva a cabo:

«Como, por ejemplo, se da asesoramiento de cómo rentabilizar los recursos económicos, o colaboraciones con expertos o contacto con personas de otros proyectos...»

Otra de las funciones que realizan los centros de formación del profesorado, por lo general, es la detección de necesidades de su zona de influencia.

Una demanda constante en muchos centros educativos es la evaluación exterior del proyecto de innovación, que la Inspección realice una valoración crítica y constructiva, dirigida hacia la mejora de las actuaciones emprendidas por los docentes.

«El proyecto debe ser evaluado y controlado porque no es bueno que haya una libertad absoluta. Que me evalúen a nivel externo y nosotros lo hacemos a nivel interno, por supuesto. Yo debo rendir cuentas a la Administración. El que trabaja bien quiere que se le evalúe; debe ser evaluado para que le reconozcan el trabajo realizado. Pero la Inspección no evalúa.»

En el cuestionario que contestaron los agentes externos, se introducía un ítem relativo al tipo de asesoramiento solicitado por los centros educativos. Los datos que se extraen vienen a confirmar las solicitudes expuestas en los grupos de discusión, destacando entre otras la relativa a la información y documentación (79%) y a la dotación de recursos didácticos y materiales (73,1%). Las demandas relacionadas con la participación en la elaboración de proyectos y de revisión y evaluación del proceso también tienen valores significativos.

Los departamentos de orientación no son una figura a la que el profesorado que innova solicite asesoramiento, salvo en casos puntuales y sobre todo en el nivel de Secundaria, entre otras razones porque normalmente se trata de una sola persona (orientador) con multitud de funciones asignadas.

Del mismo modo, el profesorado siente la falta de asesoramiento por parte de la institución universitaria. Demandan principalmente orientación sobre metodologías de investigación.

«La universidad está a años luz.»

Como puede observarse en el tema de la innovación, los principales asesores son los pertenecientes a los centros de formación del profesorado:

«Yo creo que la principal tarea del asesor es un apoyo de estar cercano ante cualquier demanda que surja de esos profesores innovadores con respecto al proyecto, que pueden ser demandas de distintos tipos. Lo importante es la cercanía de los asesores al profesorado.»

De hecho, los datos recogidos en el cuestionario respecto a esta cuestión –¿Quién asesora en los proyectos de innovación educativa?– reflejan que un 85% de los agentes externos sostiene que el asesoramiento en los procesos innovadores lo llevan a cabo los asesores y asesoras de los centros de formación del profesorado. Solo el 5,4% señala que este lo desempeña la Inspección educativa.

La Inspección educativa está al margen de los procesos innovadores:

«En nuestro plan de trabajo en la Inspección no se contempla el seguimiento a los proyectos de innovación. Se contempla dentro del apartado supervisión en general, pero no específicamente esto. Es como una actividad más dentro de los centros para valorarla, pero como están los asesores a nosotros no nos requieren para ello. En algunos casos sería deseable estar más próximos a los centros que están haciendo cosas que tengan una gran repercusión, por ejemplo, en temas metodológicos o ese acercamiento social del que hablábamos. Normalmente nosotros no tenemos una tarea específica para asesorar estos temas.»

«En la Inspección tenemos varios problemas: muchas tareas burocráticas de papeleo, falta de tiempo y una cultura inspectora que está cambiando. Ha habido cierto aire de superioridad sobre los demás estamentos por parte de la Inspección. ¡A mí qué me va a decir este que es director, o el del CIEFP, o un docente!». Yo creo que la vieja cultura de la Inspección se va diluyendo poco a poco y va cambiando el perfil de la Inspección.»

7.8. RESULTADOS: ESTUDIOS DE CASO

Como hemos comentado anteriormente, los estudios de caso de los centros con proyectos de innovación se corresponden con instituciones de diferentes zonas geográficas de España (Andalucía, Islas Baleares, Islas Canarias, Cataluña, Galicia, Comunidad de Madrid, País Vasco y Valencia), así como con diferentes niveles educativos (Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos, Educación de Personas Adultas y Educación Especial). Previamente a la exposición del análisis global efectuado, vamos a ofrecer algunos datos informativos sobre los mismos:

Centro público de Educación Infantil y Primaria de Andalucía

El centro sobre el que se ha realizado el estudio de caso es uno de los seis colegios de Educación Infantil y Primaria con los que cuenta la localidad en la que se

halla situado. Esta, distante unos 20 kilómetros de la ciudad de Sevilla, capital de la provincia, tiene unos 18.000 habitantes. Es un colegio pequeño, de una sola línea (9 unidades), que atiende a una población de 219 alumnos de Educación Infantil y Primaria. La plantilla docente está compuesta por 14 profesores y es bastante estable en el centro, lo que redundará, de acuerdo con los testimonios recogidos entre el profesorado, en el establecimiento de un clima de trabajo favorable al emprendimiento de innovaciones y a la búsqueda de mejoras.

Se caracteriza por una cultura institucional aparentemente proclive a la transformación de las prácticas pedagógicas, que se vincula a la incorporación, en la década de los ochenta del siglo xx, de un grupo de maestros jóvenes, del que quedan en el centro algunos representantes, uno de los cuales es su actual director.

Sus proyectos más representativos son: plan de autoevaluación y mejora; escuela: espacio de paz; **grupo de trabajo:** *Mejora de la competencia en lectura y escritura*, y **grupo de trabajo:** *Grupo de Matemáticas*.

Centro público de Educación Infantil y Primaria de Islas Baleares

El centro analizado se encuentra ubicado en el extrarradio de Palma de Mallorca, en una zona que se caracteriza por tener una importante tasa de población inmigrante, así como de población de etnia gitana. El nivel socioeconómico de las familias que viven en esta barriada es bajo, con unos índices de paro considerables, y con un predominio muy importante del castellano como lengua de comunicación. Por otra parte, la zona cuenta entre sus equipamientos sociales con un centro de atención primaria, un centro cívico y una comisaría de policía local. Se trata de un centro pequeño, de titularidad pública y de una sola línea educativa, con una plantilla formada por 18 profesionales.

El clima del centro es muy bueno, con un sistema de relaciones profesionales positivas que se traducen en unos buenos niveles de coordinación y de relación. Aunque son muchas las iniciativas de innovación que se han desarrollado a lo largo de su historia, entre los proyectos más importantes se pueden destacar los siguientes: proyectos de trabajo, mediante los cuales se intenta dar sentido al currículum escolar; Filosofía 3-18, como método que permite potenciar el aprender a pensar por sí mismo; y la construcción de la escuela como comunidad democrática, fomentando la participación del alumnado y de las familias.

Instituto de Enseñanza Secundaria de Islas Canarias

El centro sobre el que se ha realizado el estudio de caso es un instituto de Enseñanza Secundaria, sin Bachillerato ni Ciclos Formativos. Está situado en un barrio

que pertenece a uno de los municipios más poblados, después de su capital, en la isla de Gran Canaria. Distante unos 10 kilómetros de la ciudad de Las Palmas, capital de la provincia. Tiene unos 20.000 habitantes.

Es un instituto pequeño, situado en una barriada de nivel económico bajo, que imparte sus enseñanzas de 1.º a 4.º de la ESO, con diez unidades o grupos. Llegó a contar en sus comienzos con mil quinientos alumnos, para ir descendiendo a lo largo de sus sucesivas reconversiones hasta situarse en los 210 que constituyen su matrícula en la actualidad. Cuenta con 29 profesores, de ellos más del 50% son nuevos en este curso 2007/2008. Su plantilla la conforman 22 licenciados y 7 diplomados en Magisterio.

La inestabilidad en una gran parte de su plantilla –prácticamente varía año tras año– se combina con una gran estabilidad de una serie de profesores que llevan muchos años, y son los que conforman la base de una cultura que es mayoritaria y que suele integrar a los nuevos que llegan al centro. Sus innovaciones más representativas giran en torno al proyecto de tutorías afectivas y al proyecto sobre convivencia.

Centro de Formación de Personas Adultas de Cataluña

La institución seleccionada en Cataluña corresponde a un Centro de Formación de Personas Adultas situado en la provincia de Lleida, que cuenta con un alumnado, al igual que en la mayoría de este tipo de centros, con diferentes estilos de aprendizaje y una gran heterogeneidad en capacidades y competencias, al mismo tiempo que se caracterizan por su elevado interés por la formación.

El profesorado del centro, después de haber constatado las características del alumnado y de haber reflexionado buscando soluciones para poder responder a sus necesidades de aprendizaje, llegó a considerar que un buen sistema de trabajo podía ser la metodología del autoaprendizaje integrado, base del proceso innovador que se sigue.

A finales del curso 2004/2005 surgió la iniciativa de montar un aula de autoformación después de haber asistido todo el claustro al curso «La autoformación como sistema de aprendizaje» y valorar que sería una buena metodología para atender a la diversidad de los participantes y a sus necesidades. En el curso siguiente ya se reflejó como uno de los objetivos del plan anual el secuenciar los objetivos y contenidos de los diferentes módulos del GES, de cara a integrar la metodología de autoformación en la programación de estos módulos. Un año después, se concretó la temática en los ámbitos organizativos (organización del aula de autoformación) y curricular (adecuar el currículum de los módulos de los tres ámbitos del GES a la metodología de autoformación y elaborar la documen-

tación necesaria para hacer el seguimiento de los participantes en el aprendizaje integrado, facilitando la coordinación entre los asesores, los tutores y el profesor del GES).

Colegio público integrado de Galicia

El CPI seleccionado es el único centro educativo de un Ayuntamiento de unos 3.500 habitantes, situado en los bordes de la carretera nacional VI, que, en el primigenio sistema radial, unía Madrid con A Coruña. En él se concentra todo el alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de una población dispersa por muchas aldeas, tal y como se configura la geografía humana de Galicia a lo largo de su historia.

Como tal estructura de CPI es un colegio joven. La reconversión educativa de la LOGSE ocasionó que, en 1996, su comunidad se posicionara de forma muy rotunda y consiguiese que sus chicos y chicas no tuviesen que peregrinar a otras localidades para completar su formación académica. Desde entonces, el centro ha ido perdiendo alumnado –desde los 600 que se quedaban al comedor entonces, hasta los poco más de 200 que lo hacen ahora–; pero, afortunadamente, con los mismos espacios funcionales de entonces y, por tanto, con una menor masificación para el desarrollo de la acción educativa.

Desde que algunos años atrás tomara posesión el actual equipo directivo, se empezaron a poner en marcha iniciativas favorecedoras de la calidad educativa que forman parte de un desarrollo sostenido de mejoras. La plantilla del centro, 33 profesores y profesoras en torno a los 35 años de edad media, es bastante estable, predominando las mujeres sobre los hombres.

Sus proyectos más representativos son: plan de mejora de bibliotecas escolares, Comenius, proyecto Polo Monte, proyecto ambiental RIOS, proyecto TIC, programa de mejora del éxito escolar y plan VALORA sobre convivencia, medio natural y desarrollo sostenible.

Instituto de Enseñanza Secundaria de Madrid

El instituto de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid es un centro público ubicado en una localidad situada a unos 17 kilómetros al este de la capital. Fue inaugurado en el año 1976 como instituto de Formación Profesional. En el curso 1990/1991 se convirtió en instituto de Enseñanza Secundaria y actualmente imparte la ESO completa (con cuatro grupos en cada nivel), Bachillerato, Programas de Garantía Social y Ciclos Formativos de Grado Medio de los perfiles de Electricidad, Electrónica y Fabricación Mecánica. Además, el centro tiene un aula

de enlace para la acogida de alumnos inmigrantes con desconocimiento de la lengua española (principalmente procedentes de Rumanía) y un programa de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales.

El entorno en el que se encuentra ubicado el centro podría definirse como localidad periférica urbana, perteneciente al cinturón industrial de Madrid. El municipio cuenta con buenas dotaciones deportivas y de servicios, si bien la calidad general de las construcciones es deficiente. Se encuentra bien comunicado con Madrid, por lo que sus habitantes se benefician de las infraestructuras de la capital, lo cual resta en cierto modo un sentido de pertenencia al propio municipio.

El número de alumnos que cursa estudios en el instituto ronda los 700, y prácticamente la totalidad procede de la enseñanza pública. El 80% de los alumnos consiguen el título de graduado en ESO, y un porcentaje significativo desea continuar estudios de Formación Profesional. El profesorado está compuesto por un equipo de alrededor de 80 profesionales, la mayor parte de ellos con plaza definitiva en el centro. El instituto cuenta con una amplia experiencia en llevar a cabo proyectos de innovación, por los que ha recibido diferentes premios.

La reflexión y el trabajo conjunto en el centro permitieron desarrollar un marco de gestión de la convivencia, dentro del modelo integrado que contempla cuatro fases: elaboración participativa de normas, protocolos de intervención, observatorio de la convivencia y planes preventivos.

Centro público (Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria) del País Vasco

El centro educativo del País Vasco se encuentra en una ciudad localizada en el denominado corredor Donostia-Bayona y que tiene una fuerte especialización en el sector servicios, particularmente en los intercambios comerciales derivados de su carácter transfronterizo. Una de las fuentes de empleo de la comarca del Bajo Bidasoa es el desarrollo y evolución del sector transporte y las actividades asociadas. Las tareas aduaneras han sido vitales en la economía local.

El centro educativo analizado se ubica en dos zonas: la Enseñanza Primaria y Secundaria en un barrio periférico y la Educación Infantil en un lugar más céntrico de la ciudad. Esta situación provoca algunos desajustes en el centro, fundamentalmente a la hora de coordinar tareas. Escolariza alumnos con edades comprendidas entre los 2 y los 16 años, si bien la dirección del centro está realizando las gestiones oportunas para ampliar la oferta educativa desde los 0 hasta los 16 años. En la actualidad, posee una plantilla de un centenar de docentes y mil alumnos. Es de titularidad pública con un modelo lingüístico «D» –toda la enseñanza en euskera, excepto la lengua castellana y los idiomas extranjeros (inglés y francés)–. Se han

comenzado a fomentar iniciativas para ampliar la oferta de asignaturas en inglés en Educación Infantil y en algunas áreas de Primaria y Secundaria.

El centro desarrolla diversas iniciativas de innovación implicando a los diversos sectores de la comunidad educativa. Entre los proyectos más importantes se pueden destacar los siguientes: impulso de las TIC, «Jugando al mediodía», «Los padres y madres también en euskera», «Multilingüismo precoz», proyecto Elatzeta, proyecto «DOA», proyecto de tutoría y proyecto de convivencia.

Colegio público de Educación Especial de la Comunidad Valenciana

El centro de la Comunidad Valenciana se encuentra ubicado en una de las barriadas más antiguas y características de la ciudad, a la que da nombre la playa con la que limita. Se trata de una barriada popular, en la que todavía pueden verse en sus calles viejas casas solariegas de finales del siglo XIX, entonces pertenecientes a la burguesía que las utilizaba para veranear. Es uno de los pocos centros de Educación Especial de Valencia, siendo la población que accede al mismo muy heterogénea.

Actualmente cuentan con 124 alumnos de once nacionalidades diferentes, con distintas discapacidades, aunque todos ellos con un coeficiente intelectual al menos moderado o con severos trastornos de personalidad. Dadas las características de admisión al centro, y por tanto las diferencias de origen, hay una gran diversidad en cuanto al nivel cultural, social y económico de las familias. La plantilla del profesorado es bastante estable; la mayoría son funcionarios, si bien hay alguna comisión de servicios ya que, tal como apuntan las personas entrevistadas, la causa es que el trabajo crea mucho desgaste físico y psicológico. Sus proyectos más representativos son el aula de estimulación multisensorial y el proyecto de musicoterapia.

Una vez realizada esta somera presentación de los centros seleccionados para su análisis, a continuación vamos a presentar un resumen global de los resultados que hemos obtenido en el análisis de cada uno de ellos. Finalizaremos este apartado con una tabla comparativa de los ocho casos, así como con la exposición de las conclusiones más relevantes, tomando en consideración el modelo de análisis de los procesos de innovación que ya hemos presentado.

7.8.1. El contexto interno de la innovación

Respecto al *contexto interno* en el que se desarrollan las innovaciones, hemos de hacer referencia, en primer lugar, a que la mayor parte de los centros seleccionados son de tamaño pequeño, si bien los correspondientes a las Comunidades de Madrid y País Vasco no poseen tal característica, sino todo lo contrario, son centros con un elevado número de alumnos y docentes. Como decíamos con anterioridad, entre

los casos seleccionados están representados todos los niveles y etapas, contando con dos centros de Infantil y Primaria, dos institutos de Educación Secundaria, uno de ellos solo con cursos correspondientes a la enseñanza obligatoria, dos centros de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, un centro específico de Educación Especial y un centro de formación de adultos.

Una primera característica a considerar en la mayor parte de los centros tiene que ver con la estabilidad del profesorado. Resulta casi una constante la referencia a plantillas estables; incluso en algún caso, como en el centro de Canarias, se reconoce la existencia de un núcleo estable de docentes, a pesar de la inestabilidad de otra parte del claustro que cambia todos los cursos. En el primer caso nos encontramos con centros que cuentan con un profesorado con experiencia y antigüedad en los mismos, y que han llegado a institucionalizar los cambios, conformando una interesante cultura innovadora. En el caso del centro de Canarias, destaca el proceso de acogida del profesorado nuevo, que constituye la base de una cultura que es mayoritaria y se consolida con la integración de tales docentes a la dinámica innovadora del centro: el diálogo, la comunicación fluida, la información constante y la formación son las estrategias que facilitan la implicación del nuevo profesorado en la filosofía del centro.

«Porque hay un núcleo en el instituto de profesores, que estamos continuamente intentando mejorar la historia con los chiquillos, intentar sacar a los niños adelante y todo eso y entonces la única manera es ir innovando, ir haciendo proyectos, y entonces cada año lo empezamos con ilusión, lo empezamos con algo distinto, que no se convierta en una monotonía» (Informante, 12. IC).

Al mismo tiempo, hemos de reseñar la influencia de tal estabilidad en el clima general de los centros y en las relaciones que se establecen entre los diferentes componentes de la comunidad educativa. Este clima de trabajo favorable contribuye de manera importante, según algunos de nuestros informantes, al emprendimiento de proyectos e innovaciones, así como a la búsqueda constante de mejoras, con un sistema de relaciones profesionales positivas que se traducen en unos buenos niveles de coordinación y de relación.

«(...) ventajas de todo esto, pues que se ha asentado una dinámica en el centro; una dinámica en el centro en el que el espíritu de mejora o el espíritu de evolución, el espíritu de seguir adelante o de hacer cosas ya tiene que ser aceptado por todo el que viene (...) Ser un claustro estable, eso es una gran ventaja, porque yo supongo que un sitio donde estén entrando y saliendo, pues les puede pasar como a nosotros lo que este año, que queremos estrechar con los nuevos que son interinos (...) También como saben que van a estar poco tiempo, pues dicen: bueno, para los tres meses que voy a estar aquí, no voy a señalarme en el sentido negativo, sino que voy a estar en esta dinámica, aparte de que hemos tenido suerte y la gente pues tiene ganas y tiene ilusión, ¿no?» (Informante, 1. A).

En segundo lugar destacamos la importancia que tiene en el éxito de los procesos de innovación la implicación y motivación del equipo directivo. También esta es una característica que se repite en todos los casos. El compromiso del equipo directivo y la continuidad tanto ideológica como pragmática de estos, en el caso de los centros en que cambian, es algo que también resulta esencial para la buena marcha de los proyectos. Se trata fundamentalmente, como se expresa en el centro de Canarias, de encontrar un hilo conductor entre los diferentes equipos, relacionado con el tratamiento que se le dé a la innovación, que en realidad tiene que ver con seguir potenciando las iniciativas que le den sentido a la filosofía de cada centro.

«Nosotros, mi jefa de estudios y yo, siempre hemos partido de un lema y es que queremos primero hacer personas. Dejando un poco los resultados (...) Pero como le vas a pedir resultados a un alumno que no es ni siquiera persona. Consideramos a veces que algunos son huérfanos con padres. Tienen padres, pero están como abandonados. Las familias no existen, son familias desestructuradas donde el ambiente familiar no apoya, no hace un seguimiento. La primera función que hicimos con ellos fue demostrarles que hay otras formas de vivir, otras formas de actuar, otras formas de llegar y no solo las marcadas por la Consejería: estos son los objetivos, estos son los que tú tienes que sacar, estas son tus notas... Buscamos un acercamiento. Que el alumnado se encontrase a gusto y viniese al centro» (Informante, 16. IC).

Esta continuidad en el respaldo e implicación de los diferentes equipos directivos en los diversos proyectos de innovación se va institucionalizando y llega a formar parte de la filosofía y la práctica educativa que se realiza en los centros, si bien, como se expresa en el correspondiente a las Islas Baleares, esto no significa que las acciones que se desarrollan no estén compartidas y compensadas.

«Yo creo que los proyectos los desarrollan, sobre todo, los tutores. Los demás maestros lo que hacen es colaborar intensamente en todo lo que se está desarrollando y en cuanto a la filosofía de la escuela. Hay un grupo que tira mucho, pero a veces tiran unos y a veces otros. Las cosas no se dejan de hacer si no está la persona responsable. No son las mismas personas las que tiran de unos proyectos que de otros. Todo el mundo participa» (Entrevista equipo directivo. IB).

Un aspecto interesante que se da en algunos casos se relaciona con los procesos de «crisis» que se suceden a lo largo de la historia institucional, que suelen desembocar en un reforzamiento del proceso innovador. Se trata de episodios relacionados con ciclos de cambio en la cultura de los centros donde el apoyo de docentes y demás miembros de la comunidad educativa contribuyen a la aparición, o rescate, de una serie de valores y asunciones que revitalizan las iniciativas de cambio, que quedaron eclipsadas en algún momento de la historia del centro por alguna razón más o menos justificada.

En este sentido, en el centro de Andalucía se especifica que atravesado el «bache ese que pasamos en los noventa y tantos, hasta el 98/99...» (Informante, 1) en la

historia institucional, «hubo una crisis» (Informante, 2), a raíz de la cual se pudo apreciar un notable renacimiento de la tendencia innovadora que había caracterizado al centro. Así, a principios de la década de 2000 y coincidiendo con la incorporación de algunos profesores, se inició un nuevo periodo, en el que se desarrollaron una serie de iniciativas, entre las que destacó el plan de autoevaluación y mejora (PAM). En el caso de Canarias, el personalismo del director y una filosofía basada en la disciplina, el cumplimiento de las normas y el respeto que caracterizaron al centro durante un tiempo, hicieron que poco a poco se fueran generando una serie de diferencias que se fueron haciendo irreconciliables entre diferentes sectores del profesorado. Esto originó la aparición no solo de un nuevo equipo directivo, sino de una nueva época que perdura hasta el momento de redactar este capítulo. Esta época se viene caracterizando por una visión de la convivencia y de las relaciones en el centro más flexible, más centrada en la comprensión del contexto social del alumnado, más compleja, opuesta radicalmente a las expulsiones temporales del alumnado. Una filosofía que poco a poco los diferentes equipos directivos que han ido llegando se han encargado de consolidar.

«Sí, en la época de [nombra al director de entonces] estuvimos al menos dos años innovando, lo que pasa es que era más difícil porque no era en la misma línea, porque por un lado estaba [nombra al director de entonces], con unos mensajes contradictorios, por otro [nombra a la jefa de estudios de entonces] muy pedagógica, con muchas ganas, pero cuando se reunía el equipo directivo las echaba abajo, pero no con mala intención ni nada, sino que era su línea, porque tenían miedo (...) y la única diferencia de aquella época con la de ahora es que entonces se lo comían todo tres personas y ya era el equipo directivo el que decía y hacía y el claustro, pues bueno, tenía que acatar...» (Informante, 6. IC).

Como **tercera característica** del contexto interno de los centros seleccionados vamos a hacer referencia a la peculiaridad de los proyectos que se desarrollan en los mismos. Por regla general, todos los centros desarrollan más de un proyecto de innovación, y lo que es más importante, no se trata de proyectos desarticulados, más o menos puntuales, sino todo lo contrario. Resulta fácil percibir la integración de las distintas acciones innovadoras en la dinámica habitual de los centros, llegando a formar parte de la identidad de los mismos. Estamos, por tanto, ante el desarrollo de actuaciones globales que llegan a formar parte de la vida de los centros y que se integran en sus documentos institucionales. Son centros con una tradición y una cultura innovadora, que sienten la necesidad de dar respuestas a las características del contexto, así como a las particulares del aprendizaje del alumnado y/o a las demandadas por la sociedad, lo que se pone de manifiesto en prácticamente todos los centros analizados. Presumiblemente, este hecho sea un factor clave que favorezca la coherencia entre los proyectos innovadores que estamos comentando, así como la continuidad en

los planteamientos metodológicos entre las diferentes etapas educativas. Presumiblemente, también, esta opción facilite que los centros apuesten por una formación y mejora continua, como se recoge entre las ideas de una de las maestras informantes del centro de Islas Baleares:

«El tronco común de todos los proyectos es el mismo: ir a la raíz del conocimiento humano. La filosofía sería un poco el gimnasio, y todo lo que trabajamos en esta área luego lo aplicamos a las otras. Localizar problemas, aprender a formular preguntas, gestionar el diálogo... son estrategias que luego utilizamos en proyectos o en Lengua. La raíz es la misma, dar sentido a aquello que hacemos, que aprendemos..., partiendo siempre del nivel en el que se encuentran los niños. Son ramas del mismo conocimiento...» (Entrevista maestra 1. IB).

Algo parecido ocurre en los centros de Galicia, Madrid y Cataluña, a pesar de sus características diferenciales. Todos tienen experiencia en el desarrollo de innovaciones y, en alguno de los casos, cuentan con el reconocimiento de las mismas mediante la obtención de diferentes premios. Así, en el caso del instituto de Madrid, nos encontramos ante una institución muy reconocida en la localidad y en la zona. Sus experiencias son conocidas y divulgadas en diferentes foros, principalmente la generada a partir de su proyecto de enseñanza inclusiva. Se trata de un proyecto amplio que abarca al centro en su conjunto y parte de dos principios clave: inclusión y participación.

«... hemos organizado los planes de actuación en virtud de las necesidades que hemos detectado en nuestros alumnos:

Necesidad de pertenencia. Los alumnos necesitan formar parte de un grupo y sentirse integrados en una comunidad educativa donde se reconozca y se acepte la diversidad

Necesidad de participación. Los alumnos necesitan ser tenidos en cuenta y participar en la toma de decisiones y gestión del centro: a mayor participación, mayor compromiso

Necesidad de competencia. Los alumnos necesitan tener éxito académico; para ello el dominio de las competencias básicas instrumentales debe estar al alcance de todos» (PGA curso 2007/08. MAD).

Se pone de manifiesto la importancia de partir de las necesidades del alumnado y del intento de dar respuesta a las dificultades con las que se encuentran los centros, al mismo tiempo que se señala la vital importancia de coordinar las distintas acciones que se emprenden, así como trabajar en equipo, implicando a todos los sectores de la comunidad educativa. Así, en el centro del País Vasco se hace referencia explícita a estos aspectos, manteniendo una fuerte implicación con la mejora continua, a través de sus múltiples proyectos. Y algo parecido ocurre en el centro de Valencia, en el que también se alude a la importancia de explicitar las condiciones necesarias para poder desarrollar los proyectos con ciertas garantías de éxito,

entre las que señalan la implicación progresiva del mayor número de personas del centro.

En **último lugar**, vamos a señalar el tipo de alumnado de los centros analizados, dado que nos encontramos con una interesante diversidad social, cultural y económica, que va desde centros ubicados en «barrio de pobres para pobres, un gueto de exclusión social pensado para dar cobijo a una población marginal que se asentaba en las proximidades de las zonas residenciales» (CDL. IC), hasta otros que se reconocen de nivel medio y con una buena imagen social. Si bien los primeros predominan con respecto a los segundos, lo cierto es que nos encontramos con un denominador común en casi todos ellos: una importante tasa de escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes. Esto origina la existencia en algún caso, como por ejemplo en el instituto de Madrid, de un aula de enlace para la acogida de este tipo de población. En otros casos, como el centro de la Comunidad Valenciana, resulta llamativo que entre los 124 alumnos y alumnas escolarizados en el centro cuenten con once nacionalidades diferentes. De cualquier forma, todo esto no parece incidir de manera negativa en el desarrollo de las innovaciones; incluso la obligación moral de dar respuesta adecuada a tal realidad puede ser uno de los detonantes de la existencia de bastantes de los proyectos que se desencadenan. Además, las propias familias reconocen los esfuerzos realizados y la motivación existente en este tipo de instituciones.

«... decidí visitar todas las escuelas que me interesaban. Por casualidad, empecé el recorrido por esta y fue una escuela completamente abierta. Nos acompañaron en la visita, nos comentaron lo bueno y lo malo, nos contaron el ambiente familiar, nos explicaron que las instalaciones no estaban muy bien... Hice lo mismo con las otras escuelas, pero no me trataron tan bien, por eso, ahora pienso que me hicieron un favor... ¡Estoy encantada!» (Entrevista familias. IB).

7.8.2. El inicio de la innovación

No existe un origen único en el inicio de las innovaciones en los centros estudiados, si bien –como ha quedado comentado– la búsqueda de respuestas a las necesidades o carencias detectadas suele ser una de las razones más esgrimidas, volviendo a tener protagonismo especial el papel desempeñado por los equipos directivos y por el profesorado en general, con el apoyo de la figura del orientador, como en el caso de Andalucía y Madrid, o de los asesores de formación, como ocurre en el centro del País Vasco. En algunas ocasiones tales respuestas se concretan en la inquietud de los docentes y de la dirección por desarrollar nuevas formas de enseñanza, dotar de calidad a la acción educativa o impulsar planes de mejora, lo cual constituye motivo suficiente para el inicio de los procesos de innovación. El conocimiento de otras experiencias similares, como en el caso de Cataluña, o la implicación del profesorado en actuaciones formativas constituyen también el origen de una nueva forma de abordar el hecho educativo.

El proceso innovador suele comenzar por la iniciativa de un grupo de docentes o del equipo directivo, si bien se va ampliando hacia la mayoría de los claustros a través de medidas específicas, que con frecuencia van precedidas de una detallada planificación: campañas informativas, jornadas, reuniones, etc., destacando el interés real por que los proyectos trasciendan a partir de las personas promotoras y lleguen a formar parte de la vida del centro.

En el centro correspondiente a la Comunidad Autónoma andaluza, la innovación se inició a partir del equipo directivo, tras la propuesta de elaboración de un diagnóstico de la organización que permitiese detectar los aspectos de esta que se hacía conveniente mejorar. Según se informa, este proceso de evaluación se vio desarrollado en varias fases. En alguna de ellas estuvieron implicados estudiantes universitarios que realizaban sus prácticas en el centro. En otros momentos, la referencia parece haber sido tomada de las pruebas de diagnóstico realizadas por la Administración educativa. En cualquier caso, resulta compartida la impresión de que fue una valoración realista del centro la que permitió iniciar proyectos de cambio acordes a la situación del mismo.

«Con la ayuda de las estudiantes de Pedagogía en prácticas (...) Te organizaban unas encuestas magníficas que nosotros no podemos hacer, porque los maestros no tenemos ni tiempo, ni nos dedicamos a eso. Entonces ellas hacían unas buenas encuestas (...) Las leían en el claustro y todos los profesores se enteraban qué clase de alumnos... de familias tenían...» (Informante, 2. A).

«Yo creo, no puedo asegurar nada porque no he actuado ni estado desde principio de curso, pero creo que fue también a raíz de las pruebas que se hicieron de diagnóstico enviadas a raíz de la Consejería, o de la Delegación. Que se hicieron unas pruebas de evaluación y a raíz de ahí, según la puntuación obtenida, cada centro ha iniciado un plan de mejora; entonces, aquí en concreto, yo el tiempo que llevo veo que está todo, vamos, tanto el equipo directivo como todo el profesorado está metido» (Informante, 5. A).

A partir de las necesidades identificadas, así como de los recursos humanos disponibles, es como se empezaron a implementar propuestas de mejora orientadas a diversos aspectos del funcionamiento de la organización. A través de ellas, por otra parte, parece que también surgió el intento y la necesidad de una sistematización de las tareas que ya venían desarrollándose en el centro, quizás de manera aislada y asistemática, lo que podía servir para superar la apatía predominante en algún que otro momento.

«Claro, nosotros aprovechamos las inquietudes que teníamos unos pocos y las ganas que tenían otros de salir de esa dinámica de apatía, ¿no? Y empezamos por ir introduciendo a gente en unos determinados proyectos (...) Una vez que explicamos a la gente qué es lo que queríamos hacer, de mejorar un poquito la convivencia, visto que había gente por esas fechas que había vivido los malos tragos de esas distancias entre pro-

fesores y entre los padres, que quieras o no, después eso trae problemas de disciplina en los niños, porque claro, al no ir una unificación de todo el mundo de criterios sobre lo que son las normas de convivencia y demás, pues daba problemas, y la gente pues empezó a meterse...» (Informante, 1. A).

También fue ese deseo de salir de la rutina y buscar alternativas nuevas lo que influyó decisivamente en el inicio del proceso innovador en el centro de Cataluña, es decir, la práctica rutinaria, la consideración de que siempre se ofrecía la misma formación, fueron los motivadores iniciales que animaron el inicio del proyecto, al existir el convencimiento de que innovar aportaría cosas positivas; además de que también se consideró que «... ante situaciones problemáticas y con necesidad de respuestas, es más fácil animarse a realizar proyectos de innovación» (Equipo directivo. CAT).

En este caso, la implicación del equipo directivo, que mostró ganas por desarrollar el proyecto y se volcó en su promoción, sirvió como canalizador de las inquietudes del profesorado y contribuyó de manera decisiva al éxito del mismo. Esto se vio favorecido por la existencia de un claustro pequeño que favoreció las dinámicas reflexivas hacia las mejoras que se plantearon. Además, no podemos olvidar el apoyo del alumnado al profesorado que hizo que este se sintiera más motivado hacia el cambio.

Una característica importante que movió al centro de Cataluña hacia la innovación fue la voluntad de formación. Antes del inicio del proyecto se visitaron distintas experiencias similares, en distintos centros y municipios, para tener conocimiento de lo que suponía la puesta en marcha de un proyecto de esas características. Por tanto, formación y asesoramiento en centro también fueron referentes importantes. Esa estrategia global de cambio y de mejora de la escuela, desde la reflexión de los propios docentes sobre la realidad de sus centros y de las necesidades de sus alumnos y del contexto, es la que también caracteriza el inicio de los proyectos de innovación en el centro de Islas Baleares, donde se siguió un proceso en forma de aluvión, puesto que se fueron introduciendo nuevas estrategias, nuevas formas de construir la escuela, que fueron completando de alguna forma otros proyectos anteriores ya consolidados.

«Para innovar, lo que necesita una persona son ganas de dar sentido a lo que hace. Las ganas de innovar siempre salen de una inquietud, cuando tienes la sensación de que aquello que estás haciendo puede ir mejor, puede ir más allá» (Entrevista maestra 1. IB).

«Teníamos muy claros los objetivos que están recogidos en el proyecto educativo y en el ROF, [que] también enmarca lo que debería ser la escuela. Se fue escribiendo poco a poco. La idea inicial era que los alumnos participasen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a partir de aquí, fueron saliendo otras cosas. Creíamos en la necesidad

de introducir el diálogo en las clases, la participación... De ahí surge la idea de cómo aprendemos y desde dónde aprendemos» (Entrevista equipo directivo. IB).

Se trata, por tanto, de un proceso continuo que no acaba; a medida que se van consolidando los proyectos, surgen otros nuevos, porque hay distintas necesidades y se crean nuevas situaciones. En realidad, según se desprende de los testimonios recogidos, este proceso innovador se inicia porque coinciden tres características claves que determinan su desarrollo:

- a) Inquietud por innovar desde el primer momento.
- b) La presencia y el ímpetu de un grupo de maestras y maestros dispuestos a llevar adelante un cambio en la escuela que, a lo largo del tiempo, han ido encontrando un grupo de profesionales abiertos y valientes para aceptar su propuesta y decidir mantener el reto: «Supongo que era muy joven, llegué como funcionaria en prácticas y estaba en plan muy esponja. Tenía ganas de dejar atrás muchas experiencias. Venía con ganas de aprender, y poco a poco te vas enganchando» (Entrevista maestra 3. IB).
- c) Una dirección dispuesta a colaborar y a facilitar la implantación de nuevas formas de actuar.

También en este centro la formación ha sido un elemento clave, puesto que la escuela ha podido contar, bajo la modalidad de formación en el centro, con asesores externos de gran valía y expertos en diferentes ámbitos del conocimiento:

«Hemos tenido una cosa muy importante porque para cada proyecto hemos tenido, aquí en el centro, formación, con la asistencia de [...] Es una escuela que ha tenido un recorrido formativo increíble desde el primer momento, hemos contado con guías muy buenos» (Entrevista maestra 1. IB).

Además, tal formación se considera fundamental para iniciar y diseñar los proyectos de innovación, pero también se refleja la necesidad de mantenerla principalmente cuando se incorporan profesores nuevos, circunstancia que suele suceder al inicio de cada curso académico:

«Para empezar, el recibimiento, ya que la jefa de estudios siempre recibe al profesorado recién llegado, le explica y le orienta. Por otra parte, la coordinación de los ciclos» (Entrevista maestra 3. IB).

«Cuando te incorporas al centro, lo primero que hacen para la gente que no ha recibido información, dedican unas cuantas sesiones a orientarte. Te explican cómo lo hacen, te lo van mostrando...» (Entrevista maestra 4. IB).

Como viene siendo casi una constante, también en el centro correspondiente a la Comunidad Autónoma de Galicia, fue la dirección del centro la que tuvo un papel protagonista en el inicio de los procesos de innovación. Debido a un cambio en

la dirección, cuestión que se repite en el centro de Islas Canarias, se empezaron a poner en marcha iniciativas favorecedoras de la calidad educativa que llegan a formar parte de un desarrollo sostenido de mejoras, aunque en un sentido estricto pudiesen pasar desapercibidas por la poca importancia que se les suele dar y, a veces, por la invisibilidad que soportan.

Como decimos, también en el centro canario, si bien los informantes no precisan con exactitud cuándo tuvo lugar el origen de la innovación en el centro, es el cambio de equipo directivo el que parece determinante de tales inicios, aunque las diferencias encontradas entre los entrevistados se circunscriben entre un equipo directivo saliente y otro entrante. Donde no existe ninguna diferencia es en la importancia que tuvo para el desarrollo de la innovación en el centro la entrada en el PROCAP. La catalogación del instituto como centro de atención preferente, por Orden de 27 de abril de 2001, regulaba la compensación educativa frente a desigualdades derivadas de factores socioeconómicos y culturales. Con el paso del tiempo, el centro ha sabido rentabilizar todas las ventajas (económicas, de personal, recursos materiales) que le ofrecía la consideración de centro de atención preferente. La mayoría de los proyectos de innovación existentes en el centro en el presente han encontrado en el PROCAP la plataforma necesaria para su puesta en práctica:

«Aguanté dos años sin poder callarme, porque no me gustaba nada la forma de llevar el centro; bajo mi óptica no se hacía nada. Entonces empezamos a luchar por meternos en el PROCAP, para empezar a trabajar de otra forma y ya en el tercer curso, finales del segundo curso, aprovechando que el director dimitía por no tener equipo, pues yo me empeñé en formar un equipo de trabajo [equipo directivo] y empezar a tirar por este carro (*sic*)» (Informante, 12. IC).

«Esa fue la clave. Vimos que podíamos, a través de centro PROCAP, conseguir aquellas cosas y aspectos que de otra forma nos era imposible. Fuimos de los primeros que entramos en esa dinámica de centros PROCAP. Veíamos ahí que se nos abría un tesoro, porque a la hora de contemplar un centro normal y un centro PROCAP, [de] cara a lo que podríamos conseguir, había un abismo de diferencia. No solamente en sustituciones, cuando un profesor se pone enfermo, que ahí había mucho que hablar, sino en cuanto a material, recursos y dinero. De no tener nada, a tener como tenemos actualmente psicólogos, pedagogos, trabajador social. Y además el dinero que nosotros después empleamos por otras vías para traer profesionales en diferentes campos educativos, cuando consideramos que son interesantes y nos pueden aportar ideas o afianzarnos en lo que estamos haciendo, a través de cursos y conferencias» (Informante, 16. IC).

En definitiva, se ha ido configurando un claustro con mayoría de miembros compartiendo una misma filosofía, con escasa o nula implicación de las familias y, según los

informantes, con ausencia de oposición. Ningún grupo aspira al poder luchando por conseguirlo. La línea de continuidad es una característica general de un claustro en el que el respeto se ha convertido en el valor máspreciado en la cultura del instituto. Como dice un informante, «el problema es que no hay otra alternativa».

«Desde hace ocho años para acá esto es una continuidad. Independientemente de las personas que han pasado por el instituto. Unos años han participado más que otros, pero la continuidad, la línea ideológica, la filosofía, es la misma. Tiene doble sentido. Es bueno en el sentido de que sabemos que hay un montón de gente implicada y de que hay personas con convencimiento, pero por otro lado es malo, porque no hay ninguna alternativa. Aquí la balanza está desequilibrada, porque no hay una contraoferta que digamos. Aquí no hay otra gente con otro tipo de ideas y no creo que la haya, porque tendría que ser gente como muy experta y que venga de otros sitios con una dinámica diferente, porque cambiar esto de la noche a la mañana no se puede hacer...» (Informante, 14. IC).

En el caso del centro de la Comunidad de Madrid, el equipo directivo desde su incorporación al instituto constituyó un grupo cohesionado, que apostó desde un principio por impulsar experiencias innovadoras, mostrando un interés claro hacia las cuestiones pedagógicas. Uno de los temas que centró el interés del equipo directivo y de un grupo de profesores fueron los aspectos relacionados con la convivencia en el centro. La creciente diversidad del alumnado, con la incorporación de alumnos de Secundaria Obligatoria, la paulatina llegada de alumnado inmigrante y la integración de alumnos con necesidades educativas especiales fueron configurando en el centro una profunda transformación, ya que el instituto había sido el referente de la Formación Profesional en la zona. Ante esta realidad cambiante el equipo de profesores liderado por el equipo directivo se planteó iniciar algunas actuaciones para adecuar la respuesta educativa del centro a esta nueva realidad tan diversa. En todo este proceso de transformación, el departamento de orientación constituyó una pieza clave.

«... la llegada del orientador fue fundamental. Existía un grupo de profesores y un equipo directivo muy receptivo... Se partía de un bagaje complicado (antiguo centro de FP con bajas expectativas hacia el alumnado). Había una voluntad de querer transformar. Se empezaron a desarrollar iniciativas...» (Informante 2. MAD).

« ... Había gente que estaba esperando a que pasara algo... Llevábamos ya un tiempo intentando formas diferentes de hacer las cosas, pero nos faltaba formación. El orientador nos puso en contacto con distintas maneras de empezar a trabajar» (Informante 3. MAD).

Fue a partir de ese trabajo en temas de convivencia cuando se valoró la necesidad de continuar avanzando, partiendo de una idea que el equipo promotor tenía clara: convivencia y aprendizaje van unidas y un aspecto es inseparable del otro. De este

modo se fue definiendo el proyecto del centro, que tuvo como base la integración de los alumnos y el desarrollo del sentido de pertenencia al centro.

«... Por tanto, el proyecto tuvo su origen en la convivencia; se apoya en la idea de que si hay menos conflictos, se aprende más. Primero se trabajó en esto, y a partir de ahí surgieron el resto de planes: diversidad, compensatoria... La clave es la integración: trabajar en el aula introduciendo en esta los recursos, el profesorado...» (Informante 3. MAD).

Y con el objetivo de mejorar el rendimiento académico del alumnado se partió de una reflexión sobre las variables incidentes en el éxito o el fracaso escolar, con especial énfasis en las variables relacionadas con la organización, la metodología, los recursos y el estilo docente. De toda esa reflexión surgieron algunas iniciativas de carácter innovador que se pusieron en marcha y que constituyeron otros elementos del proyecto.

«... Fundamentalmente hemos desarrollado medidas de carácter ordinario, destinadas a todo el alumnado de la ESO, cuya finalidad es dotar de múltiples recursos educativos a las aulas y el centro; recursos que faciliten el acceso de la mayor parte posible del alumnado a los contenidos académicos. Las clases están organizadas con criterios de agrupamiento heterogéneo y cuentan con algunas de las siguientes medidas: trabajo conjunto de dos profesores en el aula, grupos interactivos, desdobles, pizarra digital y biblioteca tutorizada en horario de tarde...» (Informante 1. MAD).

También la preocupación por una adecuada convivencia fue, según la visión de algunos componentes del centro del País Vasco, el principal desencadenante del proceso innovador. El inicio del proyecto de convivencia tuvo como principal detonante la percepción por parte de un colectivo de docentes de una situación poco satisfactoria en el centro. Los problemas surgidos en el aula comenzaban a preocupar y se vivía un clima de desconcierto general. Esta situación animó a algunos docentes a formarse en torno al tema de la convivencia.

«Si yo me veo agobiada, necesito un cambio. Pero si yo me veo bien no necesito este cambio, no tengo por qué cambiar. El grado de satisfacción o insatisfacción influye en la adopción o no del cambio» (Informante. PV).

No obstante, desde el punto de vista de otros docentes, la innovación surgió en el centro no solo de la preocupación por la convivencia, sino también por otras necesidades y sucesos sociales que sensibilizaron al profesorado por la frecuencia de los mismos, como por ejemplo el «caso Jokin» (suicidio de un joven acosado), que se convirtió también en detonante para abordar y prevenir este tipo de problemas:

«El caso Jokin fue también una de las causas para seguir por este camino. Esto fue hace dos años. El tema "Jokin" impactó mucho en nuestro centro y fue un suceso clave que nos confirmó el compromiso por este proyecto» (Informante. PV).

«En los centros se refleja lo que sucede en la sociedad. Nosotros captamos el problema y nos pusimos a trabajar; no existía un clima malo en el centro, pero sí que sonaba mucho el tema en el extranjero. Nos fuimos sensibilizando más por lo que sucedía en la sociedad que por lo que pasaba en el mismo centro» (Informante. PV).

Como en casi todos los casos analizados, también aquí el equipo directivo fue el promotor y el motor del proyecto. El papel jugado a la hora de sensibilizar y animar al profesorado fue vital. Varios docentes recuerdan el rol del director, que involucraba de una manera u otra al profesorado en algún proyecto del centro. Y también la formación aparece como proceso esencial en el mantenimiento de las innovaciones. La sensibilización realizada por un experto en la materia fue clave en este sentido. Durante un curso de formación, algunos docentes del centro coincidieron con una formadora que les animó a abordar el problema. Su asesoría y la sensibilización de un grupito de cuatro personas lograron que el proyecto comenzara a andar.

«Empezamos hace cuatro años con una experta que nos dio un curso de formación a profesores interesados en el tema, sensibilizados en torno a la convivencia. Anteriormente, cuando había un problema de convivencia me preocupaba mucho por el tema y veía que había que dar una respuesta a ello» (Informante. PV).

«Yo llegué aquí en septiembre de 2007 y nos plantearon participar en cuatro o cinco proyectos de innovación. De ellos teníamos que seleccionar uno. La dirección nos sugirió la conveniencia de que participáramos en algún tipo de formación. Decidí que el tema de la convivencia podía ser un buen proyecto para implicarse. Y así fue» (Informante. PV).

En resumen, el surgimiento de la innovación puede fluir desde varias vías y así se demuestra en el centro del País Vasco. Los miembros de la comunidad educativa subrayaron la influencia del equipo directivo, pero también la aportación al proyecto de los líderes informales y de algunos expertos, las necesidades percibidas en el centro, el impacto de determinados acontecimientos sociales y, fundamentalmente, la labor del grupo promotor del proyecto.

Por último, en el centro de la Comunidad de Valencia, la idea de llevar a cabo su proyecto de innovación surgió de las necesidades detectadas por dos profesoras del centro. Dado el tipo específico de alumnado al que atienden, plantearon que en la medida en la que se pudiera disponer de recursos más variados, mayor sería la posibilidad de insertarlos en un proceso de adaptación. El proyecto partió así de la necesidad de crear un espacio que permitiera al alumnado con necesidades educativas especiales desarrollar, en la medida de lo posible y dependiendo de la gravedad de la discapacidad, la estimulación sensorial. En un principio fueron las dos profesoras entrevistadas las que empezaron con el trabajo, porque la mayor parte del profesorado del centro desconocía en qué consistía el proyecto. Existía un cierto temor a no saber lo que se tenía que hacer, o para qué servía esa aula

con instrumentos y objetos extraños. Sin embargo, paulatinamente, a la vista de la actividad de las profesoras especialistas, así como de la actitud y motivación de los alumnos y alumnas que pasaban por el aula, otros profesores y profesoras del centro se fueron sumando a la experiencia, destacando –como en los demás casos– el apoyo del equipo directivo, así como las implicaciones del proyecto en la propia organización escolar.

«... Cuando se empezó con la creación del aula, la gente se echó las manos a la cabeza preguntando: ¿qué es eso...? Y asusta, porque la verdad es que cuando tú planteas un tema nuevo, asusta. Hubo sus más y sus menos, pero muy bien, porque luego cuando empezó a funcionar la gente se fue acogiendo, porque los alumnos que nos vienen cada vez están más deteriorados, por lo tanto, se ve que es algo que hace falta» (Informante. V).

7.8.3. El diseño y desarrollo de la innovación

Respecto al *diseño y desarrollo* de los procesos de innovación en los centros, el papel más relevante lo desempeña la persona responsable de cada actividad concreta, si bien son varios los casos en que este rol es desempeñado por algún miembro del equipo directivo, como ocurre por ejemplo en el centro de las Islas Canarias y en el del País Vasco. Igual sucede en el centro de Andalucía, si bien la propuesta primera del plan de mejora partió de una de las profesoras del centro. Otras veces, el papel protagonista lo desempeña un profesor o profesora con capacidad para el liderazgo y la gestión de equipos. No obstante, en la mayoría de los casos, lo importante es la implicación del resto o, al menos, de un número importante de miembros de la comunidad educativa, fundamentalmente del sector docente.

En el caso del centro de Andalucía, inicialmente, tal como parece desprenderse de algunos testimonios, la puesta en marcha del plan de autoevaluación y mejora, como proceso innovador, fue movilizadora por una profesora particularmente interesada en organizar su desarrollo. Sin embargo, la implicación del resto del profesorado, impulsada por la dirección del centro y apoyada en la tradición participativa del mismo, dio lugar a la institucionalización del proyecto. Por otra parte, las diversas iniciativas emprendidas fueron tomando formas distintas a lo largo del tiempo que, de acuerdo tanto con los testimonios como con los documentos en los que estas se presentan, se orientan en dos direcciones: la mejora de la convivencia y la de las habilidades instrumentales del alumnado. A ambas finalidades se dirigen las acciones de coordinación de la labor docente derivadas del plan de autoevaluación y mejora (PAM), así como de la participación en otros proyectos subvencionados por la Consejería de Educación, tales como el de «Escuela: espacio de paz» y el de «Coeducación». En cualquier caso, parece claro que el conjunto del profesorado se encuentra implicado en el trabajo con los distintos proyectos puestos en marcha en el colegio.

«... como hay tantos cargos, pues cada uno está en un lado, aunque luego tenga otro, pero estamos participando todos de lo mismo» (Informante, 5. A).

Observamos con facilidad cómo es en torno a la problemática de la **convivencia** en los centros sobre la que se articulan la mayor parte de los proyectos de innovación que se ponen en marcha. Ya hemos señalado el caso del centro de Andalucía, pero también ocurre lo mismo en los correspondientes al País Vasco, Galicia, Madrid e Islas Canarias. En el instituto de esta última Comunidad, la mayoría de las iniciativas tomadas en el diseño de los nuevos proyectos tuvieron como denominador común la convivencia, el cambio de actitudes y los valores. La dificultad en el desarrollo de estos proyectos radicaba en la necesidad del cambio en el alumnado desde distintos frentes. Se trataba de mostrar nuevas formas de entender las relaciones personales. Nuevas formas de ver el mundo que los rodea. Nuevas maneras de «estar y de ser» en situaciones cotidianas. Se trataba, en suma, de cambiar los valores que el alumnado traía al centro desde su entorno por otros más propios de una ciudadanía democrática.

«Todo se inicia con una tentativa sobre las tutorías afectivas y a la vez la realización del curso de resolución de conflictos, con la colaboración de profesionales que comenzaban a trabajar sobre el tema. Repito que todo ello en aras de buscar soluciones para la convivencia en el centro. Después de eso, otras alternativas fueron el aula de reflexión y el aula de relajación que luego se transformaron y modificaron según la experiencia, resultados y necesidades. También aparece con el tiempo el proyecto de mediación, el de cambio metodológico, el proyecto de inteligencia emocional, aula de la convivencia, etc., complementar determinados proyectos como los relacionados con el cambio conductual del alumnado con experiencias de otros centros en cuanto a la innovación, etc.» (Informante, 1. IC).

En el caso del instituto de la Comunidad de Madrid, nos encontramos con un proyecto amplio y complejo que abarca diferentes aspectos de la vida del centro. Es un proyecto vivo, dinámico, cambiante, que ha partido «desde dentro», desde un análisis de necesidades y con un objetivo de mejora y desarrollo. Las principales acciones que se llevan a cabo se sitúan en el ámbito de la convivencia y en el ámbito académico. Respecto al primero, una de las estructuras más consolidadas es el equipo de mediación y tratamiento de conflictos. Su organización depende de la jefatura de estudios y sus funciones van encaminadas a intervenir en conflictos o realizar actuaciones preventivas que se desarrollan en diferentes contextos:

- Coordinación de los círculos de convivencia.
- Coordinación junto con el departamento de orientación en las actividades de convivencia que se realizan a través del PAT (plan de acogida, módulo de organización del aula y módulo de convivencia).

- **Actividades formativas.**

«... En la actualidad, el EMTC [equipo de mediación y tratamiento de conflictos] está compuesto por un grupo de quince profesores, que trabajamos en pequeños grupos de dos o tres personas. Cada pequeño grupo tiene asignado un nivel de ESO y de Garantía Social y trabaja en el día a día de forma autónoma, aunque todos conectados con la jefatura de estudios y el departamento de orientación. Una vez al mes nos reunimos todo el equipo para compartir nuestras experiencias, reflexionar sobre nuestra práctica y tomar decisiones sobre futuras actuaciones (...) El equipo directivo coordina todas las actuaciones que realiza el EMTC en el centro y mantiene con este una estrecha conexión que permite que la información fluya con facilidad entre ambas estructuras» (Informante 1. MAD).

El proyecto sobre el que basculan casi todas de acciones de innovación que se desarrollan en el centro ha ido cambiando y ampliándose desde sus inicios. El equipo directivo y el departamento de orientación han ejercido un claro liderazgo en todo el proceso, aportándose desde este último los conocimientos y herramientas necesarios para el desarrollo de las diferentes iniciativas.

«... Yo pienso que el orientador está muy bien preparado, genera confianza y colaboración (...) cuando se consigue que el departamento de orientación adquiera protagonismo es un tanto ganado...» (Informante 5. MAD).

Además, el liderazgo organizativo o de gestión ejercido por el equipo directivo pone en evidencia la cohesión entre sus miembros, así como una misma visión de la educación y una actitud positiva hacia el cambio y la innovación. Su modelo participativo y democrático de gestión ha favorecido que el colectivo de profesores se sienta copartícipe del proyecto y se implique en mayor medida en su desarrollo.

«... No es un liderazgo vanidoso (...) querer trabajar en algo que se cree firmemente. Desarrollar en cada una de las personas que querían participar, darle su voz y escuchar sus inquietudes... Capacidad de hacer copartícipes...» (Informante 2. MAD).

«... El equipo directivo está dispuesto a escuchar a cualquiera. Cuando hay una propuesta, siempre es escuchado por el equipo directivo» (Informante 4. MAD).

Sobre el plan de convivencia del centro de Galicia, hay que resaltar que es un plan obligatorio; se siguen las pautas oficiales establecidas, si bien «no se necesita ningún reglamento, sino una acción preventiva», porque no hay problemas de convivencia, debido, quizás, a que «ya se venían haciendo cosas» al respecto con anterioridad a que apareciese la urgencia de elaborarlo. No obstante, cuando hubo obligación de plantearlo se hizo una evaluación de necesidades, de la que se extrajeron dos conclusiones generales:

- que había unas relaciones fluidas y cordiales en la comunidad educativa, y
- que los contenidos a trabajar en este plan giraban en torno al desarrollo de habilidades sociales y de educación en valores.

Es nota destacable señalar que en la actividad ordinaria del día a día, en la que se pretende integrar la diversidad de programas y proyectos en marcha, a pesar de la existencia de tres etapas educativas, cada una con sus especificidades propias y condicionantes físicos (de tiempo y espacio), no se producen grandes disfunciones. Se llega a verbalizar que «somos un claustro y yo siempre he visto a mis compañeros de Primaria como compañeros», lo que nos indica que existe una unidad de acción sin barreras administrativas, ya que incluso se dice, desde otra fuente, que «viajamos juntos gente de Primaria y Secundaria».

El desarrollo del proyecto de convivencia del centro del País Vasco partió de un riguroso diagnóstico de las necesidades percibidas por la comunidad educativa. Su inicio tuvo como principal desencadenante la percepción por parte de un colectivo de docentes de una situación poco satisfactoria en el centro. Los problemas surgidos en el aula comenzaban a preocupar y se empezó a vivir un clima de desconcierto general. Esta situación animó a algunos docentes a formarse en torno al tema de la convivencia, así como a generar respuestas colectivas ante la incertidumbre y la insatisfacción del momento.

«Si yo me veo agobiada, necesito un cambio. Pero si yo me veo bien no necesito este cambio, no tengo por qué cambiar. El grado de satisfacción o insatisfacción influye en la adopción o no del cambio» (Informante. PV).

«Más tarde comienzan a surgir cosas raras en las aulas y ahí sí que comenzamos a convencernos de que el problema está delante de nuestras narices y que había que reaccionar. Las dinámicas en clase comienzan a cambiar. Los docentes perciben que la clase tradicional no es demasiado útil, la gente no atiende, hay problemas de disciplina, etc., y se muestran un tanto desconcertados» (Informante. PV).

La evaluación inicial sirvió para fundamentar el punto de partida y el proceso de planificación del proyecto, a partir del cual el equipo de coordinadores planteó las actividades a desarrollar en las aulas. El proceso que se sigue es que un par de representantes de este grupo acude a las reuniones de zona (en el centro de formación de profesorado) para compartir experiencias con otros centros que trabajan el mismo tema (trabajo en red). En estas reuniones zonales se proponen actividades (se proporcionan materiales, instrumentos...) que son analizadas por el equipo coordinador del centro, se adecuan en función de cada situación y contexto y se aplican en las aulas mediante la colaboración del profesorado. Finalmente, se evalúa la experiencia y se escribe un protocolo para sistematizar la actividad realizada y extraer las conclusiones pertinentes.

«Se pasa de una fase de diagnóstico a una fase de planificación para dar forma a todo lo que se hace. La actividad que debemos trabajar la escribimos. Además de sistematizar, se van identificando mejor las necesidades de formación del profesorado para abordar

nuestros retos. También se está creando material. Vamos produciendo protocolos y documentos en función del trabajo realizado los últimos cuatro años. Se está registrando este trabajo» (Informante. PV).

El proyecto se ha extendido a lo largo de los últimos cursos en el centro y ha ido ganando en sistematización, orden y coherencia, pese a las resistencias de las personas más críticas o de las voces discordantes que lo han calificado de «muy dirigido» y mecánico. Pero su evaluación continua, las reuniones de coordinación y la cooperación entre el profesorado parecen estar dando sus frutos. Una de las profesoras resistentes al proyecto lo confesaba de esta manera:

«A mí me ha ayudado la gente del centro. Por lo menos, sabes que aunque soy una resistente la gente te ayuda y te apoya en los problemas de disciplina. Esto sí se agradece» (Informante. PV).

«Existe la tendencia a hacerlo todo muy formal, todo se organiza en cursillos, todo está planificado, muy encorsetado. Me parece que esta dinámica nos va quemando poco a poco. Yo creo que este proyecto funciona demasiado fuera de clase. Se sigue un guión establecido y muchas veces el que está en clase dice que a él no le hace falta esto, por qué entrar en esto si no te hace falta» (Informante. PV).

No obstante, su carácter transversal choca frontalmente con la visión disciplinar y academicista del currículum de Secundaria. Los docentes declaran que necesitan propuestas concretas que respondan a las finalidades del currículum planteadas por la Administración, pues en caso contrario se sienten inseguros:

«En los programas no se cita que debes trabajar valores de forma sistemática y práctica. De vez en cuando hay que cortar con los programas académicos y analizar cuestiones que también son educativas e importantes para el desarrollo de un alumno. La educación integral debe tener el componente académico, abordar problemas personales, contactar con las familias, conocer al alumno, educar en todos los sentidos, personalidad, inquietudes, etc.» (Informante. PV).

«El currículum vasco habla de lo transversal, pero no te dice “utiliza esto o haz lo otro”. Hace referencia, pero no aporta materiales para trabajar esto. Los libros de texto deben ofrecer materiales no solo para trabajar Matemáticas, sino para trabajar los valores en Matemáticas. Nosotros suspendemos las Matemáticas si el alumno no mantiene actitudes adecuadas en la asignatura, aunque sepa de contenidos. Esto no sé si es legal, pero es así» (Informante. PV).

Además, se aprecia también –al abordarse el tema de la convivencia– la existencia de dos culturas profesionales diferentes: la de los maestros y la de los licenciados. Las manifestaciones de un docente en relación a su rol profesional dejan palpable estas diferencias entre docentes:

«El maestro de Secundaria está más sensibilizado con la educación integral que el licen-

ciado. Son formas diferentes de entender la educación en una misma etapa. El profesional debe educar e instruir» (Informante. PV).

Aparte del tema central de la problemática de la convivencia en los centros educativos, como núcleo fundamental de los diseños y desarrollos de los proyectos de innovación que se están analizando, hay otros aspectos que también merece la pena destacar.

7.8.3.1. Sobre los recursos materiales

Haremos referencia ahora al papel que juega en el desarrollo de cualquier innovación la subvención económica, o la dotación de recursos materiales, que se adjudica desde las diferentes Administraciones educativas. Si bien se trata de un tema al que no todos los centros le dan la misma importancia, parece existir cierto consenso en cuanto a la oportunidad de recibir alguna dotación extra para dar respuesta a las necesidades propias, sobre todo por presentar iniciativas que, en muchos casos, corresponden a dinámicas que ya se vienen desarrollando con anterioridad.

Es el caso, por ejemplo, del instituto de las Islas Canarias, en el que llegan a ver en las innovaciones que desarrollan otra posibilidad más de obtener nuevos recursos económicos que les permitan trabajar de una forma más ajustada a sus propias necesidades, llegándose a reconocer que, a medida que la innovación se iba expandiendo en forma de proyectos, los problemas económicos se iban atenuando. Los primeros recursos económicos servían para cubrir básicamente las necesidades materiales del alumnado de una zona deprimida como aquella en la que está enclavado el centro.

«Empezamos con los proyectos ese año (...) Pero la innovación surge como necesidad con [nombra al director], seguro, porque no teníamos otras opciones, y también como recurso económico, porque no teníamos dinero» (Informante, 6. IC).

En el caso del centro de Valencia, el tema de la escasa dotación económica que se asigna a los proyectos se percibe como uno de los principales obstáculos para el adecuado desarrollo de los mismos. La consideran tan escasa que declaran que en el caso del proyecto de la creación del aula de estimulación basal, en gran medida se tuvo que montar con objetos caseros y con no poca imaginación por parte de las profesoras, y lo mismo ocurrió con el proyecto de musicoterapia.

«... Lo primero fue encontrar un espacio físico del que no disponía el centro. Tuvimos que pelear aquí en el centro para conseguir un aula, que encima es pequeñísima... Y luego, después de montarla, mentalizar al resto de profesores (...) Y además, como no teníamos dinero, está todo montado en plan casero, porque no tenemos recursos. Todo sería estupendo si pudiéramos montar un aula en condiciones, pero nos dieron muy poco dinero, 300 euros para llevar a cabo el proyecto de innovación (...) Se ha podido montar por la buena voluntad de todo el mundo (...) Todo lo que se hace es porque la Conselleria parte de la buena voluntad de los implicados, y esto supone salir del colegio e irte a buscar qué puede servir de lo que tengo en casa... Ya sales a comprar cosas

para tu vida personal pero siempre vas buscando qué es lo que te puede servir para el colegio» (Informante. V).

No ocurre lo mismo, sin embargo, en el centro de Andalucía, en el que a pesar de la prioridad atribuida a la disponibilidad de las personas para el trabajo como recurso para llevar este a cabo, la oferta de recursos materiales no resulta desvalorizada. Por el contrario, el propio director reconoce la importancia que reviste la dotación económica que reciben, como atractivo para la participación de los centros escolares en las propuestas de cambio presentadas por la Administración educativa.

«Independientemente de que se nos subvenciona tenemos ingresos, claro, pues eso es una alegría ¿eh? Eso, eso que no lo pierda la Consejería –¡por dios!–, porque como los pierda la Consejería pierde muchos PAM. Claro, tú ves que a nivel económico puedes disponer en un centro como este de una sola línea por habernos acogidos a planes como el de apertura, o como el plan de mejora, tienes que tus ingresos anuales son mayores, que tus recursos son mayores...» (Informante, 1. A).

Pero además, la importancia de estas aportaciones económicas es reconocida también por el conjunto de los maestros y maestras del centro, incluso los recién llegados, o con menor antigüedad, perciben su repercusión en la dotación de materiales didácticos con los que se cuenta.

«Del año pasado yo creo que ha habido algo económico, un apoyo económico, que ha repercutido en general sobre todo, se han comprado muchísimos libros nuevos, la biblioteca sobre todo es lo que más...» (Informante, 5. A).

Y algo parecido ocurre en el centro de las Islas Baleares, en el que valoran el hecho de poder contar con recursos materiales suficientes para poder desarrollar su trabajo, dado que si reconocen que los recursos humanos son la pieza clave en cualquier proyecto de innovación, también afirman que contar con los recursos materiales necesarios para su desarrollo representa uno de los facilitadores básicos para una buena implementación del mismo. Estos recursos no tienen que ser necesariamente extravagantes o muy complejos. Simplemente deben responder a las necesidades y a las demandas del propio proyecto, que en su caso, por ejemplo, consistió fundamentalmente en la disponibilidad de fotocopiadoras suficientes para agilizar el trabajo y la reproducción de documentos necesarios para implantar la metodología de los proyectos.

«Fueron muy importantes las fotocopiadoras, aunque pueda parecer una chorrada. Poder acceder a reproducir documentos o trabajos de los niños, esto fue muy importante... Siempre nos hemos presentado a todas las convocatorias; donde se pudiera rascar algo de dinero, allí estamos nosotras. Hemos implorado mucho ante las instituciones» (Entrevista maestra 1. IB).

Observamos, por lo tanto, la importancia que le dan los protagonistas de las innovaciones al tema de la dotación de recursos materiales, o a la subvención para su adquisición, lo cual se convierte en elemento que facilita o dificulta el desarrollo de los proyectos. Pero, obviamente, no es lo único que hace que una determinada acción innovadora sea más o menos fácil de llevarla a la práctica.

7.8.3.2. Sobre los elementos que facilitan el desarrollo de la innovación

Vamos a revisar a continuación aquellos aspectos que parecen facilitar un adecuado desarrollo de las iniciativas innovadoras que se emprenden, y es que un proceso complejo como es la innovación educativa requiere de apoyos, de elementos que favorezcan e influyan de manera positiva sobre las dinámicas de los centros.

Ya en un apartado anterior hicimos referencia a la importancia del papel que juegan los equipos directivos en los procesos de cambio. Pues bien, una implicación real y comprometida de los mismos no solo es vital para el inicio de los proyectos, sino también de manera importante para el desarrollo de los mismos. El hecho de poder contar con el apoyo del equipo directivo es un elemento capital para desarrollar proyectos de innovación en la escuela, no solo porque ha de permitir conocer los cambios a introducir, sino, básicamente, porque es un elemento integrador y de cohesión entre el equipo docente. «Es vital. Yo he llevado a cabo formación en otros centros, durante años, y sé que las escuelas que realmente asumen un proyecto formativo son aquellas que tienen un equipo directivo implicado. Si no, son islas que avanzan, cuando una persona quiere innovar lo hace, aun en solitario» (Entrevista maestra 1. IB). Esta es una constante que se repite en casi todos los casos, y sobre la que no vamos a ser más reiterativos.

Otros aspectos importantes a considerar como facilitadores del desarrollo de una innovación educativa son los siguientes:

- **Compromiso personal de los docentes.** Desarrollar un proceso de innovación exige mayor dedicación al profesorado. Todo ello solo puede iniciarse y, sobre todo, mantenerse, si hay un compromiso personal y una ilusión constante para no caer en la angustia ni en la desidia. La implicación de los maestros en el proyecto, la participación activa en la formación de un equipo, constituye uno de los elementos decisivos en un proyecto de innovación. En este sentido, es de justicia considerar la cantidad de horas que se invierten en el centro y fuera de él, hablando y reflexionando sobre el alumnado. Sobre sus problemas, evolución, etc. Solo un grupo humano comprometido con su tarea como profesionales de la educación puede resistirlo.

«Otra diferencia es la predisposición de la gente para trabajar. Tienes que impli-

carte... Yo, la primera impresión cuando llegué, fue exclamar: ¡Dónde me he metido!, pero luego ya está, tienes que implicarte, es una rueda... Se trabaja de otro modo, quizás las mismas horas, pero de otro modo» (Entrevista maestra 4. IB).

«No obstante, fíjate como nos coordinamos aquí y la importancia que es el echarle horas que no están dentro de tu horario, que por ejemplo hoy mismo en la hora del recreo hay una reunión sobre las actividades que se van a realizar para el día de la paz o para carnavales, es decir, siempre nos estamos reuniendo y fuera de nuestro horario, reuniones en pasillos, reuniones en cafetería, siempre estamos hablando sobre lo mismo. Muy difícil la coordinación en este centro, porque hay que pensar que las guardias solamente las hace un profesor si lo comparamos con otros centros, que las guardias las llegan a cubrir hasta tres profesores» (Informante, 3. IC)

«Dedicándole las horas que tenemos aquí y las horas que debiéramos dedicar a nuestras familias. La mediación no hubiera salido nunca adelante si no hubiera sido de esta manera» (Informante, 10. IC).

«Sí, a ti te pueden dar todos los recursos que tú quieras, pero como la gente no quiera utilizarlos o no quiera hacer buen uso de ellos, no sirve para nada (...) El mayor logro es tener el grupo humano que tengo, que lo hemos conseguido poquito a poco, es decir, que aquí somos todos artífices, todos artífices del cambio que ha sufrido este colegio...» (Informante, 1. A).

- **Posibilidad de recibir formación y asesoramiento externo.** Ya hemos hecho referencia también a este aspecto, pero es preciso recalcarlo como uno de los más determinantes para el desarrollo y la consolidación de la innovación en la escuela, además de para su inicio. Contar con los apoyos y el asesoramiento preciso ha de permitir no solo encarar con mayor seguridad las novedades, sino también reforzar el trabajo realizado, incluso tener una perspectiva externa que favorezca la mejora y la detección de posibles errores. La innovación es una rueda, en la que siempre encontramos nuevas exigencias y nuevas alternativas a los problemas y a las realidades del día a día.

«Durante muchos años tuvimos a [nombre], que nos asesoró en todo el tema de proyectos de trabajo. Nos hizo un seguimiento (...) Durante muchos años nos ha asesorado, por ejemplo, ella también nos introdujo el tema de las tutorías individuales» (Entrevista equipo directivo. IB).

«Sí, se va expandiendo como necesidad y como recurso porque ahora tenemos otros recursos, pero antes nos las veíamos y nos las deseábamos. A nosotros nos decía que nos daban mil euros y nos volvíamos locos porque quería decir que algunos alumnos tendrían libretas, bolígrafos y folios, y podíamos usar la fotocopidora todo el año sin estar preguntando si gastamos o no. Hasta que ya pudimos usarlo para formación como en la actualidad, que se utiliza para formación porque con PROCAP empezaron a desaparecer un poco los problemas económicos. Hay dinero para invertir en

muchas cosas, sobre todo en formación, que es lo que queremos, mucha de la pasta nuestra se va en formación» (Informante, 6. IC).

«Ello supone estar siempre en contacto con el proceso y hacer el seguimiento del proyecto. La formación nos ha ayudado a resolver dificultades sobre la marcha y la valoramos positivamente al permitirnos hablar de las dificultades del proyecto, etc.» (Equipo directivo. CAT).

- **Un clima en el que predominan las buenas relaciones.** Un proceso de innovación es un proceso de cambio desde la reflexión. Para que este proceso pueda producirse sin provocar conflicto ni tensiones innecesarias, es recomendable crear un clima de convivencia en el centro, donde todos los implicados puedan encontrarse a gusto, principalmente los docentes. Si no se produce este hecho, la posibilidad de que perdamos muchas energías y mucho tiempo en solucionar situaciones tensas, malos entendidos, dudas o angustias particulares, que impiden o retrasan y siempre dificultan la dedicación a pleno rendimiento que exige el desarrollo de cualquier proyecto de innovación. La creación de este clima positivo, de confianza, de cooperación, precisa de una dedicación especial y de una atención constante, pues las relaciones humanas siempre son complejas y están expuestas a posibles malos entendidos.

«Otros recursos han sido intentar crear un clima en la escuela para que todo el mundo se sintiera a gusto. Este clima se consigue implicándote mucho y poniéndote delante de todo. Cada propuesta que se hace tienes que estar» (Entrevista equipo directivo. IB).

«La comunicación es que, ya te digo que aquí, o por lo menos a mí me ocurre, que yo no veo al equipo directivo como tal, sino como compañeros y en el claustro, como somos los mismos... en fin, que hay una fluidez comunicativa» (Informante, 5. A).

«... el 90 por ciento del profesorado está trabajando en proyectos sin más. Ayer por la tarde tuvimos aquí un proyecto que trabajamos en colaboración con una psicóloga que viene de Tenerife y ahí está el 90 por ciento del claustro sentado, escuchando y exponiendo problemáticas encima de la mesa y entablando cuestiones. Así es como continuamos trabajando y la gente muy contenta» (Informante, 16. IC).

- **La importancia del liderazgo.** Un proyecto de innovación que involucre a todo el centro y haga referencia a distintos aspectos del funcionamiento y la dinámica de la escuela requiere un líder, una persona que sea la referencia, la estimulación y la provocación para que se desarrolle y se implante cualquier proyecto. Y este rol puede ser desempeñado por algún miembro del equipo directivo, o por cualquier otra persona del centro. En ocasiones, el liderazgo es ejercido por quien coordina el proyecto en cuestión. Sea de una forma u otra, lo cierto es que se demuestra las ventajas para el desarrollo de los pro-

yectos de un liderazgo que facilite y favorezca la implicación y la construcción del equipo, que esté disponible para ayudar, para colaborar, para provocar nuevas reflexiones, así como para buscar alternativas a las nuevas situaciones creadas.

«El liderazgo como un elemento importante, una serie de ideas donde la escuela era un medio de descubrimiento, de novedad; teníamos nuestras discusiones en relación a los proyectos, porque surgían temas muy televisivos y había discusiones sobre el tema. Teníamos discusiones productivas y constructivas» (Entrevista inspector. IB).

«La coordinadora de área, al ser de Lengua, puede coordinar la enseñanza de la lectoescritura desde Infantil hasta sexto de Primaria, y cada coordinadora lleva un grupo de trabajo: grupo de trabajo de Lengua, grupo de trabajo de Matemáticas. En coeducación lo mismo, desde Infantil hasta Primaria, escuelas: espacios de paz también, y eso hace que nos reunamos por grupos y por contenidos, más que por etapas, más que de una forma estratificada de ciclo» (Informante, 2. A).

«... se presenta el proyecto y luego funciona gracias a los grupos de trabajo, porque luego al año siguiente viene gente nueva que se incorpora... Los proyectos siempre han ido paralelos a la creación de grupos de trabajo (...), tienes que implicar a muchísima gente» (Informante. V).

7.8.3.3. Sobre los elementos que obstaculizan o dificultan el desarrollo de la innovación

Las limitaciones que se señalan en el diseño y desarrollo de los procesos innovadores están relacionadas principalmente con la falta de tiempo para coordinar o implementar las tareas propias del proyecto, como se recoge en todos y cada uno de los estudios realizados; así, por ejemplo, resulta fácil encontrar en los estudios de caso afirmaciones del siguiente tipo:

«Igual que en el plan de mejora, también aquí se ve la necesidad de disponer de tiempo, como por ejemplo, las tutorías de ESO, para trabajar este tipo de contenidos...» (GAL).

«Por supuesto una de las mayores dificultades apuntadas es la dedicación en horas fuera del horario de trabajo, tanto para recibir la formación que consideran necesaria como para la preparación del proyecto...» (V).

«Otra dificultad señalada por los entrevistados como incidente en la puesta en marcha del PAM es la relativa al tiempo disponible. Evidentemente, esta limitación podría ser compartida por casi cualquier profesor de nuestro sistema educativo, pero su relevancia se incrementa cuando se asumen tareas que se agregan a las habituales, como es el caso de los proyectos emprendidos por este centro» (A).

«El tener que invertir mucho tiempo y esfuerzo ha sido percibido, entre el profesorado,

como una dificultad en los inicios del proyecto, ahora superada por el afán de mejorar y plantear las reformas necesarias para cada curso» (CAT).

Una segunda dificultad expresada también por algunos centros se relaciona con la falta de recursos materiales y humanos, así como la necesidad de elaboración de material didáctico (centros de Cataluña y Comunidad Valenciana). Si bien para algunos centros este aspecto no supone problema, hemos de reconocer que para otros –por la temática de los proyectos y por las escasas dotaciones recibidas– les supone una importante limitación.

«... no tenemos especialista de Educación Musical, y por ese motivo tampoco podemos contar con gente de prácticas porque no hay un tutor (profesor de Educación Musical) que pueda dirigir el trabajo. Alguna vez ha venido algún alumno de prácticas, pero por buena voluntad a través de la mediación del CEFIRE con la Escuela de Magisterio. Solicitamos un especialista porque nosotras no tenemos nociones de Música, no estamos para enseñar sino para aprender... también los de prácticas están para aprender. La parte pedagógica sí que la conocemos, pero la musical no, porque ninguno somos especialistas...» (V).

«El profesorado también manifiesta tener dificultades provocadas por la ausencia de medios, como ordenadores. Por su parte, el equipo directivo percibe dificultades en la necesidad de elaborar materiales didácticos para todas las enseñanzas» (CAT).

El escaso reconocimiento de las personas implicadas en la innovación y la excesiva burocracia que esta comporta también supone algún tipo de obstáculo para el desarrollo de los proyectos en determinados centros (centros de Galicia, Islas Baleares y Valencia). La burocratización, la falta de flexibilidad de la Administración educativa, representa un obstáculo significativo a los procesos de innovación, puesto que exigen un esfuerzo extra a los profesores para plasmar en los documentos oficiales los cambios y las novedades introducidas sin contradecir las exigencias y los requisitos inquebrantables de la normativa. Normalmente, el profesorado percibe que hay que preparar mucha documentación en muy poco tiempo, que no suele compensarse con el presupuesto finalmente asignado, que hay que presentar memorias, facturas, etc.

«Otro obstáculo ha sido tener que esconder lo que estábamos trabajando porque hay cosas como tutorías colectivas o tutorías individuales que no podían plasmarse sobre el horario de la Conselleria (...) Los inspectores siempre nos han apoyado, pero, a nivel de horario, hay que poner el horario tradicional. Se reflejaba en la memoria, pero no en los documentos oficiales» (Entrevista equipo directivo. IB).

«... tú haces el proyecto en julio (que tienes que estar pendiente en tus vacaciones) de que se apruebe o no se apruebe, e inmediatamente en octubre tienes que presentar todas las facturas. En octubre te piden que lo apliques ya, con una memoria. A mitad te

piden otra memoria, en junio te piden otra memoria. No es hacer el proyecto y ya está. Hay demasiada burocracia» (V).

Otras dificultades que se ponen en evidencia son las siguientes:

- **Cierto temor al cambio.** Por ejemplo, en el centro de las Islas Baleares el hecho de trabajar por proyectos choca frontalmente con el arraigo de la cultura del libro de texto: «Se enfrentaban a una cosa nueva y eso es muy difícil. No todo el mundo se atreve» (Entrevista equipo directivo. IB).
- **La movilidad de las plantillas.** Si bien es algo que ocurre en los centros en los que por su contexto de privación sociocultural se piden frecuentemente traslados (como por ejemplo en los centros de Islas Canarias e Islas Baleares), suele ser un tema que, aunque supone una limitación obvia, se suele resolver bien por la integración de los nuevos en la cultura de los centros. Se trata de una cuestión que también hemos reflejado con anterioridad.
«Nosotros montamos un sistema de asesoramiento. Les explicamos, a principio de curso, todo lo que hacemos. Se pueden reunir conmigo, en las reuniones de ciclo también. Del modo en que tenemos organizadas las horas de permanencia, en algunas de ellas siempre profundizamos en algún aspecto de uno de los programas...» (Entrevista equipo directivo. IB).
- **La escasa implicación de las familias.** Con alguna excepción, se trata de un aspecto que también se repite con frecuencia. En el caso del instituto de Madrid, por ejemplo, la participación de las familias es baja en cuanto a número de personas, aunque se reconoce que su nivel de implicación es muy alto. Las madres que participan activamente se muestran muy satisfechas de la experiencia y valoran muy positivamente los resultados, pero son pocas.
- **La visión academicista y disciplinar del currículum,** que dificulta trabajar temas globales que han de abordarse de manera transversal por todas las áreas del currículum –en los centros educativos en que se trabaja la convivencia (País Vasco, Madrid, Islas Baleares, Galicia) es un aspecto que se considera y que se intenta resolver–.
- La masificación de alumnos y alumnas, como en el centro de Valencia, y la falta de espacios, como en los centros de Andalucía y Cataluña –«Seguramente, habrá que habilitar otra aula si se quiere que más personas pasen por este tipo de experiencia, por lo que implicará introducir cambios a nivel de espacios» (Informante. CAT)–, así como los problemas de comunicación y el choque entre la cultura del proyecto y las perspectivas individuales, señalados por el centro de Madrid, constituyen otras fuentes de problemas a los que se enfrentan los proyectos.

7.8.3.4. Otros aspectos a considerar

Por último, señalaremos que para el diseño y desarrollo de los temas relacionados con los proyectos se suelen convocar claustros específicos. La importancia de compartir la información, de que todo el profesorado sepa qué se está haciendo, es clave para la asunción de un proyecto por toda la comunidad educativa. El centro de las Islas Baleares, por ejemplo, se reúne en un claustro semanal que facilita que los proyectos de innovación educativa se hayan convertido en una práctica estable del centro e, incluso, formen parte de su propia identidad. El centro de Andalucía, por su parte, destaca igualmente el compromiso generalizado de su claustro.

La evaluación se incluye como parte integrante de los proyectos; una evaluación interna, donde se valoran los logros y las posibles modificaciones, y una evaluación externa que busca en la valoración de las familias, de los agentes externos y en el intercambio de experiencias con otros centros; aunque esta no siempre es posible, como se indica en el caso del País Vasco, incluso en el instituto de Madrid, donde la mejora de los sistemas de evaluación es uno de los retos de futuro que tienen planteados, a pesar de que están empezando a evaluar de forma sistemática sus programas y el impacto en la convivencia y el rendimiento académico del alumnado.

7.8.4. El ciclo de transformaciones y los resultados de la innovación

Centrándonos en el *ciclo de transformaciones*, los cambios que se introducen en los centros como consecuencia de los proyectos por ellos emprendidos los podemos apreciar, tanto a nivel organizativo, como metodológico, curricular y relacional.

Respecto a los **cambios organizativos**, vamos a hacer referencia fundamentalmente a la flexibilización de horarios y a la organización de aulas específicas, como por ejemplo la de autoaprendizaje del centro de Cataluña o el aula de musicoterapia del correspondiente a la Comunidad Valenciana. En el primer caso, la adecuación del espacio para crear el aula de autoaprendizaje supuso una total reorganización, siendo su disposición actual «más comunitaria», existiendo el convencimiento de que la proximidad en la relación docente-discente es bastante mayor en el aula de autoformación que en la ordinaria. La explicación, manifiestan que puede estar en la tutoría y en el asesoramiento prestado en el aula por el profesorado («Cuando el alumnado termina sus clases presenciales viene al aula de autoformación para seguir estudiando, hacer deberes, etc.»), dado que los estudiantes tienen la sensación de ir aprendiendo con mayor desahogo al disponer de la autoformación y del asesoramiento, procesos que les permiten realizar las tareas en el propio centro y avanzar según sus propios ritmos de aprendizaje («Para el alumnado más joven le supone una mayor autonomía en el aprendizaje, útil para cuando vaya a la universidad»). En el caso de la Comunidad Valenciana, la creación del aula de musicoterapia también

supuso cambios de tipo organizativo. El proyecto consiste básicamente en proporcionar un nuevo recurso para la educación de los niños y niñas del centro. No se trata de que aprendan música, sino de utilizar la música, el sonido, los ritmos, el movimiento... como un recurso más para su formación («... Es un recurso más. Al igual que hay recursos de fichas, sistemas de motricidad, etc., y además tienes ahí un material que te ayuda a salir de la rutina, de hacer algo diferente, que es el material de música»), que las profesoras valoran enormemente por los notables cambios que experimenta el alumnado («... los niños entran fatal, llegan sin ningún tipo de hábito y luego llegan a ser capaces de estar sentados, hacer algún trabajo...»).

Por otro lado, desde el centro de las Islas Baleares se considera que una estructura tradicional no permite acoger las nuevas formas de actuación. Si no se produce una adaptación a las nuevas propuestas, el mismo sistema será el que impida o ahogue los cambios que se van introduciendo. En su caso concreto, se destaca principalmente un cambio en las relaciones entre los maestros, tanto a nivel de reuniones y coordinaciones, como a nivel de información y de conocimiento de lo que sucede en el centro.

«Cuando iniciamos los proyectos nos planteamos también cómo llevaríamos a cabo las reuniones, cómo sería la formación... Como los espacios libres son las exclusivas, desde el inicio, organizamos las exclusivas dos días seguidos durante las tardes. Una tarde se dedica al ciclo y la otra se dedica al claustro, porque pensamos que, si nos reunimos todos juntos, todos sabemos de todo. Si se comenta un caso, aquel caso es de todos y no solo de la tutora. (...) A veces, sobre todo por parte de la gente recién llegada, esta organización ha provocado quejas. Por ejemplo, por parte del profesorado de Inglés, que no entendía por qué debía de atender a todos los otros asuntos (...) Nuestra idea es que cada uno se entere de todo. Esto se ha mantenido siempre así, es inamovible. Algún año se han hecho también comisiones de trabajo, pero siempre hemos mantenido reuniones comunes» (Entrevista equipo directivo. IB).

Todas las actuaciones y propuestas desarrolladas en el proyecto del instituto de Madrid han tenido un importante impacto en la vida organizativa del centro: creación de nuevas estructuras para abordar los aspectos relacionados con la mejora de la convivencia y experiencias innovadoras en materia de agrupamientos de alumnos, con todo el sistema de coordinaciones tanto a nivel vertical como horizontal. La implicación y responsabilidad va más allá del equipo directivo y las personas involucradas en el proyecto. Hay estructuras establecidas en las que todo el mundo se siente partícipe, cada uno a su nivel y según sus posibilidades, e incluso las personas que no se involucran de una forma directa reconocen las ventajas del proyecto. Y también en el centro de las Islas Canarias, paralelamente a los éxitos globales que obtienen, destacan los logros que tienen su reflejo en el desarrollo organizativo. «La respuesta distinta que le dan al alumnado, la capacidad de organizar al centro,

la capacidad de reflexionar para afrontar los problemas del día a día. Su planificación organizativa, es enormemente interesante. Una planificación muy efectiva. Esto hace que el trabajo que desarrollan se vea».

Desde el punto de vista **metodológico**, destacamos los grupos interactivos, la metodología dos profesores por aula (instituto de Madrid), el trabajo por proyectos (centro de Islas Baleares) y la metodología autoformativa del centro de Cataluña. Los cambios obtenidos se valoran positivamente por la mayor parte de los centros y se destaca la importancia de que los cambios que se introducen lleguen a enraizar en la cultura institucional.

En el caso del centro de Madrid, se señala que una de las principales fortalezas del proyecto es su capacidad iluminativa, así como el hecho de ser «exportable» a otros centros, ya que para su desarrollo no se necesita contar con recursos extra a nivel personal, ni material. Los cambios han tenido lugar en un centro normal, sin dotaciones extra en su plantilla, y con un alumnado diverso como en cualquier centro público de la zona. Eso sí, con una metodología adecuada y adaptada a los alumnos y al contexto («... Este centro no es especial... El proyecto es exportable a cualquier instituto... Un proyecto educativo debería contemplar estas cosas...»).

Respecto al centro de Cataluña, se ofrecen mayores oportunidades horarias al alumnado para su formación, lo que ha contribuido a disminuir su deserción y mejorar el rendimiento académico, también gracias, en parte, a una más completa atención personalizada («... por la mañana viene gente más joven a la que hay que motivar más, aunque es más ágil a la hora de trabajar; por la tarde, el alumnado es de media edad, está más motivado por aprender, aunque no es tan ágil»).

Respecto a los **cambios curriculares**, estos vienen determinados por la articulación de las iniciativas innovadoras en los proyectos educativos de los centros, de forma que las acciones emprendidas se integran en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum, lo cual, desde el punto de vista de los informantes del centro de Cataluña, hace que se pueda valorar más el rendimiento del alumnado en su proceso de aprendizaje de forma global, teniendo en cuenta todas las materias. El alumnado no solo aprende contenidos y cómo superar una determinada prueba, sino que, fundamentalmente, aprende a ser más autónomo en su proceso de aprendizaje. Por su parte, el profesorado ha conocido los contenidos que se desarrollan en otras materias distintas a las asignadas habitualmente. Asimismo, su motivación ha aumentado al tomar conciencia del trabajo realizado por el alumnado y de su implicación.

También en el trabajo por proyectos del centro de Islas Baleares se integran las acciones innovadoras en el currículum que desarrollan. Respecto a la evaluación del mismo, el profesorado del centro manifiesta que, aunque sería muy interesante

poder contar con una valoración sistemática y específica, hasta el momento de redactar este capítulo no existe como tal. En cambio, desde el inicio, a lo largo de cada trimestre se han ido valorando los objetivos propuestos y todo ello ha sido siempre recogido en las memorias anuales, obteniéndose unos buenos resultados, desde el punto de vista de la comunidad educativa. El alumnado del centro posee mejores estrategias de pensamiento, mayor capacidad de argumentación y diálogo, y mayor autonomía, al menos así piensan tanto las maestras del centro como los profesores del instituto receptor, los propios alumnos y las familias.

«Nosotros cada año en la PGA nos marcamos unos objetivos... Estos objetivos se evalúan cada trimestre y, después, están los objetivos de dirección que recogen una buena parte de innovación. Todo esto se evalúa. Se recoge en los claustros y en los ciclos (...) Nuestra evaluación queda reflejada en las memorias de centro. También recogemos todo lo que vamos incorporando, lo que vamos haciendo» (Entrevista equipo directivo. IB).

«No tenemos un estudio en profundidad. Tenemos los indicadores positivos de lo que se piensa en el instituto y la valoración es muy buena. Globalmente, son unos alumnos que han vivido esta ilusión por aprender, este vivir la escuela con participación» (Entrevista inspector. IB).

En cuanto al instituto de las Islas Canarias, podría afirmarse que, al estar implicados en tantos proyectos de innovación, que han sido comentados a lo largo de este capítulo, ha conformado una determinada manera de entender la educación y de hacerle frente al currículum en un entorno con unas condiciones muy adversas. Pero la cultura dominante, o mayoritaria, en el centro apuesta por la consideración del alumno como persona, por comprenderlo en un contexto familiar y social poco gratificante. El profesorado se ha convertido en el eje del cambio social, soportando a veces un alto coste en cuanto a las otras formas de entender la educación que existen en el centro. La escasa implicación de las familias y de la Administración confiere al profesorado y al alumnado un estatus de actores y protagonistas de la innovación y del currículum.

Asimismo, en el centro de Andalucía se enfatiza la excelente respuesta de familias y alumnos a las iniciativas dirigidas a mejorar el rendimiento en las áreas curriculares, en especial la de implantar bibliotecas en las aulas para fomentar la lectura.

«Sí, les encanta, a los niños de mi clase por lo menos (...) Bueno, y la gente dice que sí, que les gustan mucho las actividades que hacemos. Hay lo del lecto-group, una cosa que han traído de refuerzo de la lectoescritura me lo quitan de las manos, lo tengo en un cajón ahí metido y digo: ¡Bueno, cuando acabéis la tarea os lo dejo! Y es que están deseando coger el libro de animación a la lectura ¡Lo que les gusta! » (Informante, 2. A).

«Y te dicen los maestros eso, que los textos son mejores, que la cuestión de la aplica-

ción del razonamiento, pues los chavales lo están cogiendo con mucho cariño, es decir, es, claro, tú metes a niños aunque sean de Primaria, pero les metes actividades de un cuaderno distinto al libro de texto, si les metes actividades que son distintas a las que están acostumbrados, pues eso, que quieras que no, les es atractivo» (Informante, 1. A).

Y también en el centro de Madrid se reconoce que los resultados académicos se han visto afectados por el modelo de gestión de la convivencia, poniéndose de manifiesto la relación indisoluble entre buen clima de convivencia y la mejora en el rendimiento académico: «... los resultados académicos son espectaculares... titulan un 20% más que en el resto de la Comunidad...» (Informante 3. MAD).

Por último, referente al **ámbito relacional**, nos encontramos con un profesorado comprometido, con tradición de trabajo en equipo, preocupado por una adecuada coordinación de las tareas y convencido de la necesidad de implicar en los proyectos que emprenden a todos los miembros de la comunidad educativa (en el caso de Madrid, por ejemplo, existe un espacio para la participación del personal de administración y servicios, y en el de Valencia, para otros especialistas). El interés por incorporar a las familias y otros agentes sociales (ayuntamiento, asociaciones...) en la vida de los centros es una constante en los casos analizados. El profesorado entiende que el centro está incardinado en un contexto, que le da especificidad y una problemática concreta a la que han de responder con nuevas soluciones que constituyen sus iniciativas innovadoras.

«Pensamos que tienen que estar contentos por su participación, porque los padres vienen mucho aquí. Hay unas jornadas de convivencia y participan, o sea, vamos con todos ellos al parque a comer el día 30 de marzo, en Navidades vienen también, se meten en las clases a desayunar con los alumnos y con los profesores, y organizamos muchas cosas, el día de Andalucía vienen los del PAM y hablamos con las madres; las madres vienen aquí mucho, los padres menos, los padres muy poquito, pero las madres vienen mucho y hablamos mucho con ellas y parece que están contentas la mayoría, están orgullosas de este centro, de hecho este centro tiene muchísima matriculación» (Informante, 2. A).

El interés por contar con las familias llevó en el centro de las Islas Baleares a la creación de una red de apoyo y colaboración con la finalidad de compartir la tarea educativa, aunque, como suele ocurrir en la mayor parte de las situaciones, no todas las familias se implicaron por igual.

«... tenemos dos delegados de familias por curso y hacemos con ellos una reunión mensual. Al principio de curso, además, pedimos a las familias mediante una encuesta qué cursos les gustaría realizar, qué cosas conjuntas, qué cosas pueden enseñar a la escuela... Con todo esto, hacemos un análisis y montamos una propuesta de actividades cada trimestre. Hacemos una salida trimestral en domingo, hacemos cursos (de catalán, de educación artística, de informática...). La AMIPA subvenciona la guardería.

Los cursos los imparten voluntarios... Hay muchas dosis de imaginación» (Entrevista equipo directivo. IB).

«A mí una cosa que no me gusta es que existen dos grupos de padres muy diferenciados: los implicados y los que no se implican para nada. No hay un término medio. Los implicados siempre son los mismos» (Entrevista familias. IB).

El centro de Galicia, considerando las necesidades mínimas y las prescripciones oficiales lo mejor que puede, se posiciona en hacer cosas discrecionales a favor de la comunidad directamente a través del alumnado, y para ello se apunta a cuantas iniciativas sean provechosas para ello. De ahí que los frentes abiertos sean muchos, porque las prescripciones también lo son, al igual que las insatisfacciones, por lo que son muchos los que apoyan, ayudan, participan y se comprometen. Y todo desde un clima de relaciones cordial y con los apoyos de la autoridad garantizados, tanto los internos del equipo directivo, como los externos (Ayuntamiento, Consellería, CEFORE, ME...).

También existe un interés manifiesto entre los miembros de la comunidad educativa del instituto de Madrid por participar en el desarrollo de capacidades de comunicación y de resolución democrática de conflictos. Para ello, se utilizan estructuras alternativas (mediación, alumnos ayudantes) como herramientas para su gestión. La mayor parte del profesorado reconoce sin reservas la extraordinaria importancia de los círculos de convivencia o de los equipos de mediación en la gestión de la convivencia en el centro. No hay un movimiento «opositor» al modelo, sino tan solo un grupo de profesores pasivos al respecto.

Y de forma más clara, en el centro del País Vasco, se reconoce explícitamente que las transformaciones promovidas por el proyecto de convivencia vienen de la acción colectiva de la comunidad educativa. Recalcan que no es aconsejable reflejar la idea de que la convivencia es solamente cosa del profesorado. La comunidad educativa debe fomentar la apertura del centro a la comunidad e insertarse en una estrategia de fomento de la convivencia a nivel social. Hasta los docentes más resistentes al cambio afirman que la visión práctica de la innovación es uno de los factores clave para implicar a la comunidad educativa y fundamentalmente a los demás profesores y profesoras. En una sociedad tan utilitarista como la nuestra, comprobar la funcionalidad de los materiales y percibir resultados rápidos y concretos es uno de los factores que más anima a los resistentes. Algunos críticos con la innovación se han incorporado al proyecto con un grado de implicación variable. Se ha pasado de los cuatro profesionales promotores iniciales hasta los treinta implicados actualmente, lo que ha supuesto un trabajo de sensibilización importante:

«En primer lugar, hace dos o tres años cada uno lo hacía en el aula (algunos de nosotros). Ahora hemos sistematizado más la experiencia, es más concreta, se evalúa más lo

que hacemos y se analiza y valora la implementación de los instrumentos; yo creo que esta innovación se va a extender más en el centro. Es una bola que cada vez se está haciendo mayor. De hecho, se difunden las actividades realizadas a todo el claustro» (Informante. PV).

Lo mismo ha ocurrido con el proyecto del centro de Valencia, cuya evolución ha sido progresiva, dado que al principio solo participaban las dos profesoras (actuales coordinadoras) que iniciaron las actividades. Más tarde, el resto de las personas del centro se fueron implicando poco a poco.

Sobre el rol del equipo directivo ya hemos comentado bastante en apartados precedentes: suele jugar un papel de gestión y de dinamización que en todos los casos funciona adecuadamente. En algunos casos, el cambio de equipo directivo ha sido el incidente crítico que ha hecho que el centro entrara en una cultura innovadora, como ocurrió por ejemplo en el caso de Galicia o Islas Canarias. Normalmente se trata de personas que comparten una misma visión de la educación, implicadas y comprometidas, que asumen el liderazgo y delegan funciones, que organizan espacios y tiempos para la innovación, que establecen las vías de comunicación hacia el exterior: con las familias, con otros centros educativos, con la Administración, con el centro del profesorado de su zona y con otras instituciones. La importancia de la dirección no radica solo en el apoyo que presta, sino que también porque se configura como un elemento integrador y de cohesión entre el equipo docente.

Como síntesis, hemos de reconocer que uno de los logros más importantes que se está consiguiendo en los centros analizados tiene con ver con el hecho de que las mejoras –consecuencia de la innovación desarrollada– se van institucionalizando, integrándose en los documentos institucionales del centro (proyecto educativo de centro, proyecto curricular, programación anual...). Al mismo tiempo, el trabajo común del profesorado del equipo directivo mejora, se unifican criterios, cambian las relaciones a un nivel más positivo y se aprenden y desarrollan nuevas competencias a nivel profesional y personal. El profesorado no participante no suele obstaculizar la innovación. No se percibe, en consecuencia, la existencia de miembros de las organizaciones saboteadores de los proyectos desarrollados en ella, en todo caso pasivos con los mismos. Por otra parte, esta generalizada participación se ve reforzada, según la información recogida, por una fluida circulación de la información, que favorece el establecimiento de un clima agradable en los centros. En definitiva, cabría afirmar que el embarcarse en los múltiples planes de mejora comentados a lo largo de este informe ha constituido, para los centros y para sus miembros, una estrategia de recuperación de una forma de trabajo inscrita en sus historias y que está permitiendo una apreciable mejora de la práctica docente y los resultados en el rendimiento del alumnado. La motivación hacia la innovación se suma al interés

por el establecimiento de un clima participativo, reforzando la interpretación de que se trata de rasgos identitarios de los centros que se van construyendo a lo largo de su historia y que se van asociando a los «mandatos» sociales renovadores que la institución escolar va recibiendo. Se hace así notoria la imbricación entre las circunstancias sociopolíticas y los discursos que las acompañan, y el devenir de las organizaciones educativas.

7.8.5. Política de asesoramiento

La política de asesoramiento es una cuestión vital para el devenir de la innovación. Si no funcionan los apoyos, se hace más complejo el desarrollo de mejoras en los centros educativos. La acción asesora, su práctica y problemática asociada, cobra verdadero significado en el contexto en el que se desarrolla, independientemente de que sus puntos de referencia más importantes vengan determinados por diferentes espacios: social, institucional-cultural y/o personal. Sea como fuera, lo que parece estar fuera de toda duda es que la función asesora no es una práctica que tenga lugar en el vacío, de ahí la necesidad de su contextualización en una realidad social concreta que va a suponer un sistema determinado, que engloba a otros, al mismo tiempo que se incluye en uno mayor. Su importancia, que queda fuera de toda duda, es tal que, en algunos de los casos analizados, han sido precisamente las actuaciones de los asesores del centro del profesorado correspondiente las que han desencadenado el proceso innovador en los centros, donde han desarrollado funciones de formación, asesoramiento y acompañamiento. La formación recibida ha contribuido a iniciar y seguir satisfactoriamente los proyectos, así como a reflexionar para mejorar. Otras actuaciones como la organización de grupos de trabajo, jornadas de intercambio de experiencias, seminarios para la elaboración de material..., son frecuentes por parte de los centros de formación del profesorado que asesoran a los centros analizados. La actitud de los asesores y asesoras suele ser de cercanía, apoyo y contacto continuo, incluso dejan de ser sentidos, en determinados centros, como agentes externos a los mismos.

Igualmente, las actuaciones de la Administración educativa pueden llegar a ser determinantes, como por ejemplo en el centro de las Islas Canarias, donde el hecho de ser catalogado como centro de atención preferente permitió la dotación de los recursos necesarios y los apoyos convenientes para la consecución de la pretendida compensación educativa.

También el papel de los departamentos de orientación de los institutos de Secundaria puede jugar un papel significativo en el desarrollo de las innovaciones, siendo el impulsor en algunos casos y desempeñando la función de guía y apoyo en casi todos ellos. La relación con la Inspección educativa también suele ser positiva en aquellos casos en que se da. Por ejemplo, en el centro de Valenciana sostienen que esta no

fiscaliza, sino que muestra interés por lo que se hace en el centro e intenta ayudar; al igual que en el instituto de las Islas Canarias, donde reconocen que la Inspección es también una institución que apoya y asesora al centro en todas sus iniciativas.

«Tanto el CEP como la propia Inspección forman parte de nuestro centro. Evidentemente, sin la ayuda y colaboración prestada no hubiéramos podido llegar donde estamos en este momento. Tengo que decir que nos hemos sentido siempre respaldados y considerados en el trabajo que realizamos, tanto por parte de las asesoras del CEP y del PROCAP, como de la propia Inspección. De los que han estado y de los que están» (Informante, 1. IC).

Por último, la universidad se configura igualmente como una institución que asesora, fundamentalmente en el caso del instituto de la Comunidad de Madrid, donde impulsó la implantación del proyecto de mejora de la convivencia y ha estado presente a lo largo de todo el proceso.

Solo en el caso del centro correspondiente al País Vasco no se realiza una valoración positiva explícita hacia las instituciones con funciones de formación y asesoramiento. Aunque son reconocidas por algunos docentes, son cuestionadas por otros, no tanto como crítica a los profesionales que en ellas trabajan, sino a sus estructuras y a las funciones que desempeñan en la actualidad. Piensan que existen problemas para responder a las necesidades formativas de los centros por la gran especialización de las temáticas abordadas y la inmensa burocracia que genera la formación.

«Los berritzegunes son una macroestructura en Euskadi que corre el peligro de quedarse obsoleto. Hay casi 300-400 formadores de berritzegune (centros de formación de profesorado) en Euskadi. Sabemos que muchos hacen de todo: forman, rellenan papeles, orientan a docentes, trámites, etc. Hacen demasiadas cosas y no tienen tiempo para pensar. Están inmersos en un activismo frenético y no crecen, se estresan. Es difícil ser experto en tres o cuatro temas. Luego, llevan mucho tiempo fuera del aula y pierden perspectiva. Yo creo que deben ejercer papeles de formador en pocos temas y gestionar o derivar hacia expertos. Para ello deben tener contactos con el exterior, etc. Existen muchas tareas burocráticas que no les permiten estar al día.»

La iniciativa de los profesionales de los centros de formación de profesorado tampoco deja satisfechos a los docentes:

«Los berritzegunes son demasiado pasivos, no llevan la iniciativa, esperan a ver lo que sucede en los centros. Si necesitas algo, ellos no vienen, tiene que ir el centro allí. Están ahí y es un centro al que puedes recurrir, pero no tiran del carro, no llevan la iniciativa. Para casos puntuales sí, pero no llevan la iniciativa, no marcan rumbo.»

También existen quejas en relación al funcionamiento y al papel jugado por la Inspección educativa en la innovación y mejora de los centros educativos:

«La inspección no interviene en nada en estas cosas, no evalúan nuestra labor, no aparecen.»

Por lo que el asesoramiento del profesorado, desde la perspectiva del centro del País Vasco, parece tener luces y sombras en lo que respecta a su organización y funcionamiento. Los profesionales entrevistados han incidido fundamentalmente en tres temáticas de reflexión: la estructura formativa existente en la Comunidad Autónoma (los berritzegunes-centros de profesores y la Inspección), el rol de los formadores y las características de un modelo de formación adecuado para abordar el cambio y la mejora en los centros educativos. En resumen, la política y las directrices de los programas de formación e innovación del Departamento de Educación no han tenido la difusión necesaria. El profesorado no conoce las líneas maestras de estos planes. Las convocatorias son poco abiertas, lo que obliga a los centros a adecuar el proyecto a la convocatoria (el camino debe ser inverso). El profesorado no parece estar demasiado satisfecho con el servicio que ofrecen los berritzegunes y las inspecciones; existen carencias importantes tanto de organización como de funcionamiento. El profesorado reivindica cursos más prácticos que teóricos, útiles y aplicables, con estructuras flexibles y la creación de redes de formación.

7.8.6. Algunas conclusiones para cerrar este apartado

Independientemente de que en el apartado correspondiente a las conclusiones de este capítulo volvamos con una síntesis representativa de las correspondientes a los estudios de caso, vamos a anticipar algunas de ellas que nos ayuden a reforzar algunas de las declaraciones efectuadas:

- La actitud de compromiso de los equipos directivos, junto al respaldo de la Inspección educativa y la implicación de una parte del profesorado, constituyen aspectos que garantizan el éxito de cualquier innovación.
- Existe un interés cada vez más patente en integrar los proyectos de innovación en la dinámica habitual de los centros. Las iniciativas de cambio dejan así de ser meras actuaciones más o menos puntuales que se desarrollan de manera no articulada al resto de los proyectos institucionales.
- Un buen clima de relaciones en el centro favorece el inicio, desarrollo y obtención de resultados deseados de los proyectos que se emprenden. Si bien se reconoce que el camino no es fácil, y aparecen escollos y momentos críticos durante su recorrido, también se afirma que para su superación bastan ciertas dosis de convicción, ganas, preocupación y, por supuesto, buen humor.
- Las transformaciones y resultados obtenidos suelen valorarse positivamente. Se suele reconocer que el esfuerzo aportado merece la pena.
- En ocasiones, la participación en proyectos institucionales no significa más que la institucionalización de una iniciativa anterior que se venía desarrollando en los centros.

- No existe un único origen en el inicio de las innovaciones, incluso dentro de un mismo centro. La iniciativa del equipo directivo o personas con cierto liderazgo, la insatisfacción con lo que se hace o el intento de respuesta a las dificultades y necesidades propias suelen ser las causas más comunes.
- El diseño y desarrollo de los proyectos suele realizarse después de un proceso de diagnóstico de la situación en que se encuentran los centros
- Se suelen realizar evaluaciones internas, al tiempo que se requieren auténticas evaluaciones externas.
- Se reconoce la importancia del asesoramiento externo, si bien en algún centro se cuestiona el desarrollo de sus funciones.

7.9. CONCLUSIONES

7.9.1. Características de los centros innovadores

La mayoría de los centros que llevan a cabo proyectos de innovación son públicos y se reparten proporcionalmente entre los niveles de Infantil, Primaria y Secundaria. Cuentan con un profesorado con experiencia, ya que la mayoría suele tener una antigüedad de entre seis y diez años y que se implica de forma activa en los procesos de planificación de los proyectos, dispuesto a asumir riesgos y a llevar a cabo nuevas iniciativas; y con un equipo directivo, donde tanto director como jefe de estudios están interesados en los proyectos y se implican en ellos.

Suelen ser centros preocupados por la calidad de la enseñanza que desarrollan y perciben que estas innovaciones tienen impactos positivos sobre sus clases.

En general, el ambiente que predomina en estos centros es bueno, lo que facilita este clima de trabajo y cooperación.

7.9.2. Los proyectos de innovación en los centros

La mayoría de los proyectos de innovación estudiados son llevados a cabo por un número máximo de diez profesores, por lo que puede considerarse este un número óptimo de participación. Otros sectores educativos que también participan en el proyecto como alumnado, familia o incluso otros centros, lo hacen en distinta medida, destacando siempre la participación del alumnado ya que, en definitiva, son los destinatarios principales de estos proyectos.

Para que estos proyectos surjan, previamente se han detectado unas necesidades compartidas por todo el grupo que posteriormente pone en marcha el proyecto, o bien es un profesor o profesora el que plantea la iniciativa, que es aceptada por el resto. Normalmente el profesorado que llevan a cabo estos proyectos suele tener experiencia previa en otras actividades.

Los aspectos que con mayor frecuencia inciden en la determinación de la temática del proyecto suelen ser el análisis de las necesidades del alumnado, aportar un tratamiento didáctico innovador a unos contenidos que lo requieren y el interés por experimentar nuevos modelos de enseñanza.

Elegida la temática, tiene lugar una de las fases más importantes, la elaboración del proyecto. Es una fase complicada porque lleva asociada una serie de dificultades, siendo las principales la falta de tiempo, la obtención de los recursos y la burocracia que conlleva. Superada esta fase de elaboración, se pasa a la puesta en práctica.

Una vez iniciado el proyecto, su duración normal oscila entre uno o dos cursos, a pesar de que se ha demostrado que una mayor duración y permanencia de los proyectos en los centros influye positivamente en la obtención de mejores resultados y cambios más notables.

Pese a la importancia de la innovación en los centros y el trabajo que lleva asociado, el profesorado manifiesta quejas sobre la valoración que de ello hace la Administración: existe poco reconocimiento al profesorado implicado, ya que únicamente se les reconoce como créditos de formación y la innovación supone mucha más dedicación y empleo de tiempo que la asistencia a un curso. Los créditos formativos no compensan esta tarea.

Los proyectos de innovación suponen: elaboración de materiales curriculares, observaciones de aplicaciones en el aula, búsqueda, discusión y análisis sobre lecturas y documentos, asistencia a actividades regladas, reuniones con docentes de otros centros..., entre otras muchas actividades.

La mayoría de los agentes externos piensan que, en los procesos de innovación educativa, los cambios importantes han de surgir en el seno del trabajo del propio profesorado y que la innovación es un proceso que requiere planificación; de hecho, señalan que en los procesos innovadores es deseable comenzar con objetivos concretos y poco ambiciosos (las innovaciones que funcionan mejor son aquellas que parten de objetivos claros).

El trabajo en equipo puede provocar conflictos, pero estos no han de tomarse como un aspecto negativo ya que son parte esencial de todo proceso de innovación educativa, las resistencias son inevitables porque las personas tienden a frenar los cambios. El trabajo individual también es muy importante, pues cualquier docente puede constituirse como agente de cambio en un proceso de innovación.

Desde el punto de vista de los agentes externos, para que la innovación se dé, tan importante es que surja a partir de la iniciativa del profesorado como que se promueva desde la Administración. Los procesos innovadores necesitan de un vínculo fuerte con la comunidad y con el entorno en el que se contextualiza la escuela, ya que cada centro, en función de sus particularidades, desarrolla su propia dinámica innovadora.

Más de la mitad de los agentes externos encuestados creen que la escuela es una institución esencialmente conservadora, más difícil de cambiar que otras instituciones.

7.9.3. Requisitos de los proyectos

Para llevar a cabo los proyectos de innovación es necesario cumplir ciertos requisitos:

- Contar con los recursos didácticos necesarios.

Los principales recursos empleados en los proyectos de innovación son libros y materiales elaborados por los propios docentes. Las nuevas tecnologías también van siendo cada vez más utilizadas, junto a elementos como las fotografías, videos y otros materiales manipulativos.

- Distribuir las tareas y cumplir con las mismas.

Normalmente son asignadas voluntariamente y en función de la especialidad y conocimientos de cada uno.

Estas tareas suelen consistir en la búsqueda de información y documentación, el desarrollo de aspectos didácticos, la revisión y evaluación del proceso de desarrollo del proyecto y el desarrollo de aspectos organizativos y de coordinación del propio centro.

- Reunirse con cierta frecuencia.

Esta frecuencia no suele ser un dato generalizable en los centros analizados y se establece entre una vez a la semana, una vez cada quince días o una vez al mes. Casos extremos, como varias veces por semana o únicamente una vez al trimestre, son muy pocos frecuentes.

- Asumir algunos miembros tareas de coordinación.

Esta tarea suele asumirla uno de los miembros del proyecto y normalmente es permanente a lo largo del mismo.

- Establecer un funcionamiento interno basado en ciertas normas y reglas.

Estas reglas y normas versan principalmente sobre las tareas a realizar, la temporalización del proyecto, la periodicidad de las reuniones y la coordinación y funcionamiento interno del grupo.

- Contar con espacios adecuados.

Los espacios empleados normalmente suelen ser la sala de profesores para la celebración de reuniones, y el aula o taller para la realización de experiencias didácticas y la ubicación de los materiales.

- Distribuir el tiempo de forma óptima y productiva.

La mayoría de los proyectos suelen dedicar un espacio inferior a las dos horas por semana dentro, normalmente, del horario lectivo, tanto al trabajo con los

alumnos como al trabajo individual del profesorado en el proyecto, en grupos pequeños o con todo el grupo. Este tiempo es considerado por la mayoría como muy productivo.

- Contar con una dotación económica.

Que se dirige principalmente a la adquisición de material fungible y de libros y otros materiales escritos.

- Recibir asesoramiento.

El profesorado y los centros que innovan opinan que los apoyos y el asesoramiento externo que reciben no son suficientes, piensan que la comunicación entre las diferentes instituciones administrativas tampoco es adecuada y sienten que faltan redes de formación e intercambio de experiencias.

La intervención de la Inspección educativa en los proyectos de innovación de los centros es casi inexistente, tienen una función «fiscalizadora», de comprobar que todo marcha según la legislación vigente.

Son principalmente los asesores de los centros de formación del profesorado los que actúan como asesores de los proyectos de innovación. A pesar de afirmar los docentes que son pocas las ocasiones en las que se recibe asesoramiento, de una a tres ocasiones en la mayoría de los casos, suelen estar satisfechos con el asesoramiento recibido, aunque este es más técnico que pedagógico.

Entre las capacidades del asesor más valoradas se encuentran las relaciones interpersonales y la disponibilidad.

- Realizar una evaluación continua.

La revisión/evaluación del proyecto se lleva a cabo normalmente en una reunión de la totalidad de los miembros del grupo. No es habitual que lo haga un grupo de docentes junto a un asesor externo o un miembro externo al grupo de trabajo. Consecuencia de esta evaluación, se pueden modificar aspectos organizativos, metodológicos, formativos y temáticos.

En muy pocas ocasiones esta evaluación es formalizada y sistemática. En algunos casos se realiza una evaluación «post-proyecto», realizada por las personas que utilizan materiales creados en el proyecto, aportando propuestas de mejora.

A pesar de todo ello, es importante concluir que falta cultura evaluadora en los centros.

Los centros que desarrollan proyectos de innovación, desde la perspectiva de los agentes externos, presentan una serie de particularidades. De entre ellas, la más destacada es la implicación y motivación de los equipos directivos para la iniciación de proyectos de innovación, que potencian y facilitan su desarrollo.

La profesionalización docente, el que el centro cuente con un grupo de profesores y

profesoras cohesionado, formado, estable y con una actitud positiva hacia el cambio es también una característica de los centros que desarrollan proyectos de innovación.

Estos dos estamentos desempeñan dos tipos de liderazgo esenciales: una «dirección pedagógica», desempeñada por el equipo directivo, y un liderazgo educativo y profesional, ejercido por los docentes.

Estas iniciativas, y la implicación personal y profesional, dan como consecuencia un clima de relaciones y trabajo positivo, de comunicación y quehacer mutuo, que termina por establecer una cultura propia de centro, caracterizada por la innovación.

Los centros innovadores son centros proyectados al exterior, que participan en redes de formación y en el intercambio de experiencias con otros centros educativos.

Desde una perspectiva amplia, los proyectos de innovación que suelen funcionar mejor se caracterizan por contar con un número significativo de profesorado implicado, que atiende a las necesidades sentidas en el centro y posibilita una respuesta útil y adaptada, que da coherencia y forma parte de la dinámica de los centros (sostenibilidad); viables, factibles y con continuidad, capaces de generar nuevos proyectos. También aquellos que repercuten en el desarrollo profesional del docente, dotándole de nuevas estrategias y habilidades para el ejercicio profesional, y que afectan a aspectos profundos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El contenido de la innovación es también un aspecto que aporta calidad al proyecto; ha de ser un contenido útil y necesario, que atraiga el interés y despierte la motivación del alumnado. Es muy importante, para que un proyecto funcione adecuadamente, que sea un proyecto reflexionado, con finalidades y actuaciones detalladas y pormenorizadas, sencillas y realistas, donde la evaluación se configure como instrumento clave para la revisión y la mejora.

Los proyectos con mayor alcance (implicación del alumnado, familias y comunidad) son los que suelen obtener mejores resultados. Los proyectos en red, donde se da la implicación de más de un centro, dan la oportunidad de ampliar los resultados deseados a mayor número de alumnado y prácticas educativas.

Un buen asesoramiento externo también dota de calidad a un proyecto de innovación. Desde un enfoque más específico, los agentes externos consideran que las características de los proyectos que funcionan mejor son aquellos en los que participan entre seis y catorce docentes, lleva funcionando entre dos y cinco años, es apoyado por el equipo directivo, tiene un contenido común para todo el profesorado del centro, se innova en la práctica del aula y participan profesorado, alumnado y familia.

7.9.4. Condiciones para el inicio de la innovación

Desde el punto de vista de los agentes externos, es indispensable, en primer lugar, que exista una situación problemática o necesidades sentidas en los centros a las

que haya que darles respuesta. Una solución diferente que mejore las condiciones existentes y aporte calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tras esta situación, la presencia de otros factores origina procesos innovadores. Los más destacados son los que hacen referencia a la existencia de un grupo de profesores cohesionados y comprometidos personal y profesionalmente, preocupados por mejorar el aprendizaje del alumnado. La necesidad de conseguir recursos económicos y/o tecnológicos para la escuela es también una motivación importante para iniciar procesos de innovación.

En ocasiones las innovaciones aparecen como consecuencia de acciones formativas en las que se ha implicado el profesorado, y/o de la motivación del asesor o asesora de referencia.

El papel de la Administración también es influyente en el inicio de la innovación, a través de la información de propuestas innovadoras, la implantación de nuevas políticas educativas que promuevan el desarrollo de innovaciones en los centros y la existencia de una normativa clara.

7.9.5. El equipo directivo, el profesorado y las familias

Para los agentes externos, la actitud del equipo directivo en relación con las innovaciones es de apoyo, coordinación y dirección de las iniciativas.

En cuanto al profesorado, señalan que las actividades de formación que se llevan a cabo en los centros innovadores suelen ser de asistencia a iniciativas de formación regladas y de elaboración de materiales curriculares. En menor medida se desarrollan actividades relacionadas con la revisión de documentos de planificación y con charlas por parte de expertos invitados al centro.

Referido a la agrupación para el trabajo en el proyecto, el profesorado suele hacerlo principalmente por afinidades temáticas y por ciclos docentes; en menor medida por departamentos/seminarios, por niveles educativos, por afinidades personales y por afinidades intercentros.

La implementación de proyectos de innovación en los centros sirve de vía para el desarrollo de competencias profesionales de los docentes. En este sentido, los agentes externos señalan que el aprendizaje que el profesorado experimenta por la implementación de proyectos de innovación se observa sobre todo en la competencia de resolver problemas a través del trabajo con sus colegas, en la capacidad para tomar la iniciativa en su propia formación y en plantear problemas que favorecen el aprendizaje de conceptos relacionados con la realidad, mediante la formulación de problemas y preguntas estimulantes. No obstante, opinan que los docentes aprenden menos a adaptar la enseñanza a sus alumnos y alumnas y a evaluar la calidad sus aprendizajes.

Sobre la posición de las familias, consideran que estas en su mayoría no están informadas específicamente sobre los proyectos y sus contenidos, siendo también frecuente que, aun conociendo la información, no muestren mucho interés. No es característica la actitud de oposición a los proyectos en las familias.

7.9.6. Las dificultades en el diseño y desarrollo de la innovación

El diseño y desarrollo de los proyectos de innovación requieren de un esfuerzo y trabajo extra que en ocasiones se configuran como verdaderas dificultades, pues la falta de tiempo material, de espacios y recursos adecuados para acometer estas iniciativas es palpable. Deben ser diseños realistas, que partan de las necesidades del centro y que puedan llevarse a cabo sin un sobreesfuerzo del profesorado y del equipo directivo.

Otros factores contextuales como la no implicación del equipo directivo, la ausencia de un asesoramiento externo adecuado, el no reconocimiento del profesorado que desarrolla la innovación o la falta de trabajo en equipo también obstaculizan este trabajo. Por esto, es muy importante que se incluyan elementos de flexibilidad, pues muchas de las limitaciones vienen por la rigidez en los tiempos, los espacios, los contenidos y la concepción curricular (disciplinar); y que se potencie una buena coordinación entre todos los implicados y se integre la evaluación como medio para la introducción de mejoras a lo largo del proceso.

También la falta de formación docente supone un hándicap para llevar a cabo procesos de diseño e implementación de calidad, así como el imperativo de acogerse a las directrices de las convocatorias oficiales a la hora de elaborar y formalizar el proyecto.

7.9.7. Factores que influyen en el fracaso de las innovaciones

Las dificultades que hemos encontrado en el diseño y desarrollo de la innovación están muy relacionadas con los factores que los agentes externos consideran influyentes en el fracaso de la innovación. Entre estos, encontramos factores que hacen referencia a:

- la Administración educativa, como el exceso por regular los formatos de la innovación (provoca la descontextualización de los proyectos); los desajustes entre esta y los centros educativos a la hora de concretar necesidades; el nivel de exigencias burocráticas y la falta de un reconocimiento efectivo y real por parte de la Administración, la certificación como formación desmotivadora al profesorado. La inestabilidad de las plantillas y sobre todo del equipo directivo supone un serio revés para la continuidad de los proyectos;
- la organización educativa, como las dificultades para cuadrar horarios, utilizar espacios, realizar reuniones, coordinar actividades, etc., que se incrementan

con la falta de tiempo y la sobrecarga del profesorado; la no integración de la innovación en los planteamientos del centro, el que los proyectos se configuren como algo puntual y exclusivo de un grupo de profesores y profesoras; la visión curricular disciplinar, que limita los cambios; el exceso de innovación y falta de finalidades concretas; y la presión del centro y el entorno por los resultados académicos;

- el factor «humano», como la no implicación o falta de apoyo por parte del equipo directivo; las resistencias al cambio del profesorado y los conflictos internos; el hecho de personalizar la innovación en sus promotores; la falta de formación del coordinador en lo referente a la motivación y gestión de grupos; el trabajo en equipo mal planteado y la falta de preparación pedagógica y/o específica sobre el tema de innovación;
- la planificación de la innovación, que ocurre sobre todo cuando el proyecto no responde a las necesidades e intereses de los destinatarios; la falta de medios y recursos materiales es acusada; el proyecto es demasiado ambicioso y/o no se perciben los resultados por un mal planteamiento de los objetivos y de las actuaciones educativas pertinentes.

El hecho de que el proyecto de innovación no introduzca mejoras en la vida del centro puede llegar a desmotivar al profesorado y al resto de agentes implicados.

7.9.8. Cambios en la enseñanza y en la vida de los centros

Los agentes externos consideran que sí se han producido cambios en la enseñanza a partir de la participación del profesorado en proyectos de innovación, y señalan cómo cambios más frecuentes los que se producen en las tareas que se les asigna al alumnado, en la utilización de nuevos materiales didácticos y en la forma de presentar la información. En menor medida se producen cambios referidos a la forma de organizar el espacio en clase, a la distribución del tiempo y a la modificación en las relaciones entre los docentes.

Los cambios en la vida del centro como consecuencia del desarrollo de proyectos de innovación pueden manifestarse de diferentes maneras. Entre ellas, los agentes externos señalan como más frecuentes los cambios en la coordinación entre el profesorado, en la implicación del profesorado y en el clima de las relaciones en el centro, todas ellas referidas a la cultura de colaboración. Sin embargo, cuando califican la incidencia, la mayoría de agentes señalan que esta es media y que en pocas ocasiones la incidencia del proyecto de innovación en la vida del centro es alta.

En otro nivel están los cambios que extraemos de argumentos más cualitativos, los cuales, en opinión de los agentes externos, tienen lugar en diferentes niveles: a nivel personal (cambio positivo en las relaciones, en el trabajo en equipo y en el clima), a

nivel metodológico –formas de trabajar más cooperativas o por proyectos, mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y cambios conceptuales (se cambia el rol del docente de transmisor de contenidos a guía en el aprendizaje y el desarrollo global del alumnado)– y a nivel organizativo (cambios en los diferentes proyectos institucionales, en la organización temporal, espacial y material y en ciertos aspectos curriculares, como la presentación de contenidos, la evaluación...).

A veces los proyectos de innovación se convierten en contraproductivos, y producen cambios negativos no previstos a la hora de poner en marcha el proyecto. Estos cambios están motivados, según los agentes externos, por la sobrecarga laboral del profesorado, las malas relaciones con otros profesores, la excesiva continuidad de los mismos profesores vinculados a los proyectos; en ocasiones produce falta de motivación el exceso a la hora de asumir nuevos proyectos, el que los resultados no se incorporen a la cultura del centro, la inseguridad en la labor docente, el que el clima de centro se vea enrarecido por los conflictos entre el profesorado, por la pérdida de algunos derechos adquiridos para ciertos docentes, por la poca profesionalidad de algunos profesores, etc.

7.9.9. El asesoramiento a la innovación

Los principales asesores de los proyectos de innovación son los pertenecientes a los centros de formación del profesorado. La Inspección educativa no lleva a cabo un acompañamiento pedagógico a los centros en el desarrollo de los procesos de innovación educativa, entre otras razones porque no es una función que esté definida como propia desde la Administración, sí la de control y evaluación de los proyectos implementados (a través de la presentación de la memoria).

El papel del orientador en la innovación no es significativo. En Secundaria y bajo determinadas particularidades sí puede convertirse en motor de cambio y/o dinamizador del centro, pero parece depender más de la opción personal del orientador del centro que de unas funciones asignadas de forma oficial.

Los docentes de la universidad no asesoran proyectos de innovación, salvo en casos puntuales en que se colabora con los centros por contactos personales o por finalidades de investigación.

El tipo de asesoramiento que suele solicitarse por parte de los centros es variado y de diferente naturaleza, siendo el más deseable el relativo al acompañamiento pedagógico en el proceso innovador. La solicitud de información y documentación, de ayuda en temas burocráticos, legales y de formalización del proyecto y dotación de recursos didácticos y materiales también tienen una presencia importante.

La formación en aspectos clave para desarrollar la innovación o la formación sobre la temática específica del proyecto es una demanda real que el profesorado de-

manda a los centros de formación del profesorado, así como la solicitud de servir de enlace entre diferentes centros innovadores, como lugar de encuentro y vía para la difusión de buenas prácticas.

Una demanda constante en muchos centros educativos es la evaluación exterior del proyecto de innovación, que la Inspección realice una valoración crítica y constructiva, dirigida hacia la mejora de las actuaciones emprendidas por los docentes.

7.9.10. Aspectos a revisar para la mejora

El aspecto que, a juicio de los agentes externos, requiere de mayor revisión es la organización horaria del centro para permitir el trabajo del profesorado, el reconocimiento del profesorado que desarrolla los proyectos de innovación por parte de las Administraciones educativas y la evaluación de los mismos.

7.9.11. Impacto de los proyectos de innovación

Los proyectos de innovación provocan cambios tanto en los centros que se llevan a cabo como en la enseñanza y aprendizaje del alumnado.

- En los centros destacamos la coordinación entre los profesores, el equipamiento del centro, elaboración del plan anual de centro, proyecto de etapa y proyecto educativo de centro, la distribución de los espacios y horarios y el clima de las relaciones del centro.
- En la enseñanza, los principales cambios aparecen en la utilización de nuevos materiales didácticos, en las tareas que se asignan al alumnado, en la forma de presentar la información y en las relaciones entre profesorado-alumnado.
- Finalmente, en el aprendizaje del alumnado encontramos un impacto positivo en sus capacidades y actitudes de cooperación, en la mejora de la autoestima. En la tolerancia y el respeto a la diversidad, en las destrezas en el manejo de instrumentos, en la capacidad de comunicar ideas y experiencias y en la mejora de la responsabilidad del alumnado sobre su propio aprendizaje y sus iniciativas.

7.9.12. Difusión de la innovación

Un gran número de centros hacen públicos sus proyectos de innovación y sus resultados, pero este número debería ser aún mayor.

En los casos en los que se hace pública esta información, suele hacerse a través de la participación en jornadas y encuentros en los que exponen su experiencia, facilitando información y asesorando sobre el proyecto a profesores de otros centros o publicando la experiencia en libros o revistas, digitalmente, en páginas *web*, etc.

7.10. BIBLIOGRAFÍA

- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria*. Archidona: Aljibe.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- GREENBAUM, T. L. (2000). *Moderating focus group: a practical guide for group facilitation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- KRIPPENDORFF, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Madrid: Paidós.
- LANDER, R., y EKHOLM, M. (1998). School Evaluation and Improvement: A Scandinavian View. En A. HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN y D. HOPKINS (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 1119-1134). Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- MARCELO, C. (1996). *Innovación educativa y desarrollo profesional*. Madrid: CIDE. MEC.
- MARTÍN CRIADO, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*, 79, 81-112.
- OSÍN, L., y LESGOLD, A. (1996). A proposal for the reengineering of the educational system. *Review of Educational Research*, 66(4), 621-656.
- STAKE, R. (1994). Case Studies. En N. DENZIN y Y. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: Sage.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.