

**VOL. 14, Nº 1 (2010)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

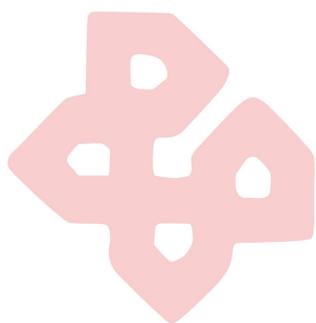
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 12/01/2010

Fecha de aceptación 09/03/2010

## INNOVACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA DESDE LA PERSPECTIVA DE GRUPOS DE DISCUSIÓN

*Educational Innovation in Spain: A Focus Group approach*



*Marita Sánchez Moreno y Paulino Murillo Estepa*

*Universidad de Sevilla*

*E-mail: [marita@us.es](mailto:marita@us.es); [paulino@us.es](mailto:paulino@us.es)*

### **Resumen:**

*En este artículo se presentan parte de los resultados obtenidos en un estudio más amplio propuesto por el CIDE\* (Centro de Investigación y Documentación Educativa) cuyos resultados procedentes del análisis cuantitativo son expuestos también en otro artículo en este mismo monográfico. La investigación en general indagó sobre los procesos de innovación educativa en el contexto español. En particular analizó las condiciones que facilitan o dificultan la planificación, la realización y la evaluación de las innovaciones educativas, así como las características y procesos que se llevan a cabo en los centros educativos que las desarrollan y los resultados que se obtienen. Los hallazgos presentados en este documento responden a la información recogida a través de los procedimientos cualitativos utilizados en la investigación. Las conclusiones resultantes respaldan los datos cuantitativos obtenidos y explican las características manifestadas por los implicados en los procesos de innovación en nuestro país.*

***Palabras clave:** Innovación educativa, España, datos cualitativos.*

---

\* Marcelo, C. et al. "Estudio sobre la Innovación Educativa en España". Investigación financiada 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.

**Abstract:**

*This paper presents part of the results obtained from a broader study proposed by CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). The results of the quantitative analysis from CIDE study are also set out in another article of this special issue. The basic aim of that investigation was to inquire into educational innovations processes in the Spanish context. Specifically, the conditions which enable and constrain the planning, implementation and evaluation of educative innovations were analyzed, as well as the features and processes carried out in schools which develop them and the results obtained. The findings in this article correspond to the information collected by means of the qualitative processes used in the investigation. The conclusions support the quantitative data obtained and explain the features declared by those involved in educational innovations in Spain.*

**Key words:** Educational innovation, Spain, qualitative data.

## 1. Introducción

La sociedad actual se encuentra inmersa en una dinámica de vertiginosos cambios que están suponiendo nuevas y continuas demandas hacia el sistema educativo. Hoy día, las personas que no dominan las habilidades que imponen los grupos más privilegiados, son las que corren el riesgo de quedar excluidas de los diferentes ámbitos de la sociedad en la que vivimos. La educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción se ha convertido en un elemento clave que dota de oportunidades, o que agudiza situaciones de exclusión. Se plantea así la necesidad de reflexionar acerca del papel de la educación en un nuevo escenario social cargado de incertidumbre. Esta reflexión sobre el papel de la educación en la sociedad y en su desarrollo implica, además, abordar el doble problema de definir los conocimientos y las capacidades que exige la formación del ciudadano y la forma institucional a través de la cual ese proceso de formación debe tener lugar. Y son las instituciones educativas las que tienen que atender estos nuevos desafíos, ofreciendo posibilidades de realización personal y atendiendo los más altos niveles requeridos para la nueva competitividad, así como los medios para insertarse en la sociedad.

Como antecedentes de los conocimientos científico-técnicos relacionados con el tema de investigación que hemos desarrollado, podemos hacer referencia a los estudios de finales de los años setenta, después de la crisis de los modelos tecnológicos de innovación educativa, que nos muestran las sucesivas "olas" sobre cómo lograr que la innovación educativa tenga lugar en los centros (Bolívar, 1999), que si bien difieren en algunos planteamientos, coinciden en señalar a la escuela como un lugar estratégico del cambio.

En realidad, se pasa de una preocupación por saber qué estrategias metodológicas del profesorado en sus aulas conseguían más resultados en sus alumnos, a entender que es la labor conjunta del centro la que nos va a dar la clave de la 'mejora' y 'eficacia' del mismo. Para ello, es especialmente importante abordar la escuela como unidad de cambio, mejora, innovación y desarrollo institucional.

La escuela del siglo XXI tendrá que cambiar, conformar otro aspecto y funcionar de otra forma. Como plantean Hopkins y Lagerweij (1997), las propuestas de mejora de la escuela para el cambio educativo acometen la meta a largo plazo de crear una escuela ideal que se renueve a sí misma. Además, hacen referencia a la paradoja centralización-descentralización y la patología del cambio educativo. Plantean que en la mayoría de los países occidentales existen presiones aparentemente contradictorias para centralizar por un

lado, y descentralizar por otro. Esto crea cierta tensión que contribuye a dificultar la puesta en práctica de cambios encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza.

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.

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).

Pero tampoco podemos dejar de referirnos, como nos demuestran los resultados de la investigación sobre innovación educativa en España que nos ocupa en este artículo, al papel que juegan los directores de centros educativos en los procesos y resultados de las acciones innovadoras que emprenden. Con su actitud e implicación pueden contribuir al mayor de los éxitos, pero también al más rotundo de los fracasos. En palabras de Fullan (2008), los dos mayores errores de un líder son la indecisión en los momentos que hay que tomar decisiones de forma urgente, y la certeza de que tienen la razón en tiempos de complejidad como los actuales.

Como se señala en el informe de la OCDE (2008) sobre políticas y prácticas de liderazgo escolar en todo el mundo, existen cuatro objetivos fundamentales sobre los que hay que trabajar para poder contribuir a mejorar la práctica del liderazgo escolar:

- a) (Re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar.
- b) Distribuir el liderazgo.
- c) Adquirir habilidades para un liderazgo escolar eficaz.
- d) Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva.

Por lo tanto, hablar de innovaciones educativas supone hablar de liderazgo, dado que como señala Hopkins (2001) el liderazgo llega a determinar de manera importante los resultados de aprendizaje. Puede que los centros cuenten con buenos docentes, pero sin un liderazgo claro, resulta más difícil conseguir buenos resultados, dado que el director es el mejor posicionado dentro de los centros educativos para facilitar las condiciones idóneas que favorezcan el trabajo del profesorado y, a su vez, éste tenga el impacto deseado.

En las innovaciones exitosas, los directivos de los centros se implican en los procesos y contribuyen a que la escuela se abra a otros centros y a que se configure un modelo de

trabajo en red para conseguir una mejora real. Hablamos de líderes con mentalidad abierta, optimistas, conscientes de lo que hacen. Como plantean Higham, Hopkins y Matthews (2009) se trata de desarrollar un liderazgo sistémico, que trascienda el espacio escolar para incidir en el sistema educativo en su conjunto. En definitiva, desarrollar un liderazgo que suponga fuerza de cambio, mejora y que se apoye en nuevas formas de colaboración institucional.

En consecuencia, asegurar el éxito de las innovaciones supone reconocer la importancia del liderazgo escolar, pero también del contexto. Y el contexto con el que nos encontramos se caracteriza por un profesorado que cada vez necesita una mayor preparación a fin de poder dar respuesta a las exigencias de un medio que en muchas ocasiones es un medio hostil. Hablar de introducir mejora y cambio en nuestros centros educativos significa pensar en los procesos que nos encaminan hacia este objetivo, es decir, es pensar en el desarrollo de procesos de innovación educativa.

## 2. Metodología: Grupos de Discusión

En el desarrollo del estudio sobre la innovación educativa en España, hemos utilizado una variedad de metodologías de investigación, con el objetivo de recopilar información relevante en relación con los objetivos del trabajo. En síntesis, hemos (a) utilizado dos tipos de cuestionarios, uno para el profesorado y otro para los profesionales del apoyo externo; (b) estudiado ocho casos de proyectos de innovación educativa; y (c) analizado dos grupos de discusión en cada una de las 17 comunidades autónomas del estado -más la ciudad autónoma de Ceuta-. En el primero de estos grupos participaron docentes implicados en los proyectos de innovación, mientras que el segundo contó con la participación de agentes externos a los centros (asesores, inspectores y orientadores) que tenían cierta implicación con los proyectos de innovación vigentes.

Con objeto de complementar las aportaciones que ofrecían los datos extraídos de los cuestionarios utilizados, se consideró necesario utilizar un doble estudio de corte cualitativo -mediante estudio de casos y grupos de discusión- que ayudase a profundizar en aspectos emergentes a partir de dichos datos. Los resultados presentados en este artículo se basan en el análisis de la información procedente de los grupos de discusión.

El grupo de discusión es una técnica ampliamente validada por la comunidad científica, que proporciona la perspectiva de los 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.

El grupo de discusión, con su 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, sino que 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, por tanto, 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”.

A partir de los presupuestos anteriores, se llevaron a cabo dos grupos de discusión en cada una de las diecisiete comunidades autónomas, además de Ceuta. Como ya hemos comentado, el primero de ellos se desarrolló con docentes participantes en proyectos de innovación educativa y el segundo con agentes externos que de alguna manera se encontraban implicados en los proyectos de innovación. Entre los participantes se produjo una dinámica de participación muy simétrica y rica en interacciones.

El *protocolo de trabajo* fue el siguiente:

- A) El equipo de investigación diseñó una guía de tópicos que orientasen el debate. Este documento fue enviado con anterioridad a los candidatos seleccionados a participar en los grupos de discusión a fin de invitarlos a reflexionar previamente sobre los temas que iban a ser abordados en el grupo de discusión.
- B) Selección de participantes: En la mayoría de los casos contamos con la colaboración de responsables en materia educativa de las diferentes comunidades autónomas, que nos ayudaron en la selección y organización de los grupos de discusión. La selección de participantes se realizó de acuerdo a unos criterios consensuados en una reunión de coordinación previa. Nuestra intención era abarcar un amplio espectro de profesionales incardinados en el sistema educativo, que tuvieran relación con el tópico a estudiar, divididos en dos grandes grupos, de acuerdo con su proximidad profesional al mismo: a) los participantes directos en innovaciones, y b) los apoyos externos a los centros. La cantidad de participantes osciló en todos los grupos de discusión entre 5 y 10. La selección de los mismos fue intencional, considerando que hubiese una proporción adecuada entre hombres-mujeres y por su pertenencia a distintas etapas del sistema, así como el desempeño de roles variados.
- C) Desarrollo de los grupos de discusión: El equipo de investigación cuidó especialmente el papel que debía ejercer el moderador de la sesión para que condujese y animara el debate acertadamente. Así pues el investigador responsable de dirigir el grupo de discusión iba planteando los diferentes temas sobre los que debatir, en torno a los cuales se intervenía libre e informalmente. A continuación, se procedía a la búsqueda y concreción de los diferentes puntos de vista, así como a los posibles acuerdos entre los participantes. El grupo trataba el tema propuesto y ocurría como afirma Greenbaum, 2000:125 que *“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”*. Además se estableció que otra persona del equipo de investigación hiciese las labores de observación, recogida de las secuencias

de intervención y los puntos principales, con el fin de facilitar la posterior transcripción así como de completar el registro de datos para el análisis.

- D) **Análisis:** Las sesiones de todos los grupos de discusión fueron grabadas en audio. El análisis se desarrolló a partir del examen de todas y cada una de las manifestaciones que se produjeron en los grupos de discusión con la intención de encontrar concurrencias y/o singularidades relacionadas con los tópicos planteados. La intención era describir sistemática y cualitativamente el contenido comunicado, pero también aprovechar la herramienta, haciendo inferencias reproducibles y válidas de los datos e identificando las dimensiones más sobresalientes. Esto nos ha permitido elaborar algunas conclusiones con la finalidad de auspiciar la solidificación o la corrección del proceso emprendido.

Como se detalla en otro artículo de este mismo número de la Revista (Marcelo, Mayor y Gallego), el modelo conceptual que ha guiado la investigación para comprender y explicar los procesos de innovación educativa ha partido del análisis del contexto que da sentido y acogida a las iniciativas innovadoras. El resto de las dimensiones analizadas se ha relacionado con el inicio de los proyectos, su diseño y desarrollo, así como con el ciclo de transformaciones y resultados obtenidos. De manera transversal, hemos analizado el asesoramiento recibido durante todo el proceso de innovación.

### **3. Hallazgos de la investigación**

En este apartado nos vamos a centrar en describir y analizar los resultados procedentes de los grupos de discusión realizados tanto con profesores implicados en proyectos de innovación como con agentes externos que asesoran dichos proyectos. Los datos se presentan atendiendo a los tópicos de discusión planteados en los grupos de discusión desarrollados. El lector puede encontrar una descripción y análisis de los resultados procedentes de la parte cuantitativa de esta investigación en el artículo de Marcelo, Mayor y Gallego, en este mismo número de la revista Profesorado.

#### ***a) ¿Cómo se gestiona la Innovación Educativa en España? ¿Cuáles son las funciones asignadas a asesores/as, inspectores/as y orientadores/as?***

La gestión de la Innovación depende por una parte, de la Comunidad Autónoma correspondiente y por otra de la Administración Educativa del Estado que 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 generalizado (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. Las convocatorias por lo general van dirigidas a los centros, son de carácter anual y variable en cuanto a las fechas de la convocatoria.

La opinión de los profesores consultados acerca de la gestión de la innovación se sintetiza en los siguientes aspectos: convocatorias demasiado rígidas; la forma de seleccionar los proyectos y repartir el dinero entre los mismos se hace por medio de criterios

cuantitativos, sin entrar a examinar el alcance de los mismos (centro o aula); se restringe la continuidad de los proyectos y además, en general, el tiempo para su realización es escaso (1 curso escolar); hay una clara falta de difusión de las innovaciones y las buenas prácticas derivadas de ellas; son convocatorias muy lineales, no atienden a la especificidad de las situaciones y proyectos; no existe un planteamiento claro de impulso a la innovación integrada en los centros, ya que la Administración se limita al reparto de recursos y a su posterior control y por lo tanto no se percibe una apuesta decidida por la innovación.

Algunas de las cuestiones que han señalado los agentes externos como claves en la gestión de la innovación tienen que ver con la necesidad de que desde la Administración Educativa se lleve a cabo una política clara de impulso a la innovación, se defina claramente qué se entiende por procesos innovadores y se determinen las diferencias entre distintas actuaciones que se engloban bajo la misma etiqueta (proyectos de innovación, proyectos de investigación, planes de mejora...). Algunos participantes lo han expresado con estas palabras:

“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”.

Respecto a las funciones asignadas a los agentes externos que actúan como asesores a la innovación educativa, volvemos a apreciar la opinión generalizada de los profesores implicados en los proyectos de innovación de que la inspección educativa no lleva a cabo un acompañamiento pedagógico a los centros en lo que se refiere al desarrollo de los procesos de innovación educativa. Entre otras razones porque no es una función que esté definida como propia desde la Administración, aunque sí realiza un control y evaluación de los procesos de innovación a través de la presentación de la memoria de los proyectos implementados. Por lo tanto, 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.

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. Forman parte de sus actividades: 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 los miembros del claustro, evaluar y emitir los informes pertinentes, mediar entre la Administración y los centros, apoyar las acciones emprendidas por los grupos de innovación, así como 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.

Por otra parte, el papel del orientador/a como asesor de la innovación no es significativo en la mayoría de las Comunidades Autónomas.

### ***b) 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 Administración. 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. Actualmente sólo existe una Comunidad Autónoma en la que se reduce de forma oficial una hora lectiva al coordinador del proyecto.

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 tal rigidez en las convocatorias que deja fuera realidades que necesitan respuestas.

### **c) Características de los centros que innovan**

Observamos una coincidencia generalizada en los diferentes grupos de discusión, tanto de profesores como de agentes externos, acerca de la identificación de las características que definen a un centro innovador. Son centros innovadores, con más probabilidad, aquellos que poseen:

- (a) Un equipo directivo dinámico e impulsor, que apoya profesional y administrativamente las iniciativas del profesorado (liderazgo profesional y pedagógico) *“Los equipos directivos son el alma de estos cambios que se producen en los centros”*.
- (b) Un grupo de docentes cohesionado, con ganas de cambiar las cosas y que prioriza las necesidades del centro para darle una respuesta innovadora. *“El que los profesores tengan ganas, que crean en el proyecto, que quieran salirse de la rutina de las clases”*.
- (c) Un buen clima de centro y procesos de comunicación fluidos *“[...] El clima dónde estás trabajando ha de ser dinamizador de la investigación. Si el centro en su proyecto educativo no abre las puertas es muy difícil”*.
- (d) Una cultura de centro compartida y facilitadora de los procesos de innovación *“[...] había algo especial, cultura de colaboración, de compromiso”*.

- (e) Una dinámica de trabajo en equipo y coordinación en las tareas.
- (f) Una actitud de apertura al entorno, a otros centros y de participación de la comunidad educativa en la dinámica del centro.
- (g) Una estabilidad del profesorado, al menos en la mayoría de su 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”*.
- (h) Una implicación en procesos de formación continua y creación de redes *“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”*.

#### **d) ¿Qué condiciones han de darse para el inicio de la innovación?**

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. Los agentes externos consultados entienden que es indispensable que los proyectos que se inician partan de las necesidades sentidas de los centros, que exista un elevado nivel de implicación del profesorado comprometido con el proceso de mejora así como un grupo de docentes responsables del mismo que trabaje en equipo. 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).

Las cualidades del coordinador/a y su capacidad para liderar un proyecto compartido son también centrales para el inicio de los procesos innovadores así como es decisiva la actitud de implicación del equipo directivo. En definitiva, parece necesario contar con un proyecto sólido y consensuado por el mayor número posible de docentes del centro, respaldado por el equipo directivo, liderado por un coordinador dinamizador del cambio y orientado a la mejora de las prácticas cotidianas. La implicación de la familia, aunque importante, no parece determinante para el inicio de los procesos de innovación. Y el apoyo de la Administración a través de la dotación de recursos (materiales, económicos y humanos) resulta muy importante, aunque no imprescindible.

Los proyectos que durante el proceso de innovación funcionan mejor lo hacen porque se cumplen muchas de las características que ya hemos reseñado (contar con un número significativo de profesorado implicado, atender a las necesidades sentidas en el centro, posibilitar una respuesta útil y adaptada, y que el proyecto forme parte de la dinámica de los centros, es decir, que sea sostenible).

Pero además funcionan mejor aquellos proyectos que son viables, factibles y con continuidad, es decir, capaces de generar nuevos proyectos. Aquellos que además repercuten en el desarrollo profesional del docente facilitándole nuevas estrategias y habilidades para el ejercicio profesional y que le ayudan en aspectos profundos del proceso de enseñanza y

aprendizaje. Además 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.

Y finalmente proyectos que incorporan a la comunidad educativa en su totalidad y que se incorporan a una red de proyectos, son los que suelen obtener mejores resultados. Un buen asesoramiento externo también dota de calidad a un proyecto de innovación.

***e) Diseño y desarrollo de los proyectos de innovación. El proceso de evaluación de los proyectos. Obstáculos y limitaciones. Aspectos a destacar en el diseño y desarrollo de los proyectos de innovación. Obstáculos y/o 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. Los alumnos, las familias y otros agentes educativos, aunque participen en el proyecto, no trabajan en la planificación de los mismos. El diseño de los proyectos de innovación requiere un diagnóstico de la situación, la sensibilidad para percibir cuales son las necesidades del grupo y un liderazgo que asuma el proceso y lo gestione y dinamice adecuadamente.

“El equipo directivo intenta buscar qué personas son las idóneas para desarrollar la coordinación si no ha habido inactivas 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”.

Una buena parte del profesorado consultado señala que es necesaria una mayor flexibilidad y autonomía de los centros para diseñar y desarrollar proyectos fuera de la línea oficial, de manera que se adapten mejor a las necesidades del contexto. Del mismo modo, entienden que la evaluación es un proceso que ha de formar parte del mismo diseño y desarrollo de los proyectos y, sin embargo, en muy pocas ocasiones esta evaluación se formaliza y sistematiza. Es cierto que los integrantes de los proyectos se reúnen a lo largo del desarrollo del proceso para comentar cómo se está llevando a cabo, intercambiar impresiones y reconducir la marcha del mismo y además siempre se realiza una memoria final, aunque nuestros informantes reconocen que ésta responde más bien a las exigencias burocráticas que a un proceso de reflexión conjunto del trabajo realizado. 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...). En la opinión de los grupos de opinión consultados las diferentes instancias educativas externas se limitan a solicitar una memoria final cuyo análisis nunca es devuelto al centro. Esto hace pensar que la evaluación externa tiene como única finalidad controlar los recursos puestos a disposición del proyecto para su realización y nunca el impacto de la mejora que el proyecto haya podido producir.

Los obstáculos y limitaciones señalados en el diseño y desarrollo de los proyectos de innovación son: una acusada falta de disponibilidad de tiempos y, especialmente, de tiempos comunes; diferentes niveles de implicación del claustro; la inexistencia de una cultura colaborativa y trabajo en equipo; plantillas docentes inestables; carencia de sistemas de autoevaluación; ausencia de optimismo pedagógico en el profesorado; falta de recursos materiales y humanos adecuados; una concepción del currículo rígida y basada en disciplinas

(sobre todo en secundaria); un exceso de burocratización, los conflictos micropolíticos de los centros; falta de subvenciones económicas para el proyecto; agotamiento y sobrecarga del profesorado y del equipo directivo; formación docente insuficiente; voluntariedad del profesorado; falta de incentivos económicos o reducción horaria al profesorado implicado; presión por los resultados académicos; y exceso de programas de innovación.

Los agentes externos perciben en los profesores una actitud poco emprendedora y falta de compromiso personal y profesional con la función docente. En ese sentido, piensan que resulta complicado mantener la motivación del profesorado para mantener un proyecto a largo plazo.

### **f) ¿Qué factores inciden en el fracaso de la innovación?**

Presentaremos los factores agrupados en cuatro dimensiones:

#### **Factores Administrativos**

El exceso de parte de la Administración Educativa por regular los formatos de la innovación, descontextualiza los proyectos. Los desajustes que se producen entre las prioridades propuestas por la Administración y las necesidades manifestadas por los centros educativos constituyen una prueba de ello. Si además las exigencias burocráticas banalizan la reflexión profunda, la innovación se limita a cumplir un expediente administrativo. Finalmente, el casi inexistente reconocimiento que la Administración hace de la innovación, unido a la inestabilidad de las plantillas de los centros, supone un serio revés para la continuidad de los proyectos.

#### **Factores organizativos**

Los informantes consultados reconocen tener dificultades relacionadas con la falta de tiempo disponible, así como la dificultad para coincidir en la misma franja horaria y organizar reuniones, utilizar espacios, coordinar actividades, la sobrecarga de tareas del profesorado. Aparece también como un posible indicador de fracaso el hecho de que los procesos innovadores no queden integrados en el proyecto de centro sino que aparezcan como una acción puntual de un profesor o en el mejor de los casos de un grupo de profesores.

La visión curricular disciplinar así como la presión del centro y el entorno por los resultados académicos limita igualmente los cambios. Resulta necesario para innovar que se asuma la interdisciplinariedad y el trabajo con las áreas transversales. Además se plantea que cuando el centro se implica en demasiados proyectos de innovación se satura al profesorado y se provoca descoordinación y desorientación hacia metas concretas:

“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...”.

#### **Factores Personales**

La falta de implicación y apoyo por parte del equipo directivo incide en el fracaso de la innovación de una manera rotunda:

“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...”.

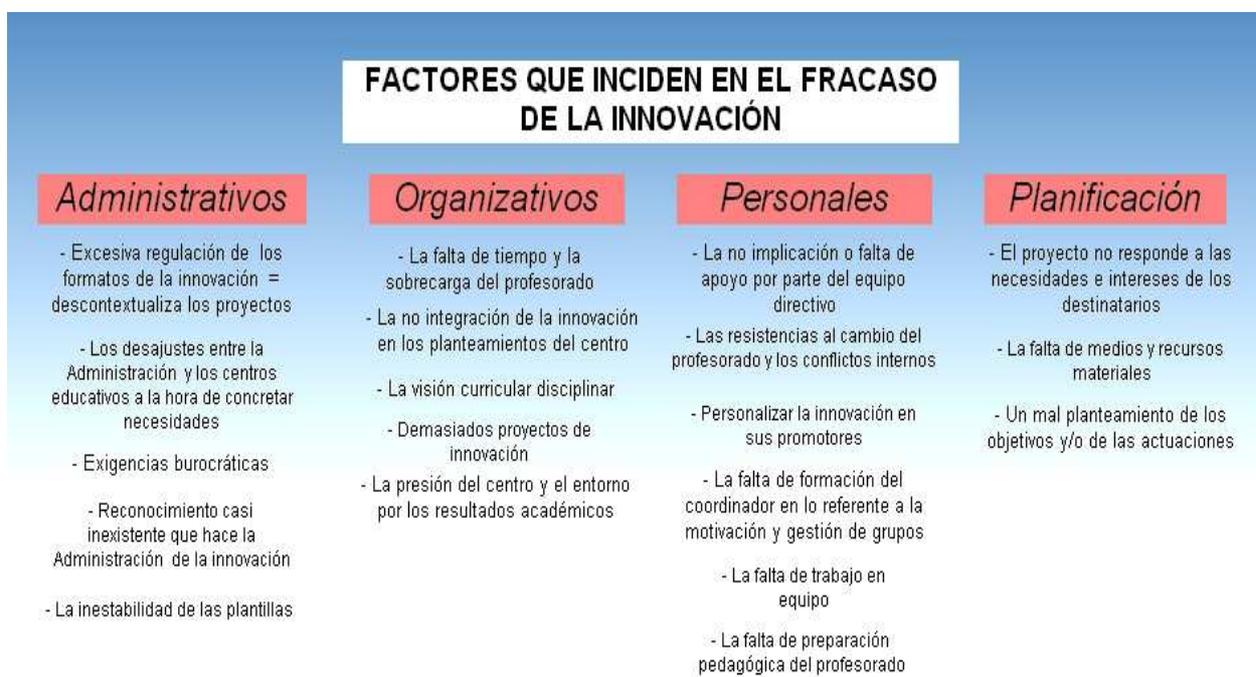
Las resistencias al cambio por parte de los docentes y los conflictos internos que se generan en los centros aparecen como causas del fracaso dentro de este factor que agrupa las cuestiones personales. Para que los proyectos de innovación sean eficaces han de ser asumidos por un número significativo 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:

Ocurre también que los proyectos se suelen personificar en un miembro del centro o en grupo reducido, sin que se haga de ellos un proyecto del claustro de profesores. La consecuencia de esto es que cuando desaparece por cualquier circunstancia el promotor de dicho proyecto éste se viene abajo o, sencillamente, desaparece. Y unido a este factor encontramos la carencia de formación en dinámica de grupos del coordinador del proyecto innovador, para integrar un verdadero trabajo de equipo en el interior del grupo, lo cual hace aumentar la probabilidad de que la innovación se vea abocada al fracaso. También la carencia de formación pedagógica específica del profesorado, sobre todo en el nivel de Educación Secundaria, donde está más interiorizado el rol del docente como transmisor de contenidos.

“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”.

**Factores de planificación**

La innovación está llamada al fracaso cuando:



1) el proyecto no responde a las necesidades e intereses de los destinatarios:

“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.

- 2) faltan medios y recursos materiales para llevar a cabo el proyecto, bien porque éste es demasiado ambicioso, bien por la imposibilidad de contar con los mismos.
- 3) no se percibe el impacto de la innovación, debido a 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.

**g) ¿Cómo es la postura del profesorado que no se implica? ¿Los conflictos se intensifican o tienden a atenuarse?**

El profesorado que no se implica en los proyectos de innovación adopta diferentes actitudes. Están los docentes que presentan una total indiferencia y que se desvinculan completamente de la vida en común del centro, presentando una total indiferencia ante las diferentes situaciones que se plantean. Pero también existen los que se acomodan y aunque su nivel de participación no es elevado tratan de adaptarse a los nuevos cambios. Finalmente tenemos a aquellos docentes que obstaculizan 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.

Los equipos directivos velan porque la falta de implicación de los docentes no repercuta en la formación de los alumnos

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

Resulta interesante observar que encontramos una mayor implicación del profesorado en centros pequeños y de primaria, mientras que en los centros grandes de secundaria los docentes se muestran menos favorables a participar en procesos de innovación educativa. Sin embargo, estas resistencias operan en muchos casos a modo de filtro catalizador para rehacer los proyectos y ajustarlos a la realidades en las que van a funcionar.

“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”.

Como ya hemos comentado, se hace necesario un buen clima de centro que acoja a los proyectos de innovación a fin de que estos sean exitosos. Si el trabajo en equipo no funciona, ni tampoco el compromiso hacia el proyecto en marcha, ni las responsabilidades adquiridas se mantienen, los conflictos tienden a aparecer y los docentes se refugian en sus respectivas aulas. No obstante, la innovación también se convierte en algunos casos 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 que hacen que, aunque sigan surgiendo conflictos, se cuente con las estrategias necesarias para solucionarlos. Además, el desarrollo de proyectos de innovación ayuda a mejorar las relaciones con el alumnado, entre el propio alumnado y con las familias.

**h) Cambios e impacto de los proyectos de innovación. ¿Se introducen cambios en los centros a raíz de los proyectos de innovación? ¿En qué dimensiones impactan más los resultados del mismo?**

Los cambios que se introducen en los centros a raíz de los proyectos de innovación implementados van a estar en relación directa con el alcance del proyecto y se manifiestan en diferentes ámbitos.

En la dimensión personal, los proyectos de innovación impactan en las relaciones entre el profesorado, el alumnado, y entre el alumnado y el profesorado, así como entre el centro y la comunidad. Mejora el ambiente de centro y esta mejora en la convivencia se proyecta hacia el exterior.

“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 el 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 cuantos 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”.

En la dimensión metodológica la innovación favorece formas de trabajo más cooperativas o por proyectos, lo que supone cambios didácticos que repercuten en el aprendizaje del alumnado. También observamos una mejora en el desarrollo profesional de los docentes y en su formación, ya que a través de los proyectos de innovación aprenden cómo trabajar en equipo, cómo organizar a su alumnado de forma diferente y cómo reflexionar sobre su práctica educativa. Finalmente los proyectos de innovación introducen cambios conceptuales, puesto que el rol del docente se reconvierte y de transmisor de contenidos pasa a ser orientador y guía en el aprendizaje y el desarrollo global del alumnado.



En la dimensión organizativa el impacto producido por la innovación es muy significativo, sobre todo cuando los proyectos han tenido una dimensión de centro, puesto que es cuando los proyectos afectan a las estructuras organizativas generales. Los cambios se perciben tanto en los diferentes proyectos institucionales (PEC, PCC, Reglamentos, Plan de Convivencia...), como 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).

En cambio, los proyectos que afectan al aula producen cambios de menor alcance, aunque no dejen de servir para facilitar la reflexión de la práctica educativa. Pero sobre todo, lo más destacable es que el impacto de los cambios en la organización del centro crea una cultura sostenedora de las innovaciones.

***i) ¿Qué tipos de apoyo recibe el centro o el equipo que desarrolla el proyecto? ¿Cómo es el asesoramiento externo? ¿Qué tipo de asesoramiento se suele solicitar por parte de los centros?, ¿quiénes actúan como asesores?***

Como ya quedara de manifiesto en el apartado primero, cuyo contenido era cómo se gestionan los proyectos de innovación y cuáles son los roles relacionados con las funciones asignadas a asesores, inspectores y orientadores, la impresión general de profesorado de los centros que innovan es que los apoyos y el asesoramiento externo que reciben no son suficientes. El asesoramiento de calidad depende de la persona más que de la institución pertinente (inspección, centro de profesorado, etc).

La intervención de la inspección educativa en los proyectos de innovación de los centros es casi inexistente. Más que una función asesora, tienen una función “fiscalizadora” y el profesorado demanda una mayor implicación de los inspectores e inspectoras de educación. 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! (irónicamente). 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”.

Los inspectores consultados reconocen que efectivamente no asesoran a los proyectos de innovación pero lo argumentan diciendo que dicha función no queda contemplada entre sus funciones.

“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”.

Por otra parte se señala que la coordinación entre las diferentes instituciones administrativas de asesoramiento es inexistente, de forma que no existe una comunicación fluida y, en consecuencia, se transmite a los centros mensajes contradictorios.

Además, 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.

Pero sí es cierto que 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 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. El asesoramiento de la Universidad a los centros con proyectos de innovación no está institucionalizado. Textualmente los profesores dicen: *“La Universidad está a años luz”*. 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. El profesorado de secundaria es el que 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 ahí 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”.

Por su parte los agentes externos consultados afirman que 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”*.

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. Pero también la formación en

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

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.

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

Los departamentos de orientación no figuran entre los elegidos por los docentes para solicitarles asesoramiento

#### **4. Conclusiones y discusión**

Los hallazgos presentados ponen de manifiesto las características asociadas a los proyectos de innovación educativa desarrollados en el contexto español, tomando como herramienta de trabajo la voz de los protagonistas de dichos procesos.

Las opiniones recogidas tanto de los grupos de discusión compuestos por profesores implicados en los proyectos de innovación, como las de los agentes externos que participan de alguna manera en el desarrollo de los mismos, han sido muy parecidas. Únicamente hemos encontrado una mayor divergencia entre los debates de ambos grupos en relación al papel de asesoramiento desempeñado por los agentes externos. Ambos colectivos coinciden en afirmar que el apoyo prestado a los procesos de innovación constituye una ayuda, pero no es determinante para el desarrollo de los mismos. La divergencia proviene del desajuste entre las expectativas de los profesores y el trabajo que realmente desempeñan los asesores externos. Los profesores creen que el trabajo de los asesores tendría que contemplar determinadas funciones y los asesores mantienen que esas funciones se exceden de sus competencias.

Hemos podido constatar, según la opinión de los implicados en los grupos de discusión establecidos, que las condiciones que facilitan o dificultan la planificación, el desarrollo, la evaluación y el impacto de las innovaciones educativas coinciden con aquellas que pudimos recoger de los cuestionarios diseñados y cumplimentados a tal efecto por una muestra representativa de los implicados en los diferentes proyectos de innovación vigentes. Es decir, nuestros protagonistas confirmaron con sus intervenciones aquellos datos que ya habíamos detectado a través del cuestionario enviado (se puede revisar Marcelo, Mayor y Gallego, en este mismo número de la revista). Además, en algunas cuestiones se mostraron especialmente contundentes y el debate adquirió especial interés. Vamos a exponer a continuación estos aspectos que fueron significativos.

En primer lugar, observamos una gran coincidencia entre las características que nuestros interlocutores asocian a centros proclives a la innovación con aquellas otras que a juicio de estos mismos informantes consultados presentan los proyectos de innovación

exitosos. Por una parte responden a las características necesarias para que se instalen procesos de innovación en los centros, y por otra hablan de las dificultades y obstáculos que impiden el desarrollo de tales proyectos en el mismo sentido. Es decir, los agentes consultados encuentran determinante para que un proyecto de innovación tenga éxito que cuente con (a) un equipo directivo dinámico que apoye profesional y administrativamente las iniciativas del profesorado, (b) un grupo de docentes cohesionado y estable, que sepa trabajar en equipo y que comparta esta cultura profesional, y finalmente (c) que se respire un buen clima en el centro educativo. Si un centro educativo cuenta con estas características parecería que el éxito de implantar un proyecto de innovación está garantizado.

Además, es necesario que sea un proyecto que el centro asuma como tal y que represente una cultura ampliamente compartida porque, en caso contrario, lo que suele ocurrir es que el proyecto se desvanece cuando por cualquier circunstancia desaparecen los impulsores del mismo

“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”.

Estos hallazgos coinciden con los obtenidos en otro estudio (López Yáñez y Lavié, 2010; Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010) en el que se puede constatar que resulta decisivo el papel de los equipos directivos para la iniciación y el desarrollo de los proyectos de innovación en los centros y para crear dinámicas sociales que favorezcan la implementación de dichos proyectos. En el trabajo referido se pudo asimismo comprobar que un Proyecto de Centro verdaderamente consensuado *“marca la diferencia en lo que se refiere a la posibilidad de sostener procesos de cambio a lo largo del tiempo”* (Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010: 16)

Finalmente vamos a sintetizar las demandas que los agentes consultados proponen para una mejora de la innovación en nuestro país.

En primer lugar se solicita un reconocimiento de la Administración Educativa que vaya más allá de la expedición de un certificado acreditativo de haber participado en la actividad innovadora. Los implicados en los procesos de innovación entienden que desarrollar un proyecto de estas características es un esfuerzo añadido a su trabajo, el cual necesita, además de una dotación de recursos materiales y humanos acordes con la actividad a desempeñar, el reconocimiento de méritos para cada uno de los implicados en los proyectos. Lo que reclaman los agentes educativos es que la Administración valore lo que realmente significa llevar a cabo procesos de innovación y sobrepase el nivel de lo puramente burocrático y administrativo. Se necesita disponer de tiempos comunes para el desarrollo de reuniones, espacios de encuentro para las mismas, recursos materiales y humanos de apoyo. Pero también se necesita una recompensa personal (incentivos económicos o de méritos profesionales) basada en el reconocimiento de la labor realizada.

En segundo lugar, parece necesario mejorar los procesos de asesoramiento en un doble sentido. Por una parte dotando a las figuras ya existentes de un contenido en sus funciones más ligado al desarrollo práctico de los proyectos. En esta línea hacen una llamada especial para que se institucionalice una evaluación del proceso. Los profesores entienden que una evaluación de este tipo les ayudaría considerablemente en el desarrollo de proyecto de innovación. Los agentes externos (inspectores, asesores de formación, profesores de la Universidad) podrían responsabilizarse de esta función.

Por otra parte, se podrían mejorar los procesos de asesoramiento estableciendo nuevos vínculos con otras instancias, como por ejemplo la Universidad. Los participantes en los grupos de discusión creen que esta es una institución que podría ser de mucha utilidad para el asesoramiento de proyectos de innovación y que actualmente se encuentra muy alejada de los centros educativos.

En tercer lugar, resultaría enriquecedor que las prácticas innovadoras se difundieran a través de redes de centros. La falta de redes de formación e intercambio de experiencias a la que aluden los agentes consultados podría mejorarse con la creación y el desarrollo de un dispositivo de autoformación de los docentes a partir de buenas prácticas promovidas por sus propios compañeros, organizadas como dispositivo formativo y disponibles para todos los interesados.

### Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria*. Archidona: Aljibe.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greenbaum, T. L. (2000). *Moderating focus group: a practical guide for group facilitation*. Thousand Oaks: Sage.
- Higham, R., Hopkins, D. y Matthews, P. (2009). *System leadership in Practice*. London: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real change*. London: Routledge-Falmer.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Lander, R. y Ekholm, M. (1998). School Evaluation and Improvement: A Scandinavian View. En Hargreaves, A.; Lieberman, A.; Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) (1998) *International Handbook of Educational Change*. The Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp.119-1134.
- López Yáñez, J. y Lavié, J.M., (2010) Liderazgo para sostener procesos de innovación, *Profesorado*, 14 (1).
- Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*, 79, 81-112.
- OCDE (2008). Education and Training Policy. *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*.
- Sánchez Moreno, M. y López Yáñez, J. (2010) Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela, *Profesorado*, 14 (1).
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid: Anaya.