

ANÁLISIS DE PROCESOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

CARLOS MARCELO, CRISTINA MAYOR,
ÁNGELES PARRILLA, MARITA SÁNCHEZ,
JOSÉ MANUEL CORONEL, ARACELI ESTEBARANZ,
PILAR MINGORANCE, JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ

Universidad de Sevilla

0. Introducción

El momento actual de implantación de un proceso de reforma del sistema educativo en nuestro país está planteando exigencias y acomodaciones a los profesores tanto a nivel didáctico, de clase, como organizativo y profesional. La literatura sobre innovación y cambio educativo ha señalado la existencia de ciertas condiciones que facilitan o dificultan los procesos de innovación educativa en la escuela. Todo proceso de cambio, bien a nivel de innovación o reforma requiere -si se espera que tenga éxito- atender a los profesionales que han de hacer realidad en las aulas la implantación del cambio.

Leithwood (en Joyce, 1990) muestra la necesidad de contemplar los procesos de cambio desde tres perspectivas: en primer lugar todo proceso de cambio supone la necesidad de aprender nuevos conocimientos y destrezas de enseñanza. En segundo lugar los profesores, a lo largo de su carrera docente, pasan por diferentes etapas que es necesario considerar cuando se les pretende implicar en procesos de cambio. Por último, la implicación de los profesores en dichos procesos tiene repercusiones en el desarrollo psicológico, conceptual de los profesores, de forma que distintos profesores pueden estar en diferente posición para enfrentarse a los retos que representan la implicación en un proceso de cambio.

En este sentido es importante considerar que Hall y Hord (1987) señalan que la implicación de los profesores en los procesos de cambio según el modelo CBAM (Concern Based Adoption Model) evoluciona desde preocupaciones centradas en sí mismo hasta preocupaciones centradas en los otros. Esta dimensión, referida al propio profesor como persona, es de especial importancia al analizar y evaluar procesos de innovación. Las teorías sobre el cambio de los profesores (Guskey, 1986), sobre las etapas de preocupaciones (Hall y Hord, 1987), sobre las etapas de desarrollo cognitivo (Leithwood, 1992), sobre las fases de la carrera docente (Huberman, 1993), etc. han de ser tenidas en

cuenta al planificar, desarrollar y evaluar procesos de cambio e innovación.

A nivel organizativo e institucional también los proyectos de innovación curricular pasan por diferentes fases en su asunción. El cambio no se produce como acontecimiento puntual sino al contrario, como un proceso que ha sido descrito en términos de las distintas fases o etapas que constituyen el mismo. Planificación, adaptación, implantación e institucionalización son las etapas identificadas por González y Escudero (1987) y Fullan (1991). Por su parte Loucks-Horsley ha sugerido los siguientes niveles de uso de la innovación: 0. No uso; 1. Orientación; 2. Preparación; 3. Uso mecánico; 4a. Rutina; 4b. Refinado; 5. Integración; 6. Renovación. El conocimiento de estas fases por las que atraviesa el proceso de innovación es importante para facilitar el proceso de asesoramiento ya que cada fase requiere, en función de su contenido, diferentes estrategias y actividades. Dependiendo de las perspectivas que se adopten respecto a la innovación así se asignarán unos papeles u otros a los profesores y a las instituciones innovadoras.

El impacto que la participación en proyectos de cambio tiene a distintos niveles, es otra de las áreas frecuentemente abordadas cuando se evalúan procesos de cambio. ¿Qué cambia como consecuencia de la participación en un proyecto de innovación?. Aunque los estudios no sean muy numerosos, la investigación en torno al tema ha establecido algunos modelos y variables a ser tenidas en cuenta. Joyce y Showers (1988) por ejemplo, concretan en tres las posibles dimensiones del IMPACTO: los profesores, las escuelas y su entorno y los alumnos. Ryan y Crowell (1982) plantean, por su parte, que la participación en procesos de mejora, cambio y formación puede tener repercusión en las siguientes dimensiones (que presentan como niveles de evaluación): percepciones de los profesores; conocimiento del profesor; conducta del profesor; conducta de los alumnos en clase y rendimiento de los alumnos. El análisis del impacto que la participación en un determinado proyecto de innovación tiene, a los niveles señalados, presupone un enfoque sobre la innovación y la misma evaluación orientado al cambio al ofrecer un marco de análisis contextual y de resolución de problemas desde una perspectiva que recoje e integra en sus planteamientos la evaluación conjunta de procesos y resultados.

1. Objetivos de la investigación

Esta investigación se planteó, en su conjunto, el análisis de procesos de innovación educativa en la Comunidad Autónoma Andaluza. En dicho estudio se abordó como primer objetivo el conocimiento de los procesos que suponen el inicio, desarrollo y resultados de los proyectos de innovación en que se implican los profesores desde una perspectiva personal, didáctica e institucional. Como segundo objetivo se planteó analizar el perfil de los asesores de formación, las condiciones en las que desarrollan su actividad en relación a los proyectos y sus necesidades formativas. Este trabajo se ocupa del primero de los objetivos señalados.¹

En primer lugar la investigación intenta analizar la *dimensión personal* del cambio educativo: las preocupaciones y problemas que se plantean a los profesores cuando

¹ El segundo objetivo, relativo al asesoramiento a los proyectos de innovación es objeto de estudio en otras dos comunicaciones presentadas a este congreso por Marcelo y otros, denominadas: 'Los facilitadores del cambio educativo: Análisis de las necesidades formativas de los asesores' y 'Los facilitadores del cambio educativo: Análisis de las condiciones profesionales de los asesores'

pretenden llevar a cabo en sus aulas un modelo de enseñanza que responda a los principios y estrategias didácticas propuestas en los proyectos de innovación. Nos interesa además estudiar cómo evolucionan y se modifican las mismas a lo largo del proyecto. El interés de este objetivo reside en la necesidad de conocer los diferentes tipos de preocupaciones y problemas que, en distintos momentos, afectan a los profesores cuando están tratando de innovar así como en la necesidad de conocer tipos de profesores que participen en procesos de innovación. En segundo lugar pretendemos abordar la *dimensión didáctica* de los procesos de cambio. Nos interesa conocer qué niveles de uso se llevan a cabo en las clases respecto a las propuestas de innovación realizadas. Queremos conocer el contenido de los proyectos de innovación cuando se desarrollan en el aula, los cambios que producen y las características y condiciones que conducen, facilitan y favorecen el desarrollo de los mismos. En relación a la *dimensión institucional* pretendemos describir las características contextuales en las que surgen y se desarrollan proyectos de innovación; pero además estamos interesados en conocer qué modificaciones, adaptaciones y procesos se producen en la institución escolar como consecuencia del desarrollo de un proyecto de innovación curricular.

2. Metodología

En base a los objetivos planteados en la investigación, el diseño y metodología utilizados han supuesto un acercamiento gradual al estudio de los proyectos en el que se han combinado fases, estrategias y análisis de distinta amplitud, intensidad y cualidad.

En una primera fase nuestra metodología ha sido *extensiva*, utilizándose el cuestionario como instrumento para obtener la información necesaria para describir los procesos de cambio. La segunda fase ha sido *intensiva* y se estructura bajo la forma de estudios de caso. Ambas fases tienen relación, de manera que los casos seleccionados no lo han sido al azar. Hemos seguido un procedimiento original y riguroso para asegurar que los casos seleccionados eran representativos de dimensiones o conglomerados estructurales estables.

La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos es pues una característica metodológica de esta investigación. Esta combinación, como ya hemos señalado, no debe ser una mera adición o secuenciación, sino que puede realizarse conjuntamente en diferentes momentos de la investigación y con diferentes fines (Marcelo, 1994). En este trabajo se puede apreciar el esfuerzo realizado para utilizar de forma complementaria ambos acercamientos en varios momentos: a) en el diseño de la investigación, donde además de combinarse cuestionarios y estudios de caso, los datos de los cuestionarios han permitido la selección de los estudios de caso; b) en la elaboración de los cuestionarios, en los cuales se incluyen preguntas cerradas y abiertas; y c) en la interpretación de resultados, donde se ha realizado una representación gráfica de los datos cualitativos.

2.1. Fase Extensiva. Indagar en los procesos de diseño y desarrollo de la innovación.

En primer lugar hacemos referencia a la primera fase de la investigación en la que, como decíamos, abordamos el estudio del conjunto de proyectos que estaban en marcha en la Comunidad Autónoma Andaluza, previa aprobación de los mismos por la

Consejería de Educación y Ciencia. Estos proyectos, un total de 150, estaban en marcha durante el curso académico 1993-94, y constituyeron la población de nuestro estudio.

Este primer acercamiento a la totalidad de los proyectos se hizo a través de dos cuestionarios desarrollados a tal efecto por el Equipo de Investigación. Un cuestionario grupal, para indagar en los planteamientos de grupo de los miembros de cada proyecto de innovación y otro individual para indagar en las perspectivas personales de los participantes en esos proyectos de innovación educativa.

El contenido en cada uno de los cuestionarios es semejante y se ciñe a las cuatro grandes temáticas de esta investigación: El inicio del proyecto, los objetivos, el desarrollo y el asesoramiento.

- Cuestionario sobre proyectos de Innovación (Versión Grupal): Este cuestionario se elaboró para ser respondido por cada equipo de profesores participante en un proyecto de innovación. Consta de 49 ítems con un formato variado, tanto ítems de respuesta múltiple, de ordenación de respuestas, preguntas abiertas como ítems con opciones graduadas.
- Cuestionario sobre proyectos de Innovación (Versión Individual): Esta versión tiene las mismas características que la anterior, aún cuando con menor número de ítems: 12. El objetivo del mismo es completar la información obtenida en conjunto pero desde una perspectiva más personal.

La distribución de cuestionarios se realiza en dos momentos. En el primero, se envían 150 cuestionarios grupales a cada uno de los proyectos de innovación aprobados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, de los que recibimos 81 (54%), junto a ellos se responden además 455 cuestionarios individuales. En un segundo momento recibimos 27 y 124 respectivamente.

En la tabla siguiente se puede apreciar la distribución de proyectos de innovación según los distintos niveles educativos y las ocho provincias andaluzas. Mayoritariamente se concentran en primaria, y geográficamente en Sevilla, Málaga y Cádiz. La temática de los proyectos de innovación es variada, pudiendo encontrar desde aquellos dedicados a diseños curriculares (los más abundantes), experiencias didácticas, educación

PROYECTOS DE INNOVACIÓN					
NIVELES	Infantil	Primaria	Secundaria	Adultos	TOTAL
ALMERÍA	0	6	3	1	10-7%
CÁDIZ	3	18	7	0	25-15.5%
CÓRDOBA	2	8	6	1	15-10%
GRANADA	1	13	4	2	19-12.5%
HUELVA	0	7	3	0	10-7%
JAÉN	1	10	2	1	13-8.5%
MÁLAGA	3	17	9	1	27-18%
SEVILLA	0	7	19	5	31-20.5%
TOTAL	10	86	53	11	150

para la salud, medio ambiente, medio social, tecnología, orientación, y finalmente los dedicados a la organización (los más inusuales).

Los sujetos que participan en el desarrollo de estos proyectos son en un 62% mujeres y prácticamente el 50% se encuentra en un intervalo de edad entre los 36 y 45 años.

En la medida en que los cuestionarios aplicados han sido elaborados por el equipo de investigación, hemos procedido a realizar un análisis de su fiabilidad y validez mediante la prueba 'Alfa de Cronbach'. En la Tabla siguiente se especifican cada uno de los procedimientos estadísticos utilizados en función de los objetivos propuestos. Estos análisis se realizarán mediante el paquete estadístico BMDP, e incluyeron las siguientes pruebas: frecuencias, medias, diferencias de medias, análisis factorial para comprobar la estructura factorial de los instrumentos, análisis de cluster tanto de variables como de sujetos, así como análisis de correspondencias múltiples.

OBJETIVOS	TEST ESTADÍSTICOS UTILIZADOS
Descripción de las opiniones de los profesores individualmente y en grupo en relación a los proyectos de innovación.	Media y porcentajes
Configuración de tipos de proyectos de innovación en base a las respuestas de los profesores a los cuestionarios sobre proyectos de innovación (Grupal e individual).	Análisis factorial de Correspondencias Múltiples

2.2. Fase Intensiva. Profundizar en los Procesos de Innovación: Estudios de caso.

En la segunda fase del estudio, en la que pretendíamos, como ya hemos señalado, un conocimiento intensivo de los procesos de innovación se procedió a la selección de siete estudios de caso correspondientes a una tipología de proyectos de innovación. La misma se obtuvo a través de la combinación de variables relativas a las características de los proyectos que fueron consideradas relevantes y críticas una vez analizada la totalidad de los cuestionarios. Estas son: número de profesores participantes en el proyecto; años de antigüedad del proyecto; actitud del equipo directivo; estilo de coordinación del proyecto; introducción de cambios a nivel de centro; y grado de satisfacción con los cambios introducidos.

Con estas variables hemos procedido, a través de un Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples realizado con el paquete estadístico BMDP-CA, a la representación de cuatro estructurogramas que nos han permitido identificar las agrupaciones más representativas. A partir de la identificación de esas agrupaciones de proyectos hemos seleccionado, siguiendo un muestreo por cuotas (Goetz y Le Compte, 1988), los casos objeto de estudio que fueron un total de siete. Cada uno de estos casos es pues representativo de una determinada tipología de proyectos. A los mismos dado el foco de estu-

dio de esta etapa hemos accedido desde una perspectiva metodológica cualitativa basada, en cada caso, en la combinación de entrevistas en grupo, entrevista individual y análisis de materiales y documentos.

La Entrevista en Grupo se realizó con cada uno de los siete grupos de profesores integrantes de los proyectos de innovación. La selección de esta modalidad de entrevista -en grupo- vino determinada por el carácter grupal propio de los proyectos de innovación (que en ningún caso se desarrollaban a título individual sino por equipos de profesores), así como por el interés, precisamente, en el análisis de la dimensión social e interactiva en que se desarrollan dichos proyectos. La consistencia de este instrumento tanto con los objetivos de nuestra investigación como con las características de la unidad de análisis con la que trabajábamos (los casos constituidos por proyectos de innovación articulados en torno a grupos definidos de profesores) fueron, por tanto, criterios determinantes para la selección de la misma.

Como ya hemos señalado (Parrilla, 1992), las aportaciones, análisis y reflexiones del grupo, y las personas como miembros del mismo (no la respuesta de cada individuo a los temas planteados), es lo que interesa a esta modalidad de entrevista. No se utiliza al grupo, en la misma, para entrevistar a cada uno de sus individuos, sino para abordar, según distintos propósitos, bien al grupo como tal, bien a los individuos como miembros del grupo.

En nuestro caso la modalidad de entrevista en grupo utilizada fue la denominada, atendiendo a su propósito, entrevista exploratoria: aquella que pretende generar hipótesis o ideas sobre ciertos temas o comparar y contrastar las interpretaciones o ideas del grupo sobre constructos ya existentes. La entrevista fue diseñada en una segunda fase del estudio, posterior al análisis global de los cuestionarios grupales e individuales realizados por los miembros de los distintos proyectos. Ello dio pie a un diseño inicial en el que se prefijaron los ámbitos y categorías de cuestiones en una guía de entrevista. Esta guía sirvió para estructurar la información obtenida y para asegurar una cierta homogeneidad en la recogida de datos de los diferentes estudios de caso realizados. Así pues nuestro segundo instrumento de análisis fue una entrevista en grupo, exploratoria y semi-estructurada.

La guía de entrevista en grupo además de construida sobre la base de los resultados globales de los cuestionarios pretendía ser sensible, en cada caso, a los resultados específicos (tanto grupales como individuales) obtenidos por los equipos de innovación seleccionados para esta fase del estudio. Esto es, en cada caso la guía de entrevista se redefinía para ajustarse a los resultados previos -del cuestionario grupal y de los cuestionarios individuales- que se tenían del grupo de profesores con que iba a ser desarrollada.

En su estructura básica la entrevista se dividió en cinco grandes bloques temáticos de recogida de información. Un primer bloque de cuestiones se dirigió al análisis del *Contexto Interno* en el que se desarrollan los proyectos. Las preguntas incluidas en el mismo, eran más bien de tipo descriptivo, y pretendían obtener información general tanto sobre la historia del centro en relación a otros proyectos de innovación como sobre las características contextuales, organizativas, didácticas y socio-comunitarias del centro en que se desarrollaba el proyecto.

El segundo bloque de cuestiones incluido en la guía de entrevista pretendía recabar información sobre el *Inicio de la Innovación*: cómo surge el proyecto, quién lo propone y diseña, cuál es su contenido, qué objetivos se plantea, quienes están implicados, cómo se temporaliza, etc.

Las cuestiones relativas al *Desarrollo de la Innovación*, conformaron un tercer gran bloque de preguntas dentro de la entrevista. El funcionamiento del proyecto en sí y del grupo, su composición, evolución, organización y funcionamiento; los recursos utilizados, los problemas y limitaciones percibidos; los cambios producidos en los profesores, el centro y el proyecto en su desarrollo; los mecanismos de evaluación del proyecto y la configuración y concreción del proyecto en la práctica, a distintos niveles, constituyen las grandes líneas de análisis sobre las que se articularon las cuestiones relativas al desarrollo de la innovación.

Una cuarto bloque de cuestiones pretendía indagar acerca de los tipos y estilo de *Asesoramiento* recibido o mantenido dentro de los proyectos así como sobre las perspectivas de los profesores en torno a los mismos.

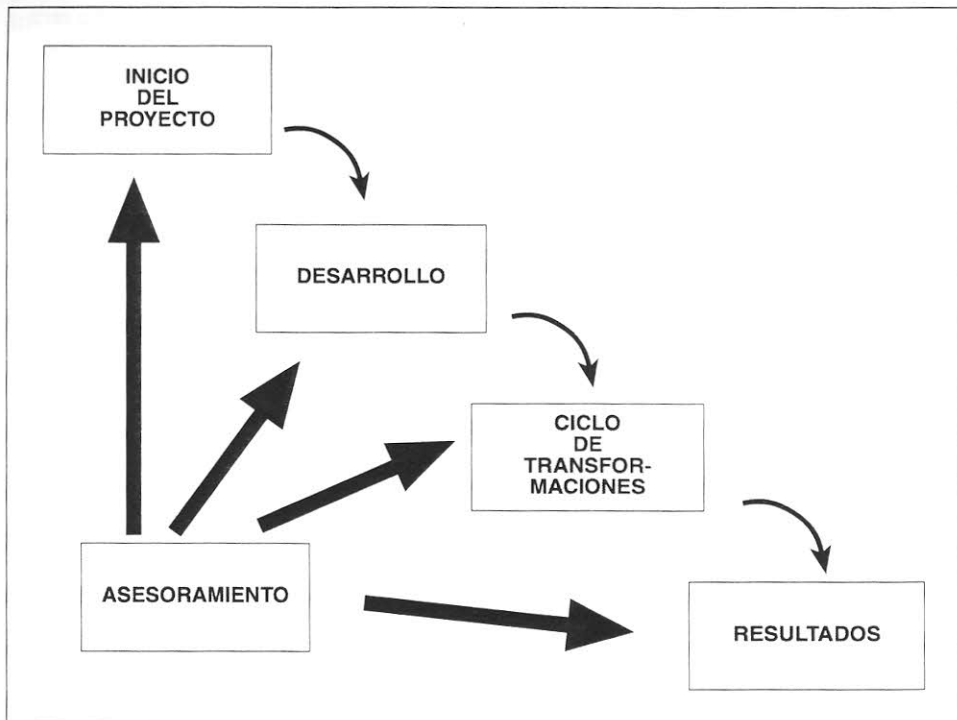
Finalmente, el quinto núcleo temático de las entrevistas exploró los *Resultados* que la implantación de la innovación tenía en los centros, profesores, alumnos y comunidad educativa. Al tiempo analizó en qué medida el impacto del proyecto respondía a expectativas esperadas o imprevistas.

Como resultado de la realización de las entrevistas en grupo se procedió, en los casos que así lo requerían, a la realización de entrevistas individuales. La **Entrevista Individual** fue realizada bien a Coordinadores de proyectos bien a Directores de centro utilizando la misma guía de entrevista grupal. Esta guía fue previamente adaptada a la singularidad que suponía la entrevista individual y a la especificidad del profesional entrevistado (coordinador o director). Así la entrevista variaba en función de su orientación hacia perspectivas individuales, y en base al rol de la persona que era entrevistada. No obstante, en todo caso, los grandes bloques temáticos explorados fueron los que acabamos de presentar en la entrevista en grupo.

Unido a ello, en esta fase se procedió a la recogida de **Documentos y Materiales** elaborados por los equipos de innovación como parte de los proyectos (material didáctico, guías, memorias anteriores, etc.), para su posterior análisis.

El procedimiento para el *análisis de las entrevistas* grupales e individuales, en base a los objetivos del estudio y al mismo tipo de entrevista realizada, se enmarca dentro del modelo de análisis cualitativo propuesto por Miles y Huberman (1994), consistente en un tratamiento y análisis de los datos que se inicia en la propia recogida de datos, seguida de la reducción de los datos, la interpretación y representación del contenido y la elaboración de conclusiones.

La singularidad del análisis en este caso, vino determinada por el tipo de información -de carácter grupal- derivada de las entrevistas en grupo así como por el tratamiento que de esa información hacíamos. Un foco básico del análisis con los datos obtenidos en la entrevista grupal consiste en situar las afirmaciones individuales de los profesores en el seno de ese mismo grupo al que pertenecen. Así, tal y como han señalado Krueger (1994) y Stewart y Shamdasani (1990) las afirmaciones individuales hechas por profesores en situaciones de grupo no pueden ser interpretadas literalmente, aisladas del



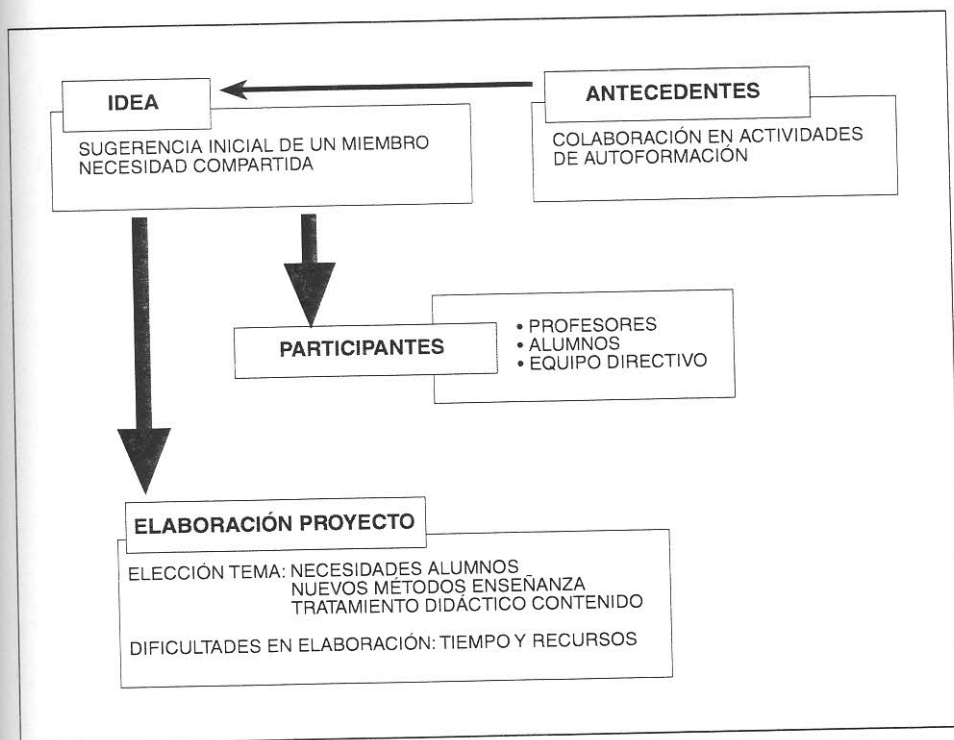
contexto social en que se producen, y con independencia de los significados, o referentes grupales en las que deben inscribirse e interpretarse.

El desarrollo de este modelo de análisis supuso la *transcripción* total de cada una de las entrevistas mantenidas, grupales e individuales, y su posterior *codificación*. Trabajamos, siguiendo a Miles y Huberman (1994) elaborando códigos postdefinidos, si bien las grandes categorías para el análisis de las entrevistas coincidían con los bloques de cuestiones planteados en la guía y las cuestiones de investigación.

Una vez codificada cada entrevista y analizada la homogeneidad intracódigos y heterogeneidad intercódigos (Guba y Lincoln, 1982) se procedió a la agrupación de los mismos en *categorías* de análisis comunes a todos los casos y a la posterior redacción de los informes relativos a cada entrevista/caso.

Un *análisis comparativo interentrevistas*, en el caso de haberse realizado entrevistas de tipo individual dentro del mismo caso, dió pie a la redacción final de cada caso. Cada uno de estos informes fue estructurado atendiendo a los siguientes núcleos de información y análisis: Contextualización del proyecto de innovación; Inicio del Proyecto de Innovación; El Proyecto de Innovación: Objetivos y Actividades; Desarrollo del proyecto: procesos, limitaciones y asesoramiento, y por último, Resultados del Proyecto de Innovación.

Por último, un nuevo *análisis comparativo intercasos*, en el que se halla ahora trabajando el Equipo de Investigación, servirá para elicitar las conclusiones globales de



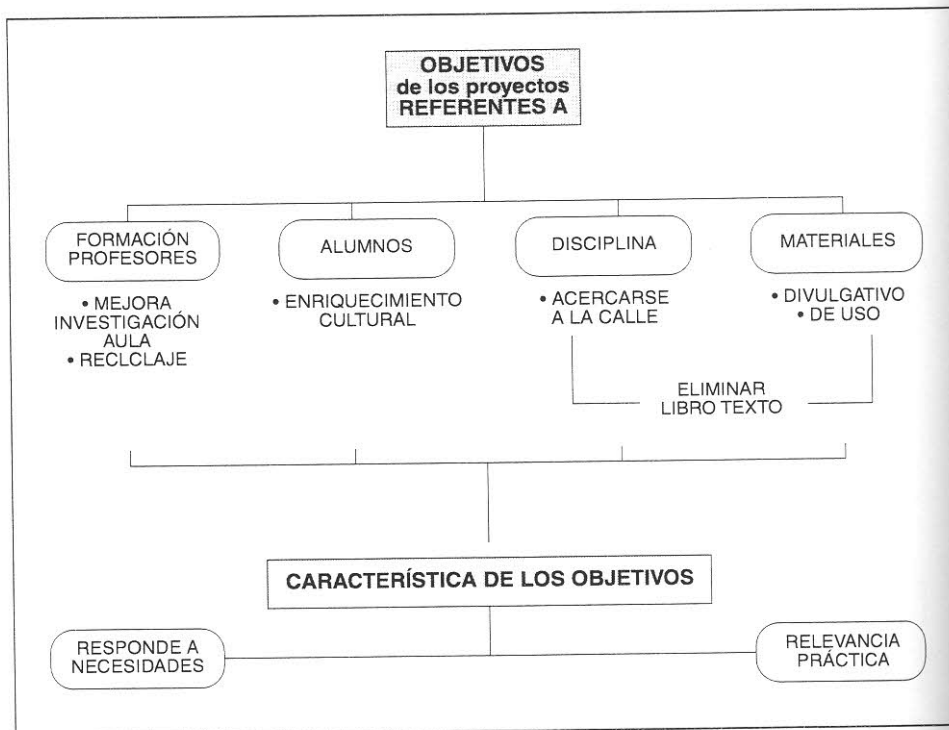
los estudios de caso. En las mismas se pretende destacar las condiciones y características que facilitan o dificultan el desarrollo de los proyectos así como los procesos e impacto personal, didáctico e institucional de los mismos.

3.- Resultados

En la presentación que seguidamente vamos a realizar, y dado el estado de interpretación en que se hallan los estudios de caso vamos a centrarnos en los resultados derivados del análisis de cuestionarios, esto es, de la fase extensiva del estudio. Procederemos según la siguiente secuencia:

El Inicio de los proyectos de innovación

En general los proyectos de innovación surgen paritariamente tanto por iniciativa de un profesor del grupo o del equipo docente que anima al resto como por necesidades compartidas por el grupo que compone el proyecto. Mayoritariamente los proyectos están formados por profesores, y en un porcentaje significativo (35%) interviene el equipo directivo. La actitud de este último es también analizada en estos cuestionarios, observándose que en más del 75% es de apoyo; en cambio en el resto de los profesores del centro es frecuente una actitud indiferente. La composición de los grupos sufre modificaciones debidas bien a la movilidad típica del profesorado de EGB bien por demandas de la propia implantación del proyecto.



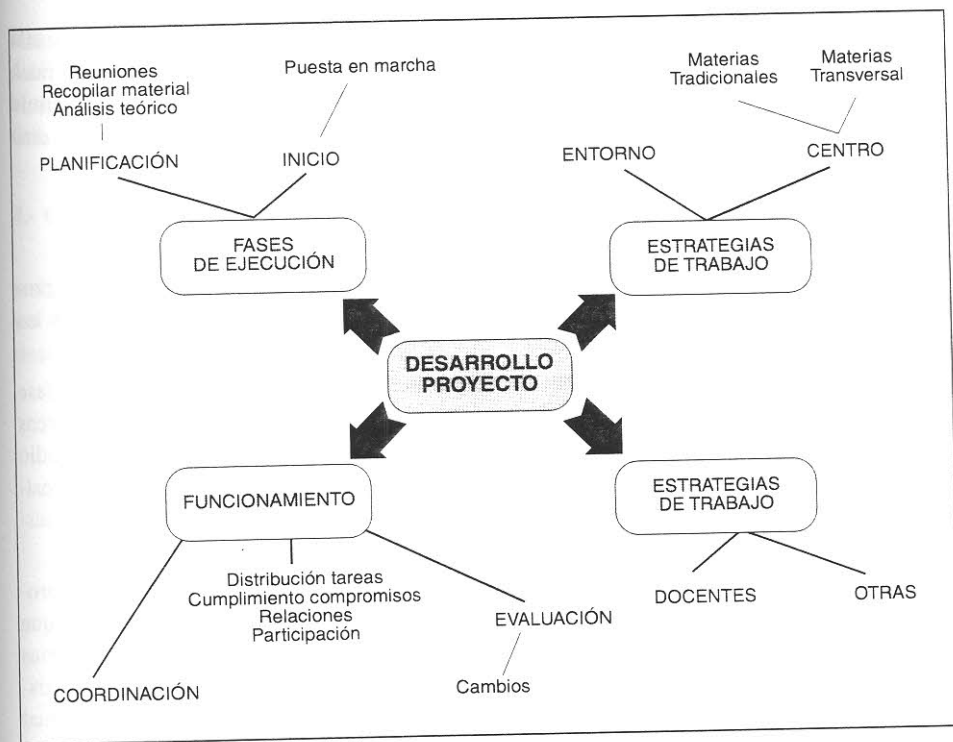
Es de destacar que los proyectos de innovación no surgen sin que previamente los profesores hayan tenido experiencias en otras actividades de autoperfeccionamiento, lo que viene a mostrar que estos proyectos responden a una trayectoria tanto individual como colectiva de los profesores. Frecuentemente los profesores afirman que la experiencia anterior influyó de manera decisiva en la implicación en esta nueva actividad.

En este contexto, se elaboran los proyectos de innovación, donde un aspecto relevante es la determinación del tema objeto de innovación. Este se selecciona en buena medida mediante la reflexión sobre las necesidades de los alumnos, el interés por experimentar nuevos modelos de enseñanza y finalmente porque los contenidos requieran un tratamiento didáctico innovador. Es frecuente (57,9%) que el tema se seleccione aceptando la idea inicial, y en pocas ocasiones (9,2%) se originan debates para este fin.

Las dificultades más características para la elaboración del proyecto son encontrar tiempo para su realización y obtener los recursos necesarios. Asimismo debemos reflejar también la falta de experiencia de los profesores en este tipo de trabajo, consensuar los objetivos y contenidos del proyecto, y la burocracia que conlleva su realización.

Los Objetivos planteados en los proyectos de innovación

Los proyectos de innovación se diferencian particularmente por los objetivos que persiguen. Estos se pueden agrupar en cuatro grandes categorías: La preocupación por la mejora de la formación del profesorado, por los alumnos, por las diversas áreas de aprendizaje y por los materiales curriculares.



Los objetivos referidos al profesorado están centrados fundamentalmente en la mejora de la investigación en el aula y en la formación y reciclaje de los docentes implicados en el proyecto. Otros objetivos centrados en el profesor hacen alusión al cambio metodológico para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La preocupación por los alumnos se ciñe a objetivos cognoscitivos, afectivo-sociales y expresivos, aun cuando el enriquecimiento cultural de los mismos sobresale entre todos los demás. Se plantea la necesidad de ser conscientes de los problemas sociales y ambientales, la utilización de herramientas informáticas y culturales, y poner al alcance de los alumnos los conocimientos y experiencias suficientes para una buena inserción social.

Acercar la escuela al medio es uno de los objetivos más referenciados, optándose por abordar otros contenidos diferentes a los que ofrece el libro de texto. Entre estos podemos encontrar las nuevas tecnologías, los medios de comunicación, el medio ambiente y los contenidos transversales.

Los materiales curriculares son otra preocupación reinante en los proyectos de innovación. En primer lugar, se presenta la necesidad de prescindir paulatinamente de los libros de texto y sustituirlos por otros materiales más adecuados, lo que obliga a elaborar materiales de diversa índole, desde aquellos que permiten una comunicación efectiva dentro del centro (periódicos, gacetas radiofónicas, etc.) hasta los materiales de uso del profesor y del alumno (material didáctico, fichas, impresos, etc.).

Por último, se puede señalar en general que los objetivo de estos proyectos se

caracterizan por la respuesta que estas innovaciones dan a una necesidad grupal o institucional, y además por la relevancia práctica que poseen. Para los profesores esta relevancia viene dada en función de su capacidad para incidir en la práctica, bien en términos de mejora, de innovaciones provocadas o de vinculación del proyecto a los temas diarios de la escuela.

El Desarrollo de los proyectos de innovación

Los resultados que aquí incluimos hacen referencia a las actividades que los profesores realizan para llevar a cabo los objetivos propuestos. El trabajo que realizan los profesores está dirigido a tres ámbitos:

- 1.- Fases de ejecución del proyecto: Planificación e Inicio. En esta primera fase podemos incluir tres tipos de tareas: las reuniones de coordinación, las tareas de recopilación de materiales y recursos; y las sesiones de análisis y estudio del material bibliográfico. Todos los profesores hacen referencia a la necesidad de incorporar esta fase en el desarrollo. La fase de inicio supone la puesta en práctica en el aula, centro o barrio de las actividades planificadas.
- 2.- Áreas de aplicación: Fundamentalmente las áreas de aplicación de los proyectos se refiere al centro escolar o al entorno de este. Los proyectos que desarrollan sus actividades dentro del centro pueden abordar bien las materias curriculares tradicionales, bien las materias transversales. Sin embargo, existen otros proyectos que desbordan en su ejecución el ámbito escolar, lo cual supone la penetración en espacios y contextos no educativos con la participación de profesionales ajenos a la escuela.
- 3.- Estrategias de trabajo: El análisis de las estrategias utilizadas para el desarrollo del propio proyecto permite dividir estas entre las didácticas (seminarios, talleres, prensa, reuniones, etc) y las retomadas de otros ámbitos profesionales (campañas divulgativas, emisiones radiofónicas, concursos, fotografía, vídeo, etc).
- 4.- El funcionamiento de los grupos: es bastante positivo; ello lo corrobora la alta participación de los miembros; el hecho de que la asignación de tareas entre ellos suele ser voluntaria o bien en función del conocimiento; y que el nivel de cumplimiento de los compromisos sea también elevado. Las relaciones en el grupo resulta un elemento determinante para la eficacia de los proyecto, así podemos afirmar que el grado de cohesión grupal y apoyo es muy elevado.

Otro aspecto importante, y relacionado con esto último, es la coordinación del proyecto. Esta suele ser permanente y el coordinador es elegido entre los miembros del grupo, predominando un estilo de coordinación colaborativo, es decir, las decisiones se analizan, discuten y toman conjuntamente; lo que incita a participar y a romper el aislamiento e individualismo de los profesores.

La evaluación del proyecto es una etapa más en el desarrollo de los mismos. Los profesores se decantan más por la autoevaluación grupal, utilizando metodologías variadas (observación cuestionarios, entrevistas y la memoria final). No obstante, para muchos proyectos ésta es una tarea pendiente ya que no existe tradición en la evaluación de programas. Los cambios que se producen en el proyecto son debidos a las nuevas for-

mas de relación, acciones y situaciones para adaptar la idea inicial a una realidad que es dinámica y cambiante y va mostrando las nuevas necesidades. Es por ello que los cambios han ido dirigidos a los objetivos, secuenciación de contenidos, planteamiento didáctico, temporalización de actividades, evaluación, y cuestiones organizativas.

4.- Conclusiones

Las conclusiones de esta parte extensiva del estudio pretenden reflejar el desarrollo global de las innovaciones y se presentan por ello agrupadas en torno a las siguientes categorías: el inicio de los proyectos de innovación; los objetivos planteados; el desarrollo y el proceso de asesoramiento a los mismos y los resultados del proyecto.

- En relación al *Inicio de los Proyectos de Innovación* vamos a destacar tres ideas básicas: Uno, las innovaciones educativas no aparecen de forma espontánea. Se requiere un período de tiempo previo en el que bien la totalidad de profesores, bien una pequeña parte -que es lo más frecuente- trabajen de forma autónoma, con poca organización, acerca de un determinado problema didáctico. Dos, en el origen de los proyectos de innovación, suele estar, la iniciativa de algún profesor, con dosis de liderazgo, que es capaz de entusiasmar y animar a otros profesores del centro. Tres, los motivos que suelen llevar a los profesores a participar en los proyectos de innovación están relacionados con los alumnos. En general los profesores se implican en proyectos que creen van a repercutir positivamente en sus alumnos. A nivel personal los profesores señalan, del inicio del proyecto, el impacto que la falta de experiencia en las tareas a realizar, tienen, los mismos. La falta de recursos materiales para desarrollar el proyecto suele ser la principal preocupación y limitación didáctica al inicio del proyecto. Institucionalmente cabe destacar dos ideas en torno a esta fase: el incumplimiento de la Administración en relación a la dotación económica del proyecto y la falta de tiempo institucional y personal para dedicar al mismo.
- En cuanto a los *Objetivos* que persiguen los proyectos de innovación cabe destacar su diversidad. Se refieren, por una parte, a los propios profesores puesto que supone una posibilidad para el reciclaje profesional y la mejora de la investigación en el aula; a los alumnos, ya que se proponen cuestiones que facilitan el enriquecimiento cultural; están centrados en las disciplinas académicas, teniendo en cuenta que pretenden acercar la escuela a la calle; y por último, se refieren a los materiales curriculares (eliminando el libro de texto y creando alternativas más creativas). La relevancia práctica de estos proyectos es una de las características más significativas de los objetivos planteados en los mismos.
- Atendiendo al *Desarrollo de los proyectos* es posible destacar una amplia diversidad de procesos de los que resalan los siguientes. En primer lugar el propio desarrollo de los proyectos precisa la constitución y funcionamiento de grupos de profesores que han de dotarse de normas de funcionamiento propias, con espacios, tiempos, tareas, mecanismos de evaluación y seguimiento creados a tal efecto. Estos grupos suelen estar coordinados por un coordina-

dor permanente que es elegido entre los miembros del grupo y que enmarca sus competencias en un estilo de trabajo colaborativo. En segundo lugar, es destacable que el tiempo que los profesores dedican al desarrollo de los proyectos suele provenir de las horas de exclusiva o del tiempo privado de los mismos. Este tiempo se emplea en mayor parte en tareas individuales, siendo equiparable el tiempo empleado en trabajo en pequeño grupo y grupo completo. En tercer lugar, el análisis de las actividades desarrolladas en el seno de los grupos indica la elaboración de materiales como principal actividad de los grupos, unida a discusiones entre los miembros del grupo y la observación de aplicaciones en el aula. También merece ser destacado el hecho de que la implicación en procesos de evaluación o autoevaluación de los proyectos es una práctica poco destacable. Tampoco el asesoramiento a los proyectos es una práctica común, siendo más bien una actividad ocasional, puntual y poco sistemática desde el punto de vista de los profesores.

En resumen, el desarrollo de los proyectos es un período en el que las preocupaciones de los profesores se centran más que en los medios y recursos materiales, en la propia inserción del proyecto en la vida del centro, siendo las relaciones de compañeros y equipo directivo otra preocupación típica de esta etapa. A nivel didáctico se desarrollan los cambios y transformaciones más importantes en el aula, se modifican y amplían las estrategias didácticas, y por último, a nivel institucional es la cohesión, nivel de participación y coordinación del grupo una de las características básicas de esta etapa.

Por último, en relación a los *Resultados del proyecto*, analizados en forma de cambios producidos a nivel personal, didáctico e institucional cabe destacar las siguientes ideas. Desde una perspectiva personal los profesores informan estar aprendiendo "conceptos y teorías" así como "a resolver problemas a través del trabajo con sus compañeros". En relación a las preocupaciones en torno al proyecto los profesores señalan tres tipos principales de preocupaciones: saber más sobre el tema objeto del proyecto implicación de otros profesores; y la coordinación de esfuerzos individuales. Estas preocupaciones, se modifican relativamente, en el transcurso de la innovación para centrarse más en la mejora del proyecto (implicar a otros, introducir estrategias nuevas) que en sí mismos. Desde el punto de vista didáctico, los cambios introducidos a nivel de clase se refieren fundamentalmente a la introducción y uso de nuevos materiales didácticos, aunque también se modifican la forma en que se presenta la información; las tareas planteadas; y los resultados del aprendizaje. Por último, los cambios institucionales aparecen como uno de los impactos claros de los proyectos de innovación que se modifican durante el transcurso del proyecto. Al principio la vida de los centros se ve alterada en relación a la coordinación de profesores a nivel de ciclo o centro, mientras que a medida que se avanza los cambios impactan más a niveles de equipamiento, distribución de espacio o elaboración del Proyecto de Centro o Proyecto Curricular de centro.

BIBLIOGRAFÍA:

- Fullan, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*, Chicago, Teacher College Press.
- González, M.T. y Escudero, J.M. (1987): *Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo*, Barcelona, Humánitas.
- Guba, E.G. and Lincoln, Y.S.. (1982): *Effective Evaluation*, San Francisco, Jossey Bass Pub.
- Guskey (1986): Staff Development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15,5, 5-12.
- Hall, G. y Hord, S. (1987): *Change in Schools*, New York, Suny Press.
- Huberman, M. (1993): The model of independent artesán in Teacher's professional relations. En J.W. Little and M. McLaughlin (Eds): *Teachers' Work. Individual, Colleagues and Contexts*, Chicago, Teacher College Press, 11-50.
- Joyce, B. (1990) (Ed): *School Culture Through Staff Development*, Virginia, ASCD.
- Joyce, B. y Showers, B. (1988): *Student Achievement Through Staff Development*, New York, Longman.
- Krueger, R. (1994): *Focus Groups. A practical Guide for Applied Research*. London, Sage Publications.
- Leithwood, K. (1992): The principal's role in teacher development. En M. Fullan and A. Hargreaves (Eds): *Teacher Development and Educational Change*, London, Falmer Press, 86-103.
- Loucks-Horsley, S. (1987): *Continuing to Learn. A Guidebook for Teacher Development*. Andover, The Regional Lab. for Educational Improvement of the Northeast and Islands.
- Marcelo, C. (1994): *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona, P.P.U.
- Miles, M. and Huberman, M. (1994): *Qualitative Data Analysis*, London, sage Publication.
- Parrilla, A. (1992): La entrevista en grupo en el contexto de los estudios sobre profesores. En Estebananz, A. y Sánchez, V. (Eds): *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I): Conocimientos y Teorías Implícitas*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp, 349-357.
- Stewart, D. y Shamdasani, P. (1990): *Focus Groups. Theory and Practice*. London, Sage Publications.
- Ryan, K. y Crowell, R. (1982): Evaluation for Non-evaluators: assessing staff development outcomes. *Journal of Staff Development*, 3,1, 156-169.