

2007

JUAN CARLOS TÓJAR HURTADO

Resumen del Trabajo de Investigación

JUAN CARLOS TÓJAR HURTADO

Resumen del Trabajo de Investigación

Trabajo Original de Investigación según lo establecido
en la RESOLUCIÓN de 7 de septiembre de 2005 (BOE 21 de septiembre),
de la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, por la que se
convocan pruebas de habilitación nacional que facultan para concurrir a los concursos de acceso a
cuerpos de Catedráticos de Universidad, Profesores Titulares de Universidad, Catedráticos de Escuelas Universitarias y
Profesores Titulares de Escuelas Universitarias

Código de habilitación nº 1/625/2005
Cuerpo docente de Catedráticos de Universidad
Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Innovaciones Educativas en Centros de Educación Infantil y Primaria. Perspectivas Externa e Interna del Proceso Innovador

JUAN CARLOS TÓJAR HURTADO

Resumen del Trabajo Original de Investigación
Sobre la Acción Coordinada de los Grupos de Investigación y
Desarrollo Tecnológico de Andalucía, III Plan Andaluz de
Investigación, con el código ACC 683 HUM 2002.

Índice

PRESENTACIÓN	5	4. ESTUDIO MULTICASO	53
1. INTRODUCCIÓN	9	4.1. CONTEXTO DEL ESTUDIO.....	54
2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO E INNOVACIÓN EDUCATIVA	15	4.2. MÉTODO	54
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA...	22	OBJETIVOS	55
3. ESTUDIO EXPLORATORIO	27	PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO	56
3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27	PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	57
3.2. METODOLOGÍA	28	ELABORACIÓN DE CATEGORÍAS	59
3.3. GRUPOS DE DISCUSIÓN	29	PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS	61
3.4. CUESTIONARIO	32	PROCEDIMIENTOS DE VALIDACIÓN	61
PROCESO DE ELABORACIÓN	34	4.3. RESULTADOS.....	63
ESTRUCTURA.....	34	5. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	71
MUESTRA Y RECOGIDA DE DATOS..	35	5.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EXPLORATORIO.....	71
VALIDACIÓN	37	5.2. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO MULTICASO.....	72
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	37	5.3. VALORACIÓN METODOLÓGICA DE LOS RESULTADOS Y PROPUESTAS DE FUTURO	74
PRINCIPALES RESULTADOS.....	39	5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
3.5. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD	47	6. ANEXOS	83
DEFINICIÓN DE ACTIVIDAD INVESTIGADORA.....	48		
OBSTÁCULOS A LA INNOVACIÓN ...	48		
CONSECUENCIAS DE LA INNOVACIÓN	50		

Presentación

El informe que se presenta aquí resumido es fruto de varios años de trabajo como investigador principal de una Acción Coordinada entre varios grupos de Investigación y Desarrollo Tecnológico de Andalucía, al amparo del III Plan Andaluz de Investigación (Orden de 20 de julio de 2002, BOJA núm. 103 de septiembre de 2002)¹.

Dicha Acción Coordinada fue desarrollada, bajo la mi dirección, por cuatro equipos de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, a saber, los equipos denominados “Métodos y recursos para la investigación e innovación educativa” (cód. HUM 369), “DILINGUA” (cód. HUM 253), “Educación Física y Deporte. Formación del profesorado en Andalucía” (HUM 564), y “Condición física y Aprendizaje Escolar” (HUM 670).

Los integrantes de cada uno de los grupos de investigación señalados habíamos iniciado el año anterior una investigación financiada por el mismo Plan Andaluz de Investigación, también bajo mi dirección, sobre “La adquisición del lenguaje y de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria, en relación al desarrollo físico y psicomotor” (ACC-207-HUM-2001), que consensuamos plantear al año siguiente desde la perspectiva de la formación permanente del profesorado de estas etapas educativas. Es así como surge una nueva investigación, cuyo proyecto es aprobado en el año 2002 con el código ACC-683-HUM-2002 dentro del III Plan Andaluz de Investigación.

La acción coordinada original planteaba tres ámbitos principales de investigación: A) el desarrollo físico e intelectual de los niños y niñas en relación al cumplimiento de los objetivos educativos de los diseños curriculares básicos; B) las adaptaciones curriculares realizadas (metodología, cambios introducidos, coordinación inter profesorado, propuestas de mejora,...; y C) la formación del profesorado (demandas de formación, innovaciones educativas,...).

En este informe se resume la investigación realizada a partir del año 2002 que utiliza como unidad de análisis los proyectos de innovación educativa que reúnen las

¹ Ver certificados en anexo 1.

propuestas más enriquecedoras en el panorama de la formación permanente del profesorado, y que ilustran los esfuerzos que realizan los profesionales más inquietos y comprometidos con su práctica docente.

El informe presente muestra un resumen de esa investigación que implicó a 37 investigadores y 14 colaboradores que realizaron el trabajo de campo en Colegios de Educación Infantil y Primaria de las provincias de Málaga y Sevilla.

Al margen del reconocimiento oficial de Proyecto de Investigación Subvencionado como Acción Coordinada de Grupos de Investigación del Plan de Andaluz de Investigación (Doc. nº 11016 del Historial Académico, Docente e Investigador, HADI), comentado al inicio de esta presentación, como muestra añadida del impacto nacional e internacional de este trabajo se pueden citar algunos de los frutos iniciales que ha comenzado a dar en relación a la producción científica:

- Resultados parciales del estudio exploratorio fueron presentados en el *XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* “Investigación e Innovación Educativa”, celebrado en La Laguna (Tenerife) en Septiembre de 2005. En dicho Congreso se presentó una comunicación titulada “Innovaciones educativas en Colegios Públicos de Infantil y Primaria de Andalucía. Coordinación entre áreas y cambios en el profesorado” (Doc. nº 12048 del HADI). Esta comunicación fue publicada por la Organización del Congreso, la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), en el CD de Actas del Congreso (Doc. nº 9034 del HADI).
- El trabajo de investigación fue además difundido en Chile durante una breve estancia de investigación (Doc. nº 10301 del HADI), donde se impartió un curso sobre Innovación a cargos institucionales y profesores de la Universidad Santo Tomás de Santiago de Chile (Doc. 14011 del HADI). Estos hechos han promovido mi nombramiento como Evaluador Externo para proyectos de investigación de aquella Universidad relacionados con temas de Innovación Educativa (Doc. 10005 del HADI), y el interés manifiesto del Rectorado de dicha Universidad para avalar la realización de una investigación sobre Innovación Educativa entre ambas Universidades (Universidad de Santo Tomás y Universidad de Málaga).
- La investigación completa ha sido publicada en formato CD-Rom por la editorial AIDESOC de Málaga en 2006 (Doc. nº 7009 del HADI), que comienza a tener un

importante fondo editorial sobre investigación e innovación educativas que difunde a través de su página web a todo el mundo (www.aidesoc.org).

- Este trabajo de investigación fue difundido a la comunidad educativa andaluza en una Ponencia titulada “Innovación Educativa en Centros de Educación Infantil y Primaria en Málaga y Sevilla”, en mayo de 2006. Dicha reunión científica fue organizada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y los Centros de Profesores de Andalucía con el título “Jornadas sobre Innovación y Formación Inicial y Permanente del Profesorado” (Doc. nº 12050 del HADI).
- Como fruto de las dos últimas aportaciones citadas, durante la tutorización de la estancia de investigación del Director del Departamento de Educación de la USAT de Perú (Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo-Chiclayo), también en mayo de 2006 (Doc. nº 10303 del HADI), se promovió el diseño de un Convenio Específico Internacional entre dicha universidad peruana y la Universidad de Málaga para la realización de un Programa de Doctorado que yo mismo coordinaría y que está actualmente en marcha sobre “Investigación e Innovación Educativa” (Doc. nº 4030 del HADI).
- El interés suscitado por este trabajo de investigación en el ámbito de la innovación educativa ha originado la coordinación de esfuerzos para la concreción de dos proyectos competitivos, dirigidos por mi, recientemente aprobados por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (Convocatoria de Proyectos Conjuntos pertenecientes al Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica):
 - Proyecto Conjunto de Docencia titulado “Investigación e Innovación como motor de la Política y Gestión Educativas” (Doc. nº 11024 del HADI) y,
 - Proyecto Conjunto de Investigación titulado “Formulación y Aplicación de Políticas Educativas para el Desarrollo Sostenible de Lambayeque-Perú”. (Doc. nº 11025 del HADI).

1. Introducción

Las innovaciones educativas desarrolladas en los Centros de Educación Infantil y Primaria vienen configurándose, desde hace años, como auténticos catalizadores de cambio en la escuela. En ellas se ponen a prueba experiencias que parten normalmente de necesidades percibidas en los propios centros. Algunas de estas experiencias, en la vanguardia educativa, han inspirado verdaderos movimientos de renovación pedagógica que han dado algunos frutos en las últimas reformas educativas. Además de su aportación al cambio, las innovaciones educativas cumplen un papel fundamental en la formación del profesorado (Tójar y Manchado, 1997). Esta relación entre innovación educativa y formación del profesorado está plenamente asumida por las administraciones educativas. Los legisladores se han dado cuenta de este fenómeno y en prácticamente todas las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas que forman el Estado Español se promueven experiencias de innovación, a través de convocatorias de proyectos, como parte principal de sus programas de Formación Permanente del Profesorado.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en su Título IV relativo a la calidad de la enseñanza, establecía en el artículo 59.1 que *las Administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes*. De la misma forma, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación, en su artículo 1 reconoce, como *uno de los principios de calidad del sistema educativo, el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa*.

En el contexto andaluz, el marco legal viene concretado por los Decretos reguladores de los diferentes regímenes, etapas y modalidades de las enseñanzas que comprenden el Sistema Educativo en Andalucía que establecen que *la Consejería de Educación, para mejorar la implantación y la calidad de las actuales enseñanzas, favorecerá la investigación y la innovación educativa mediante la convocatoria de ayudas a proyectos específicos, incentivando la creación de equipos inter nivelares de profesores y profesoras y generando un marco de reflexión sobre el funcionamiento real del proceso educativo*². En

² Orden 8 de junio de 2005, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones para la realización de proyectos de innovación educativa (BOJA núm. 126, de 30 de junio de 2005).

este marco legal, se desarrolla el actualmente vigente II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, que propone entre las medidas dirigidas a la práctica educativa el *apoyo a los colectivos de profesoras y profesores implicados en proyectos de innovación educativa*³.

La formación permanente que se promueve desde estas experiencias innovadoras se aleja bastante de los modelos clásicos de formación. Aunque las administraciones educativas suelen apostar por varios modelos de formación que actúen de forma complementaria (Tójar, Manchado y López, 1998), el profesorado implicado en innovaciones prefiere modelos que se alejan de la *heteroformación*, esto es, de la formación que es proporcionada por otros, por ejemplo a través de cursos o seminarios. Los modelos elegidos por este tipo de profesorado se acercan más a la *interformación*, la formación que se realiza en grupo, en interacción con los compañeros de profesión, o incluso, a la denominada *ecoformación*, la que se realiza en los propios contextos de trabajo, modificando las circunstancias que promuevan un mejor ambiente de enseñanza-aprendizaje (Pinau, 1985). Tanto la interformación como la ecoformación implican una actitud más participativa y comprometida con la formación que parte desde el propio profesorado. Este profesorado, preocupado por su desarrollo profesional y por la educación propia y la de sus alumnos, tiende a identificar, como nos sugería Barroso (1995), el *lugar para hacer* con el *lugar para aprender*. Ya sea a través de grupos de trabajo, de seminarios permanentes o a partir de los propios proyectos de innovación, el profesorado desea participar activamente en su propia formación.

Las innovaciones son experiencias muy ligadas al contexto en el que surgen y se desarrollan, por lo que se puede decir que no existen dos innovaciones exactamente iguales. A pesar de la proliferación de experiencias, la innovación sigue siendo un fenómeno complejo de analizar desde la investigación. Las investigaciones empírico-estadísticas, desde una *perspectiva externa*, no suelen ir mucho más allá de una descripción cuantificada de cierto tipo de indicadores (número de centros, profesores y temas implicados, rendimiento académico con o sin innovaciones, satisfacción del alumnado y profesorado participante,...). Las investigaciones interpretativas, desde una *perspectiva interna*, no consiguen trascender en sus conclusiones del propio contexto en el que se desarrolla la investigación.

Por estas razones, se consideró oportuno diseñar una propuesta metodológica compleja que integrara dos diseños de investigación diferenciados. Por un lado, un diseño metodológico que utilizara procedimientos de encuesta, usando para ello grupos

³ Orden de 9 de junio de 2003.

de discusión, cuestionarios estructurados a partir de los primeros, y entrevistas en profundidad. Esta *perspectiva externa* podría ofrecernos una primera mirada general a la temática que se pretende estudiar en base a una muestra obtenida de manera extensiva.

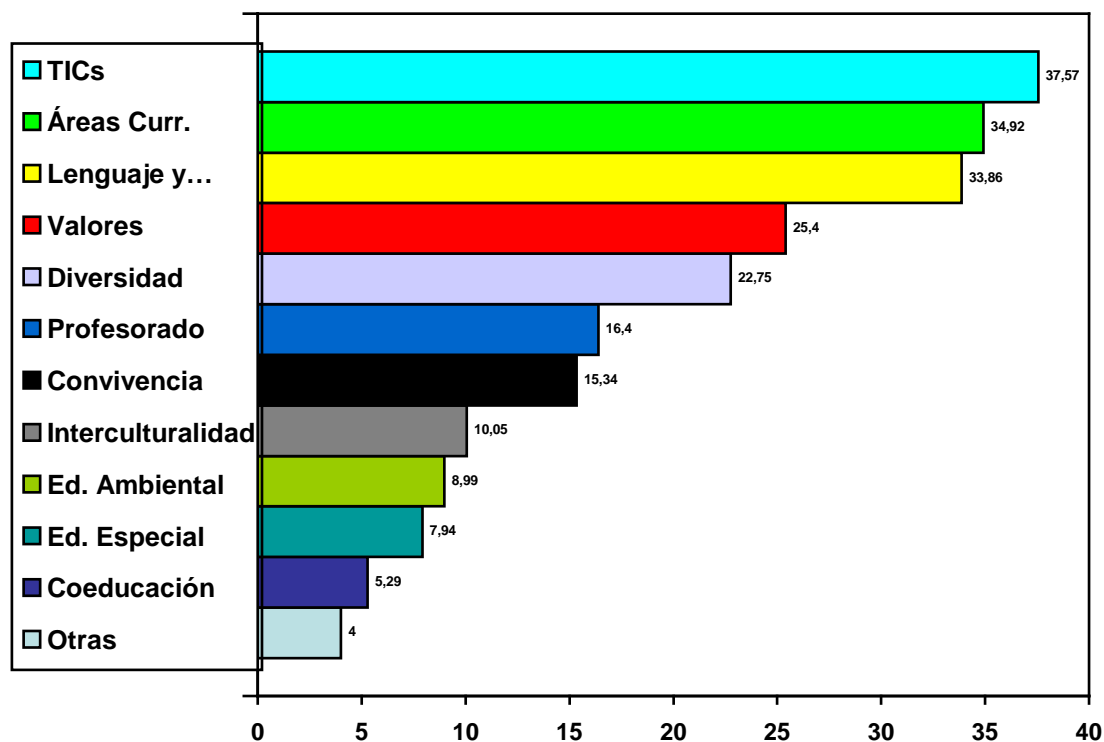
Por otro lado, se planificaron y realizaron varios estudios de casos cualitativos. Desde esta *perspectiva interna* se pretendía obtener una mirada *diferente* (alternativa a las formas de investigación más tradicionales) y *diferenciada* de lo que la innovación es en cada contexto, tanto en el origen de la misma, como en su desarrollo y en sus consecuencias. Se trataba de conocer cómo los propios protagonistas, cada uno en su contexto, viven la innovación día a día, el significado que les da ella misma a su propio trabajo y a su desarrollo profesional como profesores.

Los estudios de caso cualitativos se integran en un estudio multicaso que reúne los elementos convergentes y divergentes de cada contexto. Éste último es el que se presenta en este resumen porque sintetiza de una forma global las aportaciones realizadas en cada contexto.

Los proyectos desarrollados en las etapas de Educación Infantil y Primaria suponen algo más del 45% de las innovaciones educativas en marcha en la Comunidad Autónoma Andaluza (exactamente el 45,54 % en el periodo 2001-2005). De ellos, una gran mayoría se ocupan de innovar en las áreas curriculares como la de Lengua y Literatura y la de Educación Física. Estas dos áreas curriculares vienen demostrando un gran dinamismo y aportaciones recientes de relevancia a la formación permanente del profesorado a través de innovaciones educativas (Behets y Vergauwen, 2004; Comisión Europea, 2002; Gubacs, 2004; Shanley, 2004). Otras categorías destacadas que tienen que ver en cierta medida con estas áreas curriculares, sobre todo con la Lengua y la Literatura, son las de Lectoescritura, Lenguaje y Animación a la lectura (Junta de Andalucía, 2002).

Proyectos de Innovación Educativa (Periodo 2001-2005).

Distribución de porcentajes de los proyectos seleccionados por temáticas⁴

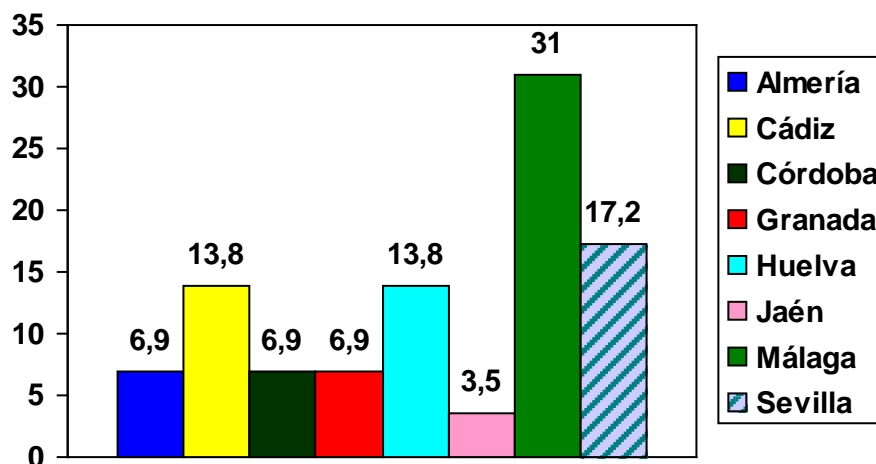


Dentro de la Comunidad Autónoma Andaluza, las provincias de Málaga y Sevilla son las que poseen una mayor variedad y un mayor número de proyectos de innovación aprobados. Entre las dos suman más de un 35% de los proyectos seleccionados en el periodo 2001-2005. En la convocatoria del año 2002, estas dos provincias suponían el 48,28% del total de Andalucía.

⁴ De elaboración propia a partir de la base de datos en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/innovacion/proy_innovacion/busca_proy.asp

Proyectos de Innovación Educativa 2002.

Distribución provincial en Porcentajes de los proyectos seleccionados⁵



En las páginas siguientes se ha redactado un resumen que reúne una serie de apartados seleccionados que dotan de coherencia a la descripción de la investigación realizada. En primer lugar se dedica un apartado a la clarificación terminológica (principalmente formación del profesorado e innovación educativa). En él se presenta el marco conceptual de la investigación definiendo los principales términos empleados a lo largo de la misma. El apartado termina planteando el problema de investigación, junto a los objetivos generales de la misma.

En el apartado siguiente se describe resumidamente el estudio exploratorio, desde una perspectiva externa, presentándose los objetivos, la metodología, las técnicas de obtención de información dispuestas (grupos de discusión, cuestionario y entrevistas). En el apartado cuarto se presenta un estudio multicaso realizado a partir de 14 estudios cualitativos de caso.

El cuerpo principal del resumen de este informe finaliza con el apartado cinco, en el que se reúnen las conclusiones de los dos tipos de estudios (exploratorio externo y multicaso interno). Además de lo anterior, se valoran metodológicamente los resultados y se realizan algunas propuestas de futuro.

⁵ Ídem nota anterior.

2. Formación del Profesorado e Innovación Educativa

En opinión de Pennington (1990: 150) los objetivos que la formación del profesorado debe perseguir son:

- *Un conocimiento de la base teórica del campo del aprendizaje [de la materia] y de investigación en el aula*
- *Un conocimiento informado de sí mismo y de los estudiantes*
- *Actitudes de flexibilidad y apertura al cambio*
- *Habilidades de toma de decisiones y de comunicación*
- *Habilidades analíticas necesarias para evaluar situaciones de enseñanza diferentes y las condiciones cambiantes en el contexto de un aula*
- *Toma de conciencia de enfoques de enseñanza alternativos y la habilidad de llevarlos a la práctica*
- *La confianza y las habilidades para alterar el enfoque que se está usando cuando sea necesario*
- *Experiencia práctica con diferentes enfoques de enseñanza.*

Esta forma de entender la profesionalización de la enseñanza implica necesariamente una formación inicial y, por supuesto, permanente más especializada, que ayude al profesor a aceptar la responsabilidad de su propio desarrollo y que lo cualifique adecuadamente en aspectos teóricos y prácticos, y añada nuevas dimensiones competenciales relacionadas con la reflexión, investigación e innovación docentes.

Los aspectos teóricos se encuentran relacionados con las teorías educativas que han sido *construidas dentro de una disciplina académica especializada por expertos que han dominado sus niveles particulares de información. Los profesores pueden entonces aplicar de forma efectiva el conocimiento y entendimiento aportados por tal teoría en el aprendizaje de la enseñanza* (Elliot, 1989: 81). Es verdad que, dichas teorías a veces son desdeñadas por abstractas o poco sensibles con la realidad concreta de las aulas, pero resulta imprescindible su conocimiento para obtener *una base para analizar y evaluar de manera exhaustiva los aspectos prácticos de los métodos, materiales y del currículo* (Pennington, 1990: 134).

Las teorías son imprescindibles porque no se puede estar periódicamente "inventando la rueda", porque sirven de marco de referencia para contrastar la práctica y porque no son inamovibles: siempre existe la posibilidad de crear nuevas teorías basadas en la experimentación de nuevas formas de entender la enseñanza.

En el espacio entre el saber y el saber hacer, entre aprender a hacer algo y hacerlo, se sitúa la dimensión de la práctica. Como indica Tomlinson (1995: 17) *más tarde o más temprano adquirir habilidades prácticas como la enseñanza requiere aprender haciendo*. Existen dos formas esenciales de obtener estos aprendizajes: *conocimiento en acción a través de la práctica de la profesión [... o] a través de la observación de la práctica* (Wallace, 1991: 15). Sin embargo estas dos aproximaciones casi nunca son suficientes. La enseñanza es una habilidad compleja: sus propósitos son complejos, las demandas no son siempre las mismas, porque el contexto nunca lo es, y los resultados son difíciles de predecir. De esto se deduce que no basta ver cómo se enseña, ni siquiera enseñar, para que se pueda realizar de forma efectiva, es preciso entender lo que se hace y "reflexionar" seriamente sobre la docencia. *Cuanto más compleja y abierta es una habilidad [como la enseñanza], más tiende a requerir una toma de conciencia y entendimiento de los hechos* (Tomlinson, 1995: 15)

El primer mecanismo que favorece la interacción entre las dimensiones de teoría y de práctica es la *reflexión*. Este término se viene utilizando en el ámbito de la enseñanza desde hace mucho tiempo. Como nos advierte Smith (1991: 88) *la noción de que los profesores sean críticos, reflexivos y que respondan a su propia enseñanza y a la de otros no es nueva. Desde el escrito de Dewey (1933), la gente ha estado luchando por encontrar formas factibles de llevar esto a la práctica*. Esto se ha traducido en programas diseñados con el objetivo de contribuir al desarrollo *de profesores que tengan las habilidades y disposiciones necesarias para cuestionarse continuamente su propia práctica y la de los contextos en los que la enseñanza tiene lugar* (Zeichner, 1987: 565).

A pesar de que la relevancia de estos elementos no es cuestionada a nivel teórico-epistemológico, la reflexión sobre la práctica no es un problema resuelto en la actualidad en ningún nivel educativo. Diversos problemas estructurales (falta de tiempo para dedicar a la reflexión), de adquisición de este tipo de competencias y la falta de seguridad o confianza en los docentes que la practican, hacen que el pensamiento crítico y la autoevaluación que proporciona la reflexión sistemática no se pongan lo suficiente de manifiesto en la práctica docente cotidiana (Moon y López Boullón, 1997: 69-72).

Utilizar la reflexión implica hacer valer los sentimientos y las intenciones que *conducen a un desarrollo consciente de introspecciones en conocer lo que está teniendo lugar* (Wallace, 1991: 13). A pesar de que muchos autores reconocen el valor de la reflexión como el mecanismo que más partido puede sacar de la práctica (Wallace, 1991: 52), otros hablan de la necesidad de formalizarlo y, en definitiva, de que el profesor se convierta además en un investigador de su práctica (v. g. Elliot, 1985; Stenhouse, 1985). Se trataría de hacer partícipe al profesor de ese espacio de interacción que pueden compartir la teoría, la práctica y la investigación. En este sentido apuntan las palabras de Baird (1992: 36):

Hacer del cuestionarse activamente cosas una práctica más rutinaria necesita práctica, hacerlo sistemático necesita investigación [...]. La investigación es un cuestionarse sistemático, y la enseñanza efectiva es lo mismo. Para mejorar la enseñanza, el profesor debe reconceptualizar el significado de la investigación educativa

Si la "simple" reflexión sobre la práctica ya no era fácil, hablar de investigación educativa supone mucho más, como dice Wallace (1991: 56): *una experiencia especial, mucho tiempo, recursos económicos, e incluso quizás características personales especiales.*

La forma más común de interpretar esta investigación educativa es la denominada "investigación en el aula". En palabras de Allwright y Bailey, 1991: 2) *simplemente se trata de investigar lo que ocurre en realidad dentro del aula.* Estos autores mencionan tres enfoques de investigación en el aula (50-51):

- La dirigida a investigar una situación sin cambiarla más que en el tratamiento.
- La dirigida a traer cambios a la situación específica investigada para mejorarla y resolver problemas específicos.
- La dirigida a entender lo que ocurre en el aula.

Ninguno de estos enfoques debería ser desestimado, cualquiera de ellos podría proporcionar un conocimiento de la práctica docente mejor, si bien cada uno de ellos tiene un valor diferente, supone *variar las actitudes hacia el grado de control sobre las variables y los deseos de intervención en un proyecto de investigación* (Allwright y Bailey, 1991: 52).

Llegados a este punto, parece necesario detenerse un instante para resumir en pocas palabras qué se entiende por *innovación educativa* y cómo ésta puede entroncarse con la *formación del profesorado* y, por ende, con el desarrollo profesional docente.

Se podría perfectamente partir de la definición de Nichols (1983: 4), según la cual *una innovación es una idea, objeto, o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que*

intenta introducir mejoras en relación a objetivos deseados, que tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera. De ella se puede deducir que una innovación no es un cambio cualquiera. Se trata ante todo de un *cambio planificado*. No un cambio evolutivo o madurativo, que se da simplemente con el paso del tiempo. Tampoco se trata por tanto de un cambio casual. Consistiría más bien en un *cambio planificado con el objetivo puesto en la mejora*.

Las innovaciones han sido clasificadas utilizando varios atributos que especifican su contenido. Pueden ser *radicales* o *menores* (Romerg y Price, 1983), o bien de *primer* o de *segundo orden* (Cuban, 1992). Cualquiera de estas innovaciones tendría como objetivo la mejora de la enseñanza, si bien las radicales, o las de primer orden, supondrían algo más que, por ejemplo, el uso de un nuevo recurso tecnológico de apoyo a la enseñanza. Las innovaciones de primer orden suponen modificaciones incluso en aspectos tales como las tradiciones arraigadas en los centros de enseñanza (p. ej. Diseño y experimentación por parte de los profesores de nuevos contenidos curriculares, cambios sustanciales en la organización incluyendo nuevos objetivos, estructuras, roles, etc.)

Pero, ¿qué tipo de formación es la que propicia procesos de innovación tales como los anteriormente indicados? Debesse (1982) hablaba de *heteroformación*, *autoformación* e *interformación*. Pinau (1985), por su parte añadía el concepto de *ecoformación*. En la heteroformación, la formación es recibida de otros. La autoformación implica un control, más o menos consciente, del propio individuo, que se comporta como un autodidacta en lo referente a los objetivos, los procesos, los instrumentos y los resultados de su formación. La interformación sugiere la formación que se produce en equipo, en los propios contextos de trabajo. La ecoformación, por último, se refiere a la acción sobre las cosas y el ambiente que nos rodea que, susceptibles de ser transformados, pueden contribuir a la formación.

Evidentemente, cuanto más se aparte uno de la heteroformación, de la formación que pueden ofrecernos otros, más se acerca a posibles procesos de innovación. De esta forma, la innovación se puede plantear desde dos enfoques: desde una perspectiva individual, *el aprendizaje y el desarrollo individual*, o bien desde la perspectiva de una *formación en grupos* (contexto de formación, aprendizaje organizador). Vilarrubias y Mauri (2001) se refieren a esta idea puntualizando un itinerario de formación que va desde la formación *individual*, a la formación *en grupo* y, finalmente, a la formación *de grupos*.

La formación de grupos, más enriquecedora que la individual, supone que el aprendizaje ocurre -no de forma aislada sino- dentro de un contexto o *espacio intersubjetivo y social* (Pastré, 1994). El aprendizaje en la propia organización supone un procesamiento social de la información, una socialización cultural y un desarrollo propio de metas, estructuras, estrategias o ambientes⁶. Senge (1992: 11-12) en un trabajo titulado "La Quinta Disciplina" hablaba de que: *Ya no basta con tener una persona que aprenda para la organización... Ya no es posible 'otear el panorama' y ordenar a los demás que sigan las órdenes del 'gran estratega'. Las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán aquellas que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización.*

Hace algún tiempo Ely (1990) postuló e investigó sobre ocho condiciones que han de ser percibidas por los participantes de cara a poner en marcha un proceso innovador. Dichas condiciones tienen aún vigencia (Ely, 1999; Surry y Ely, 2002; y Surry y Ensminger, 2002), y nos ofrecen pistas sobre los escenarios en los que se puede desarrollar una innovación educativa⁷. Las ocho condiciones de Ely son 1) la insatisfacción con el *status quo*; 2) habilidades y conocimiento de los participantes; 3) el tiempo; 4) los recursos; 5) recompensas o incentivos; 6) participación; 7) compromiso; y 8) liderazgo.

La colaboración, el trabajo en equipo y el aprendizaje entre profesionales educativos del mismo, e incluso de diferente, nivel educativo continúa siendo un reto para las políticas educativas de cualquier administración. Las teorías más actuales sobre el aprendizaje adulto (Merriam, 2001), sobre el aprendizaje autónomo adulto (Pierce y Kalkman, 2003), sobre el aprendizaje como actividad social en contextos personales y profesionales (Hansman, 2001; Guskey, 2000), desarrollan los principios propuestos hace tiempo por Knowles (1980), que se resumen en: 1) necesidad de aprender, 2) ambiente de aprendizaje caracterizado por un clima físico adecuado, confianza y respeto mutuo, utilidad compartida, libertad de expresión y aceptación de diferencias, 3) percepción de las metas de una experiencia de aprendizaje como propias, 4) aceptación de una parte de la responsabilidad en la planificación y ejecución del aprendizaje, 5) participación activa en el proceso de aprendizaje, 6) el proceso de aprendizaje se relaciona y utiliza las

⁶ Hace algún tiempo Escudero (1990) ya había matizado las diferencias entre la formación *al centro*, la formación *en el centro* y la formación *del centro* educativo. Imbernón (2001) apuntaba como el foco del proceso en la formación *del centro* se encuentra en la investigación-acción. Sobre este tema se volverá más adelante.

⁷ Un reciente estudio empírico de Surry, Jackson y Porter (2006) ha demostrado la importancia relativa de estas ocho condiciones en relación a la edad, el género, la etnia de procedencia, el grado académico, el campo de conocimiento y la destreza tecnológica de los participantes.

experiencias de los que aprenden, y 7) sentimiento de progreso hacia las metas de aprendizaje. La colaboración viene determinada por el reconocimiento de que ninguna entidad (persona, grupo, familia u organización) puede, de forma autónoma, lograr sus metas de aprendizaje. Cuando existe incertidumbre sobre la efectividad de la situación actual y un reconocimiento de la necesidad de producir un cambio sobre la misma, el campo está *maduro* para iniciar un proceso de colaboración. La colaboración puede conceptualizarse como un proceso de desarrollo (Brabeck, Walsh y Latta, 2003), o como un proceso y un producto al mismo tiempo (Corrigan, 2000). El liderazgo del equipo, que no tiene que ser desarrollado por un líder formal sino por cualquier otro miembro cualificado, posee un papel fundamental en la innovación educativa, pues estrecha aún más los lazos entre colaboración y aprendizaje adulto a la hora de focalizar problemas específicos de la práctica (Klogler Hill, 2004). Según esta argumentación, los equipos colaboran y aprenden más eficazmente gestionando con habilidad los espacios institucionales, culturales y políticos, las organizaciones pueden, asimismo, encarar las condiciones cambiantes y las nuevas estructuras con mayor anticipación y creatividad.

Conviene distinguir además dos tipos de innovaciones que pueden desarrollarse en instituciones educativas. Las *innovaciones verticales* y las *horizontales*. En las primeras, los cambios están motivados desde las propias administraciones competentes, a nivel de los estados o de administraciones descentralizadas, e implican un proceso de transformación o adaptación de las instituciones que se ve materializado con implantación de cambios estructurales, organizativos o académicos y, que actualmente ha adquirido una especial relevancia con las revisiones de las reformas educativas emprendidas en la década de los noventa del siglo pasado. En las *innovaciones horizontales*, las experiencias desarrolladas a nivel de aula, de departamento o de centro educativo, van creando *núcleos de innovación* que pueden irse transfiriéndose o generalizándose a otros niveles, afianzando su adopción en contextos cada vez más amplios. Estos cambios, *desde abajo*, no deben minusvalorarse puesto que pueden suponer a la larga cambios relevantes del sistema, incluso en niveles estructurales profundos, y algunos pueden llegar a institucionalizarse (Tójar, 1999). Conviene también tener presente una actitud bastante crítica a este respecto como la expresa Fullan (2002: 94) en las siguientes palabras:

Sabemos que el cambio desde arriba no funciona. Pero estamos descubriendo también que las iniciativas desde abajo no resultan tampoco o que, cuando tienen un comienzo prometedor, con frecuencia no logran conectar con la estructura de las instituciones.

Sin duda, algunas de las experiencias actuales más notables que comparten este enfoque de innovación educativa son las *comunidades de aprendizaje*. En algunas escuelas de diversas autonomías del Estado (Aragón, Cataluña y País Vasco, principalmente) se vienen desarrollando proyectos que abren los centros a la comunidad. Estas experiencias convierten a los centros en verdaderos promotores sociales, que favorecen el desarrollo de actividades que encuentran un espacio común para la interactividad de las *familias con menor formación, los grupos culturales y las demandas de la sociedad de la formación* (Soler-Gallart, 2004: 2). Las comunidades de aprendizaje utilizan el *aprendizaje dialógico* (Wells, 2004) con el fin de promover el éxito escolar para todos los niños y niñas. Flecha (2000) propone la relectura de Freire para re-situar el *diálogo* frente al *corporativismo*, la *transformación* frente a la *adaptación* y la *igualdad de oportunidades* frente a las diferencias. Ortega y Puigdemívol (2004) destacan la participación y la centralidad del aprendizaje en este modelo educativo. Un aprendizaje *con altas expectativas de máximos* basado en el progreso permanente, en la transformación y no en la adaptación. Recientemente, Jaussi (2005: 51-57) reunió en su trabajo una serie de propuestas organizativas, metodológicas y formativas que muy bien pueden ser traducidas como condiciones para poner en marcha una innovación de estas características:

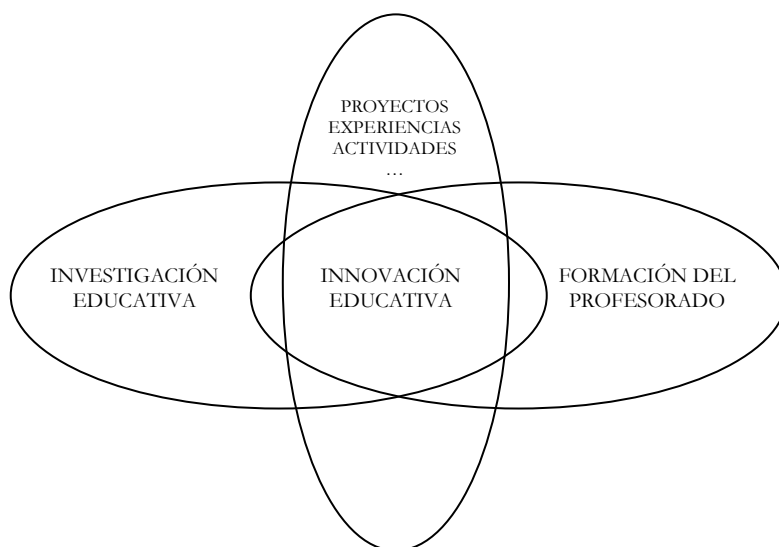
- Metas compartidas
- Comisiones mixtas, formadas por profesorado, familiares, voluntarios, profesionales, alumnado y otros agentes de la comunidad educativa.
- Formación de familiares
- Mas espacios y más tiempos de aprendizaje
- Trabajo sobre normas y prevención de conflictos
- Grupos interactivos de clase.

Sin aspirar a identificar la innovación educativa sólo con este tipo de modelos participativos, el enfoque de este trabajo de investigación comparte bastante de los presupuestos teóricos y prácticos del mismo. En esta línea, en palabras de Carbonell (2002) el trabajo se ubica más en un *perspectiva progresista* más que conservadora, más en un

enfoque inclusivo que en uno más tradicional (Ortega y Puigdemívol, 2004), o como diría Trueba (2001) en una concepción *pedagógica interactiva, co-participativa e investigadora*⁸.

Planteamiento del Problema

No todos los proyectos de innovación son innovaciones educativas. Los proyectos experiencias y actividades novedosas para ser considerados innovaciones deben estar apoyados en la *investigación educativa*. Al menos en una actitud investigadora que, en su dimensión práctica, se apoye en la reflexión y en el cuestionamiento sistemático que están íntimamente ligados a la formación del profesorado. En la figura siguiente se propone una representación gráfica que trata de ilustrar la relación de estos conceptos. No toda la investigación educativa, como tampoco toda la formación del profesorado ni todas las experiencias novedosas, se pueden considerar como innovaciones educativas. La innovación educativa, sin embargo, necesita de todas ellas.



Tampoco ilustra demasiado a la clarificación del debate la constante confusión entre *innovación-proyecto*, *innovación-desarrollo* e *innovación-resultados*. La innovación entendida

⁸ Trueba (2001: 75-81) clasifica la práctica curricular que se desarrolla en Educación Infantil en cuatro concepciones pedagógicas diferentes: a) la concepción tradicional, b) la concepción racionalista o tecnológica, c) la concepción *espontaneísta*, y d) la concepción interactiva, co-participativa o investigadora.

como proyecto es el diseño inicial de una posible innovación educativa, la planificación de esa innovación. Ésta es la posición que parecen defender muchas administraciones educativas. Se innova porque se promueven convocatorias de innovaciones y porque se aprueban proyectos. El seguimiento y la evaluación de esos proyectos pasan a un segundo plano: *Los organismos gubernamentales han puesto sus energías en la política y la iniciación y, hasta hace poco, han subestimado enormemente los problemas y los procesos de implementación* (Fullan, 2002: 113). Se crea la “sensación” de que se apuesta por la innovación porque se diseñan unas políticas prioritarias y se invierten recursos (financiación, humanos, infraestructuras,...), en los proyectos que las siguen, sin que se destinen más tarde recursos suficientes a evaluaciones de proceso o de productos de esa innovación. Esta forma de entender la innovación es la heredera de un modelo técnico de evaluación educativa⁹ (ver House, 1979). La innovación-proyecto es ciertamente un cierto nivel de innovación, y al mismo tiempo la cuestión de la planificación puede continuar estando presente a lo largo del proceso innovador.

La *innovación-desarrollo*, es la experimentación de la innovación, la implantación del proyecto, el día a día interaccionando en el contexto que se quiere mejorar. Algunos ven este nivel como el sustancial, y se refieren a él entendiendo la innovación como proceso (p. ej. Carbonell, 2002; Brabeck, Walsh y Latta, 2003). Estos planteamientos no niegan la necesidad de planificar (realizar un proyecto de) la innovación, ni tampoco la relevancia de que se produzcan cambios y mejoras. Sin embargo, la cuestión central de la innovación la colocan en el *proceso de desarrollo* de la propia experiencia novedosa.

En el otro extremo se sitúa la *innovación-resultados*, que se materializa en los cambios, más o menos profundos, de primer o de segundo orden. Hay quien sólo considera innovación, no cuando se planifica o se desarrolla una experiencia sino cuando por fin se pueden constatar los cambios producidos (p. ej. Hinton, 2003)¹⁰. En esta línea se mueven modelos educativos como los de *rendición de cuentas* (ver Nuttall, 1981), o los de *escuelas efectivas* (Edmons, 1978), que priman la eficiencia y la eficacia de los cambios.

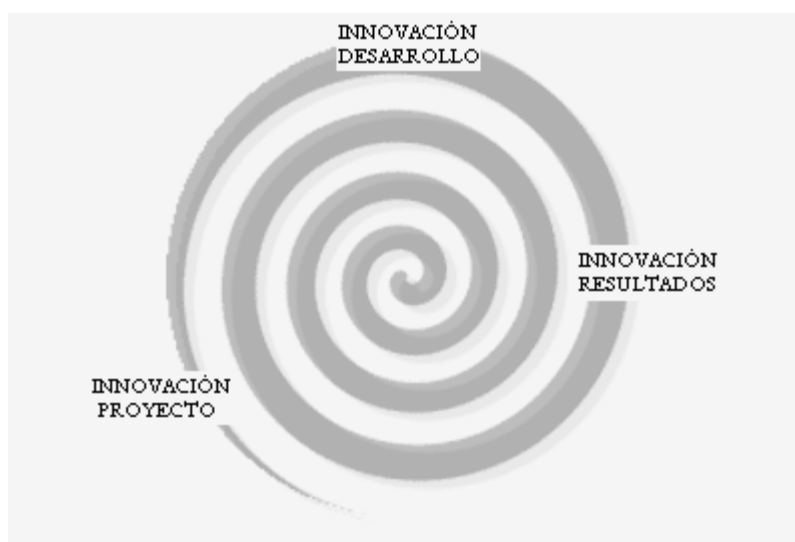
En este trabajo de investigación, en lugar de insistir en la perspectiva de los niveles de la innovación (como se hace en trabajos como el de O’Hara, Watson y Kavan, 1999), se plantean estas tres formas de entender la innovación como un proceso en sí mismo. De una síntesis de los planteamientos racionalistas e interpretativos, nacen

⁹ Se plantea reformar el sistema educativo a partir de la legislación atendiendo a la necesidad de responder a demandas educativas y sociales (García Gómez, 2006).

¹⁰ Hinton (2003), en un breve trabajo sobre los principios del éxito educativo, reflexiona sobre cómo la meta no es el proceso sino el éxito.

propuestas como las de *School-based review* (Hopkins, 1996), basadas en el desarrollo organizacional, o las anteriormente señaladas *comunidades de aprendizaje* (Wells, 2004). Se trata entonces de poner el acento en la *mejora*, en lugar de en la eficacia. Desde este punto de vista, sólo el análisis de la realidad en cada escuela, la planificación, el desarrollo y la evaluación colaborativa y dialogada en cada contexto son el camino para la construcción del cambio y para la apropiación por los profesionales implicados (Martín Rodríguez, 2002).

Consiste en definitiva en un proceso complejo que es al mismo tiempo interactivo y recurrente, que no tiene principio ni fin y que puede ser muy bien ilustrado a partir del dibujo de una espiral desde fuera hacia dentro (cuando se concreta el proyecto), o hacia fuera (cuando se impulsa la dimensión creativa, se proponen alternativas y se extiende la innovación).



Esta forma de concebir las innovaciones configura los supuestos/hipótesis de partida de la investigación. Concretamente, desde una perspectiva externa el esquema innovación-proyecto (la planificación de la innovación), innovación-desarrollo (la implantación de la innovación), e innovación-resultados (las consecuencias de la misma) resulta un marco explicativo clarificador a la hora de estudiar y de evaluar las innovaciones educativas. De otro lado, desde una perspectiva interna, es necesario estudiar el fenómeno de manera que sea posible encontrar los elementos clave (o categorías) que sean capaces de ilustrar, y de ayudar a interpretar, el proceso innovador.

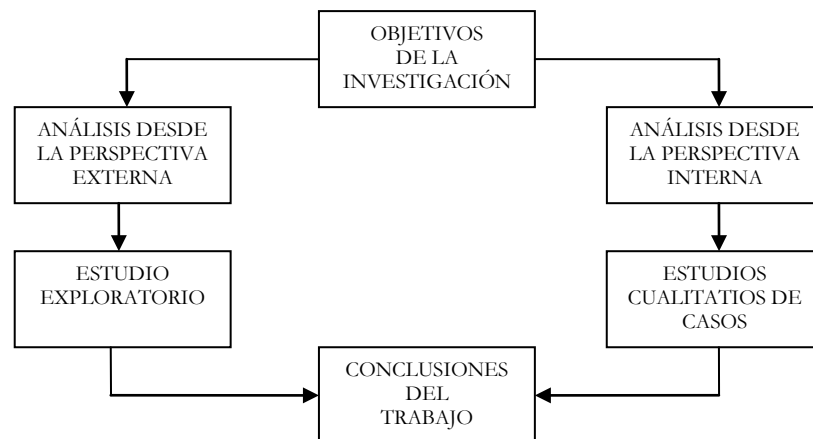
Partiendo de los supuestos teóricos anteriores se pueden concretar en este momento una serie de objetivos generales:

1. Conocer y analizar los principales rasgos que definen desde la opinión del profesorado su formación permanente y lo que en este sentido las innovaciones educativas les pueden aportar.
2. Determinar si el marco procesual de la innovación (planteamiento-desarrollo-consecuencias) es suficientemente explicativo para conocer el fenómeno desde una perspectiva externa.
3. Comprender la estructura interna de la innovación educativa con todos aquellos elementos / categorías que se apoyan conjuntamente para desarrollar el proceso innovador.

Esta doble perspectiva, externa e interna, en relación a las innovaciones educativas, ha hecho que se considere la necesidad de utilizar dos tipos de metodologías de investigación (descriptiva e interpretativa) a fin de obtener una información más ajustada. La metodología descriptiva será útil para reunir un conjunto de informaciones que permitan identificar los rasgos que caracterizan las opiniones del profesorado en torno a las innovaciones educativas en las que participan. En la medida en que el interés se pone en el conocimiento de las opiniones del profesorado, parece razonable considerar que la estrategia de investigación más adecuada venga determinada por el uso de encuestas y entrevistas.

La metodología interpretativa debe ser legítima para comprender, desde un punto de vista interno, el proceso innovador desarrollado en una serie de innovaciones educativas. Este interés interpretativo por conocer el fenómeno innovador como proceso, puede ser razonablemente articulado a partir del empleo del método de estudios cualitativos de casos.

El esquema gráfico de la investigación se representa en la siguiente figura:



El informe del resumen de esta investigación se estructura pues en tres apartados principales: una síntesis de las estrategias descriptivas utilizadas (Estudio exploratorio), un compendio de los estudios cualitativos de casos realizados (Estudio multicaso), y un capítulo final que recapitula las más relevantes conclusiones del trabajo.

3. Estudio exploratorio

Del estudio exploratorio se extraen para este resumen los apartados más relevantes en forma de objetivos específicos, la metodología descriptiva utilizada, con indicación explícita de las fases o etapas de la misma, y las estrategias metodológicas de los grupos de discusión, el cuestionario y las entrevistas en profundidad.

3.1 . Objetivos específicos

Los objetivos específicos de este estudio exploratorio se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. Conocer inquietudes e ideas genéricas que tienen algunos docentes sobre su formación permanente y en especial sobre las innovaciones educativas que se desarrollan en los centros de Educación Infantil y Primaria.
2. Recoger opiniones desde una perspectiva externa en relación con el tema.
3. Delimitar aspectos y variables relevantes para poder analizarlos sistemáticamente en relación al planteamiento, al desarrollo y a las consecuencias de las actividades innovadoras.
4. Elaborar un cuestionario con los aspectos y variables relevantes delimitados.
5. Analizar sistemáticamente las opiniones de docentes de Educación Infantil y Primaria que participen en proyectos de innovación educativa.
6. Contrastar las opiniones analizadas de los docentes de forma personal.
7. Profundizar y matizar las opiniones con valoraciones personales de los propios docentes.
8. Recoger argumentos y opiniones literales del profesorado que maten y profundicen la información sistemática obtenida.

3.2 . Metodología

Partiendo de los objetivos generales se ha abordado un proceso de investigación descriptiva que se basa principalmente en la metodología de encuestas. En esta parte de la investigación, la metodología es por tanto descriptiva y tiene una finalidad exploratoria, dado que se realiza con el interés de relatar un realidad desde un punto de vista externo. Con el fin de recoger las opiniones de las profesoras y profesores de Educación Infantil y Primaria se realizó una exploración de campo en tres fases.

1. La primera fase se centró en la delimitación de los aspectos y variables que configuran el problema de investigación, desde la perspectiva del profesorado de estas etapas, para que pudieran ser investigados más profundamente en otras fases de la investigación. Para ello se empleó como técnica de obtención de la información los *grupos de discusión* con docentes de las etapas educativas consideradas.
2. La segunda fase se centró en la elaboración y aplicación de un *cuestionario* a partir de las variables y aspectos detectadas en la fase anterior. Los cuestionarios se aplicaron a docentes de una muestra teórica de centros educativos de Infantil y Primaria de Málaga y Sevilla, seleccionada a partir del desarrollo de proyectos de innovación educativa.
3. En la tercera fase se trató de contrastar y profundizar en los datos obtenidos a través de los cuestionarios recogiendo información directamente de profesoras y profesores con experiencia en proyectos de innovación mediante *entrevistas en profundidad*.

En la siguiente tabla se recogen de forma resumida las fases de este estudio exploratorio junto a los objetivos específicos y las estrategias metodológicas seguidas para tratar de conseguirlos.

FASES	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS
Primera Fase: descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> -Conocer inquietudes e ideas genéricas sobre el problema de investigación -Recoger opiniones desde una perspectiva externa en relación con el tema -Delimitación de aspectos y variables relevantes para tener en cuenta en fases posteriores 	<ul style="list-style-type: none"> Recoger opiniones a través de grupos de discusión Número de grupos: 2 Número de participantes: 12 (6+6)
Segunda Fase: analítica	<ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de un cuestionario con los aspectos y variables relevantes obtenidos en la fase anterior -Análisis sistemático de las opiniones a partir del cuestionario 	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionario cerrado Preguntas tipo escala (1 a 5) Muestra: 82 centros, 216 cuestionarios recogidos
Tercera Fase: sintética	<ul style="list-style-type: none"> -Contrastar en la información obtenida mediante el cuestionario -Profundizar y matizar las observaciones obtenidas en la fase anterior. -Recogida literal de argumentos y opiniones del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista en profundidad Número de entrevistas: 18 Duración media de cada entrevista: 70 minutos.

3.3 . Grupos de discusión

El grupo de discusión (GD) es una técnica de obtención de información cualitativa que ha tenido un gran desarrollo aplicado en los últimos años. El GD es un tipo especial de entrevista grupal, en el que un conjunto de personas (de seis a ocho es un buen número), que comparten alguna característica común (conocimiento sobre un fenómeno o sobre un contexto concreto, por ejemplo), es reunido para que expresen y confronten sus opiniones bajo la coordinación de un moderador. Se trata de una técnica *reactiva* (como el resto de las técnicas de entrevista), semi-dirigida, que se desarrolla habitualmente en escenarios formales (no naturales), con propósitos exploratorios o preparatorios de una investigación posterior. Permiten obtener material cualitativo sobre percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes, además, y lo más importante, es que *presenta un clima de naturalidad en el que los participantes son influidos por, e influyen en, el resto de los participantes, al igual que sucede en la vida real* (Krueger, 1991: 35). Toda persona se desarrolla en sociedad, opinando y escuchando las opiniones de los demás, porque es fruto de una *identidad colectiva* (Callejo, 2001). Identidad que le permite convivir

en el grupo, regulando sus intervenciones y haciendo que el nivel de realismo en las conversaciones sea mayor.

El procedimiento seguido en los grupos de discusión realizados fue el siguiente:

1. Planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas.
2. Selección de los participantes: determinación de las características que ha de reunir y selección de los mismos.
3. Selección del moderador.
4. Determinación del lugar y fecha
5. Adiestramiento del moderador
6. Puesta en escena del grupo de discusión
7. Recopilación, transcripción y análisis de la información
8. Elaboración de conclusiones

Para formar los grupos en los que aplicar esta técnica de recogida de información, se buscaron voluntarios entre los alumnos y alumnas de segundo y tercer ciclo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga que fueran, al mismo tiempo, profesores o profesoras de Infantil o Primaria en ejercicio. Como se consiguieron reunir un total de 12 posibles participantes, se organizaron dos grupos de discusión independientes de seis personas a los que se planteó el mismo tipo de preguntas.

En ambos casos se procedió de la misma forma. Primero se lanzó una *pregunta de calentamiento*:

1. Seguro que en los centros en los que trabajáis alguien, si no vosotros mismos, desarrolla algún proyecto o experiencia de innovación ¿no?

En segundo lugar se plantearon las *preguntas centrales*, las que tienen que ver con el tema central de la investigación. Cuando las respuestas no surgían de forma espontánea se repreguntaba con las subpreguntas que aparecen:

2. ¿Cómo surge un proyecto de innovación? Subpreguntas: ¿De un profesor o profesora? ¿De la dirección?... ¿Por qué surge?

3. ¿Se tienen facilidades para desarrollar un proyecto de innovación en un centro educativo? Subpreguntas: ¿Hay ayudas de la administración? ¿Qué papel juega la dirección del centro? ¿Y el resto de los compañeros? ¿Hay medios en los centros?

4. *¿Qué implica el desarrollo de una innovación educativa en un centro?*
 Subpreguntas: *¿Tiempo? ¿Trabajo? ¿Qué otras necesidades se manifiestan? ¿Qué dificultades?*

5. *¿Qué consecuencias tiene en un centro una actividad innovadora?* Subpreguntas:
¿Qué cambia? ¿Qué mejora?

Al final se planteaban cuestiones de cierre (insistiendo en algún tema que no hubiese quedado claro o sobre el que alguno de los participantes no se hubiera manifestado).

6. *¿Alguien desea añadir algo más?* Subpreguntas: *¿Qué otros temas relacionados con este nos hemos dejado en el tintero?*

A partir de la transcripción y el análisis cualitativo se extrajeron un conjunto amplio de cuestiones relevantes para indagar sobre la innovación educativa correspondiente:

Genéricas	El profesor lo impulsa, lo coordina, participa activamente, avala con su firma,... Apoyo de la administración,... Qué otros profesores participan, de qué departamentos, de qué centros,... Se incluye o no en el Plan de Centro (anexo, parte integrante,...) Se incluye en memorias (como anexo, como parte integrante,...)
Planteamiento	Ha tenido en cuenta un diagnóstico de necesidades, problemas socioculturales/ contexto cercano, local, provincial o andaluz; información relevante que recoge al respecto. Si es así, cómo se ha hecho (a nivel teórico / retórico, experiencial o empírico) Se tiene en cuenta su posible contribución al progreso socioeconómico y/o cultural del contexto cercano, local, provincial o andaluz. Demandas de formación que plantea, descripción de las mismas. Novedad de la experiencia (Nuevos o no) recursos que emplea o precisa. Uso que hace de las TICs Medida en que impulsa el uso de las TICs Utilidad para la formación del profesorado participante
Desarrollo	Está conectada a objetivos curriculares Demandas de formación que plantea, descripción de las mismas. Uso que hace de las TICs Medida en que impulsa el uso de las TICs Utilidad para la formación del profesorado participante
Consecuencias	Modificaciones / adaptaciones curriculares (en metodología didáctica, en los contenidos, en los recursos en la evaluación,...) Ha mejorado la coordinación entre profesorado dentro/fuera del departamento, dentro/fuera del centro Refuerza objetivos curriculares (desarrollo físico, intelectual, cultural del alumnado) Mejora de la formación en el área que se plantea Mejora el aprendizaje de los alumnos/as en términos generales Mejora la educación de los alumnos/as en términos generales

3.4. Cuestionario

En esta segunda etapa, se recogió la opinión de profesores y profesoras de Educación Infantil y Primaria que estaban desarrollando alguna experiencia innovadora en relación al tema de estudio, utilizando un cuestionario que se confeccionó a partir de las variables y categorías extraídas en el apartado anterior.

Las variables y categorías extraídas de los grupos de discusión han constituido el punto de partida para la elaboración de los ítems del cuestionario. Es lo que se ha dado en denominar *variables informativas*, frente a otro tipo de variables (*de clasificación*) que vamos a registrar a continuación, que son las que nos van a permitir establecer algunas conclusiones diferenciales a partir de los análisis de los datos.

Las variables de información se detallan en la lista siguiente:

Genéricas	Yo mismo como profesor lideré o coordiné la AI Participé activamente en la AI como el que más Cuando se pidió como proyecto la avalé con mi firma Se obtuvo financiación de la administración educativa para su realización La financiación obtenida fue suficiente para desarrollarla Apoyaron la idea de ponerla en marcha la mayoría de los profesores de mi departamento Participó en la AI profesorado de más de un departamento Participó en la AI profesorado de más de un nivel educativo Participó en la AI profesorado de más de un centro La AI se incluyó con especial relevancia en el Plan de Centro La AI ha tenido un gran apoyo en el claustro de profesores Fue considerada como prioritaria por la dirección del centro
Planteamiento de la Acción Innovadora (AI)	La idea surgió de una demanda interna del centro Los temas tratados en la AI eran comunes a otros centros de la localidad Una experiencia similar puesta en marcha en otros colegios de Andalucía sirvió para inspirar ésta La puesta en marcha de la AI exigió cierta preparación que no todo el profesorado poseía El diseño de la AI preveía algunas modificaciones o adaptaciones curriculares En el proyecto de AI se realizaban propuestas claras de mejoras relacionadas con el aprendizaje de los alumnos La experiencia tenía propuestas originales que no se habían realizado en ningún otro centro con anterioridad Los recursos materiales indispensables para la AI ya se encontraban en el colegio antes de iniciarla El colegio posee recursos tecnológicos suficientes para la realización de la AI En el diseño de la AI se preveía contribuir a la calidad de la educación En la idea original se pensó que la AI pudiera contribuir al desarrollo cultural de la zona En su diseño se tuvo en cuenta la posible contribución al desarrollo social de la zona La AI podría contribuir al desarrollo económico de la zona

Desarrollo de la Actividad Innovadora	<p>En su desarrollo la AI ha requerido el uso frecuente de ordenadores</p> <p>Para su desarrollo, Internet era una herramienta imprescindible</p> <p>La AI promovía el uso de tecnologías de la información y de la comunicación en la comunidad educativa</p> <p>La realización de la AI servía para formar al profesorado participante</p> <p>Del desarrollo de la AI se desprendían necesidades de formación del profesorado</p> <p>La AI implicó realizar un mayor número de reuniones de coordinación</p> <p>Para su desarrollo fue imprescindible la participación de los padres</p> <p>Las dificultades para realizar la AI fueron múltiples</p>
Consecuencias de la Actividad Innovadora	<p>Lo realizado se incluyó con especial relevancia en la memoria anual del centro</p> <p>La realización de la AI ha supuesto cambios en la metodología didáctica de las asignaturas implicadas</p> <p>Los contenidos de las asignaturas implicadas sufrieron algunos cambios</p> <p>El desarrollo de la AI supuso cambios en los recursos educativos empleados hasta entonces</p> <p>La realización de la AI implicó cambios en la forma de evaluar los aprendizajes</p> <p>Tras la realización de la AI se observaron cambios en las actitudes del alumnado</p> <p>Mejoró la coordinación entre el profesorado participante en la AI</p> <p>El profesorado participante ha modificado algunas actitudes o expectativas previas ante la educación</p> <p>Los resultados han reforzado objetivos curriculares</p> <p>Se puede decir que con la AI se consiguió mejorar el desarrollo motor y físico del alumnado</p> <p>La AI contribuyó a la mejora del desarrollo intelectual del alumnado</p> <p>Se puede afirmar que la AI fue positiva para mejorar valores educativos</p> <p>Con la realización de la AI se mejoró la cultura del alumnado</p> <p>La AI contribuyó a la formación del profesorado participante</p> <p>En términos generales el alumnado que participó en la AI aprendió más que el resto</p> <p>Los resultados de la AI promueven cambios asumidos por la dirección del centro</p>

Para poder clasificar mejor la información y para obtener conclusiones diferenciales se pensó en pedir (de forma opcional) los datos siguientes (variables de clasificación):

- *Etapa educativa en la que se desarrolla la actividad innovadora: Infantil, Primaria o Ambas.* Para tener información del nivel educativo exacto que abarca la innovación educativa a la que se refiere la persona que rellena el cuestionario.
- *Etapa educativa en la que trabaja actualmente. Infantil o Primaria.* Esta cuestión se refiere al profesor o profesora y no a la innovación.
- *Duración de la actividad innovadora en cursos académicos.* Para conocer la consolidación en el tiempo de las experiencias innovadoras
- *Número de profesores implicados en la innovación.* Para conocer el tamaño de los grupos de trabajo de profesorado innovador.
- *Alumnado aproximado que se puede beneficiar directamente de la innovación.* Para conocer el posible alcance en el alumnado de las experiencias innovadoras.

- *Años de docencia en Infantil y/o Primaria.* Para conocer la experiencia docente en las diferentes etapas.
- *Años de docencia en el centro actual.* Para conocer la estabilidad del profesorado en su lugar de trabajo.
- *Especialidad de la titulación.* Para conocer la formación inicial del profesorado participante.
- *Especialidad en la que actualmente da clase.* Para conocer la coherencia del trabajo actual con la formación inicial.
- *Número de grupos diferentes que imparte clase.* Para estimar la carga docente del profesorado innovador.
- *Número de materias diferentes.* Para estimar la carga docente diferenciada en materias del profesorado innovador.
- *Nombre del Centro.* Para identificar los colegios.

Proceso de Elaboración del cuestionario

Partiendo de las variables informativas y de clasificación se confeccionó una primera versión del cuestionario que fue analizada por un grupo de 9 alumnos de doctorado (la mayoría docentes de Educación Primaria e Infantil en ejercicio). A partir de las observaciones y sugerencias que realizaron se reelaboró el cuestionario y se pasó a una muestra reducida de profesores y profesoras ($n = 32$) de Educación Infantil y Primaria que, a la vez, eran alumnos de segundo ciclo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (aplicación piloto). La versión definitiva del cuestionario fue determinada en varias reuniones del grupo de investigación que valoró todas las sugerencias y observaciones obtenidas a lo largo del proceso de elaboración y los resultados de la aplicación piloto.

Estructura del cuestionario

La versión definitiva del cuestionario incluía una carta personal del investigador principal firmada en la que se le solicitaba la colaboración al profesor o profesora, indicándole que su opinión era la más competente para decidir sobre los aspectos que se planteaban. Se le explicaba asimismo que el cuestionario formaba parte de una

investigación más amplia que se estaba llevando a cabo en un gran número de centros innovadores de Sevilla y Málaga, y que los resultados se difundirían adecuadamente haciéndolos, además, llegar a la administración educativa competente. Para aclarar los términos del estudio se definía el concepto de *actividad innovadora* como cualquier tipo de experiencia *novedosa* realizada en su colegio o, simplemente, *diferente* de lo habitual que, con el fin último de mejorar la educación, en términos generales, hubiera sido ideada y puesta en marcha por dos o más profesores del mismo o de varios centros. Estaría incluida, por tanto, cualquier tipo de grupo de trabajo, proyecto de innovación, experiencia o actividad que se realiza tanto en horas lectivas como fuera, contara con reconocimiento y/o financiación oficial o no, y que persiguiera como objetivo fundamental ciertas mejoras educativas.

A todos los ítems correspondientes a las variables de información, y a algunos de clasificación, se les asignó una escala de 5 a 1. El número 5 quería decir que la opinión expresada se identificaba plenamente con el contenido de la cuestión, y que se estaba por tanto plenamente de acuerdo con ella; 4 que se estaba de acuerdo en parte; 3 indicaba término medio, ni sí ni no; 2 que se estaba en parte en desacuerdo; y 1 que se estaba en total desacuerdo, y que por tanto no se identificaba en nada con el contenido de la cuestión.

También se les indicaba a los profesores y profesoras, en el cuerpo del cuestionario, que se esperaba contar con su comprensión si alguna cuestión no era de su agrado, o si le parecía que era necesario concretar más en algunas de las cuestiones. Le rogábamos que en estos casos nos lo hiciera saber en un espacio destinado para tal fin dentro del propio cuestionario.

Muestra y recogida de datos

A través de las páginas web de las Delegaciones Provinciales de las Consejerías de Educación de la Junta de Andalucía de Málaga y Sevilla se descubrieron 86 proyectos de innovación en funcionamiento y aprobados (con financiación) en otros tantos centros educativos, 34 en Málaga y 52 en Sevilla, que tenían que ver en términos generales con las temáticas de Lengua y Literatura y de Educación Física o Expresión Corporal.

Un grupo de 10 colaboradores, todos ellos con la Licenciatura en Pedagogía o Psicopedagogía y especialmente formados para trabajar en la presente investigación, se dirigieron vía telefónica a los 86 coordinadores de los correspondientes proyectos de innovación, con la intención de informarles de la investigación que se estaba llevando a cabo. En todos los casos, excepto en 4 de los proyectos, se obtuvo una respuesta positiva. De esta manera, cada colaborador se dirigió personalmente a los centros que les correspondió (8 o 9) con una carta escrita y firmada por mí, como responsable de la investigación, para el coordinador o coordinadora del proyecto y otra para la dirección del centro. En ambas cartas se explicaba el interés de la investigación y se ofrecía la dirección del investigador principal para cualquier aclaración añadida. Los colaboradores tras la primera reunión informativa dejaron a cada coordinador un pequeño juego de cuestionarios (5 aproximadamente) para que éste lo distribuyera entre los profesores y profesoras participantes en cada proyecto de innovación. Antes de marcharse quedaban con el coordinador en la forma en que recogerían los cuestionarios rellenos.

En resumen se recogieron cuestionarios en 82 de los 86 centros en los que se desarrollaba algún proyecto de innovación educativa financiado (95,35%), y se obtuvieron en un periodo de 2 meses y medio un total de 216 cuestionarios (2,63 cuestionarios por centro, y 3,08 por proyecto, puesto que en varios cuestionarios no se indicó explícitamente el proyecto de innovación al que se refería).

Algunas características de la muestra en porcentajes ($n = 216$)

• <i>Etapa educativa en la que se desarrolla la actividad innovadora:</i>	%
○ <i>Infantil</i>	34,3
○ <i>Primaria</i>	23,1
○ <i>Ambas.</i>	35,2
○ <i>NS/NC.</i>	7,4
• <i>Total</i>	100
• <i>Etapa educativa en la que trabaja actualmente:</i>	%
○ <i>Infantil</i>	38,9
○ <i>Primaria</i>	37,0
○ <i>NS/NC.</i>	7,4
• <i>Total</i>	100

Otras características de la muestra en valores de media y desviación estándar ($n = 216$)

<i>Variable</i>	Media	DS
• <i>Duración de la actividad innovadora en cursos académicos.</i>	3,04	4,66
• <i>Número de profesores implicados en la innovación.</i>	9,61	8,92
• <i>Alumnado aproximado que se puede beneficiar directamente de la innovación.</i>	223,94	176,55
• <i>Años de docencia en Infantil y/o Primaria.</i>	15,96	9,78
• <i>Años de docencia en el centro actual.</i>	7,83	8,01
• <i>Número de grupos diferentes que imparte clase.</i>	3,21	3,41
• <i>Número de materias diferentes.</i>	3,39	1,20

Validación del cuestionario

Aparte del proceso de validación teórico realizado a través de las sugerencias y observaciones realizadas por profesores de Educación Infantil y Primaria, y el estudio reflexivo de consideración de las mismas realizadas en el seno del equipo de investigación, se realizaron varias pruebas estadísticas para confirmar la consistencia interna del instrumento y la validez estructural.

La consistencia interna fue medida con el coeficiente *alpha* de Cronbach en el que se obtuvo una puntuación de 0,904. Asimismo se realizó un *análisis factorial* (componentes principales) que determinó que 11 factores explicaban el 83,93% de la varianza total. Los componentes de la matriz, a partir de la rotación Varimax con Kaiser, permitieron reconocer una estructura factorial coherente con las dimensiones sustantivas de cuestionario.

Debido a la naturaleza cuasi-cuantitativa (ordinal) de la escala de medida utilizada en la valoración de los ítems del cuestionario, se consideró pertinente realizar también un *análisis categórico de componentes principales* o CATPCA (Mayorga, Matas y Tójar, 2004). Dicho análisis mostró un *alpha* de Cronbach (basado en autovalores promedio) de 0,872 y una estructura factorial similar al análisis factorial tradicional.

Análisis e interpretación de los datos

Los datos procedentes de la aplicación del cuestionario fueron tratados con el paquete estadístico SPSS 13.0 para Windows. Se realizaron varios análisis descriptivos e inferenciales con una intención exploratoria.

Teniendo en cuenta el carácter nominal y ordinal de los datos, los análisis que se efectuaron fueron los siguientes:

- Porcentajes de cada opción elegida. Se muestran en este resumen los porcentajes de los casos válidos, sin contar con los casos perdidos (siempre suman 100%).
- Media y desviación típica. Se han utilizado estas medidas cuantitativas a título informativo. Ambas son medidas muy fácilmente comprensibles y de rápida interpretación debido a su amplia utilización en informes de este tipo. Sin embargo hay que tener en cuenta que los datos no son cuantitativos y que estos indicadores no debieran ser utilizados para realizar operaciones más complejas.
- U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon-White. Para estudiar las descripciones en función de las diferentes variables de clasificación, se aplican estos estadísticos que permiten analizar las relaciones entre dos o más muestras independientes, respectivamente, sin requisitos paramétricos. Aunque no se cumplan las condiciones de aplicación, es bastante frecuente acompañar estos análisis con los correspondientes análisis de varianza paramétricos para ilustrar más claramente los resultados. En este resumen no se han incluido estos análisis aunque sí se han mostrado las medias de cada uno de los grupos y subgrupos para facilitar la interpretación rápida de los resultados. Con estas medidas obtenidas hay que tener las mismas precauciones que se han señalado en el guión anterior.
- Análisis multivariantes. Las características de los datos impiden realizar algunos análisis multivariantes sofisticados pero sí otros que pueden ofrecer una imagen de la estructura ordinal de los datos. De esta forma se han realizado análisis de correspondencias para datos ordinales y análisis de conglomerados (*clusters*) para conocer cómo se organizan los datos del cuestionario en diversos factores y conglomerados, según el caso, a partir de las distancias entre ellos.

Principales resultados

Se han incluido en este resumen los resultados relativos a la descripción global de la muestra, la descripción global por etapas y por provincias y una mención somera a otros resultados relevantes.

Descripción del global de la muestra¹¹

El 85,5% de los cuestionarios afirman claramente que la innovación educativa está relacionada estrechamente con el área de Lengua. Estas innovaciones tienen cierta relación con el área de Educación Física en un 11,7% de los casos. Las innovaciones en el área de Educación Física son proporcionalmente bastante menores. Sólo el 24,1% del profesorado afirma que la innovación educativa está relacionada estrechamente con este área. De ellos sólo el 1,3% admite que tenga relación al mismo tiempo con el área de Lengua.

Cuando se pregunta por el liderazgo o la coordinación de la actividad innovadora sólo un 44,7% afirma haber desempeñado este papel. Sin embargo cuando se cuestiona sobre la participación activa, el porcentaje de los que afirman haber trabajado en la innovación “como el que más” el porcentaje se eleva al 85,3%. El 86,4% afirma haber avalado con su firma el proyecto.

Sólo el 55,8% afirma haber obtenido financiación de la administración educativa para la realización de la innovación. Financiación que al 46,4% le ha parecido insuficiente para desarrollarla.

El 66% afirma haber obtenido el apoyo de la mayoría de los compañeros de su departamento. En el 72,5% de los casos participó profesorado de más de un departamento. Porcentaje que se eleva algo más (73,8) para indicar que participaron profesores de varios niveles educativos, y la tendencia cambia (31,0) cuando se pregunta si participa profesorado de diferentes centros (el 65,0% manifiesta que no participa profesorado de diversos centros).

¹¹ Los resultados expresados en porcentajes se han agrupado en este resumen para su rápida interpretación: las opciones 4 y 5 por un lado, que indican el acuerdo en mayor o menor grado con la cuestión expresada, y las 1 y 2 por otro, que indican el desacuerdo en mayor o menor grado.

El 42,8% opina que la innovación se incluyó con especial relevancia en el Plan de Centro y según el 46,6%, la experiencia obtuvo un gran apoyo en el claustro. Para el 43,5% (frente al 36,2%) la innovación no fue considerada como prioritaria por la dirección del centro.

Cuestiones generales	5	4	3	2	1	Me	DS
La AI seleccionada está relacionada estrechamente con el área de Lengua	79,2	6,3	3,1	8,3	3,1	4,5	1,10
La AI seleccionada está relacionada estrechamente con el área de Educación Física	24,1	-	9,2	12,6	54,0	2,28	1,66
Yo mismo como profesor lideré o coordiné la AI	35,1	9,6	9,6	5,3	40,4	2,94	1,79
Participé activamente en la AI como el que más	61,8	23,5	12,7	2,0	-	4,45	0,79
Cuando se pidió como proyecto la avalé con mi firma	78,1	8,3	6,3		7,3	4,50	1,12
Se obtuvo financiación de la administración educativa para su realización	42,1	13,7	12,6	15,8	15,8	3,51	1,54
La financiación obtenida fue suficiente para desarrollarla	14,7	22,1	16,8	25,3	21,1	2,84	1,38
Apoyaron la idea de ponerla en marcha la mayoría de los profesores de mi departamento	45,1	20,9	14,3	5,5	14,3	3,77	1,44
Participó en la AI profesorado de más de un departamento	51,6	20,9	11,0	2,2	14,3	3,93	1,42
Participó en la AI profesorado de más de un nivel educativo	65,7	8,1	4,0	2,0	20,2	3,97	1,62
Participó en la AI profesorado de más de un centro	26,0	5,0	4,0	3,0	62,0	2,3	1,77
La AI se incluyó con especial relevancia en el Plan de Centro	23,8	19,0	23,8	8,6	24,8	3,09	1,49
La AI ha tenido un gran apoyo en el claustro de profesores	22,3	24,3	24,3	7,8	21,4	3,18	1,43
Fue considerada como prioritaria por la dirección del centro	16,2	20,2	20,2	15,2	28,3	2,81	1,45

Mayoritariamente la idea de poner en marcha la innovación surgió de una demanda interna del centro educativo (46%). La originalidad no está en el tema sino probablemente en el contexto. En el 44,8% de los casos los temas tratados son comunes a otros centros de la localidad y alguna experiencia similar en otros colegios fue la que inspiró la puesta en marcha de la innovación (43%). El proyecto no contiene propuestas originales para el 45,3% del profesorado.

La innovación exige cierta preparación previa que el profesorado no tiene (52,5%). Para el 48% el diseño de la innovación implicaría modificaciones o adaptaciones curriculares. Las propuestas en el proyecto sobre mejoras en el aprendizaje de los alumnos son claras para el 87,3%.

Antes de iniciar la innovación no existen los recursos materiales necesarios para el 41,4%. De partida, el 49,5% admite que su centro no posee los recursos tecnológicos necesarios para realizar la innovación.

En la idea inicial se tuvo en cuenta que la innovación pudiera contribuir al desarrollo cultural (62,1%) y al social (45,1%) de la zona, pero no al económico (sólo el 8,1% piensa que sí).

Planteamiento de la Acción Innovadora (AI)	5	4	3	2	1	Me	DS
La idea surgió de una demanda interna del centro	24	22	16	8	30	3,02	1,58
Los temas tratados en la AI eran comunes a otros centros de la localidad	34,5	10,3	18,4	11,5	25,3	3,17	1,62
Una experiencia similar puesta en marcha en otros colegios de Andalucía sirvió para inspirar ésta	27,9	15,1	19,8	16,3	20,9	3,13	1,51
La puesta en marcha de la AI exigió cierta preparación que no todo el profesorado poseía	24,8	28,7	14,9	14,9	16,8	3,30	1,43
El diseño de la AI preveía algunas modificaciones o adaptaciones curriculares	23,5	24,5	19,4	14,3	18,4	3,20	1,43
En el proyecto de AI se realizaban propuestas claras de mejoras relacionadas con el aprendizaje de los alumnos	62,1	25,2	10,7	1,9	-	4,48	0,76
La experiencia tenía propuestas originales que no se habían realizado en ningún otro centro con anterioridad	6,0	14,3	34,5	16,7	28,6	2,52	1,22
Los recursos materiales indispensables para la AI ya se encontraban en el colegio antes de iniciarla	12,1	19,2	27,3	22,2	19,2	2,83	1,29
El colegio posee recursos tecnológicos suficientes para la realización de la AI	18,4	31,1	21,4	16,5	12,6	3,26	1,29
En el diseño de la AI se preveía contribuir a la calidad de la educación	83,7	9,6	3,8	1,9	1,0	4,73	0,71
En la idea original se pensó que la AI pudiera contribuir al desarrollo cultural de la zona	35,8	26,3	21,1	5,3	11,6	3,69	1,32
En su diseño se tuvo en cuenta la posible contribución al desarrollo social de la zona	26,4	18,7	26,4	11,0	17,6	3,25	1,42
La AI podría contribuir al desarrollo económico de la zona	5,8	2,3	23,3	18,6	50,0	1,95	1,17

Las innovaciones no requieren en la mayoría de los casos el uso frecuente de ordenadores (47,6%), y tampoco Internet es una herramienta imprescindible (61,5%) para el desarrollo de una innovación. Hay que tener en cuenta que en términos generales, estas innovaciones no promueven el uso de las TICs entre la comunidad educativa (51%).

Que la experiencia estaba sirviendo para formar al profesorado participante es un resultado claro (83,7%), y al mismo tiempo se ponían de manifiesto nuevas necesidades

de formación (66,3%). En la mayoría de los casos fue necesario tener un mayor número de reuniones de coordinación (75,5).

Para el desarrollo de las innovaciones no fue necesaria la participación de los padres (47,1%). En general no se detectaron múltiples dificultades para llevar a cabo las innovaciones (41,2%).

Desarrollo de la Acción Innovadora (AI)	5	4	3	2	1	Me	DS
En su desarrollo la AI ha requerido el uso frecuente de ordenadores	24,8	13,3	14,3	14,3	33,3	2,82	1,61
Para su desarrollo, Internet era una herramienta imprescindible	1,0	12,5	25,0	17,3	44,2	2,09	1,13
La AI promovía el uso de tecnologías de la información y de la comunicación en la comunidad educativa	15,3	13,3	20,4	14,3	36,7	2,56	1,48
La realización de la AI servía para formar al profesorado participante	55,8	27,9	12,5	1,9	1,9	4,34	0,91
Del desarrollo de la AI se desprendían necesidades de formación del profesorado	29,7	36,6	20,8	5,0	7,9	3,75	1,17
La AI implicó realizar un mayor número de reuniones de coordinación	49,1	26,4	8,5	8,5	7,5	4,01	1,27
Para su desarrollo fue imprescindible la participación de los padres	17,3	11,5	24,0	11,5	35,6	2,63	1,49
Las dificultades para realizar la AI fueron múltiples	2,9	15,7	40,2	21,6	19,6	2,61	1,06

Lo realizado en las innovaciones se ha incluido con especial relevancia en la memoria anual del centro (42,1%). En la mayoría de los casos, la realización de las innovaciones ha supuesto cambios en la metodología didáctica de las asignaturas implicadas (58,8%), en los contenidos (50,5%), en la forma de evaluar (47,4%), pero sobre todo en la actitud del alumnado (74,8%) y en el empleo de nuevos recursos educativos (69,7%).

Además del número de reuniones, la coordinación entre el profesorado ha mejorado sustancialmente (83,2%), que ha además ha modificado algunas actitudes o expectativas previas sobre la educación (70,1%). Las innovaciones han contribuido a la formación del profesorado participante (89%).

Los resultados de las innovaciones, en opinión del profesorado que participa en ellas, han reforzado los objetivos curriculares (81,2%), mejorando el desarrollo intelectual (78%), la cultura (81,5%) y los valores del alumnado (91,1%), aunque no demasiado su desarrollo físico y motor (sólo el 35,9%). Para sus profesores, el alumnado participante en las innovaciones aprendió más que el resto (69,9%), a pesar de lo cual, los resultados

no promueven cambios que mayoritariamente sean asumidos por la dirección del centro (46,8%).

Consecuencias de la Acción Innovadora (AI)	5	4	3	2	1	Me	DS
Lo realizado se incluyó con especial relevancia en la memoria anual del centro	23,2	18,9	30,5	11,6	15,8	3,22	1,35
La realización de la AI ha supuesto cambios en la metodología didáctica de las asignaturas implicadas	30,4	28,4	26,5	6,9	7,8	3,67	1,21
Los contenidos de las asignaturas implicadas sufrieron algunos cambios	23,8	26,7	20,8	17,8	10,9	3,35	1,31
El desarrollo de la AI supuso cambios en los recursos educativos empleados hasta entonces	27,3	42,4	12,1	11,1	7,1	3,72	1,19
La realización de la AI implicó cambios en la forma de evaluar los aprendizajes	23,7	23,7	32,0	10,3	10,3	3,40	1,25
Tras la realización de la AI se observaron cambios en las actitudes del alumnado	38,4	36,4	18,2	6,1	1,0	4,05	0,95
Mejoró la coordinación entre el profesorado participante en la AI	43,6	39,6	11,9	2,0	3,0	4,19	0,94
El profesorado participante ha modificado algunas actitudes o expectativas previas ante la educación	33,0	37,1	21,6	4,1	4,1	3,91	1,04
Los resultados han reforzado objetivos curriculares	35,4	45,8	14,6	2,1	2,1	4,10	0,88
Se puede decir que con la AI se consiguió mejorar el desarrollo motor y físico del alumnado	20,7	15,2	16,3	10,9	37,0	2,72	1,59
La AI contribuyó a la mejora del desarrollo intelectual del alumnado	42,0	36,0	16,0	5,0	1,0	4,13	0,93
Se puede afirmar que la AI fue positiva para mejorar valores educativos	52,9	38,2	5,9	2,9	-	4,41	0,74
Con la realización de la AI se mejoró la cultura del alumnado	48,5	33,0	15,5	1,0	1,9	4,25	0,89
La AI contribuyó a la formación del profesorado participante	60,0	29,0	8,0	3,0	-	4,46	0,77
En términos generales el alumnado que participó en la AI aprendió más que el resto	35,5	34,4	19,4	6,5	4,3	3,90	1,09
Los resultados de la AI promueven cambios asumidos por la dirección del centro	10,9	15,2	27,2	18,5	28,3	2,62	1,33

Descripción por etapa educativa

Los resultados en las dos etapas son similares en su conjunto pero difieren las opiniones en algunos aspectos (5 ítems en cuestiones generales y 3 en el planteamiento, en el desarrollo y en las consecuencias de la innovación). En este resumen del informe se destacan sólo las diferencias observadas entre ambos subgrupos de muestras.

Al tratarse de una escala cuasi-cuantitativa (ordinal), la utilizada en el cuestionario, se ha optado por presentar los resultados de una prueba no paramétrica. En este caso la U de Mann-Whitney (dos muestras independientes). En la tabla siguiente se muestran el

valor de U , la significación bilateral (p), y las medias de los subgrupos para facilitar la interpretación ilustrando las tendencias¹².

Ítem de cuestionario	Media Infantil	Media Primaria	U	p
Se obtuvo financiación de la administración educativa para su realización	3,03	3,89	456	0,024
La financiación obtenida fue suficiente para desarrollarla	2,34	3,14	424	0,010
Participó en la AI profesorado de más de un nivel educativo	2,70	3,43	360,5	0,000
La AI ha tenido un gran apoyo en el claustro de profesores	2,38	3,23	572,5	0,025
Fue considerada como prioritaria por la dirección del centro	2,36	3,32	520,5	0,009
La idea surgió de una demanda interna del centro	2,36	3,32	479	0,009
Los temas tratados en la AI eran comunes a otros centros de la localidad	3,58	2,69	390	0,018
La experiencia tenía propuestas originales que no se habían realizado en ningún otro centro con anterioridad	2,11	2,87	362,5	0,008
En su desarrollo la AI ha requerido el uso frecuente de ordenadores	2,32	3,08	577,5	0,027
Para su desarrollo, Internet era una herramienta imprescindible	1,61	2,38	498	0,002
La AI promovía el uso de tecnologías de la información y de la comunicación en la comunidad educativa	2,00	2,81	472,5	0,007
La realización de la AI implicó cambios en la forma de evaluar los aprendizajes	3,86	3,06	442	0,002
Con la realización de la AI se mejoró la cultura del alumnado	4,32	4,00	597,5	0,037
Los resultados de la AI promueven cambios asumidos por la dirección del centro	2,11	3,06	375,5	0,002

Como se observa en la tabla anterior, en lo que se refiere a las cuestiones generales, los docentes de Primaria reconocen más claramente la financiación obtenida para la realización del proyecto (3,89), y que ésta fue suficiente para su desarrollo (3,14). En Primaria se reconoce más la participación de varios niveles en la realización de la innovación (3,43), el apoyo del claustro (3,23), la importancia considerada por la dirección del centro (3,32), y el hecho de que la idea surgió de una demanda interna (3,32).

En Educación Infantil se reconoce que los temas tratados son comunes en otros centros de la localidad (3,58), la poca originalidad de las propuestas (2,11), que no se han necesitado ni ordenadores (2,32), ni Internet (1,61). En general en las innovaciones de Infantil no se promovía el uso de las TICs (2,00), pero sí se produjeron cambios en la forma de evaluar los aprendizajes (3,86), se mejoró más la cultura del alumnado (4,32), si bien los cambios promovidos se asumieron menos por la dirección del centro (2,11).

¹² Hay que tener en cuenta que el rango de la escala es de 1 a 5.

Descripción por provincias

Los resultados en las dos provincias consideradas son muy similares en su conjunto pero las opiniones en algunos aspectos, aunque vayan en la misma dirección, son más matizadas (4 ítems en cuestiones generales, 4 en el planteamiento, 2 en el desarrollo y 4 en las consecuencias de la innovación). En este resumen del informe se destacan sólo las diferencias observadas entre ambos subgrupos de muestras.

Al tratarse de una escala cuasi-cuantitativa (ordinal) la utilizada en el cuestionario se ha optado por presentar los resultados de una prueba no paramétrica. En este caso la U de Mann-Whitney (dos muestras independientes). De la misma forma que antes, en la tabla se muestran el valor de U , la significación bilateral (p), y las medias de los subgrupos para facilitar la interpretación ilustrando las tendencias.

Ítem de cuestionario	Media Málaga	Media Sevilla	U	p
La AI seleccionada está relacionada estrechamente con el área de Educación Física	2,49	1,41	395	0,018
Yo mismo como profesor lideré o coordiné la AI	2,50	4,36	341,5	0,000
Participó en la AI profesorado de más de un departamento	4,27	2,81	373,5	0,000
Participó en la AI profesorado de más de un nivel educativo	4,27	2,80	426	0,000
La idea surgió de una demanda interna del centro	3,38	1,73	361	0,000
Los temas tratados en la AI eran comunes a otros centros de la localidad	2,92	3,87	495,5	0,017
Una experiencia similar puesta en marcha en otros colegios de Andalucía sirvió para inspirar ésta	2,91	3,85	428,5	0,015
La puesta en marcha de la AI exigió cierta preparación que no todo el profesorado poseía	3,08	4,04	568	0,006
La experiencia tenía propuestas originales que no se habían realizado en ningún otro centro con anterioridad	2,70	2,04	476,5	0,019
Del desarrollo de la AI se desprendían necesidades de formación del profesorado	3,64	4,13	655,5	0,041
Para su desarrollo fue imprescindible la participación de los padres	2,45	3,32	599	0,013
La realización de la AI ha supuesto cambios en la metodología didáctica de las asignaturas implicadas	3,55	4,09	636,5	0,040
El desarrollo de la AI supuso cambios en los recursos educativos empleados hasta entonces	3,58	4,18	589,5	0,022
La realización del la AI implicó cambios en la forma de evaluar los aprendizajes	3,23	4,00	523	0,007
La AI contribuyó a la formación del profesorado participante	4,37	4,77	640,5	0,038

En la provincia de Sevilla, en proporción, hay menos profesores que han rellenado los cuestionarios que hayan participado en innovaciones relacionadas con la Educación Física (1,41). Al mismo tiempo, en esta provincia rellenan el cuestionario más coordinadores de los proyectos que en Málaga (4,36). En la provincia de Málaga las innovaciones implican a más de un departamento (4,27) y a más de un nivel educativo

(4,27). En Sevilla se reconoce más que la idea de la innovación no parte del propio centro (1,73), los temas tratados son más comunes con los tratados en otros centros de la localidad (3,85) y en los que pudieron inspirarse (3,85). En coherencia con lo anterior, se reconoce más que las propuestas no fueron demasiado originales (2,04). En esta misma provincia reconocen más que la innovación les exigió preparación (4,04) y que se evidenciaron más las necesidades de formación del profesorado (4,13). En Sevilla se reconoce también más la participación de los padres (3,32), y se muestra mayor la tendencia a reconocer la ocurrencia de los cambios en la metodología didáctica (4,09), en los recursos educativos (4,18), en la forma de evaluar (4,00), y la contribución de las innovaciones en la formación del profesorado (4,77).

Otros resultados

En la investigación completa se muestran los resultados de los análisis no paramétricos del cuestionario (*U* de Mann-Whitney y *W* Wilcoxon-White) por cada una de las variables de clasificación, esto es, según la etapa educativa en la que se desarrolla la innovación, la duración en cursos académicos, el número de profesores implicados, los años de docencia, número de materias o grupos diferentes,... Los resultados muestran tendencias matizadas, en algunos de los casos, de los resultados anteriores. Las relaciones más intensas ($p < 0,001$) se han encontrado con las variables *Duración en años de la actividad innovadora*, *número de profesores participantes* y los *años de docencia*.

Los análisis multivariantes aplicados permiten reunir en un mismo tipo de análisis varias de las variables de clasificación al mismo tiempo y mostrar cómo se agrupan las respuestas en nuevos grupos o subgrupos.

3.5. Entrevistas en profundidad

Para tratar de obtener una información que permitiese comprender y contrastar algunos de los datos recogidos en el cuestionario se realizaron varias entrevistas en profundidad. Se utilizó esta técnica porque se pretendía obtener una información no superficial, que ahondara en los temas relevantes y que fuera *persistente* en el propósito de interrogar con exhaustividad. *Una entrevista no es una conversación* dice Atkinson (1998: 32). Debiera ser algo parecido, en cuanto a espontaneidad y familiaridad pero, teniendo en cuenta que, en una entrevista en profundidad quien pregunta debe estar en un segundo plano, y quien responde, el protagonista, en primero.

Resulta habitualmente más adecuado que la persona que entrevista se contenga y no exprese sus opiniones para mantener, en la medida de lo posible, el flujo de información de forma unilateral; en todo momento es mejor transmitir seguridad e indicar que toda la información va a ser tratada de manera confidencial; siempre que se pueda se debe informar a la persona entrevistada del interés y de la competencia de las opiniones y experiencias manifestadas, estando dispuesto a escuchar y no interrumpir la entrevista, si continua siendo productiva, el tiempo que haga falta (Vieytes, 2004: 663). Para el trabajo interpretativo no es suficiente contentarse con las respuestas literales hay que profundizar en la comunicación establecida:

Preguntar, por tanto, no es pedir a los informantes que hagan nuestro trabajo o que nos resuelvan nuestros problemas, sino establecer un puente o medio a través del cual sea posible ir y venir entre universos culturales (Sanmartín, 2003: 86-87).

Las entrevistas realizadas fueron abiertas, flexibles, dinámicas y siempre individuales. Se utilizó un esquema o guión previo, que se usó a nivel orientativo (se dejó siempre en un segundo plano ante el relato de las respuestas del sujeto). Los temas tratados en el guión fueron a) la propia definición de la actividad innovadora, b) los obstáculos encontrados ante la innovación y c) las consecuencias de la misma.

Se realizaron 18 entrevistas a 5 coordinadores y a 13 coordinadoras de proyectos de innovación de las dos etapas (11 de Educación Infantil y 7 de Primaria).

Definición de actividad investigadora

En el nivel más superficial la actividad innovadora se ve como una posibilidad de *salir de la rutina* (En02), de *hacer algo distinto* (En11), una *actividad complementaria* (En07), que simplemente sea *no tradicional* (En06). Se habla también de hacer lo mismo, con los mismos objetivos pero por *caminos diferentes, nuevos* (En18):

Una actividad innovadora para mí es algo que normalmente no se hace, algo que tú quieres conseguir por caminos distintos, nuevos, para que el alumno consiga esos objetivos...

En un segundo nivel se distinguen dos dimensiones una dirigida al alumnado y otra al profesorado. Con respecto al alumnado se habla de *motivación*, de *crear una necesidad* en él (En01). Habrá que hacerlo teniendo en cuenta su proceso madurativo (En02), o bien dejando que el alumnado vaya *descubriendo* por sí solo, realizando *aprendizajes intuitivos* (En15). Con respecto al profesorado se trata de que mejore su trabajo (En07), que se replantee ciertas cosas, que tome decisiones y tenga en cuenta nuevas perspectivas (En08).

Es una actividad que rompe los moldes tradicionales de los que hasta ahora se estaban llevando a cabo sobre todo en lecto-escritura y específicamente en este centro [...] Se intenta construir el aprendizaje con algo que motive y que les sea cercano para que la expresión sea una necesidad, algo que nazca de los propios niños y la capacidad espontánea que tienen de aprender... (En01)

...para mí, una actividad innovadora es una actividad que implique, por parte del profesorado, un replanteamiento y tomar decisiones, trabajar con nuevas perspectivas... (En08)

En el nivel más profundo se encuentra la Educación entendida en mayúsculas (En04). En este caso la innovación no es complementaria sino la actividad fundamental del profesor, todas sus tareas se incardinan en esta actitud y actuación innovadora. La innovación se plantea y lleva a cabo como fruto la investigación del profesor o profesora y de su trabajo cotidiano (En06).

Obstáculos a la innovación

Son varias las dificultades y resistencias que encuentran los profesores a la innovación educativa. En las siguientes líneas se exponen los principales. En términos generales se refieren a la poca consideración de la innovación por parte de los compañeros y de la administración.

En un primer momento lo que preocupa son los medios y recursos materiales suficientes para poder desarrollar la innovación con suficiente calidad. Bajo esta queja sobre lo material se incluye una reclamación a la poca importancia que a este tipo de actividades concede la administración. La innovación se mantiene porque hay una actitud voluntarista de algunos profesores (En15). Esto lo hacen sin ningún tipo de reconocimiento o ayuda suficientes.

...no hay libros... (En11)

El único obstáculo serio con el que nos encontramos es el problema del material
(En06)

Los padres pueden también constituir una amenaza o un freno a las innovaciones. Algunos tienen muy asumido, por su experiencia personal, lo que *debe ser* la educación en la escuela y todo lo que se salga de ahí es *perder el tiempo*.

...y sobretodo los padres... (En11)

Las resistencias no siempre se producen por agentes externos. A veces la indiferencia o la actitud pasiva de los compañeros es el mayor freno al cambio. El grupo o el profesor se encuentran solos, cuando no minusvalorados por perder el tiempo con *actividades lúdicas que nada aportan a la educación* (En17).

Obstáculos en sí no he encontrado, pues nadie se opone pero tampoco colaboran. Son autónomos en sus aulas y cada uno trabaja según cree, no hay obligación impuesta de trabajar nada concreto o específico... (En01)

Obstáculo, como obstrucción o rechazo a mi actividad no he encontrado. Nos dejan hacer pero sin más y no recibimos colaboración de ningún compañero... (En02)

...la no continuación del proceso de tres años que luego se corta en Primaria...
(En04)

...pero sobre todo personales. En el centro como personas nos respetan, pero se oponen a cualquier tipo de cambio general. Pero no tienen argumentos para destruirlo. (En08)

Algunas de las dificultades esconden las resistencias propias del profesorado, como por ejemplo la falta de tiempo y el número de alumnos.

La dificultad de trabajar este tipo de actividad de innovación en un aula con tantos niños, pues esto dificulta el trabajo... (En13)

Los profesores reconocen la poca formación que han recibido durante su carrera para hacerse cargo de actividades innovadoras. Ni siquiera la formación permanente en esta línea es de suficiente calidad ni valora lo mismo este tipo de actividades, *¡con el esfuerzo que suponen!*, que otro tipo de formación a través de cursos y talleres que *dan puntos pero no sirven para nada*. (En18). Se hecha de menos una formación sólida en investigación educativa, en teoría en la acción y en prácticas innovadoras.

Más que nada desconocimiento... ¡hasta nosotras mismas! Tenemos que indagar y buscarnos la vida como podemos porque nadie nos ha formado para esto. (En06)

Consecuencias de la innovación

Se producen cambios de diverso nivel. Lo más común son cambios de primer orden, superficiales, y se quedan circunscritos al ámbito de los profesores que participan en la innovación y su alumnado.

A veces cambian las concepciones curriculares de quien participa en la innovación. A partir de ese momento se diferencia más claramente qué es un programa, qué son los contenidos y qué es el currículum.

En las concepciones curriculares particulares sí se han realizado cambios pero en la concepción general del claustro, centro, etc... no hay posibilidad de ningún cambio (En01)

Lo hemos hecho todo nuevo (En08)

Cambia a menudo la concepción de la enseñanza y su práctica, cambia el modo de hacer y entender la educación.

Cambia el modo de hacer y pensar pues es un aprendizaje que no sólo implica al niño sino al maestro y su capacidad de improvisar, buscar y seguir aprendiendo (En01)

Es un proceso personal, de aprendizaje continuo donde cada día hay que aprender, renovarse... (En03)

Buscamos la flexibilidad y el aprendizaje significativo globalmente. No nos marcamos una temporalización rígida, y si no terminamos el material preparado no ocurre nada si al final han conseguido aprender los objetivos propuestos (En04)

Para el conjunto del centro es muy pronto. Hay que darle más tiempo (En06)

Modificamos hasta nuestras actitudes en un proceso personal (En08)

Cambios casi no se han producido, en ningún sentido. Sólo en cuanto a mi perspectiva de la enseñanza y en las actividades que he introducido. Por lo demás, nada ha cambiado. (En018)

Pueden cambiar también las formas de aprender del alumnado y la evaluación. Estos dos procesos pueden caminar de forma independiente pero también unida. Si cambia la evaluación se favorece un cambio en las formas de aprender. Si se cambian las formas de aprender y no la evaluación los resultados académicos no acompañan.

Ha cambiado el aprendizaje de los alumnos, es más motivante, parte más de ellos, de su curiosidad y necesidad de aprender (En01)

El aprendizaje de los alumnos es más significativo y dinámico, pudiendo relacionar globalmente experiencias y conocimientos (En07)

Esto es una filosofía, con todo lo que conlleva. Pero un cambio lento y hay que darle mucho más tiempo (En015)

Aprenden de forma diferente y más rápido que de la forma tradicional (En017)

Queremos retomar el tema porque vemos que no aprenden mucho los niños. Sufrimos muchos parones y estamos aprendiendo a la vez que ellos (En13)

Si cambia la forma de aprender y de evaluar se promueve al mismo tiempo una nueva forma de relacionarse, de interaccionar el alumnado y el profesorado.

La relación entre alumno-profesor es más abierta y comunicativa pues desde el principio los niños son informados en asambleas de lo que van a hacer en el día, se tratan los temas significativos o diarios para ellos e incluso los mismos niños aportan con sus inquietudes algunos temas, aprenden a pedir la palabra [...] el maestro es un "reconductor" que tiene en cuenta el grupo y las actividades para el aprendizaje. (En012)

Los materiales curriculares juegan un papel importante en las innovaciones. Algunas se materializan a través de ellos mismos, la innovación consiste entonces en la creación de nuevos materiales con los que trabajar de otra manera. Otras veces hay una adaptación singular de los materiales de siempre. A pesar de todo, los libros de texto tradicionales están ahí y en determinadas circunstancias resulta muy complejo dejarlos a un lado y sustituirlos completamente.

Los materiales curriculares ya no tienen el mismo papel, pues ellos mismos elaboran sus propios materiales, buscan según las necesidades y demandas de su grupo clase y van adaptando o renovando según van desarrollando y realizando su trabajo (En01)

Los libros no valen para nada, aunque para el centro sí que valen (En15)

Seguimos los que nos marca el colegio pero introducimos los materiales innovadores. El libro es sólo para cumplir con las normas del centro (En17)

Lo eliminamos todo excepto las fichas que nosotros elaboramos con nuestros propios materiales. Admitimos cualquier sugerencia de los propios niños (En07)

El trabajo en equipo, el compartir problemas e intereses comunes, la concepción compartida sobre lo que es la educación y la forma de llevarla a la práctica favorece la cohesión del grupo y un nuevo establecimiento de relaciones personales entre el profesorado innovador.

...son más cordiales las relaciones entre los implicados en la innovación (En01)

...son más fluidas, más abiertas y prácticas y todo se hace más dinámico (En03)

Las relaciones se dinamizan porque comparten un objetivo común abierto al desarrollo y autoaprendizaje diario al ritmo de los niños. Llega un momento que tienen más en común los profesores (En04)

Entre los implicados sí. Para el resto se necesita mucho más tiempo. (En06)

4. Análisis multicaso

La innovación educativa es un elemento clave en la formación permanente del profesorado de Educación Infantil y de Primaria y, como tal, viene siendo incorporada en los programas de formación de las administraciones educativas competentes. A pesar del incremento de experiencias, tanto a nivel nacional como internacional, no existe aún un modelo de evaluación consensuado, ni compartido, que avance en el conocimiento específico y en la mejora de dichas experiencias. El estudio multicaso que se presenta en este apartado trata de avanzar en esta línea: el conocimiento en profundidad del proceso de la innovación educativa a partir de un análisis cualitativo multicaso de catorce estudios de caso, correspondientes a otros tantos grupos de trabajo de profesorado de los niveles de Educación Infantil y Primaria.

La estructura de este apartado sigue un esquema afín al presentado en otros estudios multicaso de similares características (Alverman *et al.*, 1996; Eick y Reed, 2002; Ferri, Keefe y Gregg, 2001), concediéndole un papel destacado al proceso de realización del análisis multicaso (desde el contexto de estudio y las fuentes de datos hasta los procedimientos de recogida y análisis). Se detalla el método seguido haciendo un especial énfasis en los procedimientos e instrumentos empleados, la elaboración de las categorías y en las técnicas de análisis. En la última parte se presenta el procedimiento de análisis junto a los resultados.

El multicaso se considera normalmente con el interés de estudiar las convergencias y divergencias entre los casos. Pueden estudiarse casos múltiples con intención comparativa (*casos paralelos*)¹³, pero también resulta interesante estudiar las peculiaridades que caracterizan cada caso (sin entrar en comparaciones) comprendiendo e interpretando las singularidades de cada contexto, situación o escenario en el que se desarrolla cada caso (*casos disimilares*). Stake (1994) utiliza la denominación de *caso colectivo*, para el estudio conjunto e intensivo de varios casos al mismo tiempo. Cuando se estudian varios casos los argumentos presentados pueden parecer más *robustos* o convincentes. Yin (1984) hablaba de *replicación literal* para referirse al uso de casos múltiples para la

¹³ Se puede estudiar si las relaciones entre fenómenos funciona bajo circunstancias parecidas (ver Caiis, 1997).

obtención de resultados similares, y de *replicación teórica* cuando se producen resultados contrarios por motivos teóricamente predecibles.

En los estudios multicaso existen dos estrategias de análisis de comparación de casos (Coller, 2000: 50):

- *Técnica de la ilustración.* Los casos se utilizan para ilustrar una hipótesis o teoría emergente.
- *Comparación analítica.* El investigador observa y compara varios casos por similitud o por diferencias. En la comparación por similitud se estudian los casos a partir de una variable o fenómeno similar y común a todos ellos (convergencia). En la comparación por diferencia se trata de encontrar explicaciones a las diferencias que se producen en cada caso (divergencias).

En el presente estudio multicaso se utiliza la estrategia de comparación analítica por similitud, con la intención de estudiar los fenómenos comunes (convergencias).

4.1. Contexto del estudio

Los casos estudiados se ubican todos ellos dentro del *II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, actualmente en vigor, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Dicho Plan propone una serie de medidas dirigidas a la mejora de la práctica educativa mediante el apoyo a los profesores y profesoras implicados en proyectos de innovación educativa. Las medidas de apoyo se concretan en convocatorias periódicas para la concesión de proyectos de innovación educativa. Los casos seleccionados para su estudio en esta investigación son todos proyectos de innovación, que han sido aprobados en el marco de este Plan Andaluz, en las áreas curriculares de Lengua y Literatura y Educación Física de las provincias de Sevilla y Málaga.

4.2. Método

Se utilizó en la investigación la metodología de estudios de caso múltiples (Stake, 1998), con un diseño cualitativo (Maxwell, 1996; Bogdan y Biklen, 1982). Los estudios multicaso han sido utilizados en la investigación sobre enseñanza en diversas ocasiones

(v. g. Smith y Simpson, 1993; Eick y Reed, 2002. A nivel nacional, el uso de estudios de casos es cada vez más frecuente en investigación educativa (v. g. Fullana, 1998), e incluso algunos en el marco de la formación permanente del profesorado y de las innovaciones educativas (García Gómez, 1999; Gobantes, 2001; Sancho, 1993).

Objetivos

Dada la naturaleza cualitativa de esta parte del trabajo, no resulta razonable realizar una exposición de objetivos como si de un trabajo cuantitativo se tratase. Los objetivos han de entenderse más como intenciones que guían las tareas de investigación o hipótesis de trabajo.

En esta línea se puede afirmar que no se trata de conocer cómo el profesorado lleva a la práctica las diversas innovaciones proyectadas, sino comprender cómo éstas son representadas y percibidas por los propios participantes en la innovación. Para ello, los estudios de caso previstos transcurrieron cada uno por diversos estadios de contextualización inicial, aproximación al caso, profundización del mismo y validación. De esta forma, cada uno de los estudios de caso siguió, en el trabajo de campo, el procedimiento característico del método etnográfico que supone un *proceso interactivo* entre las diversas fases de: selección de informantes y fuentes de información, recogida y análisis de la información y elaboración de categorías/dimensiones e *hipótesis* de trabajo para contrastar con las fuentes y con nuevos análisis, y todo ello en un proceso recurrente (Tójar, 2001).

El planteamiento inicial preveía un conocimiento en mayor profundidad de las diversas experiencias de innovación, aunque teniendo siempre presente las posibles limitaciones que las circunstancias, en cada caso, hicieran posible y las condiciones que pusieran los protagonistas de las experiencias.

El conocimiento en profundidad y la comprensión de los casos implicaba un acercamiento, lo más exhaustivo posible, a la dinámica de desarrollo, a los condicionantes que rodean cada caso, y a las valoraciones personales que el coordinador de cada grupo de trabajo y los integrantes de los mismos hicieran de su propio trabajo.

Participantes en el estudio

Siguiendo a Bogdan y Biklen (1982), a la hora de elegir los escenarios en los que se iban a desarrollar los estudios de casos fue preciso tener en cuenta la *tipicidad* y la *representatividad* del fenómeno de estudio. A lo anterior se sumó la recomendación de Stake (1998), en el sentido de priorizar la *oportunidad de aprendizaje* que pueda ofrecer el escenario elegido, por encima incluso de las mencionadas tipicidad y representatividad.

Como criterios específicos añadidos de elección de los casos se eligieron los siguientes:

1. Que hubieran desarrollado la experiencia de innovación durante al menos tres cursos, para que ésta comenzara a estar consolidada en cada contexto.
2. Que se desarrollaran en etapas y centros diferentes, con el objeto de poder obtener una panorámica heterogénea.
3. Que plantearan temáticas diversas, para enriquecer las diferentes alternativas de la innovación en la Educación Infantil y Primaria.
4. Que quisieran participar de forma voluntaria en la investigación y se comprometieran a colaborar con los responsables de cada estudio de caso.

Se seleccionó un total de 14 casos, para los que se dispuso de otros tantos colaboradores, licenciados en pedagogía y psicopedagogía, específicamente formados en esta metodología y dispuestos a llevar a cabo los estudios de caso.

En primer lugar se estableció un contacto telefónico con cada uno de los coordinadores de los proyectos de innovación. En este primer contacto se les presentó el proyecto de la investigación que estaba siendo desarrollada desde la Universidad de Málaga, la vinculación con el Plan Andaluz de Investigación, y algunos pormenores de la metodología de los estudios de caso. Se les habló explícitamente de lo que se les demandaba y de la persona que se encargaría de realizar directa y personalmente el estudio de caso. Tras este primer acercamiento se les envió una carta/contrato, que todos y cada uno aceptaron tras la consulta con sus grupos de trabajo, y se formalizó una primera cita para una reunión.

Procedimiento e instrumentos utilizados

Como fuentes de información se utilizaron los proyectos de innovación presentados a las convocatorias de la administración educativa, las referencias de los mismos en Planes de Centro y en las Memorias y los testimonios del profesorado.

Se elaboró una guía con instrucciones generales para los estudios de caso, con el objetivo de que se desarrollaran unos principios de acción comunes que facilitaran el estudio de convergencias y divergencias entre los casos (análisis multicaso). La labor de cada uno de los investigadores responsables de los estudios de caso estuvo presidida por los principios de confidencialidad, transparencia, espíritu de colaboración, profesionalidad, confianza y respeto mutuo.

Confidencialidad porque toda la información recogida debía de tener una difusión restringida al ámbito concreto de la investigación, respetándose al máximo el anonimato de las personas implicadas, de los hechos y de las circunstancias que rodeaban la innovación educativa, en el nivel que el coordinador o coordinadora del proyecto de innovación y su grupo estimara oportuno.

Transparencia porque toda la información y todos los análisis y valoraciones que se hicieran de la misma estarían a disposición de la coordinadora o coordinador del proyecto de innovación y de su grupo. Teniendo en cuenta la metodología de investigación empleada, todos los informes razonados del caso debían ser puestos en común, negociados y confirmados, con el coordinador del proyecto de innovación y su grupo antes de darlos por válidos.

Espíritu de colaboración y profesionalidad porque la persona que desarrollaba el estudio de caso tendría que mostrar en todo momento una actitud colaboradora, estando dispuesta a participar como uno más y a asesorar de manera profesional, en la medida que le fuera demandado, en la experiencia asignada.

Confianza y respeto mutuo porque la persona que realizaba el estudio de caso tendría que ganarse poco a poco esta condición para que el resto de los principios pudieran observarse con naturalidad y la investigación fuera, en general, fructífera.

A los profesores de los diferentes grupos de innovación se les indicó además que, en cualquier momento de desarrollo del estudio de caso, y sin tener que dar ninguna explicación al respecto, podían romper la relación con la persona que estaba en contacto con ellos y, por ende, con la investigación.

Las técnicas de recogida de información empleadas fueron el análisis de documentos, la entrevista en profundidad, la observación participante, la fotografía de escenarios relevantes y el diario de campo. Previa negociación, se fijó en cada caso el nivel de participación permitido en según qué circunstancias (reuniones de coordinación, seguimiento...).

El análisis de documentos partió del material escrito relacionado con los proyectos (proyecto inicial, materiales elaborados, plan de centro, memorias). Se trataba de valorar, en cada caso, el alcance y la dimensión del proyecto desarrollado, la factibilidad de las estrategias y de los procedimientos de ejecución, evaluar sobre el papel las posibilidades que tenía cada caso de cumplir con las expectativas previstas, detectar posibles errores técnicos de diseño e identificar las dimensiones pedagógicas consideradas.

Las entrevistas debían realizarse en profundidad tratando de evitar los cuestionarios sistematizados. Se propuso partir del esbozo de guiones previos flexibles, dispuestos a incorporar todos aquellos temas que durante el desarrollo de la entrevista pudieran parecer relevantes al investigador de cada estudio de caso. Cada vez que se tratara un tema se había previsto realizar un esfuerzo de sistematización para que no se perdiera información significativa: de dónde surge, en qué consiste, qué consecuencias tiene, cómo lo valora el entrevistado, cómo cree el entrevistado que puede ser valorado por otras personas implicadas en el proyecto, etc...

Para la realización de las entrevistas se dispuso que se mantuviera un clima informal, *despreocupado*, que se alejase lo más posible de un interrogatorio. Para ello era imprescindible no tomar demasiadas notas que entorpecieran la conversación. Cuando fuera posible, y el entrevistado manifestase su consentimiento explícito, el sonido de la entrevista se grabaría. Cuando no fuera posible esto último, inmediatamente después de la conclusión de la entrevista, se debían completar lo más exhaustivamente posible las notas tomadas durante la misma. Era previsible incluir valoraciones personales u opiniones del entrevistador sobre las afirmaciones realizadas por el entrevistado, aunque siempre manifiestamente diferenciadas de lo explícitamente indicado por este último.

Siempre que fuera posible se trataría de observar de manera participante. La participación se previó *no demasiado activa*, esto es, sin tomar excesivas iniciativas personales ni introduciendo elementos que pudieran distorsionar el natural desarrollo de los acontecimientos. Se trataba en todo caso de participar cuando fuera demandado,

como uno más del grupo, ni más ni menos. El objetivo era observar reuniones del grupo y el trabajo individual del profesorado durante las experiencias de innovación.

En el diario de campo se había de anotar *todo*. Esto significaba recoger la más amplia panorámica posible que ilustrara el desarrollo del estudio de campo. Desde los contactos con el grupo de innovación y con los coordinadores o coordinadoras del mismo, hasta el acceso al caso, todas las reuniones, todas las observaciones, las entrevistas..., incluyendo las valoraciones personales u opiniones que se hicieran de cada uno de los hechos, fenómenos o eventos registrados indicando explícitamente la fecha y hora de las anotaciones.

Cada estudio de caso se desarrolló de forma independiente a pesar de que en algunas ocasiones se realizaron reuniones de coordinación con los colaboradores responsables de los estudios de casos. Estas reuniones permitieron concretar algunas de las categorías para el tratamiento de la información recogida en los diferentes casos.

Elaboración de categorías

Tras la primera lectura de los informes de cada estudio de caso, se elaboró un primer esquema inicial con 15 categorías, tres de las cuales se subdividían en otras tantas subcategorías, por lo que se comenzó a trabajar con un total de 24 aspectos.

-
- cómo las innovaciones son representadas por quienes participan en ellas
 - contexto del departamento y del centro
 - cronología de la innovación
 - aspectos organizativos del centro
 - definiciones sobre “la innovación” o sobre “lo que están haciendo”
 - la relación entre las definiciones y medidas organizativas adoptadas
 - las fases de la innovación
 - el mapa de las relaciones y ámbitos de la innovación
 - la valoración interna de la innovación
 - el papel de la administración
 - cambios en las concepciones curriculares
 - concepción y práctica de la enseñanza
 - aprendizaje y la evaluación
 - papel que se otorga a los materiales curriculares
 - entre el profesorado y el alumnado
 - condiciones que facilitan el cambio: organización de la innovación
 - el modelo de organización
 - la negociación de la innovación
 - los intercambios profesor-alumno
 - seguimiento de la innovación
 - apoyo o asesoría de la innovación
 - exigencias y aportaciones al profesorado
-

incremento de la autoestima profesional (promoción profesional, profesionalización)
 mejora de las relaciones entre el profesorado
 desaparición de aspectos que contrarrestan la monotonía en la práctica escolar y
 abren nuevas dimensiones profesionales (reflexión sobre la práctica, investigación,
 formación permanente, conocimiento, comprensión e interiorización de la innovación)

- posibilidad de transferencia a otros centros de los cambios observados
- concepciones o interpretaciones sobre la enseñanza, el curriculum o el aprendizaje que afectan a profesores, alumnos, asesores, etc.

Tras los primeros análisis de la información recopilada en los casos, se reelaboró la lista anterior, agrupándose y reorganizándose algunas categorías, reduciéndose los aspectos a 19. Al continuar con los análisis se terminó de concretar la lista de categorías y subcategorías añadiendo un código a cada una de ellas para la clasificación de los enunciados más relevantes seleccionados de los informes de los estudios de casos. Algunas subcategorías desaparecieron por ser su ocurrencia casi nula, y otras aparecieron por primera vez en esta lista al no corresponderse los enunciados con ninguna de las consideradas anteriormente.

CONT: contexto del departamento y del centro, aspectos organizativos del centro
 DEFI: definiciones sobre “la innovación” o sobre “lo que están haciendo”, cómo las innovaciones son representadas por quienes participan en ellas, la valoración interna de la innovación
 MEDI: la relación entre las definiciones y medidas organizativas adoptadas
 FASE: cronología de la innovación, las fases de la innovación
 AMBI: el mapa de las relaciones y ámbitos de la innovación
 ADMI: el papel de la administración
 CAMB: cambios en las concepciones curriculares
 CAMB/A: concepción y práctica de la enseñanza
 CAMB/B: el aprendizaje y la evaluación
 CAMB/C: papel que se otorga a los materiales curriculares
 CAMB/D: entre el profesorado y el alumnado
 COND: condiciones que facilitan el cambio: organización de la innovación
 COND/A: el modelo de organización
 COND/B: los intercambios profesor-alumno
 COND/C: seguimiento de la innovación
 COND/D: apoyo o asesoría de la innovación
 EXIG: exigencias y aportaciones al profesorado
 EXIG/A: incremento de la autoestima profesional (promoción profesional, profesionalización)
 EXIG/B: mejora de las relaciones entre el profesorado
 EXIG/C: desaparición de aspectos que contrarrestan la monotonía en la práctica escolar y abren nuevas dimensiones profesionales (reflexión sobre la práctica, investigación, formación permanente, conocimiento, comprensión e interiorización de la innovación)
 EXIG/D: Trabajo en equipo
 TRAN: posibilidad de transferencia a otros centros de los cambios observados
 DIFI: Dificultades u obstáculos que se presentan para el desarrollo de la innovación

Para el análisis, por su relevancia, se seleccionaron 431 enunciados de los catorce informes de estudios de caso. Como enunciados se consideraron tanto las expresiones

literales manifestadas en entrevistas, o recogidas a partir de la observación directa de las experiencias, como algunas de las valoraciones personales de los investigadores responsables que habían sido validadas por los propios protagonistas de la innovación.

Procedimientos de análisis

A la información recopilada se le aplicaron procesos de reducción y disposición de datos y de elaboración y verificación de conclusiones. De esta manera se realizaron diversas actividades y construcciones, según una escala creciente de abstracción y generalización, entre las que se incluyó un análisis especulativo, la clasificación y categorización, la formación de conceptos, modelos y tipologías, para que progresivamente los datos pudieran ir tomando cuerpo de teoría.

Todos estos procesos de teorización genéricos y procedimientos analíticos mencionados anteriormente constituyeron verdaderos instrumentos conceptuales para la elaboración de los análisis. El proceso de análisis, que se extendió incluso hasta la integración e interpretación de los resultados, se ayudó de la elaboración de gráficas y matrices descriptivas y explicativas.

La triangulación se utilizó, además de para recoger y confirmar datos, para analizar aspectos fundamentales de las experiencias de innovación, debido a la posibilidad de fluidez y contraste de la comunicación que se transmite desde los diversos ángulos o perspectivas implicadas.

Procedimientos de validación

Aunque los procedimientos de validación han estado presentes en cada uno de los estudios de caso, más que en el multicaso al que se refiere este apartado, no se ha querido pasar la ocasión sin mencionar los criterios que han guiado cada una de las investigaciones de campo para dotar de mayor veracidad al análisis conjunto. En este sentido, se utilizaron los criterios clásicos comúnmente empleados en este tipo de estudios cualitativos: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (p. ej. Lincoln y Guba, 1985).

En cada uno de los estudios de caso, la *credibilidad* se trató de garantizar a partir de la *transparencia* con la que todo el proceso de investigación fue desarrollado frente a los

requerimientos de los protagonistas de cada innovación. Como elementos relevantes que apoyan este criterio están también: a) la estancia prolongada en los escenarios del trabajo de campo. Los observadores y observadoras participantes extendieron su presencia continuada a lo largo de los 8 meses del curso escolar, asistiendo a reuniones, asambleas, clases teóricas y prácticas; b) sometiendo las hipótesis de trabajo al juicio crítico de los miembros del equipo de investigación y validándolas con las versiones de los propios protagonistas; realizando triangulación de fuentes de obtención de información y de participantes, por medio de la observación participante en los grupos, el contraste con la información obtenida en las entrevistas en profundidad y los análisis de los documentos internos y externos; d) recogiendo copiosamente material de referencia que ilustrara las cuestiones relevantes de cada caso seleccionado; y e) realizando comprobaciones sistemáticas con los participantes a los que se proporciona información exhaustiva de los análisis cualitativos realizados.

La *transferibilidad* se trabajó a partir del muestreo teórico empleado maximizando la información abierta a escrutinio público. En lugar de la representatividad estadística, fuera de lugar en esta perspectiva cualitativa, se ha trabajado la *representación emblemática* (que los lugares, momentos y temas seleccionados en cada caso fueran los más relevantes de cara a obtener la máxima riqueza de información). Al mismo tiempo, en los informes de cada estudio de caso se trabajó la descripción exhaustiva del contexto y la contextualización de cada interpretación, de manera que se pudiera determinar elemento a elemento la posible *aplicación* a otros contextos similares.

La *dependencia* se buscó a través de las descripciones detalladas de las observaciones, entrevistas, y en general de todas las técnicas de obtención de información empleadas, mostrando en cada caso las posibles *pistas de revisión*, para que otras personas pudiesen llegar a las mismas interpretaciones en cada momento de los diferentes estudios de caso.

Para la *confirmabilidad* se ha empleado la triangulación, anteriormente mencionada en el apartado de los procedimientos de análisis y en éste mismo a propósito de la credibilidad. Se puso para este criterio el acento en la reflexión y reconstrucción de las interpretaciones desde varios ángulos o fuentes de datos, dejando en un segundo plano las ideas preconcebidas de los investigadores e investigadores frente a las versiones de los verdaderos protagonistas de cada innovación educativa.

4.3. Resultados

A continuación se presenta una descripción resumida de los resultados organizados por las diferentes categorías de análisis construidas.

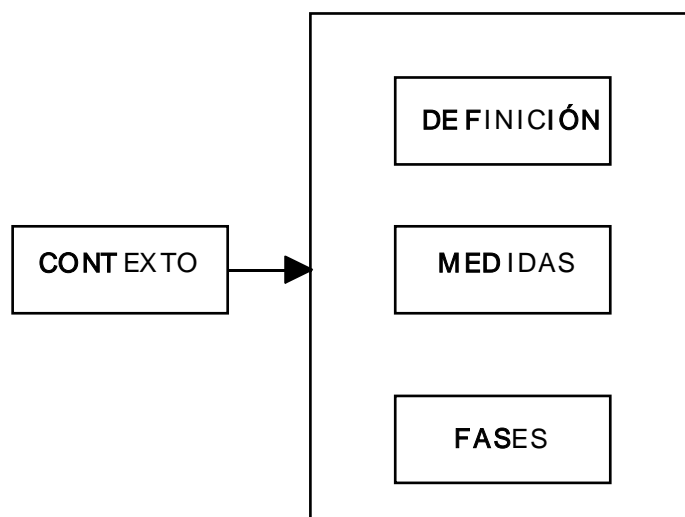
El contexto del departamento, o del centro, en donde se inicia la innovación es aparentemente diferente en cada caso, pero existen elementos comunes que están en el origen de la misma. Este es el caso de la situación del alumnado (EC2) o de sus demandas específicas (EC3).

Los problemas de vocabulario, el absentismo o los problemas de comunicación, están en el origen de la motivación de la innovación. A pesar de todo ello, la realidad no es inamovible y hay que aprovechar el ambiente negativo para reaccionar con nuevas ideas transformadoras (EC2).

¿Qué se entiende por innovación en cada caso? ¿Cuál es la respuesta innovadora que el profesorado es capaz de ofrecer ante las demandas? En la mayoría de los casos se quiere fomentar el gusto por la lectura (EC5, EC6, EC8, EC9, EC10, EC11, EC12), lo importante en estos casos no es sólo *saber leer*, sino *querer leer*. Los temas transversales y los valores se trabajan tanto en temas de lecto-escritura (EC2) como en Educación Física (EC7, EC14). Las metodologías lúdicas y globalizadas están presentes en varios casos (EC1, EC3, EC8 y EC13). La elaboración y la experimentación de un programa para mejorar la velocidad y la comprensión lectora es el eje del EC4.

¿Qué medidas son necesarias para que las experiencias innovadoras puedan desarrollarse? Las decisiones pasan porque el profesorado sea selectivo en el ámbito de aplicación y renuncie a desarrollarla en todos los grupos en los que tienen docencia (EC1), a prescindir en algún momento de la colaboración de las autoridades académicas (EC7), o del personal de administración y servicios (EC4), a introducir cambios sobre la marcha, actuando con flexibilidad, en la secuencia de actividades programadas (EC6), y a implicar al departamento, e institucionalizando la innovación (EC2).

La innovación tiene un carácter *procesual*. El paso por determinadas fases o etapas es imprescindible antes de llegar a la institucionalización de la innovación.



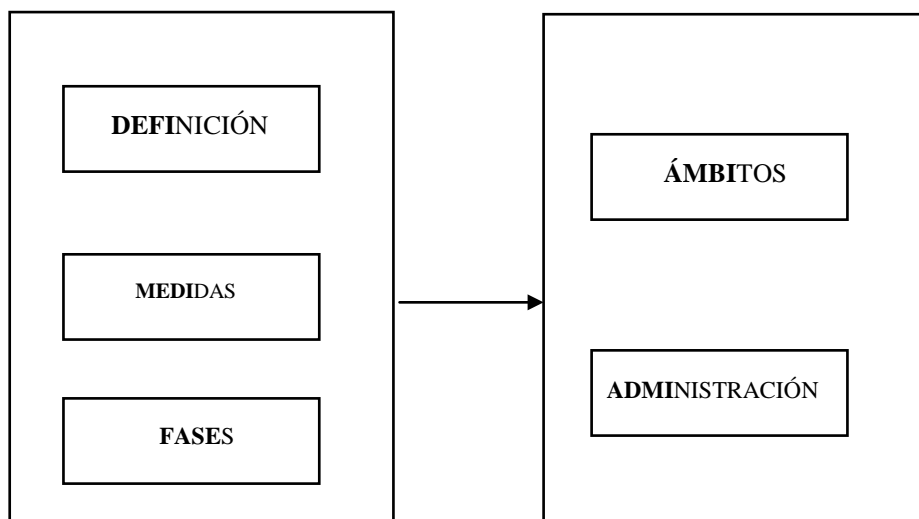
El contexto, en cada caso, determina la definición de la innovación que se tiene, las medidas que es necesario adoptar para poner en marcha la experiencia y la cronología de la misma. No todas las experiencias innovadoras comienzan en la misma fase, porque los contextos son diferentes y algunos aspectos que pueden considerarse innovadores en alguno de ellos, en otros pasan desapercibidos por ser hechos cotidianos o irrelevantes.

El desarrollo de una innovación puede trascender del ámbito del propio grupo de profesores y alumnos implicados en las enseñanzas, e impregnar ámbitos más complejos todo el centro (EC2), del barrio (EC5¹⁴) y de la sociedad en general (EC14¹⁵).

Las quejas a la administración educativa competente a la hora de apoyar las experiencias de innovación no se hacen esperar (EC1, EC2, EC5). Es preciso subvencionar mejor las innovaciones, darles el prestigio que se merecen e institucionalizar los procedimientos para que el apoyo a la innovación no se produzca de forma ocasional o excepcional.

¹⁴ En la innovación estudiada en este caso se promovió la elaboración de un periódico que implicaba la participación en el proyecto de los habitantes y de los agentes principales del barrio.

¹⁵ En este proyecto estudiado, algunas de las actividades como la organización y desarrollo de “la fiesta de la bicicleta”, o el diseño y puesta en marcha de la “página web sobre educación física y salud” que supuso la participación de miembros de la comunidad educativa del centro y de zonas periféricas al mismo.



La figura anterior representa cómo lo que se entiende por innovación, las medidas adoptadas y la cronología dispuesta se proyecta en los ámbitos de actuación, el mapa de relaciones que se establece, y en el papel que juega la administración en el proceso.

¿Cómo se organiza la innovación? ¿Qué condiciones han de darse para que se facilite el cambio? Con respecto al modelo de organización, se parte con ventaja si ya hay un grupo establecido que trabaja en equipo en otros proyectos (EC4). En cualquier caso, la mejor dinámica es la que se establece a partir de reuniones de trabajo frecuentes (EC3) y se asume la innovación como parte del trabajo cotidiano (EC4).

Con respecto a los intercambios profesor-alumno, las condiciones para que se desarrolle la innovación se favorecen si el alumnado participa de forma voluntaria y hace suya la innovación (EC2), si el alumnado participa en la evaluación (EC4) y se establecen contactos frecuentes con el profesorado, cuantas veces se precise (EC7).

La evaluación de la innovación es condición indispensable para el seguimiento de la misma y para la obtención de información que permita optimizarla.

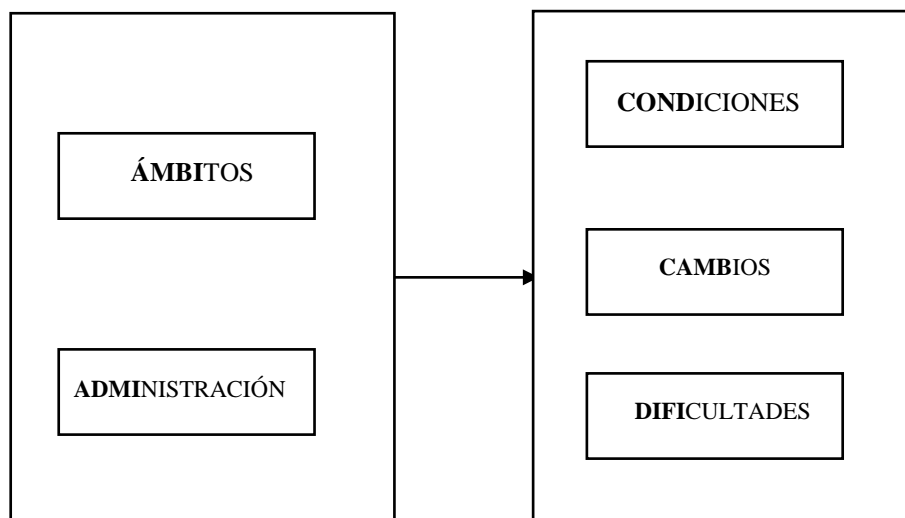
¿En qué se manifiestan los cambios en las concepciones curriculares? ¿Qué cambia en la práctica de la enseñanza? En unos casos se trata de favorecer una metodología lúdica, aprendizaje significativo, *destapar* el curriculum oculto (EC1, EC6, EC13), se trata también de poner de manifiesto la *necesidad de investigar y evaluar* la propia labor del profesorado (EC2, EC12).

En el aprendizaje los cambios nos conducen hacia una metodología por descubrimiento (EC1) y a la creación de situaciones significativas de enseñanza-aprendizaje (EC8). En cuanto a la evaluación, los cambios son notables en el rendimiento académico (EC4).

El papel que se otorga a los materiales curriculares (EC5) y a los instrumentos y recursos didácticos adaptados (EC10) o de elaboración propia (EC4) es crucial, porque a través de ellos se vehicula y articula la innovación.

Un nuevo tipo de relaciones entre el profesorado y el alumnado surge a través de los proyectos de innovación. El inicio es la participación del alumnado (EC2 y EC7), pero la cooperación, la empatía, las relaciones de amistad, la sociabilidad, la autonomía en el trabajo fomentadas se traducen en una mejor interacción, un aumento en cantidad y en calidad en las relaciones humanas que repercute en lo escolar, en lo personal y en lo social (EC2 y EC7). Los profesores y los alumnos se conocen mejor (EC4).

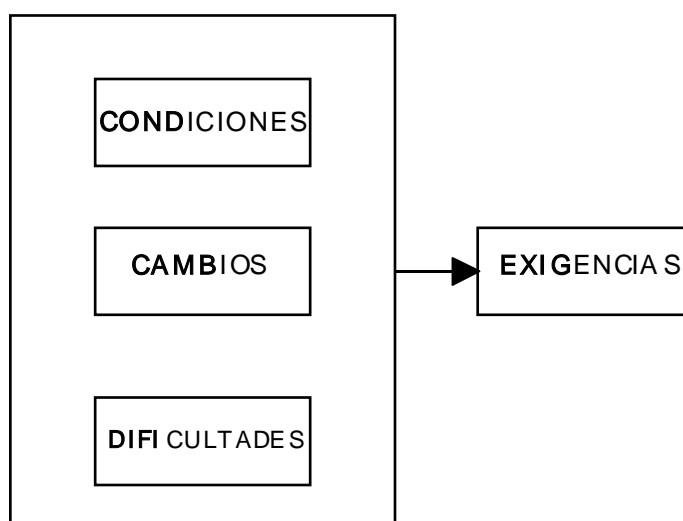
Las dificultades para desarrollar en el tiempo una experiencia de innovación y que ésta realmente produzca cambios de relevancia, es mucho mayor que la de iniciar el proyecto. Las causas se sitúan en diversos ámbitos. Las dificultades surgen desde dentro de los grupos y se ven influidas por un ambiente institucional nada favorecedor. En el seno de los grupos las principales dificultades vienen del desigual reparto de las tareas (EC1) y del resto de los problemas derivados del trabajo en equipo (coordinación, liderazgo, organización, etc...) (EC1, EC2). Los problemas se acentúan cuando los docentes pertenecen a diversos centros y tienen una formación inicial heterogénea (otras perspectivas, formas de trabajar de organizarse, de evaluar,...) (EC12). El ambiente de trabajo tampoco es muy favorecedor y en él influyen tanto situaciones cotidianas, como por ejemplo que el resto de los profesores de las mismas asignaturas o similares (y sus grupos de alumnos) no participen en la innovación (EC4), como aspectos institucionales: no se valoran suficientemente este tipo de iniciativas, existe una gran presión por la inestabilidad que prima en los interinos (EC2), lo que se traduce casi siempre en un apoyo institucional insuficiente (EC5).



Como consecuencia de los ámbitos de actuación y del mapa de relaciones de la innovación, se pueden identificar las condiciones que facilitan el cambio (organización de la innovación), observar los cambios en las concepciones curriculares y percibir las dificultades que pueden obstaculizar el desarrollo de la experiencia innovadora (ver la figura anterior).

Las dificultades y obstáculos que se presentan en el desarrollo de un proyecto tienen un gran valor positivo, en tanto que estimulan al profesorado a buscar soluciones y a sobreponerse ante ellas de manera creativa. Todo problema que aparece brinda una oportunidad de mejora, de modificaciones en la organización, de introducción de nuevos elementos dinamizadores o de búsqueda de ideas y recursos que sustituyan a los que han obstaculizado o retardado el proyecto innovador. De esta manera, las dificultades del trabajo en equipo se van limando, las diferencias con el resto del profesorado tradicional sirven para la cohesión interna del grupo y para mejorar el ambiente de trabajo (EC11).

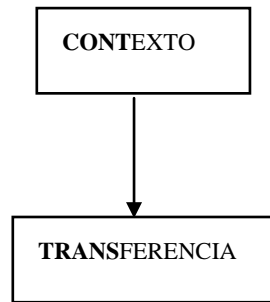
En definitiva, lo más importante es que la experiencia innovadora sirve de motor de cambio y exige al profesorado una forma nueva de entender la enseñanza y el aprendizaje, aportándole nuevas dimensiones profesionales (EC9). Se mejora en autoestima (EC10), se está en continua formación, se reflexiona día a día, se afianza el trabajo cooperativo (EC2), se fortalece la figura del profesor-investigador (EC1, EC8, EC13). Se cambia de forma de pensar pero también al actuar, y se trata por tanto de un instrumento de mejora teórica y práctica (EC7).



La figura anterior quiere representar cómo las condiciones que facilitan el cambio, los cambios en las concepciones curriculares y los obstáculos a los que se enfrenta la innovación, permiten delimitar las exigencias que suponen y lo que el profesorado pueden aportar en el proceso para intentar salvarlas con éxito.

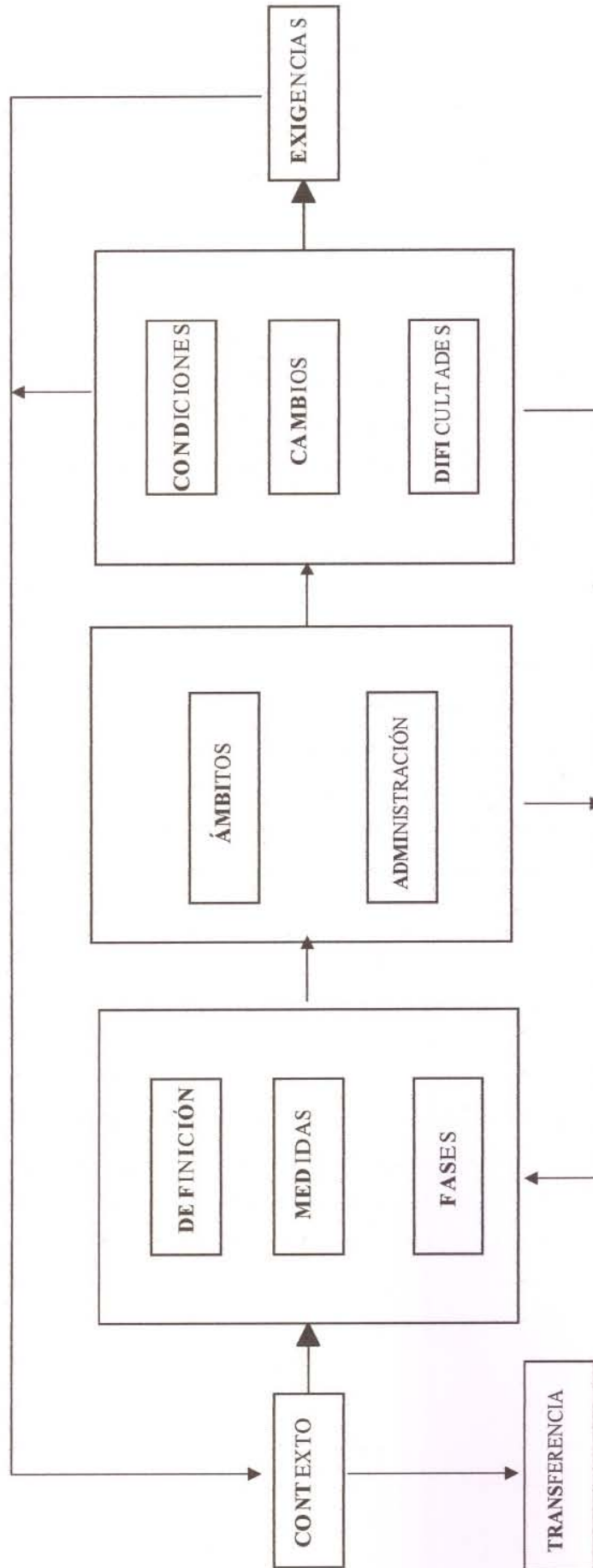
¿Son este tipo de experiencias como *islotas* en el *mar de la Educación Reglada* sin posibles conexiones con éste o con otros mares (colegios e institutos de Secundaria de los mismos o de otros lugares)? ¿Se pueden transferir los procedimientos, las ideas, los principios, los instrumentos? En todos los casos se está de acuerdo en que sí. Sí son posibles conexiones, transferencias y en algunos casos verdaderas *copias* (EC2). No es que sólo sea posible, es que a veces es imparable la diseminación de este tipo de experiencias. Se trata de una *necesidad* (EC2), y aunque casi nunca se puedan trasladar de forma idéntica las experiencias, su comunicación permite favorecer ambientes innovadores en contextos cercanos (tanto física como disciplinariamente). El fenómeno se extiende como un virus informático, *contagiando*, en el buen sentido, allí por donde pasa.

En esta línea de razonamiento, las transferencias estructurales y metodológicas son posibles. Esto es lo que se pretende representar en la figura siguiente.



Todas las figuras anteriores que representan la relación parcial entre las diferentes categorías de análisis pueden conjugarse en una sola. En esta última aparecen dos nuevas relaciones de influencia (ver figura siguiente). La de la parte inferior indica cómo la definición de innovación, las medidas adoptadas y la cronología de la innovación pueden verse afectadas por las condiciones, los cambios que se operan y los obstáculos que aparecen. En este proceso de influencia también intervienen el mapa de relaciones (ámbitos) y el papel de la administración.

En el circuito de la parte superior se observa cómo las exigencias y aportaciones del profesorado influyen en la nueva configuración del contexto. Se trata de un nuevo contexto dinámico, que se ha visto afectado también por cambios en las concepciones curriculares, por el reto que han supuesto las dificultades aparecidas y por las condiciones que han facilitado el cambio.



5. Conclusiones de la investigación

En la parte final del resumen de este informe cabe concretar las conclusiones de los diferentes estudios realizados en la investigación. En primer lugar se recoge una valoración genérica de los resultados y conclusiones más relevantes del estudio exploratorio. Del mismo se han destacado las aportaciones generales obtenidas con cada una de las estrategias metodológicas y cómo éstas daban respuesta a los objetivos específicos del estudio exploratorio. A continuación se describen las aportaciones y conclusiones del estudio multicaso. No se han incluido las conclusiones de cada uno de los catorce estudios de caso, por las mismas razones de síntesis que han hecho desestimar la inclusión de los correspondientes catorce informes de investigación. En su lugar sí que se entra a valorar los resultados obtenidos por el estudio multicaso en relación a los objetivos de la investigación.

En el último apartado se valoran las conclusiones metodológicas de cada una de las estrategias metodológicas empleadas en los diferentes tipos de estudio, y se apuesta por investigaciones futuras, en éste y otros campos similares, que propongan una visión complementaria, como se ha hecho en este caso, de los métodos de investigación en Educación.

5.1. Conclusiones del estudio exploratorio

El estudio exploratorio ha servido para confirmar el carácter explicativo del esquema planteamiento-desarrollo-consecuencias desarrollado en la introducción de este trabajo. A partir de este esquema se han conocido, a través de los grupos de discusión, las inquietudes e ideas genéricas que tienen algunos docentes sobre su formación permanente, y en especial sobre las innovaciones educativas que se desarrollan en los centros de Educación Infantil y Primaria. Se han delimitado además con esta técnica, los aspectos y las variables que han permitido iniciar la construcción de un cuestionario para analizar sistemáticamente las innovaciones educativas en relación a su planteamiento, su desarrollo y sus resultados. Las opiniones se han analizado sistemáticamente, gracias al cuestionario construido, y más tarde, por medio de las entrevistas en profundidad, dichas

opiniones se han matizado y se ha podido profundizar a partir de las valoraciones personales de los propios docentes.

El análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación del cuestionario ha permitido conocer de forma sistemática y exhaustiva las opiniones del profesorado implicado en proyectos de innovación de las provincias de Málaga y Sevilla, en las áreas curriculares de Lengua y Literatura y Educación Física. Y todo ello, al mismo tiempo que se ha confirmado la utilidad del esquema inicial de análisis (planteamiento-desarrollo-resultados de la innovación).

Del mismo modo se han constatado las ligeras diferencias existentes entre las opiniones del profesorado innovador de las diferentes etapas, e incluso de las dos provincias consideradas. Así se han detectado como variables de clasificación relevantes para análisis posteriores, las variables duración en años de la actividad investigadora, el número de profesores y profesoras participantes en los proyectos y los años de docencia.

Las entrevistas en profundidad han ilustrado y matizado las opiniones vertidas en los cuestionarios. La selección de preguntas y cuestiones planteadas han dado suficiente de sí para realizar un repaso a los temas y conceptos generales sobre la innovación, a los obstáculos y dificultades que se plantean en su quehacer diario, como docentes que desean desarrollarse profesionalmente a través de la formación, y a las consecuencias que producen los procesos en los que se encuentran implicados. Los resultados han confirmado muchas de las apreciaciones teóricas y resultados empíricos que se han presentado en la fundamentación de la investigación (Corrigan, 2000; Brabeck, Walsh y Latta, 2003; Fullan, 2002; Guskey, 2000; Jaussí, 2005; Klogler Hill, 2004; Merriam, 2001; Pierce y Walkman, 2003; Surry y Ely, 2002; Surry y Ensminger, 2002; Vilarrubias y Mauri, 2001, entre otros).

5. 2. Conclusiones del estudio multicaso

En el estudio multicaso cualitativo, el interés por la representatividad de las opiniones y la generalización de los resultados ha pasado a un segundo plano. Lo más importante es la percepción que los profesores y profesoras de los grupos seleccionados tienen de su propia experiencia innovadora, cómo la viven y la valoran. Este interés por la opinión y la forma de actuar de cada grupo se ha reunido en el estudio multicaso presentado, que trata de integrar de manera global los diferentes planteamientos y poder

conocer la estructura de las innovaciones desde dentro, desde la perspectiva de los grupos que las hacen día a día.

Como conclusión general se puede afirmar que se ha conseguido mejorar en la comprensión de algunos elementos (categorías) que están en la base del proceso innovador. Con las convergencias detectadas entre los diversos estudios de caso, se ha podido construir un diagrama comprensivo que ilustra el proceso innovador desde una perspectiva interna, más allá del esquema confirmado desde la perspectiva externa.

El contexto de la innovación es el primer eslabón de esta cadena simbólica. El análisis del contexto implica un diagnóstico de necesidades, la percepción de los problemas por parte del profesorado y la identificación de las primeras estrategias de acción. Es en este momento en el que se define la innovación. Se identifica y define lo que se quiere hacer, se adoptan las primeras medidas y se comienza el plan de acción. No todas las innovaciones comienzan en la misma fase. En algunas de ellas, la constitución de un grupo de trabajo que quiera colaborar en un proyecto común es ya, de por sí, una apuesta innovadora. En otras, con un grupo ya constituido, se trata de superar otros retos. El contexto por tanto delimita la definición de la innovación, las primeras medidas a adoptar y la fase en la que se sitúa el inicio de la experiencia.

Este estado inicial de la innovación se proyecta en los ámbitos de intervención y se articula con los medios y recursos que tiene a su alcance. Es en este instante cuando la ayuda de la administración cobra especial relevancia, pues puede potenciar el desarrollo de la innovación u obstaculizarla. El proceso continúa con el análisis de las condiciones que facilitan el cambio, que son diferentes según el contexto que se trate, y con las primeras iniciativas de cambio. Y cuando estas iniciativas se materializan es cuando comienzan a aparecer los condicionamientos y hay que tomar medidas para solventarlos. Los proyectos de innovación, si bien han de estar bien definidos y sistematizados, han de ser flexibles para incorporar modificaciones en el diseño que permitan un desarrollo más ajustado a las demandas del contexto. En efecto, es en este momento cuando se ponen de manifiesto las exigencias, los cambios de comportamiento del profesorado, los cambios organizativos, las transformaciones metodológicas, sin las cuales el proyecto no podrá nunca producir un cambio sustancial, en definitiva, una innovación.

Un fenómeno de cierta relevancia ha sido puesto de manifiesto en varios de los estudios de caso. Es el fenómeno de la transferencia de las experiencias innovadoras a otros contextos. No se trata de copiar experiencias, aunque así haya sido mencionado

literalmente por algún entrevistado, es una cuestión más relacionada con la *aplicabilidad* de los procesos. En efecto, los procesos son aplicables cuando en contextos cercanos (fenomenológicamente, no necesariamente de forma física), se producen algunos elementos similares, en esencia, que pueden actuar como catalizadores de una innovación de contenidos semejantes. La transferencia de procesos innovadores es también una garantía de la calidad de los mismos.

Todas las experiencias seleccionadas para los estudios de casos se han desarrollado como mínimo durante tres años (éste fue uno de los criterios de selección), por lo que, en cierta medida, se pueden considerar consolidadas cada una en su contexto. Posiblemente, en el futuro, resultaría necesario profundizar en el proceso de cada caso, atendiendo a su carácter dinámico, cómo se van transformando, evolucionando o incluso degenerando. Lo que cierto es que el profesorado innovador, que no se resigna a repetir lo que un día aprendió en la Escuela Universitaria o en la Facultad, y en la forma en que lo aprendió, merece más atención por parte de los investigadores educativos. No una atención cualquiera, sino una atención sistematizada en forma de investigación que vertebré este campo de estudio y que ayude al profesorado a progresar en la mejora de su labor docente y en su desarrollo profesional.

El análisis multicaso y los estudios de caso, por sí mismos, sobre los que se ha realizado el primero, se muestran como una herramienta muy útil para comprender la perspectiva interna de las innovaciones. Estos resultados reafirman lo ocurrido con otras investigaciones, que emplean el método de estudios de caso, utilizados en la fundamentación metodológica del trabajo (Eick y Reed, 2002; Ferri, Keefe y Gregg, 2001; Fullana, 1998; García Gómez, 1999; Gobantes, 2001; Sancho, 1993; Smith y Simpson, 1993), y otros más actuales (p.ej. García Gómez, 2006).

5.3. Valoración metodológica de los resultados

En el estudio exploratorio las conclusiones se han extraído utilizando procedimientos que trataban de recoger las opiniones de los sujetos de forma objetiva, mientras que en el análisis multicaso los datos han sido deducidos a partir de experiencias vividas, lo que constituye, dentro de esta perspectiva de investigación, un importante aval. Las dos perspectivas, más que de forma independiente o excluyente, se puede decir que han funcionado de una forma complementaria. Las conclusiones desde el punto de

vista metodológico pueden situarse en varios niveles según la forma en que se acercan al conocimiento del fenómeno de estudio.

En un primer nivel se pueden situar las observaciones obtenidas con los grupos de discusión. Son opiniones que se vierten que no comprometen a nada, se dicen públicamente interpretando el papel de un participante en un debate. La información que se obtiene es más superficial que profunda y más general que concreta.

En un segundo nivel se puede considerar la información obtenida mediante el cuestionario. Los cuestionarios son anónimos y, aunque siguen sin comprometer las opiniones vertidas en ellos, en su conjunto sí que manifiestan una forma objetiva de plantear los temas a investigar. El principal inconveniente de esta técnica es la imposibilidad de que se extraigan conclusiones al margen de los ítems o cuestiones preestablecidos.

En el tercer nivel se encuentran las opiniones expresadas en las entrevistas, que tiene el grado de libertad suficiente para que los participantes muestren sus formas de enfocar el problema al margen de las previsiones de los investigadores.

En el siguiente nivel se sitúan los estudios cualitativos de casos realizados, en donde los protagonistas de las innovaciones se han mostrado tal y como son en sus contextos de trabajo. No sólo han dicho lo que piensan ante las cuestiones planteadas, y las que no lo han sido tanto, por el investigador, sino que además han actuado con la seguridad (o incertidumbre) que les proporcionaba su propio contexto laboral y de innovación.

En este nivel metodológico es preciso reflexionar sobre la factibilidad y utilidad de este tipo de procedimientos de investigación. Se trata de procedimientos costosos en tiempo y recursos, y los resultados son difícilmente trasladables a otros contextos. En efecto, los casos tienen un fuerte arraigo a su contexto de origen y un cambio en las condiciones esenciales del mismo supondría una experiencia innovadora diferente. Pero son precisamente estas características genuinas las que hacen de esta metodología de estudio de casos una estrategia única para conocer en profundidad los entresijos de una situación de innovación: su origen, sus motivaciones, sus virtudes, sus condicionamientos y en definitiva todo lo relacionado con su desarrollo en la práctica.

La perspectiva etnográfica empleada además ha hecho que cada uno de los estudios de caso se haya desarrollado de forma diferente, a pesar de partir de una misma idea y de utilizar una metodología común. Esto ha supuesto una dificultad añadida a la

hora de realizar el multicaso. A pesar de todo ello se ha realizado un esfuerzo por encontrar nexos de unión, los elementos que están en la base del desarrollo de una experiencia innovadora, la estructura de relaciones fenomenológicas que permitiera comprender la dinámica innovadora desde una perspectiva interna.

Las conclusiones de distinto alcance incluidas en los apartados anteriores, lejos de ir cada una por su cuenta, se complementan. Las primeras se enriquecen y matizan con las vivencias y experiencias recogidas en la segunda. La complementariedad de estrategias como las empleadas en este tipo de trabajos es una alternativa muy útil para afrontar el estudio de problemáticas tan complejas como las que habitualmente nos encontramos en la investigación educativa.

6. Referencias bibliográficas

- Allwright, D. y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teacher*. Cambridge: CUP.
- Alvermann, D. E., Young, J. Y., Weaver, D., Hinchman, K. A., Moore, D. W., Phelps, S. F., Thrash, E. C. y Zalewski, P. (1996) Middle and high school students perceptions of how they experience text-based discussions: A multicase study, *Reading Research Quarterly*, 31 (3), 244-267.
- Antúnez, S. (2002). ¿Qué podemos hacer para mejorar la participación en los equipos de profesores y profesoras? En AAVV *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. (pp. 69-77). Barcelona: Graó.
- Atkinson, P. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Baird, J. R. (1992). Collaborative reflection, systematic enquiry, better teaching. En T. Russel y H. Munby (eds.) *Teachers and Teaching: From classroom to reflection*. Londres: The Falmer Press.
- Barroso, J. (1995). *Formação. Projecto e Desenvolvimento Organizacional*. VI Coloquio AIPELF/AFIRSE. Lisboa.
- Behets, D. y Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary Physical Education Teachers in Flanders. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 75 (2), 156-164.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon, Inc, 2003 (4ª ed.).
- Bonals, J. y Sardans, A. (2002). Las interacciones verbales en los equipos docentes. En AAVV *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. (pp. 89-104). Barcelona: Graó.
- Brabeck, M., Walsh, M. y Latta, R. (Eds.) (2003). Meeting at the Hyphen: Schools – Universities – Communities – Professions in Collaboration for Student Achievement and Well Being. *102nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal (Coord.). *La innovación educativa*. (pp. 11-26). Madrid: Akal.

- Cases, I. (2000). La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia. *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 264, 21-25.
- Comisión Europea (2002). Report on the implementation of the European label for innovative projects in language teaching and learning 1999-2001. Descargado el 29/4/2004 desde http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/innov/report_1999-2001_en.pdf
- Corrigan, D. (2000). The changing role of schools and higher education institutions with respect to community-based interagency collaboration and interprofessional partnerships. *Peabody Journal of Education*, 75, 176-195.
- Cuban, L. (1992). Curriculum stability and Change. En P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. (pp. 216-247). Nueva York: Macmillan.
- Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.). *La formación de los enseñantes*. (pp. 13-24). Barcelona: Oikus-Tau.
- Edmonds, R. (1978). A discussion of the literature and issues related to effective schooling. *National Conference on Urban Education*. St. Louis: Cenrel.
- Eick, C. J. y Reed, C. J. (2002) What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice, *Science Education*, 86 (3), 401-416.
- Elliot, J. (1985). ¿Por qué deben investigar los profesores? En J. Elliot *La investigación-acción en Educación*. (pp. 176-190). Madrid: Morata, 1990.
- Elliot, J. (1989) Educational Theory and the professional learning of teachers: an overview, *Cambridge Journal of Educational for Teaching*, 19 (1), 81-101.
- Ely, D. P. (1990). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Journal of Research on Computing in Education*, 23(2), 298-306.
- Ely, D. P. (1999). *New perspectives on the implementation of educational technology innovations*. (Report No. IR-019-432). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.
- Escudero, J. M. (1990). La formación centrada en la escuela. *Jornadas de estudio sobre el Centro Educativo*. La Rábida. Huelva.
- Ferri, B. A., Keefe, C. H. y Gregg, N. (2001). Teachers with Learning Disabilities: A view from both sides of the desk, *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1), 22-32.
- Flecha, R. (2000). ¿Qué cambiará en las escuelas cuando volvamos a Freire? *Guix. Elements d'Acció Educativa*, 263, 4-7.

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullana, J. (1998) La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos, *Revista de Investigación Educativa*, 16 (1), 47-70.
- García Gómez, R. J. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: CIDE, MEC.
- García Gómez, S. (1999) La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso, *Revista de Investigación Educativa*, 17 (1), 149-166.
- García Gómez, R. J. (2006) *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: CIDE.
- Gobantes, J. M. (2001) Evaluación para la mejora de la calidad educativa: planteamiento y estudio de la metodología de un caso, *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 83-104.
- Gubacs, K. (2004). Project-based learning: A student-centered approach to integrating technology into Physical Teacher Education. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 75 (7), 33-38.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hansman, C. A. (2001). Context-based adult learning. En S. B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory #89* (pp. 43-51). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hedge, J. W. & Pulakos, E. D. (Eds.). (2002). *Implementing organizational interventions: Steps, processes, and best practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hinton, T. A. (2004). Four essential principles for educational success. *Heritage Lectures*, 822, 1-6.
- Hopkins, D. (1996). Towards a theory for school improvement. En J. Gray *et al.* (Eds.). *Merging traditions. The future of research on school effectiveness and school improvement*. Londres: Cassell.
- Imbernón, F. (2001). La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda? En AA. VV. *La formación del Profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. (pp. 15-21). Barcelona: Graó.
- Jaussí, M. L. (2005). Comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 146, 78-80.
- Junta de Andalucía (2002). Informe sobre participación y resultados obtenidos en las Convocatorias de ayudas a Proyectos de Innovación e Investigación Educativa. Descargado el 9/2/2003 desde <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/>
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
- Kogler Hill, S. (2004). Team leadership. En P. Northouse (Ed.). *Leadership: Theory and Practice*. (pp. 203-234). Thousand Oaks, CA.: Sage.

- Krueger, K. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Martín Rodríguez, E. (2002). La autoevaluación institucional. En E. Martín Rodríguez (Coord.). *Desarrollo de las Instituciones Educativas*. Madrid: UNED.
- Mauri, T. (2002). Dinámica del equipo de centro e innovación educativa. En AAVV *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. (pp. 59-68). Barcelona: Graó.
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design*. Thousand Oaks: Sage.
- Mayorga, M. J., Matas, A., y Tójar, J. C. (2004). Análisis factorial versus análisis categórico de componentes principales. Entre la validez estructural y las condiciones de aplicación. *Revista de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Vol. Esp.*, 613-620.
- Merriam, S. B. (2001). *The new update on adult learning theory #89*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moon, J. y López Boullón, R. (1997). Reluctance to reflect: Issues in professional development. En D. Hayes (ed.) *In-service teacher development: international perspectives*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Nichols, A. (1983). *Managing Educational Innovations*. Londres: Allen & Unwin.
- Nuttall, D. L. (1981). *School self-evaluation. Accountability with human face?* Londres: School Council.
- O'Hara, M. T., Watson, R. T. y Kavan, C. B. (1999). Managing the three levels of change. *Information Systems Management*, 16 (3), 63-70.
- Ortega, S. y Puigdelívol, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 47-50.
- Paloff, R. y Pratt, K. (2005). *Collaborating online: Learning together in community*. San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- Pastré, P. (1994). Variantions sur le developpement des adultes et leurs representations. *Education Permanente*, 122, 53-62.
- Pennington, M. C. (1990) A professional development focus for the language teaching practicum, en Richards, J. C. y Nunan, D. (eds.) *Second Language Teacher Education* Cambridge: CUP.
- Pierce, J. y Kalkman, D. (2003). Applying learner-centered principles in teacher education *Theory into Practice*, 42, 127-132.
- Pinau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hetero et l'ecoformation. *Education Permanente*, 78-79, 25-39.
- Romerg, T. y Price, G. (1983). Curriculum implementation and staff development as cultural change. En G. Griffin (Ed.). *Staff Development*. (pp. 154-184). Chicago: NSSE.

- Rull, J. (2002). Toma de decisiones y trabajo en equipo. En AAVV *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. (pp. 15-31). Barcelona: Graó.
- Sancho, J. (Dir.). (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Madrid: CIDE.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- Scott, G. (2000). 'Seeing the forest for the trees': Towards a framework for effective change research in education. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(1), 86-92.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Serrat, A. (2002). La dinamización de los equipos docentes. En AAVV *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado. El paso del yo al nosotros*. (pp. 79-88). Barcelona: Graó.
- Shanley, R. (2004). Reforming writing instruction. *English Journal*, 94 (1), 13-15.
- Smith, J. (1991). *Teachers as collaborative learners. Challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press.
- Smith, K. S. y Simpson, R. D. (1993) Becoming successful as an International Teaching Assistant, *Review of Higher Education*, 16 (4), 483-497.
- Soler-Gallart, M. (2004). Educación dialógica: Las escuelas de España hoy. *Networks*, (7), 1
[Disponible en: [http://education.ucsc.edu/faculty/gwells/networks/journal/Vol.7\(1\).2004feb/Introduccion.html](http://education.ucsc.edu/faculty/gwells/networks/journal/Vol.7(1).2004feb/Introduccion.html)]
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (pp. 236-247). Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Stake, R. E. (1998) Case Studies, en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. (pp. 86-109). Thousand Oaks, California: Sage.
- Stenhouse, L. (1985). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1990.
- Surry, D. W. y Ely, D. P. (2002). Adoption, diffusion, implementation, and institutionalization of instructional design and technology. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (pp. 183-193). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Surry, D. W. y Ensminger, D. (2002, Abril). *Perceived importance of conditions that facilitate implementation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

- Surry, D. W., Jackson, M. K y Porter, B. E. (2006, Julio). *An analysis of the relative importance of Ely's Eight Implementation Conditions*. Informe de Investigación en base de datos ERIC [Disponible en: <http://edres.org/eric/ED491620.htm> descargado con fecha 1 septiembre de 2006].
- Tójar, J. C. (1999). Indicadores de evaluación de la innovación educativa en la universidad. (pp. 187-197). En Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades *Indicadores en la Universidad: información y decisiones*. Madrid: Centro de Publicaciones, Consejo de Universidades, M.E.C.
- Tójar, J. C. (2001). *Planificar la investigación educativa. Una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tójar, J. C. y Manchado, R. (1997). Diseño y evaluación de un programa de formación del profesorado universitario, en A.I.D.I.P.E. (Comp.) *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación educativa*, (pp. 455-459). Sevilla: AIDIPE/ ICE Universidad de Sevilla.
- Tójar, J. C., Manchado, R. y López, C. (Coords.) (1998) *Promover la calidad de la enseñanza universitaria*. Málaga: ICE/Universidad de Málaga.
- Tomlinson, P. (1995). *Understanding Mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham: Open University Press.
- Trueba, B. (2001). Enfoques pedagógicos y proceso evolutivo docente en educación infantil. En AA. VV. *La formación del Profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. (pp. 73-85). Barcelona: Graó.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Vilarrubias, P. y Mauri, T. (2001). Todo lo que se puede formar en la formación de centros. En AA. VV. *La formación del Profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. (pp. 23-34). Barcelona: Graó.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teacher: a reflective approach*. Cambridge: CUP.
- Wells, G. (2004). La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 51-57.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and methods*. Londres: Sage. 3ª edición, 2002.
- Zeichner, K. M. (1987). Preparing reflective teacher: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11.