



universidad  
de León

TESIS DOCTORAL

Departamento de Didáctica General,  
Específicas y Teoría de la Educación

# **Innovaciones educativas en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León**

**Educational Innovation in Pre-primary and Primary Schools in the Province of León**

**Dña. María Ángeles Turrado Sevilla**

**Directora: Dra. Isabel Cantón Mayo**

**León, noviembre de 2015**





**UNIVERSIDAD DE LEÓN**  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y TEORÍA DE LA  
EDUCACIÓN

AUTORIZACIÓN DE LA DIRECTORA DE TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. Isabel Cantón Mayo, como Directora de la Tesis Doctoral: ***Innovaciones educativas en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León***, realizada en el Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación por la Doctoranda Dña. *María Ángeles Turrado Sevilla*, autoriza la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

En León, a ..... de ..... de 2015

La Directora de la Tesis  
Fdo: Dra. Isabel Cantón Mayo





## UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y TEORÍA DE LA  
EDUCACIÓN

### CONFORMIDAD DEL DEPARTAMENTO

El Departamento de: DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y TEORÍA DE  
LA EDUCACIÓN

En su reunión del día ..... de ..... de 2015, ha acordado dar la  
conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada:  
***Innovaciones educativas en los centros de Educación Infantil y Primaria de la  
provincia de León.*** Dirigida por la Dra. Isabel Cantón Mayo, y presentada por Dña. María  
Ángeles Turrado Sevilla, ante este Departamento

En León, a ..... de ..... de 2015

VºBº

El Director del Departamento

La Secretaria del Departamento

Fdo: D. José Antonio Resines Gordaliza

Fdo: D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> Jesús Fernández Rivera





## UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y TEORÍA DE LA  
EDUCACIÓN

### DEPÓSITO DE TESIS DOCTORAL

La Licenciada Dña. *María Ángeles Turrado Sevilla*, una vez autorizada la presentación por la Directora de la Tesis, Dra. Isabel Cantón Mayo, y tras la conformidad del Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación para el inicio de trámites,

PROCEDE al Depósito de la misma en el Departamento y en la Comisión de Doctorado, así como al envío de un ejemplar a cada uno de los miembros del Tribunal nombrado a efecto para su aprobación y eventual defensa pública.

El título es: ***Innovaciones educativas en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León***. Realizada en el Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación por la Doctoranda Dña. *María Ángeles Turrado Sevilla*.

En León, a ..... de ..... de 2015

Doctoranda  
Fdo: Dña. María Ángeles Turrado Sevilla





*"Ellos son los locos, los incomprensidos, los rebeldes, los agitadores,  
las fichas redondas en agujeros cuadrados...  
los que ven las cosas de manera diferente.  
No están sujetos a las reglas y no respetan el status quo.  
Puedes citarlos, estar en desacuerdo con ellos, glorificarlos o maldecirlos...  
pero lo único que no puedes hacer es ignorarlos.  
Porque ellos cambian las cosas e impulsan a la humanidad.  
Y aunque algunos puedan verlos como locos, nosotros vemos genios.  
Porque sólo quienes están tan locos como para pensar que pueden cambiar el mundo,  
son capaces de cambiarlo de verdad. "*

*Steve Jobs*



*A todos los que han creído en mi*



## AGRADECIMIENTOS

Para realizar esta tesis doctoral he contado con el apoyo, la confianza y la dedicación de muchas personas, a las que quiero expresar aquí mi más sincero agradecimiento.

A mi directora de tesis, la Dra. Isabel Cantón Mayo, por confiar en mi desde el primer momento y emprender conmigo este viaje que supuso un desafío para ambas que ahora se ve recompensado. Por sus aportaciones y su exigencia en la revisión de este trabajo, pero sobre todo por su ánimo, apoyo y confianza en algunos momentos en los que me fueron especialmente necesarios.

A la Dra. María José Vieira Aller, mi directora de DEA. Por despertar en mí el interés por la investigación, aunque en aquellos momentos mis circunstancias personales no me permitieron continuar con ello.

A todos los profesionales que han participado en esta investigación. En especial al grupo de expertos que validó el cuestionario y a los maestros/as que formaron parte de la entrevista y los grupos de discusión. Por dedicarme su tiempo y compartir conmigo las innovaciones que realizan en sus centros. Su pasión y dedicación por la enseñanza han sido el motor de esta tesis, que sin ellos, carecería de sentido.

A Manuel López Prieto, por su amistad y apoyo en todos los proyectos que emprendo y por confiar en mi para formar parte de los suyos. A todos mis compañeros/as del colegio Antonio Valbuena, por ser excelentes profesionales que día a día se enfrentan a las dificultades de aulas con una gran diversidad. Por su dedicación y entrega al alumnado y a la escuela pública, y porque a pesar de las dificultades se atreven a emprender experiencias innovadoras. A las conserjes Eva y Cristina, por la labor inestimable que realizan, a todas las ATES, a Ana “*la fisio*”, a Viki la enfermera, a Paco el administrativo, a Maco y todas las cocineras, al AMPA César Álvarez y a todas las familias y alumnado que forman la comunidad de ese gran equipo que es el “*Valbuena*”. Gracias por vuestro trabajo, pero sobre todo por vuestra gran calidad humana.

A Jesica Gómez Valdés, por estar a mi lado en los buenos y no tan buenos momentos y porque aunque cuando nos conocimos parecía que no teníamos mucho en común, con el tiempo se ha convertido en un pilar fundamental de mi vida.

A Silvia Aparicio, a nuestro líder Basi y a todos los montañeros del grupo *“Domingueros sin fronteras”* porque me enseñaron que *“las montañas no se suben con las piernas, se suben con el corazón”*; y porque al final esta tesis es la montaña más alta que he logrado subir en la vida.

A mis amigos y amigas, a todos y cada uno de ellos. Gracias por los momentos vividos y por apoyarme e infundirme ánimos, o en ocasiones simplemente prestarme el tiempo y la tranquilidad necesaria para realizar el trabajo que ahora concluyo.

Muy especialmente a mis padres. Por su amor incondicional, por su comprensión y por ser capaces de sobreponerse a los golpes que les ha dado la vida. Les dedico esta tesis terminada como intento de restituir la atención que por dedicarme a ella les he robado. A mis hermanos mayores Bego, Eva y Ovidio, por cuidar de mí y por ser siempre mi mayor ejemplo a seguir. A mi hermano Argi que se fue demasiado pronto, pero que sigue presente en mi corazón. A mis cuñados Luis, Juanjo y Ana, por su paciencia y apoyo cuando lo he necesitado. A Celso, a Juanjo y a Bea, mis sobrinos mayores, porque realmente siempre han sido mis hermanos pequeños. A Marta, a Raúl y a Carlos, que llegaron después; y a los últimos en incorporarse a la familia, a mi ahijada María y a los pequeños Alejandro y Anita, porque con su alegría y vitalidad nos devolvieron la sonrisa que la vida nos había borrado.

Finalmente y sobre todo, dedico esta tesis a Alex, por volver a mi vida y cambiarla para siempre, por su infinita paciencia, apoyo incondicional y comprensión a lo largo de este trabajo. Por todo su cariño y constantes palabras de ánimo. Llego al final de esta tesis por su ayuda y por sus críticos comentarios.

Gracias por todo.

# ÍNDICE

## PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO Y CONCLUSIONES PARCIALES

<b>1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA.....</b>	<b>27</b>
1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA .....	27
1.2. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN .....	33
<b>2. ÁMBITOS DE CAMBIO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>37</b>
<b>3. CONCEPTO DE INNOVACIÓN.....</b>	<b>49</b>
3.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA .....	49
3.2. FASES DEL PROCESO INNOVADOR .....	55
3.3. INNOVACIÓN Y REFORMA .....	57
<b>4. TIPOS DE INNOVACIÓN .....</b>	<b>61</b>
4.1. TIPOLOGÍA SEGÚN LOS COMPONENTES DEL CAMBIO.....	67
4.2. TIPOLOGÍA SEGÚN EL MODO DE REALIZACIÓN .....	71
4.3. TIPOLOGÍA SEGÚN LA INTENSIDAD DEL CAMBIO .....	73
4.4. TIPOLOGÍA SEGÚN LA AMPLITUD DE LAS INNOVACIONES .....	75
4.5. INTEGRACIÓN TIPOLÓGICA. TIPOLOGÍA BIDIMENSIONAL DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA .....	77
<b>5. EVOLUCIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA .....</b>	<b>85</b>
<b>6. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ACTUALIDAD (ADMINISTRACIÓN/INICIATIVA DEL PROFESORADO).....</b>	<b>97</b>
<b>7. ASESORÍA DE LA INNOVACIÓN .....</b>	<b>131</b>
<b>8. EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN .....</b>	<b>145</b>
<b>9. RESISTENCIAS A LA INNOVACIÓN .....</b>	<b>155</b>
<b>10. SATISFACCIÓN CON LA INNOVACIÓN.....</b>	<b>175</b>
<b>11. IMPACTO Y DIFUSIÓN DE LAS INNOVACIONES.....</b>	<b>187</b>
11.1. IMPACTO DE LAS INNOVACIONES .....	187
11.2. DIFUSIÓN DE LAS INNOVACIONES .....	193
<b>12. CONCLUSIONES PARTE TEÓRICA .....</b>	<b>199</b>

**SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO**

<b>1. OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>205</b>
<b>2. METODOLOGÍA .....</b>	<b>211</b>
2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA .....	211
2.1.1. ASPECTOS GENERALES.....	211
2.1.2. MUESTRA UTILIZADA PARA EL CUESTIONARIO .....	213
2.1.3. MUESTRA UTILIZADA PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y LA ENTREVISTA .....	215
2.2. INSTRUMENTOS: ELABORACIÓN .....	217
2.2.1. CUESTIONARIO.....	217
2.2.2. GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTA .....	224
2.3. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS.....	231
2.4. TRATAMIENTO DE LOS DATOS Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO .....	235
2.4.1. EVALUACIÓN DE LA FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO .....	235
2.4.2. DIFERENCIAS EN LAS FRECUENCIAS DE DISTRIBUCIÓN ENTRE GRUPOS .....	236
2.4.3. REGRESIÓN LOGÍSTICA.....	237
2.4.4. ANÁLISIS FACTORIAL POR DIMENSIONES.....	238
<b>3. RESULTADOS .....</b>	<b>243</b>
3.1. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO .....	243
3.1.1. CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LA MUESTRA.....	244
3.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES QUE REALIZAN INNOVACIÓN.....	251
3.1.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES QUE NO REALIZAN INNOVACIÓN.....	257
3.1.4. REGRESIÓN LOGÍSTICA.....	260
3.1.5. TIPOLOGÍA DE LOS CENTROS QUE REALIZAN INNOVACIÓN .....	269
3.1.6. CARACTERÍSTICAS DE LAS INNOVACIONES REALIZADAS .....	270
3.1.7. DIFERENCIAS ENTRE COORDINADORES DE LAS INNOVACIONES Y MIEMBROS.....	317
3.1.8. ANÁLISIS FACTORIAL .....	351
3.2. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.....	391
3.2.1. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN TEMA DE LA IDEA INNOVADORA.....	394



3.2.2. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN TIPO DE INNOVACIÓN.....	398
3.2.3. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN.....	400
3.2.4. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN TEMPORALIZACIÓN .....	404
3.2.5. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN RECURSOS.....	408
3.2.6. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN ASESORÍA.....	412
3.2.7. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN EVALUACIÓN .....	415
3.2.8. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN RESISTENCIAS.....	418
3.2.9. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN SATISFACCIÓN.....	421
3.2.10. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN IMPACTO .....	424
3.2.11. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN DIFUSIÓN.....	427
3.3. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS, LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y LA ENTREVISTA.....	431
3.3.1. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN TEMA DE LA IDEA INNOVADORA..	431
3.3.2. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN TIPO DE INNOVACIÓN.....	432
3.3.3. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN .....	433
3.3.4. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN TEMPORALIZACIÓN.....	435
3.3.5. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN RECURSOS.....	436
3.3.6. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN ASESORÍA .....	438
3.3.7. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN EVALUACIÓN .....	439
3.3.8. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN RESISTENCIAS.....	440
3.3.9. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN SATISFACCIÓN.....	443
3.3.10. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN IMPACTO.....	444
3.3.11. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN DIFUSIÓN.....	445

**TERCERA PARTE: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES**

<b>1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. CARÁCTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES QUE REALIZAN INNOVACIÓN.....</b>	<b>449</b>
<b>2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES QUE NO REALIZAN INNOVACIÓN.....</b>	<b>453</b>
<b>3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. CARACTERÍSTICAS DE LAS INNOVACIONES REALIZADAS .....</b>	<b>455</b>
3.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN TEMA DE LA IDEA INNOVADORA .....	455
3.2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN TIPO DE INNOVACIÓN ....	459
3.3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN.....	461
3.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN TEMPORALIZACIÓN .....	465
3.5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN RECURSOS .....	467
3.6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN ASESORÍA .....	471
3.7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN EVALUACIÓN .....	475
3.8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN RESISTENCIAS .....	479
3.9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN SATISFACCIÓN .....	483
3.10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN IMPACTO .....	485
3.11. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN DIFUSIÓN .....	487
<b>4. CONCLUSIONES GENERALES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN.....</b>	<b>489</b>
<b>5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>507</b>
<b>6. ANEXOS.....</b>	<b>557</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1. Definiciones de innovación.....	53
Tabla nº 2. Diferentes tipologías de la innovación.....	80
Tabla nº 3. Las tres olas en la mejora de los centros escolares .....	90
Tabla nº 4. Funciones del asesor escolar .....	140
Tabla nº 5. Resistencias personales y organizativas al cambio .....	159
Tabla nº 6. Factores restrictores de la innovación .....	161
Tabla nº 7. Estrategias para el reconocimiento público de los mejores proyectos de innovación .....	195
Tabla nº 8. Modificado de Plantilla orgánica de cuerpos docentes: Cuerpo de Maestros en Centros de E. Infantil, Primaria y Especial (Curso 2012-2013) .....	213
Tabla nº 9. Modelo de parrilla externa de anotaciones para el juicio de expertos .....	222
Tabla nº 10. Criterios de validez para las variables evaluados por los expertos .....	222
Tabla nº 11. Dimensiones de la versión definitiva del cuestionario “Análisis de las innovaciones en los centros de Educación Primaria de la provincia de León” .....	223
Tabla nº 12. Escala para clasificar la fiabilidad del instrumento .....	236
Tabla nº 13. Resultados del coeficiente de Alfa de Cronbach para analizar la consistencia interna del cuestionario .....	243
Tabla nº 14. Edad de los profesores innovadores.....	251
Tabla nº 15. Características de los profesores innovadores .....	253
Tabla nº 16. Antigüedad en el centro de los profesores no innovadores .....	257
Tabla nº 17. Características de los profesores no innovadores .....	258
Tabla nº 18. Regresiones logísticas para conocer la asociación entre realizar innovaciones y cada una de las variables estudiadas .....	261
Tabla nº 19. Regresiones logísticas para conocer la asociación entre realizar innovaciones a propuesta de la Administración o por iniciativa del profesorado y cada una de las variables estudiadas .....	266
Tabla nº 20. Tipos de centro que realizan innovación .....	270
Tabla nº 21. Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Nacimiento de la idea innovadora.....	274
Tabla nº 22. Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Tipo de innovación .....	279
Tabla nº 23. Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Desarrollo de la innovación .....	284
Tabla nº 24. Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Temporalización.....	291
Tabla nº 25. Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Recursos .....	294
Tabla nº 26. Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Asesoría.....	299
Tabla nº 27. Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Evaluación .....	302
Tabla nº 28. Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Resistencias .....	307
Tabla nº 29. Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Satisfacción.....	312
Tabla nº 30. Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Impacto.....	314

Tabla nº 31. Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Difusión .....	316
Tabla nº 32. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Nacimiento de la idea innovadora.....	320
Tabla nº 33. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Tipo de innovación .....	323
Tabla nº 34. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Desarrollo de la innovación .....	326
Tabla nº 35. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Temporalización.....	331
Tabla nº 36. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Recursos.....	333
Tabla nº 37. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Asesoría .....	337
Tabla nº 38. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Evaluación ..	340
Tabla nº 39. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Resistencias	343
Tabla nº 40. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Satisfacción.	346
Tabla nº 41. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Impacto .....	348
Tabla nº 42. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Difusión.....	350
Tabla nº 43. Dimensión Tema de la idea innovadora. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial .....	352
Tabla nº 44. Dimensión Tema de la idea innovadora. Porcentaje de varianza explicada .....	353
Tabla nº 45. Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Tema de la idea innovadora.....	355
Tabla nº 46. Dimensión tipo de innovación. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial.....	356
Tabla nº 47. Porcentaje de varianza explicada por los factores en dimensión Tipo de innovación .....	357
Tabla nº 48. Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Tipo de innovación.....	358
Tabla nº 49. Dimensión desarrollo de la innovación. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial .....	360
Tabla nº 50. Dimensión Desarrollo de la innovación. Porcentaje de varianza explicada .....	361
Tabla nº 51. Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Desarrollo de la innovación.....	364
Tabla nº 52. Resultados de la prueba KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett para la dimensión Temporalización.....	365
Tabla nº 53. Dimensión Recursos. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial.....	367
Tabla nº 54. Dimensión Recursos. Porcentaje de varianza explicada.....	368
Tabla nº 55. Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Recursos.....	371
Tabla nº 56. Resultados de la prueba KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett para la dimensión “Asesoría” .....	372

Tabla nº 57. Dimensión Evaluación. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial .....	373
Tabla nº 58. Dimensión Evaluación. Porcentaje de varianza explicada .....	374
Tabla nº 59. Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Evaluación.....	376
Tabla nº 60. Dimensión Resistencias. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial .....	378
Tabla nº 61. Dimensión Resistencias. Porcentaje de varianza explicada .....	379
Tabla nº 62. Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Resistencias .....	381
Tabla nº 63. Dimensión Satisfacción con la innovación. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial .....	382
Tabla nº 64. Dimensión Satisfacción con la innovación. Porcentaje de varianza explicada .....	383
Tabla nº 65. Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Satisfacción .....	384
Tabla nº 66. Dimensión Impacto de la innovación . Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial .....	385
Tabla nº 67. Dimensión Impacto de la innovación. Porcentaje de varianza explicada .....	386
Tabla nº 68. Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Impacto de la innovación.....	387
Tabla nº 69. Dimensión difusión. Porcentaje de varianza explicada .....	388
Tabla nº 70. Composición de los grupos de discusión y la entrevista .....	392
Tabla nº 71. Instrumentos parte cualitativa y abreviaturas .....	393
Tabla nº 72. Grupos de discusión. Dimensión Nacimiento de la idea innovadora.....	397
Tabla nº 73. Grupos de discusión. Dimensión Tipo de innovación .....	399
Tabla nº 74. Grupos de discusión. Dimensión Desarrollo de la innovación .....	403
Tabla nº 75. Grupos de discusión. Dimensión Temporalización .....	407
Tabla nº 76 .Grupos de discusión. Dimensión Recursos .....	411
Tabla nº 77. Grupos de discusión. Dimensión Asesoría .....	414
Tabla nº 78. Grupos de discusión. Dimensión Evaluación .....	417
Tabla nº 79. Grupos de discusión. Dimensión Resistencia .....	420
Tabla nº 80. Grupos de discusión. Dimensión Satisfacción .....	423
Tabla nº 81. Grupos de discusión. Dimensión Impacto.....	426
Tabla nº 82. Grupos de discusión. Dimensión Difusión .....	428

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1. Los 4 pilares de la educación .....	44
Figura nº 2. Fases en el proceso innovador .....	56
Figura nº 3. Tipología comprensiva de la innovación educativa .....	79
Figura nº 4. Tipo de innovación .....	83
Figura nº 5. Prácticas pedagógicas innovadoras .....	101
Figura nº 6. Formas en las que aprendemos .....	110
Figura nº 7. Roles desempeñadas en un esfuerzo de cambio .....	138
Figura nº 8. Asesoría de la innovación .....	144
Figura nº 9. Evaluación de la innovación .....	154
Figura nº 10. Resistencias a la innovación .....	172
Figura nº 11. Satisfacción con la innovación.....	185
Figura nº 12. Impacto de la innovación.....	191
Figura nº 13. Difusión de las innovaciones .....	194
Figura nº 14. Indicadores de difusión de la innovación.....	197
Figura nº 15. Criterios para la elaboración del cuestionario.....	218
Figura nº 16. Modelo de preguntas de la entrevista y de los grupos de discusión.....	230
Figura nº 17. Descripción de la triangulación metodológica de esta investigación ....	233
Figura nº 18. Distribución de la edad de los encuestados .....	244
Figura nº 19. Izquierda. Sexo de los participantes en el cuestionario .....	245
Figura nº 20. Derecha. Cargo desempeñado en el centro por los participantes en el cuestionario.....	245
Figura nº 21. Titulación académica de la muestra participante en el cuestionario ....	246
Figura nº 22. Tipo de centro de los encuestados.....	247
Figura nº 23. Izquierda. Años de docencia de los participante en el cuestionario, contando el actual.....	248
Figura nº 24. Derecha. Antigüedad en el centro de los participantes en el cuestionario, contando el actual .....	248
Figura nº 25. Especialidad que imparten los participantes en la muestra.....	249
Figura nº 26. Curso que imparten los participantes en la muestra .....	249
Figura nº 27. Cursos de formación realizados en los últimos 5 años .....	249
Figura nº 28. Porcentaje de participantes en la muestra que realizan o han realizado innovación en los últimos 5 años.....	250
Figura nº 29. Titulación académica de los profesores innovadores .....	252
Figura nº 30. Dimensión Tema de la idea innovadora. Gráfico de sedimentación .....	353
Figura nº 31. Dimensión Tipo de innovación. Gráfico de sedimentación.....	357
Figura nº 32. Dimensión desarrollo de la innovación. Gráfico de sedimentación .....	362
Figura nº 33. Dimensión Recursos. Gráfico de sedimentación.....	369
Figura nº 34. Dimensión Evaluación. Gráfico de sedimentación.....	374
Figura nº 35. Dimensión Resistencias. Gráfico de sedimentación .....	379
Figura nº 36. Dimensión Satisfacción con la innovación. Gráfico de sedimentación ..	383
Figura nº 37. Dimensión Impacto de la innovación. Gráfico de sedimentación.....	386

Figura nº 38. Análisis factorial de las innovaciones educativas de la provincia de León .....	389
Figura nº 39. Grupos de discusión: Ideas tema de la idea innovadora .....	395
Figura nº 40. Grupos de discusión: Ideas Tipo de innovación .....	400
Figura nº 41. Grupos de discusión: Ideas Desarrollo de la innovación .....	404
Figura nº 42. Grupos de discusión: Ideas Temporalización .....	408
Figura nº 43. Grupos de discusión: Ideas tema de la idea innovadora .....	412
Figura nº 44. Grupos de discusión: Ideas Asesoría y liderazgo .....	415
Figura nº 45. Grupos de discusión: Ideas Evaluación .....	417
Figura nº 46. Grupos de discusión: Ideas Resistencias .....	420
Figura nº 47. Grupos de discusión: Ideas Satisfacción .....	423
Figura nº 48. Grupos de discusión: Ideas Impacto .....	427
Figura nº 49. Grupos de discusión: Ideas Difusión .....	429





# MARCO TEÓRICO

---



## 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

*Dadme un problema y os daré un motivo para innovar;  
dadme una persona creativa y os daré un proyecto innovador;  
dadme un grupo innovador y os cambiaré la cultura.*  
(S. de la Torre, 1997)

### 1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA

La elección del tema de esta investigación se justifica, en primer lugar, por mi experiencia docente durante más de diez años como maestra de Educación Infantil y Primaria, en diferentes colegios, tanto rurales como urbanos, de la provincia de León. Convencida de que la escuela no puede quedarse atrás ante los desafíos que le plantean los continuos cambios que se están produciendo en la sociedad, compaginaba por aquel entonces las lecturas sobre innovaciones con las charlas informales con otros compañeros/as y la realización de cursos de formación sobre el aprendizaje de nuevas metodologías de enseñanza. Fue en uno de estos cursos, a los que asistí con otras maestras del colegio, cuando después de una de las ponencias llegamos a la siguiente conclusión: *“Esto es lo mismo que nosotras hacemos, pero ahora descubrimos que tiene un nombre”*.

Fue así como empecé a plantearme que quizá, en las aulas de muchas escuelas de nuestro alrededor, se estaban fraguando importantes

innovaciones que tal vez, permanecían infravaloradas, o simplemente eran desconocidas por la comunidad educativa. Como en aquella época también trabajaba como profesora asociada de la Universidad de León, siendo consciente de la profunda brecha existente entre la universidad y la escuela y de la necesidad de que sean los propios docentes de niveles no universitarios los que también investiguen desde la práctica, me planteé entonces la posibilidad de realizar una investigación sobre ese tema que siempre me había cautivado: las innovaciones educativas.

Afortunada por encontrar una directora de tesis conocedora del tema y con amplia experiencia en este tipo de investigación, fue ella misma la que me animó, me guió y me puso en conocimiento de algunos estudios sobre el tema. Así descubrí el libro “Bancos de talento” de Quintina Martín- Moreno Cerrillo (2000). En esta obra la autora profundiza sobre la necesidad de incluir una mayor participación de la comunidad educativa en los centros docentes, tendencia que se está introduciendo como una necesidad no solo en nuestro país sino también a nivel internacional. Una de las afirmaciones que realiza la autora en este libro es la de que *“cada comunidad integra en su seno un conjunto de bancos de talento inexplorados por sus centros educativos”*.

Una segunda lectura que apoyaba nuestras reflexiones fue la de una entrevista a la pedagoga y emprendedora social Roser Batllé (2015), especializada en aprendizaje-servicio, en la que admitía con rotundidad que *“los docentes hacen grandes cosas en un anonimato injusto”*. Para Roser, la comunidad se encuentra ya involucrada en la educación, y el problema de los docentes es que son demasiado modestos y no dan la importancia que se merece a la tarea que desempeñan. Tras haber recorrido muchas escuelas y entablado conversación con muchos profesores, admite que siempre regresa a casa cargada de ilusión y confianza, viendo las cosas que se están haciendo en las escuelas. En la misma línea, Jaume Carbonell (2015: 18) realiza la siguiente afirmación:

*“Algunas utopías ya se están aplicando hoy en algunos centros escolares y en otros espacios educativos. Y aunque estas innovaciones requieren siempre renovarse, enriquecerse y consolidarse, sirven de faro para un montón de educadores y educadoras que piensan y luchan cada día para convertir en sueño el anhelo de una educación innovadora, socialmente equitativa, culturalmente poderosa y totalmente libre. Vaya, la EDUCACIÓN en mayúscula”*.

Todas estas ideas me infundieron una dosis de optimismo y curiosidad hacia lo que realmente estaba sucediendo en las escuelas. Porque si es cierto que en los últimos años se han venido realizando en los centros educativos de nuestra provincia propuestas innovadoras, se hace necesario darlas a conocer, estudiarlas y analizarlas, con el objetivo de avanzar hacia una mejora del Sistema Educativo y de la sociedad en general.

Existen varios estudios al respecto a nivel nacional (Marcelo, Aramendi, Arencibia, Armengol, Ayala, Cotillas et al., 2009) y por comunidades (Tojar y Mena, 2011; Gairín, J. Armengol, C. Y Muñoz Moreno, J.L., 2010; Aramendi Jauregui, 2010; Aramendi Jauregui, P. y Buján Vidales, K., 2012). Dentro de nuestra comunidad sabemos algo de las provincias de Zamora y Salamanca (Casillas Martín, Cabezas González y Navarro Costillas, 2013) pero muy poco de lo que ocurre en la provincia de León, por lo que resulta un campo de estudio inexplorado. En este sentido, nos parece interesante diferenciar entre dos tipos de innovaciones educativas. Porque el cambio o innovación puede emanar desde el propio docente (innovaciones horizontales, *botton-up* o de abajo a arriba), o ser la Administración quien lo proponga (innovaciones verticales, *top-down* o de arriba a abajo). Y nos

interesa además, saber cual de estos tipos de innovaciones tiene más posibilidades de éxito.

Además, cuando hablamos de cambios, tenemos que tener en cuenta que éstos no vienen sólo motivados por el uso de aparatos tecnológicos. Se puede afirmar que avanzamos hacia una sociedad en red que busca formas de organización más flexibles, horizontales y eficientes (Marcelo, 2011).

Una sociedad en la que el acceso a la información y en su caso al conocimiento, se realiza a través de circuitos más abiertos, accesibles y democráticos de lo que eran hasta hace algunos años (Cantón, 2014). Por ello la importancia y la necesidad de la innovación en nuestra sociedad.

Además, tal y como dice Stenhouse (1984) "*no hay desarrollo del curriculum sin desarrollo del profesorado*". Para el éxito del cambio es necesaria la motivación, el aprendizaje significativo, la constante renovación práctica en permanente revisión y perfeccionamiento. Sin olvidar que cada grupo de alumnos es diferente, y diferentes también sus intereses, debemos, como señala César Bona, maestro español candidato en el año 2015 al global Teacher Prize (premio Nobel de los profesores): "*hacer de las escuelas un lugar donde a los niños les apetezca ir*".

Nos enfrentamos de este modo a un tema de gran relevancia en la educación, puesto que la calidad se impone a través de las prácticas y de los deseos expresados por los padres, por los profesores y por las organizaciones educativas. A su vez, las indicaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2005) exigen mejorar la calidad educativa a través de diferentes vías, entre las que se incluyen las innovaciones educativas. Partiendo de estas premisas, consideramos que para entender los retos a los que se enfrenta el docente frente a la innovación del currículo y de la enseñanza, hay que avanzar en la comprensión de cómo aprenden los profesores, qué los impulsa a cambiar o no sus prácticas educativas, qué procesos ocurren cuando se enfrenta la tarea de innovar o qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide (Díaz Barriga, 2010). Resulta por tanto, una tarea importante e inaplazable, la de emprender el seguimiento y valoración de los procesos de cambio educativo vinculados con el desarrollo y puesta en marcha de las llamadas innovaciones.



## 1.2. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro trabajo se estructura en los siguientes apartados: marco teórico, estudio empírico, conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación.

En el marco teórico se ofrece una revisión de las investigaciones y estudios llevados a cabo hasta la actualidad en materia de innovación educativa, con el fin de fundamentar y contextualizar nuestro objeto de investigación previamente a la exposición de los resultados y conclusiones obtenidas. Para ello, consultamos las principales bases de datos relacionadas con la educación (Redined, ISOOC, ERIC, CERUK, TESEO y Dialnet).

En el primer capítulo se analizan los procesos de cambio que ha sufrido la sociedad en el último siglo y la falta de capacidad de la escuela para adaptarse al mismo ritmo. De este modo, la mayoría de los expertos y la sociedad en general coinciden en la necesidad de un cambio educativo que en muchas escuelas ya está empezando a producirse.

A continuación se realiza una aproximación al concepto de innovación educativa desde el punto de vista de los diferentes autores, así como a las diferentes clasificaciones que ayudan a entender su significado y pronosticar su viabilidad.

Continuamos haciendo un recorrido por la historia de la innovación educativa a nivel nacional e internacional. Posteriormente, nos centraremos en las diferentes tendencias y pedagogías innovadoras que se producen en la actualidad, desde los últimos avances en Tecnologías de la Información y la Comunicación hasta las pedagogías libres o la supresión de la escuela pasando por las metodologías activas entre las que se encuentran las inteligencias múltiples, la educación emocional asociada a las posibilidades que abre el mundo de la neuroeducación, el trabajo por proyectos o el aprendizaje cooperativo, entre otras.

El siguiente capítulo se centra en la importancia de la asesoría en las innovaciones. Analizaremos que tipo de asesoría se suele llevar a cabo y quien la realiza, teniendo en cuenta que en ocasiones no recibe a nuestro juicio toda la consideración que merecería.

Especial relevancia adquiere el siguiente capítulo centrado en la evaluación como elemento imprescindible en el proceso innovador. Posteriormente describimos cuales son las resistencias que entorpecen el desarrollo de las innovaciones y concluimos el marco teórico describiendo la satisfacción que producen las innovaciones entre el profesorado, así

como el impacto que tienen en la comunidad educativa y la difusión que se realiza por diferentes vías.

Finalizada la revisión bibliográfica se realiza es estudio empírico dirigido a estudiar y analizar las innovaciones que se están realizando en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León, teniendo en cuenta que son desarrolladas desde dos dimensiones diferentes: por una parte, las que son realizadas a propuesta de la Administración, y por otra, las que se llevan a cabo por iniciativa del profesorado; con el fin de que los resultados obtenidos contribuyan, por una parte, a dilucidar el sentido y significado real que dichas prácticas tienen para los actores, sobre todo los alumnos y los profesores, y por otra, a seguir avanzando en la innovación educativa desde el conocimiento de lo que se está realizando en la actualidad.

El trabajo finaliza con la presentación de las conclusiones obtenidas así como las limitaciones que presenta el estudio y el planteamiento de posibles líneas futuras de investigación.



## 2. ÁMBITOS DE CAMBIO PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

*“No es posible resolver los problemas de hoy  
con las soluciones de ayer.”*

*Roger Van Oech*

Vivimos un momento histórico de profundas transformaciones sociales. Avanzamos hacia la tercera década del siglo XXI convencidos de que, tanto el mundo empresarial, como el tiempo de ocio, la forma de viajar o los modos de comunicarnos y de obtener información, han cambiado enormemente en los últimos tiempos. Sin embargo, hay un sector de la sociedad que parece permanecer anquilosado en el siglo pasado: la educación.

Sería injusto no obstante, no dar a la escuela la consideración que se merece por todos los logros conseguidos en el siglo pasado. En nuestro país, a principios del siglo XX, la escuela prácticamente no existía como institución, la sociedad era mayoritariamente analfabeta y solo unos pocos privilegiados podían acceder al sistema educativo (Escolano Benito, 2002). Hoy en día, los problemas de entonces han sido superados. Contamos con un sistema educativo obligatorio y gratuito para toda la población (Constitución Española, 1978). Además, en los últimos 40 años, el crecimiento que ha experimentado el nivel formativo de los trabajadores

españoles ha sido espectacular, mucho mayor que en el resto de los países europeos según certifican varios estudios (OCDE, 2007; García-Montalvo, Peiró y Soro 1997, 2000, 2003). Más aún, en cuanto a la formación recibida en las universidades de nuestro país, constatamos que en las generaciones actuales de graduados existe una sobrecualificación teórica generalizada en relación con las exigencias del mundo laboral (Vieira, Pérez Rodríguez, Rodríguez Esteban, Suárez Lantarón y Turrado Sevilla, 2007). Si además tenemos en cuenta que el cambio del modelo productivo hacia la sostenibilidad económica y los requerimientos de formación de los puestos de trabajo no han avanzado al mismo ritmo, la consecuencia es que, muchas veces, nuestros graduados y postgraduados tienen que salir a otros países para obtener el reconocimiento que merecen.

Las preocupaciones de la educación por tanto, nada tienen que ver con las que había hace un siglo. Ya no luchamos contra las altas tasas de analfabetismo o la falta de equidad en el sistema existente en la sociedad española de principios del siglo XX (Viñao, 2004). Sin embargo, superadas aquellas dificultades, han surgido nuevas inquietudes y retos que debemos afrontar; entre ellas, el abandono escolar, el bajo rendimiento en competencias clave de nuestros estudiantes comparados con otros países,

o la creciente necesidad actual de impulsar el aprendizaje a lo largo de toda la vida (MECD-INEE, 2014).

Económicamente el mundo actual poco tiene que ver con el mundo de hace un lustro (OCDE, 2001). La globalización de los mercados, la competitividad entre las grandes potencias económicas, las migraciones y los cambios demográficos que han supuesto, son algunos de los principales motivos que han convertido la innovación en una necesidad prioritaria no solo para las empresas, sino también para las instituciones escolares y gobiernos del mundo actual. Porque una sociedad como en la que nos encontramos, que se encuentra en permanente cambio, requiere de organizaciones y personas versátiles, capaces de adaptarse a las nuevas necesidades no solo de aprendizaje del alumnado sino que debe también tener en cuenta el entorno que forma parte de las organizaciones educativas. Esta necesidad de cambio educativo ha sido estudiada por muchos autores (Chapman y Aspin, 2001; Darling-Hammond, 2001; Cantón Mayo, 2001; Gairín y otros, 2006; Gairín, 2009; OCDE, 2001; Day, 2001; Bolívar, 2006; Imbernón, 2007; Marcelo, 2002, Montero, 2006 y 2009; Martínez y otros, 2009).

La revolución industrial cambió radicalmente el planeta y con ello también nuestro sistema educativo. Estamos de acuerdo con Robinson (2011) cuando afirma que el sistema educativo actual es anacrónico, porque fue creado para la revolución industrial y por tanto está basado en la producción. Este sistema estableció una cultura organizativa de la educación enormemente lineal, centrada en los estándares y la conformidad, que promovió una escuela anclada en un espacio físico, sometida a normas, que solo permite la agrupación de los alumnos por edades (Robinson y Aronica, 2015), en la que no tienen prácticamente nada que decir el producto del sistema, los que son sus principales agentes: los estudiantes. Es, en definitiva, un sistema, que funcionaba en la época en la que fue creado, pero que en la actualidad se ha quedado completamente obsoleto, puesto que la educación siempre será lo que sea la sociedad en la que se desenvuelve (Cantón Mayo, 2001b); y por lo tanto, al no ser ajena a esta problemática, se cuestiona más que nunca, sobre todo desde el punto de vista mediático, la función, la adecuación y el sentido de la educación en sí misma. Paradójicamente, es precisamente ahora cuando se está produciendo una cierta revalorización del sector, debido a las funciones que se le atribuye en la sociedad de la información y del



conocimiento (Marchesi, Tedesco, y Coll, 2009). Sabemos que tanto la información como el conocimiento dotan de poder a quien los posee hasta tal punto que podemos dividir a la población en dos clases: los que poseen tecnología e información y conocimiento y los que Cantón Mayo(2001b) denomina “desposeídos”. De modo que no sirve mirar a otro lado y escudarnos en nuestra “tecnofobia”, ya que no podemos vivir ajenos a la realidad porque, como señala la autora, el conocimiento es un bien que no se agota al consumirlo, sino que, más bien al contrario, se enriquece con el uso y se expande a la vez que se crea más información, que hace si cabe más hondo el abismo entre los que poseen el conocimiento y los que aún teniendo equipos no saben manejarlos.

Una de las principales características de esta sociedad del conocimiento es la influencia que ejerce el nivel y la calidad de los aprendizajes de las personas en el bienestar y la cohesión social. La sociedad se construye en torno al aprendizaje de tal modo que la educación y la formación permanente amplían las competencias clave adquiridas a través del sistema educativo, a la vez que contribuyen a mejorar y a actualizar constantemente los conocimientos de las personas. Esto hace que aumente la productividad de las empresas; las cuales, a su vez, al invertir en

formación mejoran su rendimiento y pueden competir en mejores condiciones en el contexto de la economía global (Albert Gómez, 2011). En esta nueva sociedad, la formación no es un hecho limitado a unos momentos o ámbitos concretos de la vida de la persona, se aprende constantemente y se es capaz de adecuar lo aprendido a nuevas circunstancias que se transforman incesantemente. Podemos decir que nos encontramos en un periodo de cambio con tendencia al giro desde la organización basada en la autoridad y el control a la organización que aprende (Drucker, 2000).

En la misma línea, hace unos años, la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI en el conocido documento “La educación encierra un tesoro”, realizado para la UNESCO, plantea las prioridades y retos a tener en cuenta en el inicio de este nuevo siglo (J. Delors, 1996: 95). Así, afirmó que *“la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él”*. En la sociedad de la información y del conocimiento en la que nos encontramos, existe una enorme cantidad de información accesible para cualquiera, pero a su vez inabarcable; por lo que ya no tiene sentido que los individuos acumulen en su cabeza los

conocimientos que van a necesitar a lo largo de su vida; la prioridad actual es que aprendan a buscar entre tanta información, a seleccionar, a profundizar y a actualizar los conocimientos que son necesarios en cada momento. Por tanto, se hace necesaria una nueva estructuración de la educación en cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán necesarios para cada persona y sustentan los pilares del conocimiento (Delors, 1996): i) *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; ii) *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; iii) *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y por último, iv) *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio, y lo que se pretende es que confluyan en la formación integral del individuo (ver **figura nº1**). De igual modo, los informes de la OCDE (1991) e INCE (1997) defienden esa necesidad de la educación permanente a lo largo de la vida como una necesidad de la sociedad en la que nos encontramos.



**Figura nº 1.** Los 4 pilares de la educación (Basado en Delors, 1996)

Asumimos, por tanto, que la educación es un tema que afecta a la sociedad entera y, como tal, las opiniones que se generan a su alrededor son muy diversas, incluso con puntos de vista enfrentados. Por un lado, los profesores acusan a los gobiernos de introducir cambios en cada nueva legislatura con la única intención de vanagloriarse a si mismos; por contra, los encargados de elaborar las políticas educativas culpan a los maestros de resistirse a cambiar. Desde la universidad llegan también posturas encontradas: algunos piensan que si los Equipos Directivos y los inspectores mirasen más de cara al futuro, y a su vez los educadores incorporaran a sus clases nuevas metodologías, la escuela funcionaría

mejor; otros profesores universitarios dicen que la reestructuración de la escuela es sólo una quimera que desplaza la atención de los cambios en el curriculum realmente necesarios. Las familias y los consejos escolares tampoco llegan a acuerdos. Mientras tanto, las empresas empiezan a tomar el control de las escuelas argumentando que pueden hacerlo mejor. Entre toda esta confusión, los alumnos están demasiado distraídos con el conjunto de otros problemas para dedicar demasiada atención a tanto revuelo (Fullan, 2002b). El mismo autor, ve el cambio educativo como necesario, pero a la vez como un concepto bastante complejo (Fullan, 2004: 36):

*“Jamás habrá una teoría definitiva del cambio. Es imposible teórica y empíricamente generar una teoría que sirva para todas las situaciones. No se conocen teorías definitivas del cambio, porque no existen ni pueden existir”.*

Lo que si establece Fullan (2002a) es la necesidad de crear un nuevo paradigma educativo para el cambio dinámico que sintetiza en ocho puntos:

- El propósito moral es complejo y problemático. Lo importante no se puede imponer por mandato.

- Las teorías del cambio y las teorías de la educación se complementan.
- Debemos ver el conflicto y la diversidad como amigos.
- En necesario entender lo que significa operar al borde del caos, acostumbrándonos a cierto grado de inseguridad.
- La inteligencia emocional induce y contiene la ansiedad.
- El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo.

Todas las personas son agentes de cambio.

- Hay que atacar la incoherencia, y en dicho proceso la conectividad y la creación de conocimiento son cruciales así como las conexiones con el entorno más amplio.
- Debemos elaborar teorías propias y actuaciones con espíritu crítico ya que no existe una única solución.

Siguiendo esta corriente de pensamiento, Escudero (2004) distingue entre “teorías del cambio”, que serían aquellas que lo analizan y comprenden, y “teorías para el cambio”, que son las que marcan los caminos por los hay que recorrer para la mejora de la educación. Estas últimas son las que han quedado más olvidadas y en las que sería necesario profundizar.

Queda claro que los cambios en este campo son necesarios. Druker (2002) afirma que existen dos tipos de organizaciones: las que cambian y las que desaparecen. A estas últimas las ha denominado organizaciones suicidas. A modo de resumen, a lo largo de este capítulo se han analizado los procesos de cambio que ha sufrido la sociedad en el último siglo y la falta de capacidad de la escuela para adaptarse al ritmo que ésta le exige. Si bien es cierto que se han superado las grandes dificultades a las que se enfrentaba la escuela del siglo pasado, como las altas tasas de analfabetismo y las grandes desigualdades que provocaba el sistema, han surgido nuevos retos e inquietudes a los que la escuela se debe adaptar. Algunos de estos problemas son las altas tasas de abandono escolar, el bajo rendimiento de nuestros estudiantes en competencias clave comparados con otros países y la necesidad de impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida. De este modo, la mayoría de los autores y la sociedad en general coinciden al considerar al cambio educativo como necesario, pero las dificultades surgen al buscar los modos de afrontarlo dada su complejidad. Nosotros coincidimos con Robinson (2015) en creer que los sistemas pueden llegar a cambiar de forma radical, de hecho en muchos sentidos ya lo están haciendo. Cuantas más innovaciones se produzcan dentro de ellos,

más probabilidades hay de que los sistemas evolucionen por completo. De manera que innovación y cambio son dos conceptos similares pero con algunas diferencias. El cambio es una transformación que puede ser provocada espontáneamente o de manera intencionada pero que carece de reflexión y no implica necesariamente una mejora en la educación. En el capítulo siguiente vamos a definir el concepto de innovación.



### 3. CONCEPTO DE INNOVACIÓN

*“Si no estás dispuesto a equivocarte, nunca llegarás a nada original.” Ken Robinson*

#### 3.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Para aproximarnos al significado del término innovación, partimos como hemos visto, del concepto de cambio, asumiendo que para que sea una innovación tiene que producir una mejora en algún aspecto de la educación (Cañal de León, 2002). Marina (2015) comparte esta idea de que no todo lo nuevo es innovador y, para explicarlo, cuenta el ejemplo de como años después del final de la primera guerra mundial se publicó en una revista alemana una carta del inventor de los hornos de cremación de los campos de exterminio, en la que se lamentaba de que su gran innovación técnica no hubiera sido valorada adecuadamente. De modo que es cierto que todas las creaciones tienen un componente innovador, pero para que las consideremos como tales tienen además que ir unidas a la idea de progreso o mejora, su significado debe ser el de alcanzar de modo más eficaz metas valiosas. Así lo ve también Moreno (1995) cuando afirma que innovar es introducir algo nuevo que produzca mejora. Sánchez Ramón (2005) da un

paso más en este concepto, declarando que la innovación lleva asociada una finalidad de mejora, al menos inicialmente, porque puede suceder que tras el intento se demuestre que dicha innovación no ha supuesto una mejora del proceso educativo. Es decir, la innovación busca una mejora, aunque no siempre lo consigue.

Desde un punto de vista lingüístico, el diccionario de la RAE, en su vigésimo segunda edición, señala que el término innovación procede del latín *innovatĭo, -ōnis* y la define como la “creación o modificación de un producto y su introducción en el mercado” y también como “la acción de innovar” que a su vez conceptualiza como “mudar o alterar algo introduciendo novedades” (RAE, 2013). Rivas, en el año 2000, define la innovación como la incorporación de algo nuevo en el sistema de la institución escolar cuyo resultado es la modificación de la estructura y de las operaciones, mejorando sus efectos en orden al logro de sus objetivos.

Francisco Imbernón (1996: 64) estudia también la innovación educativa. Para él es “la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación”. Coincide con

Carbonell (2002) en señalar que la innovación se produce siempre dentro de un determinado contexto y se ve condicionada además de por sus propios orígenes y evolución, por el contexto institucional y social, además de por el marco espacio-temporal en que se produce. Sin embargo, para Carbonell, la innovación no es una actitud, sino más bien una serie de intervenciones y procesos con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar a las actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas, localizadas generalmente en el seno de los centros escolares y sus aulas.

La complejidad del fenómeno innovador queda patente en Escudero, (1995) que la considera en gran medida inaprensible, sutil y controvertida, polivalente y susceptible de discurrir por direcciones contradictorias. Para este autor, la innovación tiene muchas caras y dimensiones, pues implica a la vez cuestiones sustantivas (qué se innova, por qué y para qué) y otras de carácter procesual (cómo innovar, cuáles son las posibles condiciones y los mecanismos que intervienen en su desarrollo, consolidación y fenecimiento). Por este motivo, la innovación resulta resistente a cualquier aspiración simplista y esquematizada.

Para Nichols (1983) una innovación es una idea, objeto o práctica que es

percibida como nueva por un individuo o grupo de individuos con el propósito de introducir mejoras en relación a objetivos deseados, que por naturales tienen una fundamentación, y que se planifica y delibera. Hord (1987) señala que la innovación es un término amplio y a la vez limitado, que puede referirse a cualquier cosa que es nueva para un individuo dentro del sistema. Una puntualización que nos parece importante de este autor es la idea de que una innovación para una persona puede no serlo para otra en la misma escuela. Así, la innovación puede incluir cambios curriculares, pero también nuevos productos, procesos e incluso personas, de tal modo que nuevos libros de texto, o incluso un cambio de director, puede ser considerado como una innovación educativa.

Cross (1997) recoge las ideas referidas al concepto de innovación de West y Altink (1996) identificándola como una novedad, (puede ser absoluta o simplemente en relación al lugar de adopción), como una aplicación (no puede quedarse sólo en la idea sino que debe ser aplicada), como una intención de mejora (que es lo que la hace diferente del simple cambio por el cambio) y como una referencia al proceso de innovación. Marcelo (1997) revisa las distintas definiciones del concepto de innovación lo largo del tiempo, en la **tabla nº 1** aparecen recogidas algunas de ellas:

**Tabla nº 1.** Definiciones de innovación (Adaptado y actualizado de Marcelo, 1997).

AUTOR	DEFINICIÓN
<b>Miles (1964)</b>	Cambio deliberado, nuevo, específico, que se piensa va a ser más eficaz para conseguir los objetivos de un sistema. El elemento de novedad puede venir dado por una recombinación de partes o por una cualitativamente diferente de lo que se hace.
<b>Hord (1987)</b>	La innovación puede referirse a cualquier cosa que es nueva para un individuo dentro del sistema; y lo que es innovación para una persona puede no serlo para otra en la misma escuela. Así la innovación puede incluir no sólo cambios curriculares sino también nuevos procesos, productos, ideas, o incluso personas. Nuevos procedimientos de atención, nuevos libros de textos, o incluso un nuevo director puede legítimamente considerarse como una innovación educativa.
<b>González y Escudero (1987)</b>	La innovación viene constituida por un conjunto de ideas y concepciones, estrategias y prácticas, contenidos y direccionalidades del cambio, redefiniciones de funciones de los individuos y recomposiciones en la organización de la escuela.
<b>Medina (1990; 1995)</b>	Distingue entre innovación educativa y curricular. La primera alude al proceso de legitimación y optimización de la cultura educativa, los resultados de la educación y las estrategias necesarias para transformar cualitativamente la formación de los sujetos insertos en el sistema escolar (1990). La segunda la entiende como la actividad de formación mediante la cual los docentes justifican y plantean la mejor adaptación y transformación del currículum, la concepción y práctica de los procesos formativos en el centro y en el aula (1995).
<b>Fullan (1990)</b>	Define el cambio como un proceso de aprendizaje personal y organizativo; todo lo que sabemos sobre cómo aprenden los sujetos representa una fuente provechosa para generar ideas sobre la gestión del cambio.
<b>Carbonell (2001)</b>	Define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas.

**Tabla nº 1.** (Continuación). Definiciones de innovación (Adaptado y actualizado de Marcelo, 1977)

AUTOR	DEFINICIÓN
<b>Rosales (2013)</b>	Considera que la propia innovación debe ser una motivación para el docente, ya que le va a permitir mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje; indica que muchas veces las innovaciones se hacen a título personal sin que tenga repercusión ni difusión en otros contextos. Considera esencial, para que las innovaciones docentes se produzcan, el establecer climas de trabajo colaborativos y cooperativos, especialmente en “las principales tareas docentes de planificación, evaluación e incluso, desarrollo de las mismas”.
<b>Monge (2013)</b>	Propone que la innovación educativa puede entenderse como el conjunto de ideas, actitudes, procesos de cambio y estrategias de indagación, más o menos sistematizados y efectuados de manera colectiva, orientados a generar conocimiento desde la información propia de la organización, cuyo fin es mejorar la práctica educativa, buscando la calidad, y propiciar la disposición a indagar, descubrir, reflexionar y criticar.
<b>Fidalgo Blanco (2015)</b>	Innovación educativa es un cambio que produce mejora en el aprendizaje. Ese cambio debe conseguir o aumentar los resultados de aprendizaje (empleando el mismo esfuerzo que antes de introducir la innovación) o mantener los resultados de aprendizaje (pero con menos esfuerzo que antes de introducir la innovación).
<b>Marina (2015)</b>	Entendemos por innovación la esencia del progreso. No todo lo nuevo es innovador. La idea de innovación debe ir unida a la de progreso y significa aprovechar el conocimiento para alcanzar de modo más eficaz metas valiosas. Todas las actividades creadoras tienen un componente innovador, pero preferimos reservar esta palabra para designar la función de las actividades creadoras para producir riqueza social o económica.

Una vez analizado el concepto de innovación incluimos nuestra propia definición creada a partir de todas las que hemos ido analizando hasta ahora, así *“las innovaciones educativas son cambios que provocan mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, estimulando al alumnado a cuestionar su realidad e incitando un acercamiento al reto de conectar con su proyecto vital”*.

### 3.2. FASES DEL PROCESO INNOVADOR

Revisando la literatura científica parece existir un acuerdo en que en toda innovación se pueden distinguir una serie de etapas (Morrish, 1978; Havelock y Huberman, 1980; Tejada, 1998; Estebaranz, 1999; Ramírez et al., 2007). Siguiendo a González y Escudero (1987) dichas fases son:

a) **Planificación.** Antes de comenzar cualquier innovación, es necesario llevar a cabo un análisis de la situación y las necesidades de la comunidad educativa sobre la que se pretende intervenir, así como decidir cuál va a ser el contenido de dicha innovación. Para ello, según González Soto (1988) es necesario que exista una intención de llegar a soluciones razonadas y participativas, decidir sobre que aspectos se debe intervenir primero, elegir bien los objetivos. Pero hace falta también delimitar cuales serán las funciones de los actores implicados, la duración de cada fase y tener en cuenta los recursos disponibles.

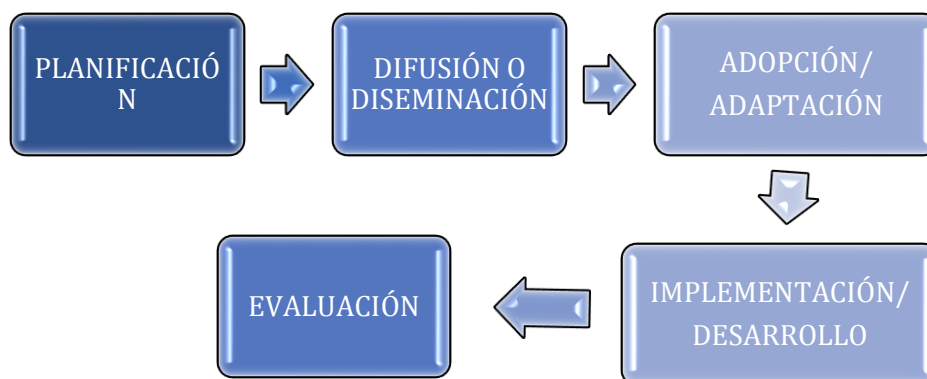
b) **Difusión o diseminación.** La innovación se da a conocer a los agentes implicados para que pueda ser desarrollada.

c) **Adopción/adaptación.** El profesorado y la comunidad educativa implicada deciden si se lleva a cabo o no la innovación.

d) **Implementación/desarrollo.** Es la puesta en práctica del plan de

innovación. Es el momento en el que la idea innovadora se transforma en una propuesta y se lleva a la práctica de manera efectiva.

e) **Evaluación.** Como en todo proceso educativo, la valoración de los resultados no debe realizarse solo al final sino durante todo el proceso. Se debe valorar el impacto de la innovación, los puntos fuertes y débiles, las resistencias encontradas y las propuestas de continuidad, entre otros factores. Por medio de la evaluación se decide si la innovación se incorpora a la forma de trabajo del centro o si se descarta por no haber obtenido los resultados esperados. Es necesario tener en cuenta en esta fase que los efectos de la innovación no se ven inmediatamente. Además, la evaluación puede ser interna, en aquellas innovaciones que se realizan partiendo de la iniciativa del profesorado, y también externa, si ha partido de las Administraciones Educativas (ver **figura nº2**).



**Figura nº 2.** Fases en el proceso innovador (Adaptado de González y Escudero, 1987)



### 3.3. INNOVACIÓN Y REFORMA

Resulta interesante y necesario distinguir el término innovación del de reforma. A pesar de que ambos señalan un orden de cosas preexistentes e implican la oportunidad de un cambio (Pedro y Puig, 1999), en la reforma, este cambio afecta a la estructura mientras que en la innovación atañe a la esencia. De este modo, la innovación no va siempre asociada a la reforma, al menos por dos razones: i) porque el nivel de la reforma es “macro” y afecta a todo el sistema educativo y el de la innovación es “micro” y se mueve en el ámbito más limitado de la escuela o el aula; y ii) porque muchas reformas, ni en sus objetivos ni en su puesta en marcha estimulan la innovación sino que la ignoran, la paralizan, la obstaculizan o la entorpecen (Carbonell, 2002). Si bien es cierto que, en ocasiones, las reformas, de forma indirecta, pueden provocar innovaciones (González Soto, 1988). El problema de las reformas educativas es que se suelen centrar en el discurso legal, el ideológico, el pedagógico y, en el mejor de los casos, el curricular; mientras que se olvidan del lenguaje metodológico y sobre todo de la práctica (De la Torre, 1997). Así lo señala también Cantón Mayo (1995):

*“Los cambios «por decreto» son útiles a escala estructural y organizativa pero poco efectivos a nivel personal. Las reformas en el ámbito de la educación, representan un universo tan complejo y problemático que podemos movernos en el mero dominio de las jergas, lemas y simbologías como pura fachada para perpetuar lo que existe, camuflado bajo grandes declaraciones, mientras que proyectos y dinámicas realmente transformadoras pasan desapercibidas.”*

Es necesario entonces, que las reformas sean viables y asumibles por el profesorado. Además deben ser implementadas de forma progresiva, acompañadas de la necesaria formación y llegar a formar parte de la cultura profesional docente, puesto que ninguna idea, comportamiento o actitud está completamente asumida hasta que no forma parte de la cultura, de las personas y de las instituciones (De la Torre, 2007).

Al final, en la mayoría de los casos, para el profesorado, la reforma se traduce en la modificación de la estructura y en el cambio en la terminología de los documentos organizativos, adaptándose a un lenguaje diferente pero que en raras ocasiones introduce cambios reales, y si los produce no suelen ser para mejorar. De tal manera que se crea un clima de

desmotivación entre unos profesionales decepcionados ante el cambio continuo de ley educativa, que realmente sienten que no son tenidos en cuenta y, que a pesar de ello, son en la práctica los verdaderos encargados de implementar la reforma.

Según Rodríguez (2014) las reformas y la estandarización, que ya en Europa y América ha sido aplicadas con parámetros muy similares a los propuestos por la última ley educativa implementada en España (LOMCE, 2013), han supuesto el estallido de tensión entre los educadores de Reino Unido, Australia y muchas partes de Canadá. Como consecuencia de ello, se ha producido en muchos docentes la pérdida de confianza e ilusión, el desgaste de las comunidades profesionales, la reticencia a la realización de innovaciones educativas y un preocupante ascenso del índice de estrés, así como de las dimisiones y abandono de la profesión.

Puesto que la innovación es un proceso muy amplio, y es un cambio producido porque la sociedad se modifica, al igual que lo hacen las organizaciones y las personas, resulta inevitable que sus relaciones, acciones y efectos cambien también (Gairín, 2001). Por tanto, para abordar este problema no es suficiente con hacerlo desde un enfoque estrictamente pedagógico, sino que debe ser enfocado desde una perspectiva más amplia.

Como la innovación es un proceso que se desarrolla en organizaciones sociales, interesa también a la Sociología. Pero también afecta a la Psicología Social, por considerar lo personal, el conflicto y el valor de la comunicación; a la Antropología, que la traduce como lo que conviene hacer por el bien común en una cultura determinada, y finalmente, a la Economía política, interesada en los recursos para el cambio (Gairín, 2011).

De igual modo, cabe destacar el carácter efímero de la mayoría de las innovaciones. Asumiendo que innovar es introducir novedades, comprobamos que el resultado de la innovación es, por su misma naturaleza, una víctima del paso del tiempo; a no ser que la innovación produzca una mejora y optimización de la acción educativa, en cuyo caso, pasará a ser permanente. Determinar si el cambio debe mantenerse o ser sujeto de la revisión es, como señalábamos, objetivo de la evaluación, puesto que la innovación sin evaluación es solo una imposición. (Gaviria Soto, 2000). De ella hablaremos más adelante.

A continuación vamos a centrarnos en describir los diferentes tipos de innovación.

## 4. TIPOS DE INNOVACIÓN

*“La innovación exige un acercamiento sistemático, porque es muy impredecible.” Peter Drucker*

Para realizar una correcta aproximación al concepto de innovación se hace necesario discernir los diferentes tipos de innovaciones que se producen en los centros escolares, puesto que no todas las innovaciones que se realizan son iguales, sino que varían en función de sus objetivos, de sus procesos y de sus contenidos. El hecho de establecer una tipología hace que sea más sencillo caracterizar a cada innovación, entender su significado y hacer un pronóstico de la viabilidad de que dicha innovación se incorpore a la institución escolar (Rivas 2000).

Aunque a veces no resulta fácil establecer diferencias claras entre las diversas modalidades de innovación, dada su importancia, distintos autores han establecido varias clasificaciones. Una de las primeras clasificaciones de innovación la estableció Marklund (1974) diferenciando tres niveles:

1. **Innovaciones en la estructura de la organización escolar.** Son modificaciones en la estructura organizativa de la escuela, como las variaciones en el tamaño del centro o en su ordenación pedagógica. Para Elmore (1996) estas reestructuraciones se llevan a cabo con el propósito

de mejorar la efectividad de la escuela y la calidad de la enseñanza, pero no siempre conllevan cambios en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

2. **Innovaciones en los contenidos y los objetivos de la enseñanza, sus programas y horarios lectivos.** Suponen una redefinición de los objetivos que a su vez hace que los contenidos tengan que ser modificados al estar íntimamente conectados. Los resultados de este tipo de innovaciones implican una remodelación o nuevo diseño del currículo.

3. **Innovaciones en los métodos didácticos.** Generalmente suponen cambios en la metodología, en la evaluación, en la acción tutorial y en los procesos de orientación al estudiante.

Este autor excluye las innovaciones propias de las grandes reformas educativas como las que afectan a las grandes finalidades de la educación, porque las considera cambios sociopolíticos más que innovaciones pedagógicas.

Años más tarde, Romerg y Price (1983) diferencian entre **innovaciones menores e innovaciones radicales**. Las primeras son diseñadas para mejorar la enseñanza y no suponen cambios al nivel de valores asociados a la cultura escolar. El uso de la calculadora en clase de matemáticas es un ejemplo de este tipo de innovación. Por el contrario, las innovaciones

radicales se diseñan para cambiar las tradiciones culturales y como tales las percibe el profesorado cuando por ejemplo, como equipo docente elabora los contenidos curriculares.

Por su parte, Cuban (1992) clasifica las innovaciones en función del grado de impacto que persigan. De este modo diferencia entre **innovaciones de primer orden**, en referencia a aquellos pequeños cambios para mejorar pequeñas deficiencias en la escuela que no afectan a la estructura básica de la organización, como por ejemplo seleccionar libros de texto; y las **innovaciones de segundo orden**, que buscan introducir nuevas metas, estructuras o papeles, entre otros.

Dukros y Finkelstein (1989) establecieron que la innovación puede **afectar a los currículos, los métodos, las estructuras o las relaciones**. Esta clasificación resultaba bastante simple y analítica, por lo que se hacía bastante complicado hacer pronósticos sobre el curso y la proyección de la innovación.

Cross (1993) establece 3 tipos de innovaciones:

1. **Innovaciones tecnológicas.** Son las producidas por un objeto material, que incluye la invención, producción y su inserción en el mercado socioeconómico.

2. **Innovaciones organizativas.** Referidas a nuevos métodos de trabajo en el interior de la organización y que plantea un nuevo sistema de relaciones, un cambio en la propia naturaleza del trabajo.

3. **Innovaciones sociales.** Son las que afectan a los cambios culturales en las normas y costumbres, y tienen que ver con aspectos más generales como el ocio, la familia, el tiempo libre o las relaciones humanas.

Tojar y Mena (2011) distinguen dos tipos de innovaciones que pueden darse en instituciones educativas: **verticales** (*top-down* o de arriba abajo) y **horizontales** (*botton-up* o de abajo a arriba). En las primeras, los cambios vienen motivados desde las propias administraciones competentes, a nivel de estado o de administraciones descentralizadas, y se caracterizan porque implican un proceso de transformación o adaptación de las organizaciones que se materializa en la implantación de cambios estructurales, organizativos o académicos. En las innovaciones horizontales en cambio, las experiencias son desarrolladas o surgen del propio profesorado, y se producen a nivel de aula o de centro educativo; de manera que se crean núcleos de innovación que pueden ir transfiriéndose o generalizándose a otros niveles, afianzando su adopción en contextos cada vez más amplios y pudiendo llegar a ser relevantes para el sistema,



incluso en niveles estructurales profundos; hasta el punto de poder llegar a institucionalizarse (Tójar, 1999). Como ejemplo, algunas de las experiencias actuales más trascendentes que comparten este enfoque de innovación educativa son las comunidades de aprendizaje. En algunas escuelas de nuestro país se vienen desarrollando proyectos que abren los centros a la comunidad. Estas experiencias hacen de los centros 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 información (Soler-Gallart, 2004). Las comunidades de aprendizaje se basan en el aprendizaje dialógico (Wells, 2004) y persiguen el éxito escolar para todo el alumnado. Ortega y Puigdellívol (2004) subrayan la participación y la centralidad del aprendizaje en este modelo educativo. Un aprendizaje con altas expectativas de máximos que se basa en el progreso continuo, en la transformación y no en la adaptación (Tójar y Mena, 2011).

Todas estas clasificaciones pueden resultar de utilidad, pero quizá una de las categorizaciones más exhaustiva ha sido la realizada por Rivas (2000) quien, tomando como referencia a varios autores, establece una tipología

más analítica a efectos operativos y estratégicos. Propone una clasificación basada en el análisis de las propiedades de la innovación atendiendo a si afecta los componentes, al modo de realización, a la intensidad del cambio, a la amplitud de la innovación y a la integración de la tipología.

#### **4.1. TIPOLOGÍA SEGÚN LOS COMPONENTES DEL CAMBIO**

Autores como Miles (1973) o Dalin (1978) toman los componentes, estructuras o proceso del sistema escolar como la base de su tipología. Un proyecto innovador puede incluir uno o varios componentes. Rivas retoma sus enunciados y propone la siguiente clasificación:

1. **Innovaciones en las operaciones para el mantenimiento de los límites del sistema.** Los sistemas educativos establecen una pautas que definen la pertenencia o no al sistema. En virtud de ello, se realizan operaciones para preservar dichos límites y mantener la identidad del centro. Algunas innovaciones afectan directamente a dichos aspectos, como la definición del Proyecto Educativo o la modificación de criterios para seleccionar al personal docente o los criterios de selección de alumnos.
2. **Innovaciones concernientes al tamaño y la extensión.** Están directamente relacionadas con el aumento o disminución de número de unidades del centro, así como con los cambios en la ratio profesor-alumno.
3. **Innovaciones en las instalaciones escolares.** Relacionadas con la forma de estructuración y utilización de los espacios de la escuela, la

adaptación del mobiliario, los usos múltiples, el ajuste y aprovechamiento de los recursos instrumentales.

4. **Innovaciones concernientes a la duración del tiempo escolar.** En los últimos tiempos la incidencia del tiempo sobre el aprendizaje ha sido objeto de numerosas investigaciones (Rivas, 1996). Por ello, las variaciones producidas en la duración de los periodos en los que se divide la jornada escolar también da lugar a innovaciones.

5. **Innovaciones en los objetivos instructo-formativos.** Los centros educativos realizan operaciones encaminadas a conseguir objetivos específicos. Estas innovaciones van encaminadas a provocar una redefinición de objetivos, variación en las prioridades o introducción de objetivos nuevos.

6. **Innovaciones concernientes a los procedimientos,** entre los que se incluyen procedimientos didácticos, procedimientos para la organización y desarrollo del currículo, procedimiento de utilización de materiales curriculares e instrumentos y procedimientos de estructuración de las clases. Comprenden las variaciones en la metodología y/o agrupamiento del alumnado, ordenación de actividades, tiempos y

personas para la realización del trabajo que conduce al logro de los objetivos del sistema.

7. **Innovaciones en la definición de los roles.** Determinadas innovaciones van dirigidas a la redefinición de funciones o roles, como el rol del director, del jefe de departamento o coordinador de internivel y de los profesores como tutores o como docentes.

8. **Innovaciones que afectan a los valores, concepciones y creencias.** Estas innovaciones tienen una fuerte carga axiológica o normativa. Son innovaciones relacionadas con la organización del currículo centrado en necesidades de los alumnos en vez de en disciplinas, enfoque centrado en la pedagogía del esfuerzo o las connotaciones del agrupamiento de alumnos por sus capacidades.

9. **Innovaciones concernientes a la estructura y relaciones entre las partes.** Relativas a la mejora de las relaciones entre los miembros de la organización son, sin duda, innovaciones de notoria transcendencia.

10. **Innovaciones en los métodos de socialización.** Se refieren a las innovaciones de acogida e integración de nuevos miembros al centro educativo, con el fin de que capten, acepten e integren los valores y

elementos de la cultura institucional de modo que contribuyan eficazmente al logro de los objetivos.

**11. Innovaciones de la conexión entre los sistemas.** Son las innovaciones relativas a conseguir una mejora en las relaciones con otros centros educativos y/o con la comunidad. Estas conexiones implican formas de cooperación e intercambio de gran valor. La coordinación y articulación del paso de los estudiantes a otros centros, al promocionar a las sucesivas etapas educativas, requiere la cooperación, entre ellos con acciones de acogida y adaptación.

## 4.2. TIPOLOGÍA SEGÚN EL MODO DE REALIZACIÓN

Según el modo de realización de las innovaciones podemos distinguir seis tipos de innovación (Havelock y Guskin, 1973):

- **Adición**, de algo nuevo al sistema educativo, sin que las restantes partes resulten alteradas. Un ejemplo es la utilización de sistemas informáticos sin que se altere el modelo didáctico en sus características principales.
- **Reforzamiento**, de la intensificación o consolidación de algo ya existente. Puede ser el incremento de horas semanales para una asignatura o el reforzamiento de ciertas formas de comportamiento.
- **Eliminación**, de ciertos elementos para mejorar el sistema. Es el caso por ejemplo, de la eliminación del aprendizaje memorístico, no significativo, o la supresión de la lección magistral como metodología principal de las clases.
- **Sustitución**, de los elementos del sistema escolar. Se produce cuando uno de los elementos del sistema se reemplaza por otro. Un ejemplo puede ser un libro de texto que se sustituye por una edición mejorada, pero también podría ser la sustitución de unos profesores por otros o el cambio de Equipo Directivo.

- **Alteración**, de la estructura o modo de operar existente, que se convierte en una nueva forma dentro de su especie, sin perder su existencia. En este tipo suele introducirse la orientación educativa que pasa de los propios profesores a profesionales específicamente destinados a la función psicopedagógica, alterándose la realización de la función orientadora.
- **Reestructuración**, de las estructuras que afectan al sistema. Suponen modificación de roles, de las relaciones interpersonales y ciertas operaciones. En este tipo encontramos la adopción de un sistema educativo, de enseñanza individualizada o la apertura de la escuela hacia comunidades de aprendizaje.



### 4.3. TIPOLOGÍA SEGÚN LA INTENSIDAD DEL CAMBIO

Algunas tipologías de innovación educativa se fundamentan en la intensidad del cambio o grado de alteración que produce la innovación. El autor británico McMullen (1973) propuso una clasificación de innovaciones educativas utilizando como característica principal el cambio producido en el comportamiento docente. Distinguió tres tipos de innovaciones:

1. **Innovaciones marginales.** En las que se modifica el rol del profesor, reforzando y mejorando aspectos de aquel pero sin alteraciones esenciales en su comportamiento docente de base. Estas innovaciones son una introducción de algo nuevo en el quehacer docente, aunque su significado sea marginal y la cuantía del cambio débil. Cuando en un sistema clásico de exámenes se introduce la aplicación de pruebas de reconocimiento o elección de respuesta, solo se está produciendo una innovación marginal.
2. **Innovaciones adicionales.** Son aquellas innovaciones educativas que, sin transformar el rol del docente, modifican sus procedimientos. Representan modificaciones relevantes o proponen un cambio en el método. No se transforma el modelo básico del rol docente, pero el método didáctico resulta sustancialmente modificado.

3. **Innovaciones fundamentales.** Son aquellas innovaciones que conducen a la transformación de la función o del rol docente. La innovación fundamental significa un cambio sustancial de modelo didáctico, es menos frecuente y puede incrementar inicialmente la tarea del profesor. Los cambios son lentos y se generan mayores y variadas resistencias.

#### 4.4. TIPOLOGÍA SEGÚN LA AMPLITUD DE LAS INNOVACIONES

Según la amplitud de las innovaciones puede hacerse una distinción entre **innovaciones institucionales**, que son aquellas en las que resultan implicados todos los miembros de la institución, profesores y alumnos, e **innovaciones facultativas o parciales** que son realizadas por un profesor o grupo de profesores. sin que los restantes miembros de la institución se vean directamente afectados por ella. Las innovaciones que implican un cambio en el comportamiento grupal suponen mayor dificultad y requieren más tiempo para su adopción.

Havelock y Huberman (1980) desarrollaron una tipología que **conjuga aspectos cualitativos y cuantitativos**. El rasgo diferenciador se encuentra dado por la envergadura de la innovación. La variable cuantitativa está representada por el número de elementos implicados en la innovación. Entre los elementos se incluyen personas (alumnos, profesores, técnicos, administradores), recursos (económicos, materiales y técnicos) y lo que ellos denominan “conexiones” (planes, comunicación, coordinación, decisiones) que vinculan a las personas entre sí y con los materiales. La dimensión cualitativa está representada por la intensidad del cambio de comportamiento que se pretende producir en los miembros

del sistema. Una determinada innovación educativa puede incluir un mayor o menor número de elementos e implicar un mayor o menor grado de cambio en el comportamiento que se pretende promover en los miembros del sistema.

#### 4.5. INTEGRACIÓN TIPOLÓGICA. TIPOLOGÍA BIDIMENSIONAL DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Con el fin de homologar criterios de tipificación de la pluralidad de innovaciones existentes, Rivas (1983) constató afinidades entre diferentes tipologías y formuló una nueva categorización multidimensional que fue favorablemente acogida en posteriores publicaciones (De la Torre, 1997; De la Torre, Jiménez, Tejada, Carnicero Borrell y Medina, 1998; Tejada, 1998).

Esta tipología consta de 4 dimensiones integradas, que junto con los correspondientes criterios de categorización, permiten clasificar cualquier innovación en la intersección de los respectivos ejes dimensionales. Así, se hace posible la identificación y tipificación de cualquier innovación singular y concreta en referencia a las dimensiones establecidas: el componente del sistema que resulta afectado, el grado de intensidad que alcanza la modificación, el modo en que se produce y la extensión que abarca ( ver **figura nº3**).

La **primera dimensión** se fundamenta en los componentes del sistema. El componente que la innovación altera es lo que tipifica a la innovación. Aparecen así las innovaciones de los objetivos, de los sectores curriculares,

de métodos didácticos, de estructuras organizativas, de tiempos, espacios, roles y relaciones.

La **segunda dimensión** es la relacionada con la intensidad de la innovación, constatando que toda innovación conlleva una mayor o menor cantidad de cambio en virtud de las alteraciones que provoca en el componente directamente afectado junto a las que resulten de sus efectos sistémicos sobre los restantes componentes y consecuencias derivadas.

La **tercera dimensión** es el modo en el que se produce el cambio o alteración del componente del sistema. Puede producirse como vimos anteriormente por el modo de eliminación, adición, sustitución, alteración o reestructuración.

Finalmente, la **cuarta dimensión** delimita la extensión de la innovación, que puede abarcar desde una unidad didáctica, un área educativa, una institución escolar, un conjunto de centros docentes o la totalidad de los que integran el sistema educativo.

Figura nº 3. Tipología comprensiva de la innovación educativa (Adaptado de Rivas, 2000)



Más recientemente, Moschen (2008) aumenta esta clasificación completando con el criterio de los costes (altos, medios y bajos) el del tiempo (corto plazo, medio plazo y largo plazo) y el criterio referente a la participación y gestión institucional (autogestionada, parcialmente asistida y totalmente asistida).

A continuación realizamos una síntesis de las diferentes tipologías y autores referenciado en este texto (ver **tabla nº2**).

Tabla nº 2. Diferentes tipologías de la innovación

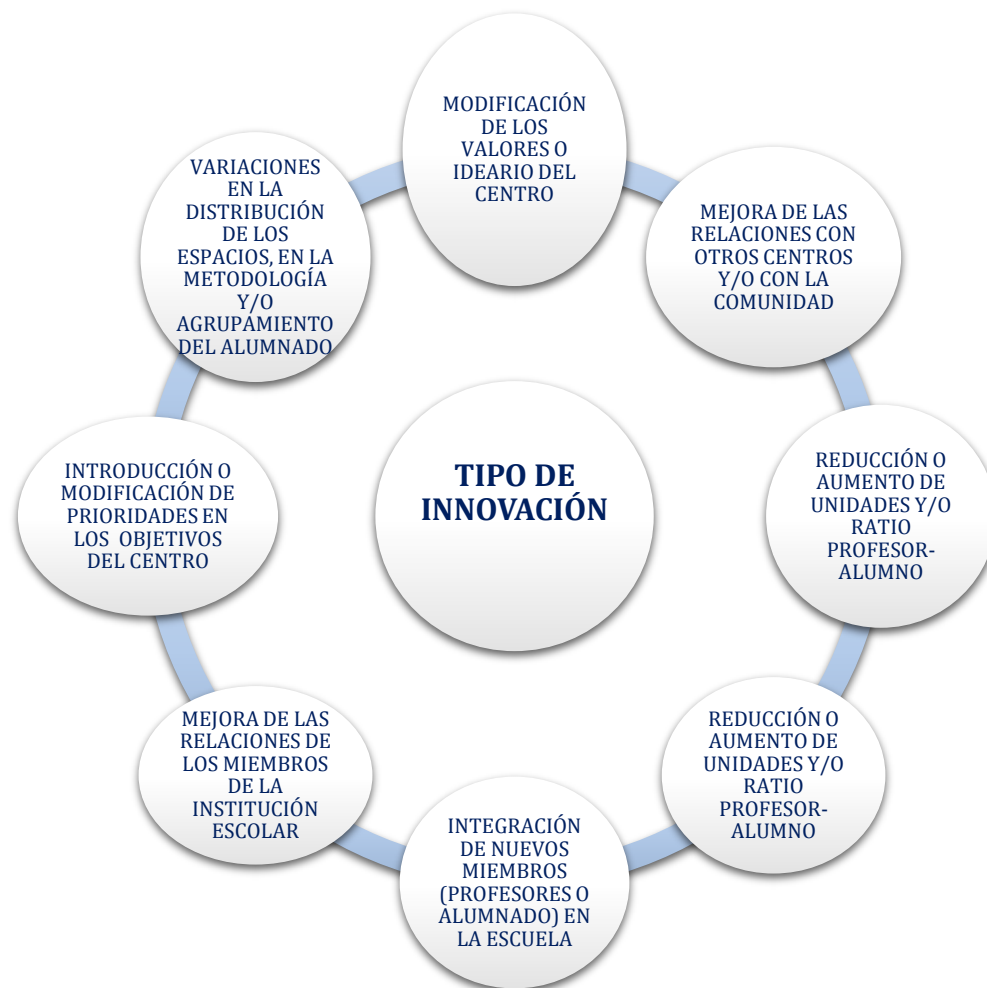
AUTOR	AÑO	TIPOLOGÍA	EJEMPLOS
<b>MARKLUND</b>	1974	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la estructura de la organización escolar</li> <li>- En los contenidos y los objetivos de la enseñanza, sus programas y horarios lectivos.</li> <li>- En los métodos didácticos</li> </ul>	
<b>ROMERG Y PRICE</b>	1983	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Menores</li> <li>- Radicales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de la calculadora</li> <li>- Elaboración de contenidos curriculares por el equipo docente</li> </ul>
<b>CUBAN</b>	1992	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De primer orden</li> <li>- De segundo orden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccionar libros del texto</li> <li>- Introducir nuevas metas</li> </ul>
<b>DUKROS Y FINKELSTEIN</b>	1989	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afecta a los currículos</li> <li>- Metas</li> <li>- Estructuras</li> <li>- Relaciones</li> </ul>	
<b>CROSS</b>	1993	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnológicas</li> <li>- Organizativas</li> <li>- Sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invención, producción e inserción en el mercado de un objeto material</li> <li>- Cambio en la propia naturaleza del trabajo</li> <li>- Relacionadas con el ocio, la familia</li> </ul>
<b>MILES DALIN</b>	1973 1978	<p>Componentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En las operaciones para el mantenimiento de los límites del sistema.</li> <li>- Tamaño y extensión</li> <li>- Instalaciones escolares</li> <li>- Duración del tiempo escolar</li> <li>- En los objetivos estructo-formativos</li> <li>- Concernientes a los procedimientos</li> <li>- En la definición de roles</li> <li>- Que afectan a los valores, concepciones y creencias</li> <li>- Concernientes a la estructura y relaciones entre las partes.</li> <li>- Innovaciones en los métodos de socialización.</li> <li>- Innovaciones de la conexión entre los sistemas.</li> </ul>	



Tabla nº2. (Continuación). Diferentes tipologías de la innovación

AUTOR	AÑO	TIPOLOGÍA	EJEMPLOS
<b>HAVELOCK Y GUSKIN</b>	1973	Modo de realización: - Adición - Reforzamiento - Eliminación - Alteración - Reestructuración	- Utilización de sistemas informáticos - Aumento de horas de una asignatura - Eliminación del aprendizaje memorísticos - Aparición de la figura del orientador que sustituye al profesor - Apertura de la escuela a la comunidad
<b>MCMULLEN</b>	1973	Intensidad del cambio: - Marginales - Adicionales - Fundamentales	- Introducción de preguntas de elección de respuesta en un examen - Cambio en el método sin modificar el rol del docente - Cambio del modelo didáctico y del rol del docente
<b>HAVELOCK Y HUBERMAN</b>	1980	Amplitud de las innovaciones: - Innovaciones institucionales, - Innovaciones facultativas o parciales - Conjuga aspectos cualitativos y cuantitativos	- Implicados todos los miembros de la institución - Realizadas por un profesor o grupo de profesores
<b>RIVAS</b>	2000	Integración tipológica: - Componente - Intensidad - Modo - Amplitud	
<b>MOSCHEN</b>	2008	Amplia las tipologías anteriores: - Costes (altos, medios y bajos) - Tiempo (corto plazo, medio plazo y largo plazo) - Participación y gestión institucional (autogestionada, parcialmente asistida y totalmente asistida)	

En síntesis, las innovaciones que se llevan a cabo en los centros no son todas iguales sino que varían en función de sus objetivos, de sus procesos y de sus contenidos. Es necesaria su clasificación para caracterizarlas, entender su significado y pronosticar su viabilidad. En ocasiones, una misma innovación puede responder a diferentes tipologías y clasificarse según distintos criterios. Para finalizar, y teniendo en cuenta el propósito de nuestra investigación, hemos optado por la realización de una tipología sintética basada en la de Rivas (2000) (ver **figura nº4**).



**Figura nº 4.** Tipo de innovación

Esta clasificación está basada en componentes, pero se deja una opción abierta para que los propios profesores puedan incluir algún tipo de innovación que quede excluida de la tipología.



## 5. EVOLUCIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

*“Las innovaciones pedagógicas son como latidos vitales que van renovando el aire en su marcha ininterrumpida, observando atentamente y descubriendo nuevas rutas.” Carbonell (2001)*

Si realizamos un recorrido por la historia de la innovación educativa comprobamos que es, como toda historia, una amalgama de grandes ideas, instantes brillantes y ocasiones desperdiciadas. Normalmente las innovaciones vienen vinculadas a cuestiones ideológicas, sociales y económicas. Además, generalmente, las innovaciones más exitosas son las que han dado una respuesta alternativa a las necesidades de la escuela o la sociedad y que, por este motivo, han permanecido en la cultura escolar (Sancho, Hernández, Carbonell, Sánchez-Cortez y Simo, 1993). Porque, como señalábamos antes y también así lo remarca Sánchez Moreno (2014), ningún proceso de innovación puede diseñarse al margen de la cultura escolar si no quiere verse abocado a la asfixia y al fracaso.

Hacia la mitad de los años 60, y sobre todo en EEUU, comienza la proliferación de innovaciones en los centros escolares como forma de enfrentarse a los problemas sociales que estaban emergiendo (Sancho,

Hernández, Carbonell, Sánchez-Cortez y Simo, 1993). Se pensaba que estos problemas podrían abordarse si se realizaran en la escuela una serie de reformas. De este modo, la primera demanda explícita de innovación se realiza en EEUU a mediados de los años 50, y fue llevada a cabo por la National Science Foundation, organización compuesta por científicos, psicólogos y educadores, que trabajaba con el objetivo de transformar radicalmente la enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas en las escuelas. Este hecho parece vinculado a la situación de pánico que se generó en los EEUU en 1957 ante el lanzamiento del Sputnik por los rusos, cuya consecuencia fue el interés en impulsar una educación que favoreciera la creatividad, al mismo tiempo que un cambio de orientación en la dirección de las innovaciones educativas. Hasta entonces, como señala Hord (1987) habían sido los centros quienes habían promovido y llevado a cabo las innovaciones. A partir de esta fecha comienzan a ser impulsadas por la Administración y los expertos. La innovación pretendía la creación de un enfoque centrado en la búsqueda y el descubrimiento por medio de la innovación que sustituyese la necesidad de enseñar un corpus de conocimiento, preparando a los estudiantes para ser buenos científicos

y para actuar de forma más efectiva en una sociedad cada vez más tecnificada. Para llevar a cabo estos objetivos se crearon nuevos programas, se cambiaron libros de texto, se organizaron varios congresos y el gobierno dedicó hasta la mitad de los años 70, cientos de millones de dólares de los fondos federales para estos programas, que eran aclamados por los científicos, los educadores y los políticos. El éxito de estos programas hizo que también se empezaran a realizar reformas en Ciencias Sociales e Inglés.

En los países europeos, a diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos o en Latinoamérica, no existen muchos centros dedicados de manera específica al fomento de la innovación. El estudio realizado recientemente por Marcelo, Aramendi, Arencibia, Armengol, Ayala, Cotillas et al., (2009) parece patentar la idea de que en los países más centralizados de Europa (España, Francia, Grecia y Portugal) la Administración Educativa tiene en sus manos la formulación y aplicación de las políticas relacionadas con la innovación, mientras que en los países en los que los municipios, las autoridades locales y las escuelas tiene más margen de decisión, como son los del norte de Europa, el protagonismo en innovación lo tienen las

autoridades locales y los centros escolares. En estos casos, la labor de las entidades dedicadas a la innovación consiste en prestar apoyo a las iniciativas emprendidas desde las autoridades locales y desde los propios centros educativos, proporcionando formación y recursos materiales y económicos a los mismos.

Hay países que en los últimos años están prestando mucho mayor apoyo a la innovación que otros, lo que puede conducir a la existencia de diferencias futuras, puesto que el régimen de incentivos vigente en cada Sistema Educativo es uno de los factores que puede estimular y fomentar la innovación educativa o que puede desalentarla (Rivas, 2000). En estos estudios se constató además la frecuencia general de los organismos de innovaciones europeos en generar la celebración de congresos, encuentros o jornadas para facilitar el intercambio de experiencias innovadoras, del mismo modo que es habitual que cuenten con sistemas de reconocimiento a la labor del profesorado en relación con la innovación, mediante premios o incentivos profesionales a los profesores que destacan en esta tarea. De igual modo, la ayuda financiera destinada a apoyar el desarrollo de experiencias innovadoras y la aportación de recursos a los centros son



funciones que se realizan de manera generalizada (Egido, 2011). Entre las acciones relacionadas con el fomento de la innovación llevadas a cabo por la Unión Europea destaca la declaración de 2009 como el “Año Europeo de la creatividad y la innovación” que pone de manifiesto la enorme trascendencia que se otorga desde las instituciones comunitarias a la innovación y la creatividad como herramienta para superar los retos que se enfrentan en estos tiempos de crisis y globalización (Valle, 2011).

Para Marcelo (2004) y Bolívar (2005) en nuestro país, la incapacidad de los gobiernos para llevar a cabo el tan deseado cambio en la educación - pese a las innumerables reformas que sin tener en cuenta a los verdaderos implicados se empeñan en llevar a cabo - ha desembocado en un alto grado de desencanto por parte de toda la sociedad y ha motivado que se vuelva a poner la mirada en la escuela como lugar estratégico de cambios generados desde abajo; es decir, los que hemos descrito anteriormente como horizontales, que parten de la escuela y de los maestros (ver **tabla nº 3**).

**Tabla nº 3.** Las tres olas en la mejora de los centros escolares (Basado en Moreno, 2004)

	<b>PRIMER OLA (1983-1986) POLÍTICA CENTRALIZADA</b>	<b>SEGUNDA OLA (1986-1995) CENTRO ESCOLAR</b>	<b>TERCERA OLA (1996 Y ss.) AULA: BUENAS ESCUELAS</b>
<b>MEJORA</b>	Externa: dependiente de programas diseñados por expertos, generalizable a los centros.	Descentralizada: Protagonismo a los centros y profesorado. Compromiso de los agentes.	Aula: rediseñar con el foco en un aprendizaje de calidad de todos los alumnos.
<b>POLÍTICA</b>	Mandatos para implementar de modo uniforme el currículo prescrito	Autonomía y gestión basada en el centro. Reestructurar los centros escolares	Nueva política activa que estimule y capacite a centros y profesorado
<b>PROFESORADO</b>	Ejecutar y aplicar programas externos, prácticas docentes uniformes	Reprofesionalización y capacitación. Agentes activos	Recrear la profesión: su formación y competencia, factor crítico de la mejora
<b>CURRÍCULO</b>	Plan determinado a implementar fielmente por los centros	Reconstrucción por los centros. Enseñanza para la comprensión	Establecer estándares, sin estandarización

Bolívar (2005) considera que las políticas de mejora de la educación de los últimos tiempos han recorrido diversas “olas” cuya incidencia y tiempo varía según los países. La primera ola se llevó a cabo alrededor de los años 80 con estrategias verticales o desde arriba, partiendo de los gobiernos conservadores. A mediados de los 90, con la presión de los resultados de

aprendizaje, en un cambio de sentido, se produjo una segunda ola a la que denomina “reestructuración” dirigida al rediseño de la organización de las escuelas y al ejercicio de la profesión docente. En la actualidad asistimos a una tercera ola en la que se pone el núcleo del aprendizaje en el alumnado y en el rendimiento de la escuela (de abajo a arriba), sin en cual no se puede hablar de mejora o calidad.

El cambiar el núcleo de la enseñanza (la “*core technology*”) como señala Bolivar, implica reconocer que un profesorado capacitado es factor decisivo para la mejora de la educación. Y puesto que pasa a ser el aula y el alumno el centro de la acción innovadora, para mejorarlos será necesario actuar paralelamente con el entorno. Del mismo modo, Stoll (2002: 27) expresa la importancia de ambos factores:

*“Es absolutamente necesario situar los esfuerzos tanto en la dimensión de aula como en las dimensiones globales de la escuela. Sin poner el interés en ambos aspectos es muy difícil la mejora. Los mensajes de la investigación sobre la eficacia de la escuela dejan patente que lo que sucede en las aulas marca las diferencias en el aprendizaje y en el progreso de los alumnos y*

*alumnas. Pero también sabemos que sin el apoyo institucional que permita a los profesores observarse mutuamente y poner en práctica estrategias aprendidas tanto en cursos externos como en procesos de investigación-acción, las posibilidades de éxito son limitadas. Las estructuras y la organización facilitan los procesos de cambio y mejora”.*

Partiendo de estas premisas, ¿quiénes son los responsables del buen funcionamiento de la escuela? Por una parte, desde luego, los políticos y quienes asumen las responsabilidades administrativas derivadas de las decisiones políticas. Pero también las Universidades y los centros de estudio e investigación sobre la educación y su mejora; sin olvidarnos del profesorado que es el responsable de incidir cada día en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, no debemos olvidar a las familias, al alumnado y a los profesionales de apoyo socioeducativo y psicopedagógico como agentes importantes en el funcionamiento de la escuela (Marhuenda, 2000), así que podemos concluir, que la educación es cosa de todos.

Para Hargreaves et al. (2001: 127) los encargados de diseñar y administrar la política educativa a menudo infravaloran o se olvidan de las dificultades

de la implementación del cambio. Prueba de ello es la incapacidad de los políticos para llegar a un pacto o consenso por la educación y, con respeto a esto, resulta significativo el hecho de que estemos asistiendo en la actualidad a la implantación de la decimotercera ley educativa desde 1970, sin tener en cuenta que la educación es un proceso a medio y largo plazo. Hopkins y Lewin (2000) afirman que las políticas gubernamentales son menos efectivas de lo que se creían y que, de hecho, muchos de los esfuerzos de mejora de las instituciones educativas tienen que nadar contra las habituales regulaciones gubernamentales. En la misma línea Darling y Hammond (2001: 289) intentan buscar una solución:

*“Habría que desarrollar políticas que mantengan el frágil equilibrio entre los estándares externos que estimulen la mejora y la autonomía escolar que constituya el motor del cambio interno. Desde mi punto de vista, una de las mejores vías para lograrlo consiste en determinar estándares profesionales en relación con el aprendizaje, la enseñanza y la organización escolar, y utilizarlos para orientar procesos de investigación en los centros que*

*estimulen la participación, el aprendizaje y la renovación en su seno”.*

Nos parece muy acertado en este sentido Fullan (2002a) cuando afirma, como mencionamos anteriormente, que la política educativa no puede prescribir lo que realmente importa. Puesto que lo que se pretende es que se produzcan en la escuela nuevos modos de hacer, y aunque los legisladores educativos se crean que pueden hacerlo, no es posible cambiar las mentes para dotar de un significado diferente a las tareas diarias. En efecto, afirma Fullan (2002b: 141), *“todo sería mucho más fácil si pudiéramos legislar acerca de cambiar la forma de pensar”* pero la realidad es que el verdadero agente innovador de la escuela es el profesorado y, por eso pensamos que las innovaciones que realmente serán significativas son las que partan de la iniciativa del profesorado, pues realmente las realizará con convicción y deseo de cambio. Asumiendo por tanto que lo importante en educación no puede ser mandado desde arriba, porque, al final, será filtrado e implementado por centros y personas, la “nueva” política debe tender a *“desarrollar las capacidades necesarias para llevar a cabo el trabajo requerido, así como también un compromiso firme y sostenido con el*

*mismo, en lugar de presumir que sus directrices, sin más, vayan a provocar las nuevas ideas y prácticas planteadas”, tal y como apuntan Darling y Hammond (2001: 278). Al respecto, Withaker (1998) señala que las reformas educativas descuidan o no tienen en cuenta los procesos de aprendizaje cuando por el contrario constituyen uno de los factores claves en la gestión del cambio educativo.*

De este modo, es importante, como señala Guarro (2005) tratar de conjugar una nueva relación entre las reformas y las innovaciones. Por una parte, considerando que el éxito de las reformas radica en lograr cambios estructurales que normalmente influyen poco en el aprendizaje del alumnado o en la cultura de los centros, se hace necesario enfocarlas hacia otros fines más plausibles, como los de crear condiciones y estructuras favorecedoras de la innovación y la mejora, que deberá realizar el profesorado y los centros. Por otro lado, teniendo en cuenta que las innovaciones no siempre provocan cambios de primer orden; esto es, en los procesos de enseñanza y en el aprendizaje del alumnado, quizá porque no se han producido los cambios estructurales que los podrían posibilitar (Canabal, 2007).

Para finalizar este apartado, estamos de acuerdo con Carbonell (2015) cuando afirma que, históricamente, muchas de las experiencias pedagógicas innovadoras se han basado en lo que sucede no solo dentro sino en el entorno de la escuela, y se han enriquecido con otros campos del saber. De este modo, pensamos que se hace necesario aprender de la historia y tener en cuenta que para que las innovaciones tengan éxito, los esfuerzos se deben de realizar tanto desde la dimensión del aula como de la globalidad del centro, y deben colaborar en su diseño y puesta en marcha tanto el profesorado como la Administración Educativa, involucrando como ayuda imprescindible a la comunidad educativa en su totalidad.



## **6. INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ACTUALIDAD (ADMINISTRACIÓN/INICIATIVA DEL PROFESORADO)**

*“Si la complejidad engendra la invención, entonces, en ninguna parte está la invención más a sus anchas que en la enseñanza.”*

*Randy y Corno (2000)*

Teniendo en cuenta que, como hemos señalado, los grandes cambios que suceden en la sociedad como consecuencia del desarrollo y del progreso plantean nuevas demandas y necesidades, y suponen por tanto la aparición de nuevos problemas que hay que resolver, se hace imprescindible que la educación, social al fin y al cabo, se adapte a estos procesos y se vea envuelta en innovaciones y cambios constantes (Cantón Mayo, 2007). Nos preguntamos entonces, ¿cuál debe ser el papel que juegan el estado y las administraciones educativas en la puesta en marcha de estas innovaciones? Nos situamos en la línea de Carbonell (2001) cuando afirma que, básicamente, lo que se debe hacer son dos cosas: por una parte, tomar las medidas necesarias de política educativa; y por otra, dotar a la escuela de los recursos suficientes para que el profesorado pueda llevar a cabo las innovaciones bajo las necesarias condiciones de calidad.

Para Bolívar (2005) si bien la mejora escolar no suele ocurrir como un mandato político, tampoco podemos dar por hecho que las innovaciones vayan a surgir por iniciativa espontánea de los propios centros si no se dan los estímulos y apoyos de la comunidad y de las administraciones educativas. No podemos desechar, por tanto, las iniciativas políticas y lo que puedan aportar para la mejora de la actividad docente. Darling-Hammond (2001) afirman que no es posible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, pero tampoco otra romántica dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases. Por tanto, son necesarias, tanto la imaginación local como el liderazgo político. El mismo Fullan (2002a) afirma que los gobiernos son imprescindibles para conseguir una reforma a gran escala porque poseen el potencial para ser una fuerza primordial de transformación. El problema es que la historia hasta nuestros tiempos sugiere que pocos gobiernos han adquirido esta facultad.

Puesto que queremos que las políticas educativas repercutan en una mejora real en la educación, debemos tener en cuenta que éstas tienen que ser, en primer lugar, coherentes y sostenidas en el tiempo. De nada sirve que un gobierno proponga una reforma educativa por muy buena que sea,

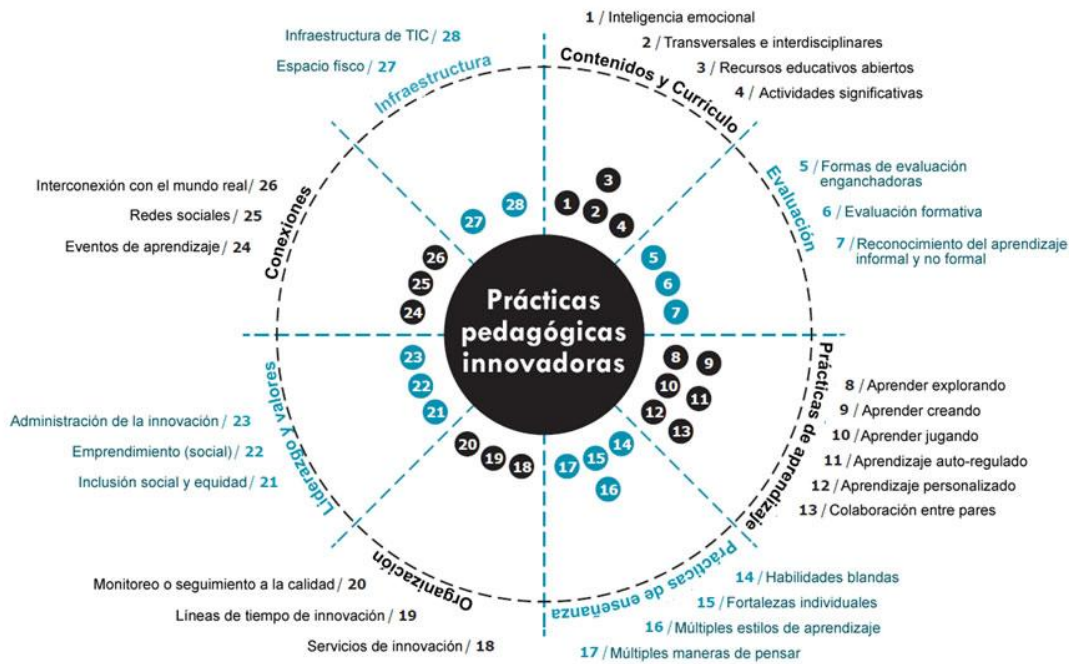
si el siguiente gobierno vuelve a modificarla sin dar el tiempo necesario para ver los resultados de la anterior. Como resalta Fullan (2000a), el problema no son las reformas, sino más bien la presencia de muchas iniciativas *ad hoc* con políticas descoordinadas e innovaciones fragmentadas. Del mismo modo, resulta de suma importancia que todos los elementos (desarrollo profesional, cambios curriculares y recursos, entre otros) estén distribuidos de modo concertado y acertado en torno a dicho foco, y esto necesita un período largo de tiempo para convertirse en realidad (Cohen y Hill, 2001). Por tanto, el nuevo reto del cambio educativo debe ser conseguir una reforma a gran escala basada en la autoría local, apartando la falsa disyuntiva entre innovación local y reforma superficial (Fullan, 2002b).

Las preguntas que nos vienen a la mente a continuación son ¿cuál es la situación real de los centros educativos en la actualidad ¿se están produciendo innovaciones reales en las escuelas? Recientemente Carbonell (2015) clasifica los centros innovadores en tres tipos:

1. Aquellos centros claramente **enmarcados dentro de una pedagogía específica**, como por ejemplo las escuelas libres, o las Waldorf, que impulsan el desarrollo del ser humano en toda su totalidad.
2. Los centros en los que una **parte del claustro se identifica con unas pedagogías y otra parte con otras**.
3. Los centros que **no se identifican con ninguna pedagogía**, sino que van tomando los elementos de cada una que más les interesa de acuerdo a sus preferencias o a las necesidades de su centro, siempre teniendo en cuenta que el profesor innovador investiga y experimenta desde una perspectiva claramente pragmática. Coincidimos con el autor en que, probablemente, este tipo de centros sean los más mayoritarios.

Entre las nuevas tendencias en educación, destacan muchas experiencias relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Así por ejemplo, analizando el informe Horizon Report (2012, 2013 y 2014) sobre las tendencias y las tecnologías emergentes que formarán parte del panorama de las organizaciones educativas durante los próximos años, señala entre 18, dos grandes tendencias inminentes: el cambio de la función docente propiciado por la influencia de las TIC y el impacto de las

redes sociales como Facebook y Twitter que ya se están introduciendo en las aulas (**ver figura nº 5**).



**Figura nº 5.** Prácticas pedagógicas innovadoras (Adaptado de Horizon Report 2014 Schools edition)

Este informe destaca también que los dispositivos móviles (*smarthpones* y *phablets*) y *tablets* sobresalen en una primera proyección sobre las tecnologías que serán las protagonistas en educación en los próximos años, puesto que los móviles son un recurso sin explotar para llegar a nuestros alumnos/as y para cerrar la brecha entre el aprendizaje que sucede en las aulas y el que ocurre en el mundo.

Otros temas que resultaron de relevancia en dicho informe fueron la realidad aumentada (RA) y el aprendizaje basado en juegos (*serious games*). La RA se define como la visualización directa o indirecta de elementos del mundo real combinados (o aumentados) con elementos virtuales generados por un procesador cuya fusión da lugar a una realidad mixta (Cobo y Movarec, 2011). Del mismo modo, Cabero (2013) y Gómez (2013) la definen como aquellos entornos en que tiene lugar la integración de lo virtual y lo real. Las aplicaciones educativas basadas en este tipo de metodología favorecen el aprendizaje por descubrimiento y aumentan la información disponible para los estudiantes, dándoles la posibilidad de visitar lugares históricos o analizar objetos muy difíciles de conseguir en realidad. La importancia de esas aplicaciones como factor de innovación docente se debe a que son una construcción emergente de una educación personalizada, es decir, una educación cuyo propósito es responder a las necesidades personales de aprendizaje del alumnado con calidad educativa, fomentando, a su vez, un estilo híbrido de aprendizaje que podemos considerar como más moderno y creativo.

Es posible además fomentar una inclusión digital en los medios que posibilite la incorporación de alumnado con dificultades de acceso a las tecnologías como forma de dar respuesta a la diversidad. En este sentido, en los últimos años se han venido realizando propuestas como la de Lozano, Ballesta y Alcaraz (2011) que diseñaron un software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). Otros autores como Alba (1998) y Chacón (2007) coinciden con ellos en considerar un requisito fundamental incorporar las TIC en alumnado con necesidad específica de apoyo educativo como una herramienta que permite el desarrollo personal y que no se queda simplemente en romper la brecha digital de acceso a contenidos curriculares importantes sino que sobre todo se centra en las consecuencias personales y sociales de dicho acceso.

Y esto ocurre en un contexto de socialización digital que está cambiando la forma en que los jóvenes aprenden (Leiva y Moreno, 2015). Así por ejemplo, durante mucho tiempo la pedagogía no ha considerado a los videojuegos como una herramienta de interés científico, porque les atribuye únicamente un carácter meramente lúdico y motivador para un

aprendizaje teóricamente más superficial, o considerándolos un elemento distractor de un aprendizaje relevante. Sin embargo, hoy en día, los estudios más recientes transforman la pedagogía en una disciplina más dinámica, que se preocupa por el modo en que los nuevos cambios tecnológicos generan nuevas y diversas formas de aprender a aprender (Yuen, Yaoyuneyong y Johnson, 2013). En definitiva, la búsqueda de escenarios más interactivos de enseñanza y aprendizaje están en la raíz y esencia del proceso educativo con RA (Dunleavy y Dede, 2014). Además, con la implementación didáctica de herramientas de cartografía digital y tecnología aumentada (servicios en línea, dispositivos y aplicaciones para móviles o Sistemas de Información Geográfica) también se avanza en la línea metodológica y educativa desde una perspectiva innovadora, puesto que en estos nuevos entornos de aprendizaje se consigue que el alumno desarrolle competencias basadas en el descubrimiento, la investigación, la exploración y la construcción del conocimiento de una manera más autónoma, creativa, colaboradora y reflexiva (Leiva y Moreno, 2015).

Otro recurso innovador dentro de las tecnologías de la comunicación que se comienza a utilizar en las aulas de nuestro alrededor es la robótica



educativa, disciplina encargada de concebir y desarrollar prototipos robóticos y programas especializados con fines pedagógicos (Ruiz-Velasco, 2007). En la literatura sobre el tema, encontramos varios reportes sobre los beneficios del uso de la robótica como herramienta de aprendizaje (Jiménez, 2010; Ekong, 2009; Gage, et al., 2003). El objetivo de incorporar la robótica en el aula de clase no es que los estudiantes se formen en esta disciplina propiamente dicha, sino que aprovechen su carácter multidisciplinar con el objetivo de generar ambientes de aprendizaje donde puedan percibir los problemas del mundo real, imaginar y formular las posibles soluciones. Además de poner en marcha sus ideas de manera colaborativa, al tiempo que se siente motivado por las unidades didácticas que se van desarrollando (Del Mar, 2006). Se pretende despertar en ellos el interés por los temas de clase y facilitar la comprensión de una variedad de conceptos y fenómenos, configurándose como una herramienta capaz de generar ambientes de aprendizaje multidisciplinarios en los que los alumnos/as fortalezcan su proceso de aprendizaje a la vez que desarrollan diferentes destrezas que les permiten afrontar importantes retos en la sociedad actual (Bravo Sánchez y Forero Guzmán, 2012).

Pero a pesar de que hoy en día la mayoría de las innovaciones que se producen siguen estando relacionadas de una u otra manera con las TIC, la innovación no debe quedarse en la mera introducción de ordenadores y pizarras digitales en las aulas, teniendo en cuenta además, que si no va acompañada de la necesaria formación del profesorado y mantenimiento de los equipos, muchas veces ni siquiera se utilizan. Para Sacristán (2013) la llegada de Internet ha creado un mundo interconectado donde las fuentes de conocimiento e información se encuentran desjerarquizadas y cualquiera puede aportar su información en el ciberespacio. La Wikipedia, la blogosfera y el conjunto de la red se generan con una organización democrática y horizontal que incrementa las posibilidades de producir y compartir conocimiento (Carbonell, 2015). Sin embargo, este empoderamiento individual y colectivo genera serias dudas al relativizar la fiabilidad del conocimiento que se genera (Buckingham, 2013). Se produce, de este modo, una paradoja en la que la sociedad de la información y el conocimiento genera desinformación e ignorancia (Innerarity, 2011).

Siguiendo a Carbonell (2015) las pedagogías que están marcando el rumbo de la innovación educativa en la actualidad son las siguientes:

**1. Las pedagogías críticas.** Los autores comprometidos con el cambio social de la escuela y/o con la escuela crítica están influidos por Paulo Freire (1970) y Jürgen Habermas (1988), que se consideran los principales referentes de estas pedagogías. Para McLaren (2005) el objetivo de la pedagogía crítica es desordenar y poner en duda el conocimiento de la burguesía al utilizar el conocimiento crítico que provoca transformación en lugar de reproducción; se trata de dotar de facultades en lugar de oprimir. Anima a los maestros a implicar a sus estudiantes en discusiones relacionadas con una amplia variedad de temas: desde la opresión cultural hasta la explotación de clases. Henry Giroux, activista intelectual y uno de los fundadores de la pedagogía crítica de Estados Unidos, reflexiona sobre la necesidad de que los educadores pasen a ser intelectuales transformativos que abran vías de resistencia y emancipación (1990). El mismo Carbonell (2015) cuestiona la existencia real en la actualidad de las pedagogías críticas, puesto que, a pesar de que hoy todo lo relacionado con el pensamiento crítico está de moda, se vende bien y se llega a banalizar su

sentido original, es probable que estas pedagogías estén más presentes en la literatura educativa que en las aulas; aunque si bien es cierto, también se puede estar trasladando a los espacios extraescolares de las pedagogías no institucionales. Algunos ejemplos de este tipo de pedagogías puede ser las tertulias dialógicas, las universidades trashumantes y el colectivo de renovación pedagógica Escuela Abierta, que pretende avanzar hacia una sociedad más libre, justa, igualitaria y democrática.

**2. Las pedagogías de la inclusión.** Aunque la filosofía paidocéntrica de la Escuela Nueva, surgida en el siglo XIX, destaca que se debe respetar el ritmo natural de los niños/as y sus necesidades tanto físicas como psíquicas, al mismo tiempo que se preocupa también porque vivan una infancia feliz, en aquellos tiempos no se hablaba de la escuela para todos en clave de inclusividad. Tampoco Decroly la menciona, pero sí lo hace Freinet, quien da un salto cualitativo planteando la inclusión como la acogida y la valoración de todo el alumnado, confiando en las posibilidades de avance y progreso de cada uno de ellos y luchando por eliminar los guetos en los que se recluye al alumno discapacitado (Freinet, 1978). Para ello se debe asumir que el alumno con discapacidad no tiene que llegar

obligatoriamente a las metas culturales mínimas sino que ha de alcanzar un mayor grado de maduración global (Imbernón, 1987).

Es a partir del informe Warnock (Reino Unido, 1974) cuando se empieza a considerar que los alumnos discapacitados aprenden mejor y de forma más enriquecedora en centros ordinarios. Se empieza entonces a utilizar la denominación “alumnos con necesidades educativas especiales” y la idea se consolida con la Ley de Integración Social del Minusválido (1982) y con la LOGSE (1990). Para Stainback (2001) la educación inclusiva es un proceso por el que los niños, sin distinción de capacidad, raza o cualquier otra diferencia, tienen la oportunidad de pertenecer a una clase o aula ordinaria, donde aprenden de los compañeros y junto a ellos, así como de la vida diaria de la escuela y la comunidad. Melero (2010) ve igualmente en las diferencias grandes oportunidades para aprender. El tema económico también es considerado, puesto que resulta menos costoso financiar refuerzos para el aula ordinaria que invertir en escuelas especiales (Parker, 2014).

Por su parte, la educación inclusiva va muy unida al trabajo cooperativo. Recientes investigaciones han demostrado que este tipo de práctica mejora

la adquisición de conocimientos y el rendimiento académico, no solo de los alumnos con dificultades sino también de los que no las tienen, puesto que la forma en la que más se aprende es enseñando a otros (ver **figura nº 6**), a través, por ejemplo, de las tutorías entre iguales (Cohen, Kukik y kulik, 1982; Goodlad y Hist, 1989; Melero y Fernández, 1995; Rohrbeck, Ginsburg,Block, Fantuzzo y Miller, 2003 y Durán, 2014).



**Figura nº 6.** Formas en las que aprendemos (Adaptado de Glasser, 1999)

Para Flecha (2012) es mentira la idea que ha calado en España de que si todos los alumnos/as están juntos los más avanzados se retrasan, porque en los grupos interactivos, los más avanzados explican a los que tienen dificultades, y con eso desarrollan la inteligencia mucho más que cuando ellos lo entienden. En la misma línea, Lozano (2001) asegura que para educar en la diversidad debemos cambiar muchas estructuras cerradas, inflexibles y homogeneizadoras de la escuela, promoviendo la creación y consolidación de grupos de trabajo colaborativos no solo a nivel de los alumnos/as sino también del profesorado. De este modo, y solo si estamos convencidos de ello, como señala la autora, fomentaremos una inclusión más natural de todos los alumnos/as en una escuela de todos y para todos. Pero a pesar de ello, la inclusión no resulta sencilla. Para Carbonell (2015) el problema es que la inclusividad se ha visto seriamente tocada por los recortes de los derechos sociales y el desmantelamiento de los servicios públicos básicos como consecuencia del ascenso de las políticas neoliberales y mercantilistas, lo que arrastra a un sector de las familias y también del profesorado a tirar la toalla ante la falta de recursos de todo tipo. Compartimos la opinión del autor cuando afirma además, que el

creciente aumento de pruebas estandarizadas de evaluación externa - con sus efectos explícitos o implícitos en la clasificación o rankings de los centros - hace que los alumnos con discapacidad se conviertan en una incomoda amenaza para los centros ordinarios.

**3. La educación lenta.** El modelo de sociedad mercantilista y competitivo actual se caracteriza por las prisas y los ritmos frenéticos que también se transmiten en la educación. Ya Platón nos advertía del peligro de que la educación derivase en una instrucción compulsiva. Aristóteles dejó constancia en sus escritos de que uno de los principales retos humanos era la sabia gestión del tiempo. Por su parte, Virgilio nos hablaba del “enseñar deleitando”, dando tiempo al tiempo. El inicio del movimiento *slow* empieza con el *slow food*, fundado por Carlo Petrini (2007) en Italia en 1989. Nace como reacción al *fast food* y reivindica el derecho a una alimentación sana y placentera. En la misma línea se encuentra también la estrategia global del desarrollo sostenible y el paradigma del decrecimiento iniciado por Latouche, una crítica al crecimiento y a la acumulación exagerada de bienes y al consumir desmedido que promueve la cultura del usar y tirar y la obsolescencia programada que amenaza al



medio ambiente y a los escasos recursos del planeta (Latouche, 2012). *“Vivimos, sin duda alguna, mucho más tiempo (por término medio), pero sin haber tenido nunca el tiempo de vivir”* (Latouche y Harpagés, 2011). Hodgkinson (2010) afirma que, en la sociedad actual, la manera de ser auténticos revolucionarios es estar ociosos y disminuir la velocidad, “perder el tiempo” esperando pacientemente a que los ciclos se cumplan, como se hace en el trabajo campesino en el que realmente no se adelantan los tiempos sino que las pautas son fecundas y biológicamente necesarias. En la escuela, la velocidad del tiempo se traduce en la sobrecarga de tareas infantiles. Para Freire (2013) a veces la sobrecarga es tal, que no pueden ejercer su derecho a ser niños y niñas. Además, los estudiantes se encuentran sometidos a un exceso de actividades extraescolares que, en realidad, reproducen los mismos rituales y exigencias de la educación formal, cambiando solo el escenario. La recomendación de no quemar etapas y de respetar los ritmos individuales no parece ser escuchada (Carbonell, 2015). Pero la educación lenta no implica dejar al alumno a su libre albedrío, sino establecer criterios claros para saber cuando hay que correr y cuando hay que parar (Novo, 2010) porque, como señala Honore

(2010) vivimos en una cultura del hacer, que no contempla la posibilidad de ir despacio, de parar, incluso de no hacer nada. Ritscher (2013) piensa también que en la escuela “*slow*” no se debe poner relevancia en el calificativo lento, sino en el respeto a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niños/a, maestro/a y familia, que se visualizan en la pedagogía de la cotidianidad, en la riqueza de los instantes, relaciones y experiencias que se van tejiendo diariamente. También recientemente, Acaso (2013) ahonda en este entramado relacional cuando habla de la educación artesana, en la que lo intelectual se funde con lo emocional, muy en concordancia con las teorías surgidas recientemente sobre la neuroeducación (Mora, 2013) que abren nuevas vías educativas posibilitando que las experiencias de enseñanza-aprendizaje sean felices. Mora destaca que solo se puede aprender aquello que se ama, y que lo que enciende el aprendizaje es la emoción; y dentro de ella, la curiosidad. Y después la atención. Pero teniendo en cuenta que la atención no se puede suscitar simplemente demandándola, ni la curiosidad tampoco, si no que se deben evocar desde dentro del que aprende. Ya en 1983, Hart, señaló que el enfoque tradicional de enseñanza-aprendizaje era “opuesto al cerebro”. Para Mora la

neuroeducación demuestra que emoción y conocimiento van juntos, de tal manera que los niños deben aprender en la naturaleza, no en el aula. Acaso (2013) a su vez, señala la importancia de crear ambientes donde, ya sea dentro o fuera del aula, se trabaje con varios docentes y pocos estudiantes en forma de pequeña comunidad, teniendo en cuenta el gusto y el oído, dos sentidos que se olvidan bastante en las clases. Para la autora trabajar el tiempo en educación y transformarlo en “*slow education*” es posible, aunque solo tengamos cuarenta y cinco minutos de clase. Para ello, alude a distintas pausas, pequeños rituales y momentos de transición que interrumpen la *carrera-jornada* de ritmo endemoniado que tanto desconcentra al alumnado.

Desde la Administración Educativa este tipo de pedagogías son difíciles de entender puesto que los tiempos de los dirigentes y políticos educativos suelen ser muy cortos, siempre van de prisa y no tienen periodos para la reflexión. No comprenden que el tiempo de la institución escolar y del profesorado, sobre todo cuando se quieren introducir cambios en la cultura escolar y las prácticas pedagógicas, es lento, sumamente lento (Gimeno Sacristán, 2008). Y es que, para considerar esta pedagogía, resulta

necesario perder el miedo a las evaluaciones, a los resultados, y fijar otros indicadores de calidad más acordes con su filosofía (Zaballoni, 2008). Para Carbonell (2015) resulta paradójico a estas alturas que, con tanta investigación y experiencia acumulada, exista todavía tanta palabrería por parte de expertos, tertulianos e incluso algunos sectores docentes al afirmar que, para paliar el fracaso escolar, hay que mantener e incluso aumentar la carga curricular; algo que sucede tras la aprobación de cada reforma educativa, porque lo que procede es modificar los esquemas de análisis y seleccionar cuidadosamente los contenidos básicos y relevantes así como los procesos necesarios para desarrollar las diferentes inteligencias.

**4. La pedagogía sistémica.** El referente constitutivo de esta pedagogía es la teoría de sistemas, que nos dice que en todo sistema existen un conjunto de elementos que interactúan dinámicamente entre ellos, de manera que cada uno de ellos se puede estudiar por separado, pero solo adquiere significado en su conjunto (Bertalanffy, 1980). Una investigación reciente de gran calado en relación con la teoría sistémica es la de Lipton (2010), que llegó a la conclusión de que la parte más importante de la célula

es la membrana y no el núcleo, porque si se quita este último, la célula continúa viviendo durante un tiempo, pero si se toca la membrana, muere de inmediato. Esto nos induce a trabajar para generar una buena interrelación *familia-comunidad-escuela*, con el fin de crear membranas que permitan la comunicación y la relación que acompaña a las personas en su desarrollo (Parellada, 2014). Marutama (2003) sostiene que los sistemas humanos son autopoieticos, es decir, pueden autorregularse y en caso de heridas o trastornos, pueden adquirir un nuevo equilibrio que sostenga la organización. El enfoque sistémico pone especial atención en las raíces de las personas, tiene que ver con todo lo que le puede ayudar a su crecimiento personal, así como a acceder al mundo de los conocimientos y de las emociones. Para Parellada y Traveset (2014) las raíces proporcionan nutrientes, fuerza y esperanza sobre la manera en que los antepasados han resuelto sus asuntos y también muestra los errores que realizaron para no repetirlos. En el orden sistémico de organización del sistema escolar primero van los padres, luego los niños/as y por último los maestros/as, porque cualquier niño quiere a sus padres sean como sean y después al maestro si este logra apreciar y respetar a sus padres (Traveset,

2011). Esto explica la necesidad de establecer vínculos de confianza con las familias como factor determinante del éxito escolar del alumnado. Todos los miembros de la comunidad educativa forman parte del todo holístico o sistémico, de una red de vínculos y relación donde la acción de un miembro revierte positiva o negativamente en su conjunto, porque cuando un alumno manifiesta una alteración en su forma de ser o de actuar en el aula, es tan solo la punta del iceberg de la expresión de un malestar, que se genera en una dimensión distinta a la que solemos identificar en el síntoma (Parellada, 2012). Por eso, el profesorado debe denominar las claves del lenguaje analógico y del curriculum escolar oculto, focalizando la mirada hacia donde él mira casi siempre de una forma inconsciente y amorosa (Carbonell, 2015).

**5. Los modelos pedagógicos integrados.** Las diferentes reformas de los diferentes países en los últimos años viene promoviendo un conocimiento basado en la división social del trabajo, y sus resultados, en la diferenciación curricular y en la tradición escolástica y cartesiana (Carbonell, 2015). El conocimiento está diseminado, desunido, como consecuencia de la especialización, que muchas veces rompe globalidades

y contextos complejos. Por esta razón, surgen impedimentos para el desarrollo de un conocimiento en el seno de nuestros sistemas de enseñanza (Morin, 2001). Esta parcelación repercute en la falta de consideración hacia los aprendizajes relacionados con las emociones, las pasiones, las esperanzas, todo lo que no es lógico, lo cual supone una ruptura entre la razón y la emoción, el cuerpo y la mente, la teoría y la práctica (Pérez Gómez, 2012). Otro elemento que contribuye a este encasillamiento es la clásica distinción entre las ciencias y las humanidades. La división manual-mental del trabajo encuentra una expresión similar en el currículo y en la segregación según los conocimientos (Kincheloe, 2000). Hernández (2014) hace referencia a la distinción realizada por la LOMCE (2013) de dos grupos de materias: las instrumentales (inglés, matemáticas, ciencias y lenguas) y las que distraen (artes, humanidades y ciencias sociales). Esta parcelación del conocimiento es ampliamente criticada desde todas las pedagogías innovadoras. Revisando la literatura, diferentes autores han destacado las ventajas de utilizar la metodología del trabajo por proyectos (Tonucci, 1986; Díez Navarro, 1992; Hernández y Ventura, 1992; Carretero, 1997;

Abolio, 1998; La Cueva, 1998; Ojea, 2000; Lozano, 2001; Pozuelos, 2007; Muñoz y Diaz, 2009; Alvarez, Herrejón, Morelos y Rubio, 2010). La curiosidad, el deseo y la pasión son requisitos indispensables para que los niños/as aprendan. Pero necesitan de oportunidades educativas para que puedan crecer y desarrollarse sin límite. Estas son las claves del éxito de los proyectos, pues reúnen, sin duda, los requisitos necesarios para que el alumnado investigue, descubra, dude, comprenda, utilice lenguajes múltiples y experimente muchas sorpresas y situaciones imprevisibles (Carbonell, 2015). Esta metodología de trabajo se basa en los principios del aprendizaje constructivista, en los que se parte de los intereses del niño, persiguiendo un aprendizaje significativo y funcional (Coll, 2000). Los alumnos/as se hacen preguntas constantemente y plantean hipótesis en su deseo por aprender y establecer conexiones que les ayudarán a comprender el mundo que hay a su alrededor ( Stoll, Fink y Learn, 2004). Hoy en día e trabajo por proyectos está de moda y muchos colegios se van uniendo a esta metodología de trabajo. A pesar de ello, surgen muchas resistencias al uso de esta metodología en las aulas, y las rutinas y tradiciones de la escuela se encuentran demasiado arraigadas como para



romper con ellas. En Educación Infantil se fraguan más proyectos, probablemente porque la autonomía del maestro es mayor, la presión administrativa es menor y también la familiar y social con respecto al currículo y el rendimiento. Pero a medida que vamos subiendo de etapa, esta cultura pedagógica se va perdiendo porque va primando el enfoque instructivo más que el educativo (Carbonell, 2015). Muchos buenos profesores en su asignatura no pueden plantearse ni de lejos que su querida materia quede relegada en la integración del currículo porque ello podría suponer una amenaza para su territorio personal y para su identidad profesional (Beane, 2005). Otro problema con el que se encuentra este modelo pedagógico, es que al ser una marca que vende, a menudo surgen sucedáneos e imitaciones. Las orientaciones del currículo oficial, las actuales políticas de evaluación y las editoriales, muchas veces, no promueven las interpretaciones más consolidadas e innovadoras de los proyectos, sino que se apropian del sello “proyectos de trabajo” ofreciendo versiones descafeinadas, vacías de contenido, que se limitan a reproducir nuevos modos de división de asignaturas o a reducir los proyectos a una

mera estrategia, pero consiguiendo el objetivo de subirse al carro de la innovación (Carbonell, 2015).

**6. La pedagogía de las inteligencias múltiples.** Jean Piaget (1966) revoluciona la psicología cognitiva introduciendo una teoría cuyo objetivo no es medir la inteligencia sino explicar su funcionamiento y su construcción. Pero a Piaget siempre se le ha criticado que no se preocupara de las emociones. Es Vygotski (1978) quien empieza a incidir en la importancia del contexto introduciendo el concepto de ZDP (Zona de desarrollo próximo). Más recientemente, el movimiento de las inteligencias múltiples de Gardner cuestiona la identificación exclusiva de la inteligencia con el razonamiento lógico, considerando que la cognición humana es polifacética y que el intelecto debe ser considerado como un conjunto de facultades al que denomina inteligencias múltiples (Gardner, 2011). Para Gardner las inteligencias múltiples son 7: lingüístico-verbal, lógico-matemática, viso-espacial, musical-rítmica, corporal-cinestésica, intrapersonal e interpersonal. Más adelante incorpora también la naturista. Lucas y Claxton (2004) utilizan una metáfora muy gráfica para explicarlo: *“el cerebro humano se parece más a un músculo en crecimiento*

*que a un frasco de una determinada medida. Y por tanto, puede expandirse. ¡Basta con que creas que puedes ser más inteligente para que esa posibilidad se convierta en realidad!*" De este modo, la inteligencia no es estática sino que se construye a medida que se va usando. Consideración especial merece la inteligencia emocional, definida en primer lugar por Gardner (1995) y ampliada después y desarrollada por Goleman (1996), quien agrupa las habilidades psicológicas que permiten apreciar y expresar de forma equilibrada nuestras emociones, entender a los demás y usar esta información para guiar nuestra forma de pensar y nuestro comportamiento. El problema que surge con las inteligencias múltiples es que muchas veces se tratan como simples aplicaciones mecánicas de una técnica aislada, pero siguiendo las pautas didácticas tradicionales de fragmentación del currículo. Algo parecido a lo que ocurre con la forma de gestionar los largos listados de competencias porque, aunque hay algunos casos en los que se utilizan con sumo cuidado, en muchas ocasiones, lejos de ser tratadas de modo integrado y sistemático, simplemente se superponen, añaden y suman sin ningún criterio organizador (Carbonell, 2015).

**7. Las pedagogías no institucionales, las pedagogías libres no directivas y la supresión de la escuela.** Aunque resulte chocante, debemos ser conscientes de que hoy en día, sobre todo por el impacto de las TIC, la mayor parte de la enseñanza ocurre fuera de la escuela (McLuhan, 1986). De este modo, las propuestas más radicales en cuanto a innovaciones que se producen actualmente, se centran en este tipo de pedagogías. Las raíces de estos movimientos las podemos encontrar hace ya más de 40 años en autores como Illich (1974) que revolucionó el mundo educativo asegurando la muerte de la escuela y su falta de credibilidad al encontrarse desconectada de la realidad, de modo que la mayor parte de los que sabemos lo aprendemos fuera de la escuela, sin los maestros, e incluso, muchas veces, a pesar de ellos. Así lo ve también John Dewey (2004), para quien la educación que el niño adquiere en la calle, en la familia o en otros centros socializadores es más vital, más profunda y más real que la educación formal. Para Frabboni (1980) el ambiente es el primer abecedario; otro autores señalan que la ciudad en su conjunto constituye uno de los mejores libros de texto (Frabboni, Galletti, Savorelli, 1980; Martínez Bonafé, 2014). En la misma línea, Carbonell (2015) habla

de la creciente competencia con que se encuentra la escuela al enfrentarse al hogar, a la ciudad y a la sociedad en red, que ofrecen un currículo alternativo, mucho más eficaz y atractivo que el currículo escolar oficial. Un ejemplo de este tipo de educación no institucional lo tenemos el *aprendizaje-servicio*, una propuesta educativa en la que se combinan procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto, de manera que los estudiantes trabajan sobre las necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Palos y Puig, 2006). Otros ejemplos pueden ser la ciudad educadora, que afronta el papel de la ciudad como agente educador en el contexto de la educación permanente (Molina, 2007); la existencia de nuevas formas más flexibles de atención a la primera infancia (muy arraigada en los países nórdicos); los *homeschooling* o la escuela en casa para Educación Primaria de EEUU, cuya introducción en España se empieza a producir aunque de forma muy lenta; o en Educación Superior los cursos en línea abiertos denominados MOOC (*Massive Open Online Courses*), que empiezan a tener bastante consideración debido a que muchos de ellos están incluso acreditados

(Fernández Enguita, 2012, Burke, 2013; Vázquez Cano, López Meneses y Sarasola, 2013).

María Acaso (2012) relaciona el arte y la educación afirmando que los aprendizajes son visibles o invisibles, entendiendo por aprendizaje invisible aquel que aprendemos sin darnos cuenta. De este modo, estos aprendizajes están formados por un conjunto de microdiscursos que transforman el cuerpo y la mente de los actores que intervienen. Señala también que la meta de la educación es desplazar el (des)aprendizaje hasta el (a)prendizaje y crear pedagogías alternativas creando dinámicas que operen como micro revoluciones (rEDUvolution) y socaven el sistema a través de la formación de personas que generen su propio cuerpo de conocimientos (Acaso, 2013).

El colectivo Zemos98 (2012) utiliza el término “educación expandida” para señalar la importancia de la educomunicación, que definen como aquella educación unida firmemente a la comunicación y que crea redes con lo audiovisual, lo artístico o lo experimental. Este tipo de educación se crea fuera de las instituciones educativas, en cualquier momento y en cualquier lugar. Años antes, Tonucci (1996) en *La ciudad de los niños*, dice que

debemos cambiar la mirada adulta sobre la ciudad dando la palabra a los niños, porque en la calle, en los parques o en los bares, se cuentan y escuchan historias emocionantes. El recientemente fallecido Eduardo Galeano (2012) daba fe de ello: *“cursé un año de Secundaria y dejé la escuela: aprendí a narrar escuchando de contrabando en los cafés de Montevideo”*.

En cuanto a las pedagogías libres no directivas, a lo largo de la historia, se han dado intentos de educar a los niños y niñas fuera del sistema convencional, pero Summerhill se considera la primera experiencia sólida y continuada del siglo XX donde se teoriza y aplica el respeto a la libertad del niño, satisfaciendo sus necesidades psíquicas, sin interferencias ni actos de presencia del adulto. La filosofía de Summerhill es muy conocida. El alumno tiene absoluta libertad para asistir o no a clase. Al comienzo del trimestre, el alumno negocia con los profesores que horario quiere hacer y qué asignaturas quiere. De este modo, cada uno elabora su propio plan de estudios y avanza según sus intereses y capacidades (Freire, 2012). *“Abolida la autoridad. Dejad que el niño sea él mismo. No lo empujéis. No le enseñéis. No le sermoneéis. No lo elevéis. No le obliguéis a hacer nada”* (Neil, 1974). De

este modo, la pregunta clave no es qué trabajo tiene que hacer el niño o como tiene que ser, sino qué intereses tiene y cuál es su deseo. Solo hay dos límites a esa libertad: los que atañen a los derechos y libertades de los otros y los que afectan a la propia seguridad. En uno de los documentales más vistos en la red, *La educación prohibida*, pueden verse muchos ejemplos de escuelas libres alternativas de todo el mundo y sobre todo de Latinoamérica y España, sin embargo no hay literatura reciente que sistematice estas escuelas libres no directivas (Carbonell, 2015).

Todas estas iniciativas nos ayudan a hacernos una idea sobre la existencia en nuestras escuelas de muchas experiencias valiosas que nos abren nuevos caminos por los que es posible transitar. No obstante, la tarea que nos queda por delante aún es muy grande. A pesar de las innovaciones que se van produciendo en los centros escolares y los resultados fructíferos que se van consiguiendo, no dejan de ser cambios parciales que no llegan a generalizarse. Somos conscientes de que muchas escuelas y maestros/as siguen aún anclados en el pasado y pensamos que quizá una de las iniciativas más necesarias es la de empezar cambiando el modo de enseñanza en las propias facultades de educación de donde salen los



nuevos maestros; porque es allí donde, como señala Carbonell (2015), la fragmentación del saber llega a su máxima expresión, puesto que las disciplinas y áreas de conocimiento se encuentran cada vez más aisladas unas de otras y el profesorado universitario sabe cada vez más de un campo reducido de conocimientos y menos del saber educativo en general.



## 7. ASESORÍA DE LA INNOVACIÓN

*“La franqueza, la informalidad, la solicitud, la atención, las relaciones de trabajo laterales, la colaboración recíproca, el diálogo abierto y vibrante y la voluntad de enfrentar juntos la incertidumbre, son los ingredientes básicos de una cooperación eficaz entre la escuela y la comunidad, y no sólo la cobertura emocional que la adorna”*

*Hargreaves (2003)*

Para que las iniciativas del capítulo anterior puedan llevarse a la práctica, a veces es necesario que los maestros/as cuenten con un asesor que les guíe en la tarea de innovar. Aunque de forma tímida y con bastantes incongruencias, el apoyo externo a los centros ha ido creciendo durante los últimos años en nuestro Sistema Educativo. Profesores, formadores y orientadores trabajan desde instancias diversas como los Equipos de Orientación Psicopedagógica, realizando diferentes funciones que, en general, tienen un carácter agregado a la acción formativa de los educadores en sus centros. En educación, es a raíz de la teoría del cambio educativo y el desarrollo de reformas, cuando surgen las referencias a los asesores de disciplinas, coordinadores de programas, formadores, supervisores o agentes de cambio (Lieberman, 1988).

La definición de asesoramiento y el papel de los asesores ha cambiado significativamente desde sus comienzos. Hace años, el asesor se entendía como un experto en contenidos. Posteriormente, y partiendo de la influencia de autores como Schein (1988), se empieza a entender al asesor como una persona que actúa como facilitador, observador o mentor en un determinado proceso. Este será el origen de la concepción actual del asesoramiento entendido como un proceso de colaboración. Lippit y Lippit (1986: 1) recogen en su definición de asesoramiento claramente la idea de cooperación y trabajo conjunto que actualmente se concede al concepto: *"una interacción en dos sentidos, un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se refiere a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para activar los recursos internos, con objeto de resolver las confrontaciones y ocuparse de esfuerzos de cambio"*. Si entendemos el asesoramiento pues, como una consulta entre colegas, como un proceso de facilitación de relaciones críticas y reflexivas entre los profesores sobre el conocimiento y la práctica de las escuelas, podemos caracterizarlo con las siguientes notas distintivas que señala Marcelo (1996):

a) Es un proceso de ayuda y apoyo que envuelve en un proceso de comunicación a las personas involucradas.

b) Es un proceso orientado hacia el cambio y la mejora.

c) Es un proceso que requiere un compromiso compartido de responsabilidad por parte de los asesorados y pericia o habilidad del asesor.

d) Es un proceso que necesita una relación de cordialidad, apertura, colegialidad, en la que no se de una relación administrativa de superior/subordinado entre el asesor y los profesores, sino una actitud encaminada a generar un conocimiento compartido en torno a la innovación que se quiera llevar a cabo o la práctica que se pretenda revisar.

De esta manera, como señala el autor, el asesoramiento debe favorecer la reflexión crítica sobre la práctica del profesor o del centro como base para la mejora de la calidad profesional. Además, la confianza y la apertura solicitada en el profesor asesorado viene respaldada por la percepción de credibilidad, consideración y prestigio del asesor o agente de apoyo. Para Bollen (1993) gran parte del trabajo del asesor permanece oculto y su influencia real queda disuelta y compartida con otras personas que

participan en el proceso de cambio. De esta manera, la gran preocupación del asesor consiste en llegar a no ser necesario para la escuela, en "hacerse superfluo".

Pero además del asesoramiento externo, podemos matizar y hablar de apoyo interno cuando el profesional o profesionales encargados de dinamizar y colaborar en los procesos de mejora pertenecen a la estructura formal de una escuela. Este tipo de asesoramiento lo encarnan todas aquellas personas que sin estar vinculadas administrativamente a la estructura interna de un centro educativo, prestan asistencia o ayuda en actividades de mejora o evaluación promoviendo, diseñando, diagnosticando, planificando, ayudando y evaluando el cambio (Van Velzen, 1993).

En la clasificación de asesoramiento, atendiendo a la literatura sobre el tema, se esbozan dos tipos o modalidades de asesoramiento educativo, aunque la terminología utilizada difiera entre autores. En primer lugar, el modelo de asesoramiento técnico, que incluye modelos de intervención poco contextualizados y más bien clínicos o psicoestadísticos (Area y Yanes, 1990). El asesor desempeña el papel de especialista como

profesional que ofrece soluciones y resuelve dificultades concretas, localiza y facilita el acceso a recursos, gestiona, diseña y evalúa experiencias de aprendizaje. Su trabajo se caracteriza por rasgos de imparcialidad, objetividad y diferenciación personal y su relación con los profesores a los que asesora es puntual o a corto plazo (Nieto y Portela, 1992). Estos asesores son los que también denominados agentes de contenido, agentes intervencionistas (Gonzalez, 1992), asesor especialista (Nieto Cano, 1992) o también consultores expertos (Kurpius y Fuqua, 1993). A este tipo de asesor corresponde una gran responsabilidad en el diseño, puesta en marcha y éxito de la intervención de los propios asesores. Un segundo modelo de asesoramiento sería el que corresponde a un estilo más reflexivo y deliberativo (Area y Yanes, 1990). Este modelo de asesor adopta un rol generalista, y se siente un profesional que enfatiza la ayuda al cliente para descubrir, comprender y actuar sobre los hechos que tienen lugar en su entorno con el propósito de mejorar la situación tal y como él la define (Schein, 1988). Desde este segundo modelo el asesor ha sido asimismo definido como agente colaborador (Gonzalez, 1992), asesor generalista (Nieto Cano, 1992) o consultor de proceso (Kurpius y Fuqua,

1993). De este modo, mientras un asesor generalista trabaja con la escuela en su totalidad, tratando de implicar a todos los profesores/as en proyectos de trabajo que supongan la revisión tanto de los aspectos curriculares como de los organizativos, el asesor especialista tiende a estar unido a un tipo de apoyo al centro de tipo intervencionista, cuya tarea se centra en trabajar de forma selectiva con aquellos profesores que imparten la materia de su especialidad o conduciendo proyectos de mejora ya delimitados.

Centrándonos ahora en sus funciones, las tareas que le son encomendadas a los asesores a lo largo de un proceso de asesoramiento son muchas y diferentes. Tradicionalmente, se le han asignado a los asesores roles tales como los de consultor, facilitador y observador. Nieto y Portela (1992) resumen en diez las tareas que llevan a cabo los asesores educativos identificando planificación, implementación, demostración, discriminación, establecimiento de roles, valoración de necesidades, investigación y análisis, evaluación, formación y prescripción.

No obstante, debemos tener en cuenta que en un esfuerzo de cambio e innovación escolar tanto los asesores como los profesores deben



desempeñar múltiples y variados roles. La forma en la que se lleven a cabo dichos roles establecen el cambio en las relaciones y la efectividad del esfuerzo del cambio. En este sentido, Wooten y White (1989) plantean un esquema en el que identifican posibles roles a desempeñar por los asesores y por los profesores en las diferentes etapas que se pueden considerar en un proceso de asesoramiento. Asimismo, se describen papeles que tanto asesores como docentes de una manera recíproca deberían presentar.

Los asesores deben principalmente facilitar aprendizajes a los profesores, mostrar conductas y comportamientos determinados para que los educadores puedan aprender de ellos, diagnosticar y recabar información de forma objetiva y, finalmente, en ocasiones también se les solicita que posean conocimientos técnicos que agilicen y faciliten el proceso de cambio. Además, los asesores deben conocer y saber utilizar los recursos organizativos de forma que se optimice al máximo la efectividad de la intervención (ver **figura nº7**).



**Figura nº 7.** Roles desempeñadas en un esfuerzo de cambio (Adaptado de Woolen y White, 1988)

Del mismo modo, la colaboración de los profesores es indispensable; deben favorecer el desarrollo de las actividades de cambio e innovación ofreciendo parte de su tiempo y esfuerzo, defendiendo y luchando por los objetivos que se pretenden, proporcionando la información que les es solicitada y esencialmente sintiéndose miembros participes del proceso. Entre las tareas a realizar conjuntamente entre asesores y profesores se destacan cuatro: resolución de problemas, diagnóstico, aprendizaje y

control del proceso. En este sentido, la aportación de Saxl, Miles y Lieberman (1988) resulta clarificadora además de ser la más relevante. Los resultados de un estudio realizado durante dos años sobre 17 agentes de cambio en diferentes programas de mejora escolar, identificaron dieciocho funciones de apoyo o asistencia por parte de un asesor escolar; que van desde la creación de relaciones positivas con los sujetos, la facilitación de relaciones personales y colaboración, hasta el diagnóstico de sujetos y organizaciones, pasando por la dinamización de grupos, la animación y orquestación de procesos de mejora, el conocimiento de contenidos disciplinares o la provisión de recursos. Seis son habilidades generales y doce habilidades específicas agrupadas en cuatro áreas.

En el siguiente cuadro hacemos una descripción de cada una de estas habilidades así como ejemplos concretos de actuación (Ver **tabla nº 4**).

**Tabla nº 4.** Funciones del asesor escolar (Adaptado de Saxl, Miles y Lieberman, 1988)

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
<b>HABILIDADES GENERALES</b>	
<b>1. Facilidad interpersonal.</b> Relacionarse y dirigirse a otros.	Persona muy abierta, maneras suaves, capaz de trabajar con el profesorado; conoce cuando avanzar, cuándo retroceder, cuándo aseverar; conoce “que botón apretar”, dar a los individuos tiempo para que los sentimientos afloren; les hace saber su interés en ellos; puede hablar con cada uno.
<b>2. Funcionamiento en grupo.</b> Comprender la dinámica del grupo, capacidad para facilitar el trabajo en grupo.	Posee habilidad para mover el grupo; partiendo de poco va creando un cuerpo unido: buen facilitador de grupo, deja que la discusión fluya.
<b>3. Entrenamiento/realización de cursos.</b> Dirigir la formación, enseñar a los adultos de forma sistemática.	Desarrollar cursos sobre como llevar a cabo planificaciones; enseñar el método para llegar a consenso, preparar un pacto y disfrutar de él, puede impartir conocimientos a nivel de compañeros.
<b>4. Educación general (Profesor experto).</b> Amplia la enseñanza docente, enseña de forma sistemática.	Profesor experto, enseña los diferentes niveles; profesor con recursos, ha participado en actividades de formación con profesores; ha sido un profesor que ha proporcionado apoyo, recursos a otros profesores.
<b>5. Contenido educativo.</b> Conocimiento del contenido a enseñar en la escuela.	Demuestra ser experto en una especialidad: conoce mucho sobre la enseñanza; lo que no conoce es capaz de encontrarlo.
<b>6. Administrativo/organizativo.</b> Definir y estructurar el trabajo, las actividades, el tiempo.	Muy organizado, todo lo tiene preparado de antemano; podría, partiendo de una idea, elaborar un programa; bueno priorizando, secuenciando; conoce como disponer las cosas.
<b>ÁREA PERSONAL</b>	
<b>7. Tomar iniciativa.</b> Poner en marcha actividades, moverse directamente hacia la acción.	Asevera, posee un claro sentido de lo que quiere que se haga; habilidad para empujar a que las cosas se hagan.
<b>ÁREA DE PROCESOS SOCIOEMOCIONALES</b>	
<b>8. Creación de confianza/simpatía.</b> Desarrollar un sentido de seguridad, apertura, reducción de inseguridad en los profesores; construye bien las relaciones.	En dos semanas se ha ganado la confianza del profesorado; se ha convertido en uno del grupo; sabe como hacer que las personas pidan asesoramiento.
<b>9. Apoyo.</b> Desarrollar relaciones afectivas positivas.	Capaz de aceptar intervenciones críticas de los profesores y decir “de acuerdo, cada cual tiene sus propios sentimientos”, ser paciente, entusiasta.
<b>10. Confrontación.</b> Expresión directa de información negativa sin generar reacciones negativas.	Poder exigir de una forma positiva; poner de relieve lo que funciona y lo que no; ser capaz de decir a las personas en lo que están equivocadas y que se le acepte.

**Tabla nº4.** (Continuación). Funciones del asesor escolar (Adaptado de Saxl, Miles y Lieberman, 1988)

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
<b>11. Mediación en conflictos.</b> Resolver o mejorar situaciones donde múltiples intereses incompatibles están en juego.	Llegar a un compromiso entre los profesores; capaz de mediar y conseguir que el director suavice su actitud; ser capaz de manejar a personas con un elevado nivel de enfado; mantenerse frío.
<b>12. Colaboración.</b> Crear relaciones donde la influencia es mutuamente compartida.	Liderar y dirigir pero como compañero; no juzgar a los compañeros; tener ideas propias pero lo suficiente flexibles para mantener la forma en que los profesores llevan a cabo las cosas.
<b>13. Construcción de autoconfianza.</b> Destacar el sentido de autoconfianza de los clientes, creencia en sí mismos.	Hacer que todos se sientan confiados y competentes; hacer que la gente tenga un mejor autoconcepto.
<b>ÁREA DE LAS TAREAS</b>	
<b>14. Diagnóstico individual.</b> Crear un bosquejo válido de las necesidades/problemas de un profesor en concreto como base para la acción.	Darse cuenta de que cuando el profesor dice que tiene la peor clase quiere decir "necesito ayuda"; tener la habilidad para centrarse en los problemas; quedarse con el mensaje principal; tener en cuenta en primer lugar las prioridades de los profesores.
<b>15. Diagnóstico organizativa.</b> Crear un bosquejo válido de las necesidades/problemas de un profesor en concreto como base para la acción.	Analizar la situación, reconocer los problemas, ir hacia delante; anticipar los problemas que la escuela se encontrará cuando se inicie el programa.
<b>16. Gestionar/controlar.</b> Ordenar el proceso de mejora; coordinar actividades, tiempo y personas; influencia directa en otras personas.	Preparar materiales y coordinar con la Administración; mantener el proceso en desarrollo; hacer que los profesores hagan las cosas en lugar de hacerlas él mismo.
<b>ÁREA DE CONTENIDOS EDUCATIVOS</b>	
<b>17. Proporcionar recursos.</b> Localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento útil para los clientes.	Utilizar una red de relaciones y conocimientos para proporcionar apoyos, tener ideas que se han visto funcionar en otras partes; poseer métodos, artículos, ideas, investigaciones más recientes para las necesidades de los profesores.
<b>18. Demostración.</b> Modelar conductas nuevas en clase o reuniones.	Dispuesto a entrar en las clases y asumir riesgos; modelamientos; mostrar a otros como ser más abiertos mediante su propia conducta.

También resulta digno de mención el trabajo que realizó Pajak (1993) señalando las siguientes dimensiones de formación de los asesores: comunicación, desarrollo profesional, programas educativos, planificación

y cambio, motivación y organización, observación y entrevistas, curriculum, resolución de problemas y toma de decisiones, servicio a los profesores, desarrollo personal, relaciones con la comunidad y, finalmente, investigación y evaluación de programas. Esta clasificación nos ofrece una amplia visión de las áreas de conocimiento y habilidades que se pueden adaptar a los diferentes perfiles de asesoramiento, al igual que nos aporta un marco de referencia ideal para el diseño y elaboración de programas de formación de asesores. En conclusión, todas estas habilidades, que resultan necesarias y básicas para los asesores en educación, no pretenden sino perfilar asesores capaces de *"ayudar a los líderes y miembros de una organización a conceptualizar adecuadamente la misión, estructura y proceso de su propia organización"* (Fuqua y Kurpius, 1993: 607). En este sentido el diseño de un proyecto compartido por todos los miembros de la organización y la creación de un clima de confianza mediante la construcción de equipos de trabajo parece que son aspectos claves para el éxito del asesoramiento.

En la realidad de los centros educativos de nuestra provincia, las funciones de asesoramiento suelen ser realizadas únicamente por los Equipos de

Orientación Psicopedagógica, cuya labor se ve dificultada en la mayoría de los casos porque tienen que compartir varios centros y atender a una gran variedad de alumnado, por lo que muchas veces no disponen del tiempo suficiente para realizar el asesoramiento que la puesta en práctica de innovaciones educativas requiere. Sería conveniente por tanto, que cada centro contara con su propio orientador/a y, que además, estas funciones de asesoramiento fueran compartidas por otras instituciones, como por ejemplo, la universidad o la inspección educativa, entre cuyas funciones no se encuentra en la actualidad el asesoramiento al profesorado, pero que en nuestra opinión, es una función que deberían desempeñar, como ya viene siendo reclamada por el profesorado según diversas investigaciones (Marcelo, Mayor y Gallego, 2010; Aramendi Jauregui, 2010 y Moreno y Murillo Estepa, 2010). En nuestro estudio, hemos configurado la dimensión asesoría con las siguientes variables (Ver **figura nº 8**):



**Figura nº 8.** Asesoría de la innovación



## 8. EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN

“La innovación sin evaluación es solo imposición”

Gaviria Soto

Como ya hemos mencionado anteriormente, la evaluación es una etapa imprescindible en el proceso de innovación. Estamos de acuerdo con Bolívar (2000) cuando afirma que la evaluación no constituye un fin en sí misma, sino un instrumento de la propia innovación. Se programa para determinar la calidad de los proyectos implementados desde una perspectiva de cambio y siempre teniendo en cuenta, como señala Perrin (2001) que la mayoría de las innovaciones tiene que fracasar por definición. Si no lo hacen, no son verdaderamente innovadoras ni exploran lo desconocido. Entonces, el valor procede de aquella pequeña cantidad de actividades que es capaz de proporcionar soluciones significativas, a la vez que identifica lo que se puede aprender de los fracasos. Al evaluar la innovación, es necesario tener en cuenta que la evaluación es reactiva. Si castiga a los que prueban algo diferente, puede convertirse en un disuasivo en contra de la innovación. En contraste, la evaluación puede ser invaluable para ayudar a identificar lo que se puede aprender tanto de los

triumfos como de los fracasos, así como las implicaciones para las direcciones futuras. Puede ser una oportunidad para mostrarnos más innovadores respecto de la forma en que evaluamos la innovación (Perrin, 2001).

Además tenemos que tener en cuenta que por su misma naturaleza, la innovación es riesgosa e impredecible. Como afirman Hargadon y Sutton (2000), Al Dabal (1998) y Peters (1988), el triunfo surge del fracaso. Innovar significa estimular la generación de ideas y someter a prueba conceptos prometedores. Pero no se espera que los conceptos nuevos funcionen necesariamente. De hecho, si se están probando enfoques realmente nuevos y desconocidos - y por lo tanto riesgosos - la mayoría de ellos no debería funcionar. Hargadon y Sutton alegan que uno aprende por lo menos en igual medida de los 'fracasos' que de las cosas que sí funcionan. En la misma línea, Peter Drucker (1998) señala que el fracaso inesperado se constituye en una importante fuente de oportunidad para la innovación. Tom Peters (1988) sugiere que un montón de pequeños fracasos puede ayudar a evitar los fracasos grandes. Apunta que deberíamos convertirnos en fanáticos del fracaso. Buscar pequeños embrollos interesantes y

recompensarlos y aprender de ellos. Cuanto más fracaso, tanto más éxito. Además, las innovaciones suelen darse a largo plazo por naturaleza, en ocasiones a muy largo plazo, por lo que la recompensa normalmente no es inmediata y no se puede por tanto, hacer una evaluación de impacto significativa antes de tiempo. Georghiou (1998) señala al respecto que puede transcurrir un tiempo considerable hasta que los efectos de un proyecto de innovación se hagan evidentes. Además, como refiere Drucker, el desarrollo de la innovación es desigual; generalmente empieza con una larga etapa de gestación, en la que se discute mucho pero no se lleva a cabo ninguna acción, seguida súbitamente de una explosión de actividad y excitación. A ésta le sucede a su vez un largo período de prueba, que se asocia con importantes reorganizaciones o cambios institucionales. Como indica el autor, el valor de la innovación, especialmente en el caso de la investigación, tarda muchos años en poder evaluarse, de manera que exigir resultados apresuradamente puede ser contraproducente para el proceso innovador. De este modo, las mediciones o indicadores de desempeño no son apropiados para evaluar el impacto de la innovación. Como advierte Drucker (1998), por ejemplo, la innovación muchas veces se lleva a cabo

de formas inesperadas, por lo que evaluar los avances únicamente en términos de expectativas predeterminadas hará que pasemos por alto gran parte de la innovación real.

Para Bolívar (2000) el proceso de evaluación de una innovación educativa debe combinar la evaluación interna (perspectiva “subjetiva” de la evaluación) con una evaluación externa, es decir, realizada por expertos que no han participado en el diseño y desarrollo de la innovación. Se trata de buscar una evaluación independiente que externalice la evaluación interna. Ahora bien, esta evaluación externa debe llevarse a cabo siguiendo un enfoque participativo, que permita la toma en consideración de la perspectiva de los propios agentes de la innovación, lo que ha de conducirle a la internalización de la evaluación externa.

Siguiendo a Bolívar (2000) la evaluación de una innovación educativa debe incluir las tres etapas de cualquier evaluación:

1. **Evaluación inicial.** Dirigida a la valoración de la pertinencia de la evaluación educativa que se quiere desarrollar.

2. **Evaluación reguladora.** Está constituida por sucesivas evaluaciones formativas, que regulan el proceso de desarrollo de una innovación escolar.

3. **Evaluación final.** Es la evaluación decisional, que tiene como objeto comprobar los resultados obtenidos basándose en el grado de correspondencia entre el referente-referido.

En cuanto a las tres dimensiones de la evaluación de innovaciones educativas, se pueden resumir de la siguiente manera:

1. **La dimensión valorativa.** Se trata de hacer una valoración técnica del proyecto de innovación llevado a cabo. Este punto puede resultar particularmente problemático porque normalmente, la innovación educativa no suele tener el rigor de la investigación educativa en el sentido de que los objetivos suelen ser excesivamente generales, la explicitación de las estrategias de desarrollo escasa y carece normalmente de grupos de control. Además, hay que tener en cuenta que existen un conjunto de evaluaciones posibles para una innovación educativa, en lugar de una dimensión valorativa única, las cuales derivan de los cuatro subsistemas de la innovación: el subsistema de los agentes, el subsistema de los

afectados, el subsistema de los recursos materiales y el subsistema de apoyo.

2. **La dimensión informativa.** Consiste en la confección de información fundamentada para la posible difusión del interés y resultados de la innovación realizada en el centro educativo que, como veremos en el siguiente capítulo, es susceptible de ser presentada, tanto a la Administración Educativa de la que dependa la institución escolar, como en otros foros profesionales (revistas especializadas o congresos) para facilitar su generalización/aplicación en otros centros educativos en el caso de que los resultados positivos obtenidos hayan sido relevantes.

3. **La dimensión reeducativa.** Se dirige al perfeccionamiento institucional de los centros escolares, estimulando el enfoque de los mismos como organizaciones que aprenden/enseñan a sus recursos humanos a innovar.

Otro aspecto importante a considerar es el hecho de que en la valoración y evaluación de procesos educativos innovadores, un educador no puede ser objetivo aunque se compromete en la atribución de valores y la toma de juicios de valor. Existen valores aceptados universalmente, como la

honestidad y la justicia, y en sociedades pluralistas los valores deben proporcionar los fundamentos de las tomas de decisiones (Bolívar, 2000). De hecho, los docentes tienen la responsabilidad de concluir criterios y métodos de valoración y evaluación, lo que hace que sus valores personales sustentan cada etapa en este proceso.

La evaluación asigna a los sujetos, centros educativos o cualquier otro objeto de evaluación un lugar en la sociedad y les dota de una identidad dentro de los estratos sociales o institucionales. Por esta razón consideramos a la evaluación como instrumento o de la innovación, lo que supone renunciar a su función tecnológica, que no técnica, para abordarla como instrumento de reflexión y análisis de la práctica y de desarrollo profesional e institucional. En este sentido, la mayoría de los autores consideran que la evaluación de programas es la vertiente que está más estrechamente ligada a la evaluación de la innovación ya que una innovación no deja de ser la puesta en práctica de un programa orientado al cambio (Bolívar, 2000). Y es que ambos procesos, evaluación y cambio, son las caras de una misma moneda, lo que implica que estén íntimamente relacionados. La evaluación por tanto debe estar dirigida al cambio, o lo

que es lo mismo, a la mejora efectiva de la práctica educativa. Pero en este punto destaca la idea de nuevo de que el cambio no siempre significa mejora; de modo que la atención a la calidad del cambio debe ser tenida de forma responsable en cuenta. La evaluación para el cambio debe ser crítica teniendo en cuenta que ellos supone una actitud, disposición y habilidades para legitimar en términos de valor las propuestas de cambio, ajustarlas a las propias situaciones y contextos y rehacerlas desde la acción reflexiva y crítica (Escudero, 1992).

En cualquier caso entendemos que no se evalúa por evaluar, ni para producir conocimiento sobre los fenómenos estudiados, se evalúa para mejorar. Evaluación y perfeccionamiento profesional, son también dos conceptos bastante relacionados y por ello debemos precisar que si la evaluación quiere ser de utilidad debe combinar adecuadamente los criterios de funcionalidad con los de calidad. Los primeros, según Gairín (1990), deben buscar la viabilidad y sentido de una evaluación que considere la naturaleza y tamaño del objeto a evaluar; los segundos se centran en la consideración de los indicadores más representativos y en garantizar un proceso de evaluación lo más técnico posible. Los procesos



de cambio y la mejora educativa se muestran como los grandes artefactos de los últimos años, que desde los planteamientos más sencillos se convierten en los postulados más aceptados y reconocidos. Siguiendo a De la Torre (1994) la evaluación tiene por si misma un valor estratégico para desarrollar cualquier cambio educativo, siempre teniendo presente el peligro que se corre al asemejar la innovación al cambio, ya que en muchas ocasiones se producen innovaciones sin cambio. Así lo respalda Fullan (1992: 22) cuando afirma que *“muchas innovaciones se introducen de forma que no implican hacer pensar y que, por tanto, tienen un efecto superficial o negativo”*.

Estamos de acuerdo con Bolivar (2000) en la necesidad de considerar la capacidad de los profesores (individual o colectiva) para dirigir continuamente los cambios, pero también debemos pensar que no todos los cambios significan progreso. *“Los triunfos en la mejora de la escuela dependen, en gran medida, de la comprensión del problema del cambio a nivel práctico, y de desarrollar las estrategias correspondientes para conducir los beneficios de las reformas”* (Fullan, 1992:27).

Para concluir, en nuestra investigación, hemos valorado la evaluación de la innovación mediante las siguientes variables (Ver **figura nº9**)



**Figura nº 9.** Evaluación de la innovación

## 9. RESISTENCIAS A LA INNOVACIÓN

*“He fallado más de 9000 tiros en mi carrera. He perdido casi 300 juegos. 26 veces han confiado en mi para tomar el tiro que ganaba el juego y lo he fallado. He fracasado una y otra vez en mi vida y eso es por lo que tengo éxito”*  
*Michael Jordan*

Aunque la opinión preponderante en la sociedad actual es la necesidad de introducir cambios en el Sistema Educativo, se constata entre el profesorado en general una actitud de recelo ante procesos concretos. En cierto modo, parece existir una sutil y silenciosa conspiración hacia la permanencia de las cosas tal y como están, con el fin de no alterar el *status quo* de lo establecido ( De Miguel Diaz, 1992). A ello se le ha dado el nombre de resistencia al cambio. Así en palabra de Marina (1996:213) *“los cambios producen sorpresa, incluso miedo, porque gran parte de nuestra vida está organizada para preservar la continuidad. Las rutinas, contra las que tantas veces protestamos, garantizan cierta estabilidad en un mundo caótico.”*

Las resistencias al cambio resultan inevitables porque todo cambio implica algún tipo de pérdida (el abandono de prácticas rutinarias que como tales, resultan fáciles de realizar en la jornada laboral diaria) aunque el objetivo

que se persiga sea construir una mejora en relación a la situación presente (Bolívar, 2000).

Uno de los mayores problemas para llevar a cabo la innovación educativa es la incapacidad de los gobiernos para aprender de sus propios errores.

Así lo ve Sarason (2003, p. 29):

*“La escuela se ha resistido al cambio y a alcanzar los objetivos establecidos por los reformadores. Uno de los principales fracasos ha sido la incapacidad de los reformadores para enfrentarse a esta resistencia. Como resultado, cada nueva ola de reforma no aprende nada de los esfuerzos anteriores y hace recomendaciones que ya han fracasado en el pasado. Lo que se denomina reforma se basa en una aceptación del sistema tal cual ha sido y es. El cambio no puede suceder a menos que haya una alteración de las relaciones de poder entre aquellos que se encuentran en el sistema y dentro del aula”.*

Cañal de León (2002) comparte la misma opinión cuando afirma que no se debe culpar del actual estancamiento educativo en nuestro país a la falta de ideas, de reflexión, de investigación o de propuestas concretas para

promover la renovación pedagógica, porque lo que en realidad ha habido, y es algo a lo que hay que poner remedio urgentemente, es falta de voluntad y de decisión política de la Administración Educativa para pasar de las palabras y las reformas esporádicas de papel, a las medidas específicas de gobierno y a los apoyos financieros necesarios. Del mismo modo, Ballesta (2009) anima a la Administración Educativa a despertar y no conformarse solo con hacer protocolos o reformar las normativas, sino que debe situarse a “pie de obra”, con los protagonistas que se enfrentan a los problemas, dejar atrás las alturas administrativas, ofrecer más apoyo humano y solidario a los profesores que lo necesiten, crear y potenciar escuelas de padres y dotar de más recursos humanos y no solo tecnológicos a aquellos centros que más lo necesitan; porque necesitamos actuar, dialogar y ponernos de acuerdo, dejando los silencios y actitudes que nada solucionan.

Son muchas las variables que imposibilitan, entorpecen o condicionan las innovaciones educativas. Tejada (1998) señala que las resistencias al cambio de los profesores pueden tener su origen en las propias personas, en los grupos de personas que pertenecen a un colectivo, en las

circunstancias del proceso educativo, en el propio Sistema Educativo y en el propio contexto social donde se desarrolla la enseñanza. De Miguel (1991) señala las siguientes resistencias a la innovación educativa: no se dan las condiciones necesarias en los centros para que se puedan implantar procesos de innovación, se hace necesario transformar las condiciones de trabajo en los centros y en las aulas como requisito para propiciar estrategias de cambio, inseguridad e incertidumbre causada por el cambio, falta de dominio de las herramientas necesarias y resistencia a que otros colegas (compañeros/as, alumnos/as o familias) participen en la resolución de los problemas que los docentes tienen que solventar diariamente.

Desde una perspectiva personal, Plant (1990) y Wihthaker (1998) establecen una serie de premisas que describen las que consideran resistencias personales y organizativas al cambio (ver **tabla nº5**). Estamos de acuerdo con estos autores cuando señalan que los volúmenes de resistencia en los procesos de cambio son mayores cuando los niveles de compromiso e información son más bajos.

**Tabla nº 5.** Resistencias personales y organizativas al cambio (Basado en Plant, 1990 y Withaker, 1998)

RESISTENCIAS ORGANIZATIVAS	RESISTENCIAS PERSONALES
Miedo a lo desconocido	Lo habíamos intentado antes y no funcionó
Falta de información	No tenemos tiempo
Información incorrecta	Volvamos a la realidad
Factores históricos	No tenemos los recursos necesarios
Amenaza para las habilidades y capacidad de estudio	No puedes enseñar ardides nuevos a un perro viejo
Amenazas al estatus	¡Otra vez eso no!
Amenaza a la base del poder	Nos hemos arreglado mucho tiempo sin esto
Nula percepción de utilidad	Formemos un grupo de trabajo
Poca confianza en una cultura organizativa	No funcionará en tu departamento.
Relaciones personales pobres	Esperemos hasta que las cosas se asienten
Miedo al fracaso	
Miedo a parecer estúpido	
Reticencia a experimentar	
Límite de fronteras	
Reticencia a continuar	
Fuerte paridad con las normas del grupo	

El mismo enfoque siguen los estudios clásicos de Herzberg (1996) sobre la motivación humana, que hacen hincapié en este tipo de resistencias. Según este autor, la resistencia al cambio y desmotivación de las personas se produce porque se encuentran con demasiadas reglas y procedimientos burocráticos, al mismo tiempo que sufren una supervisión excesiva, son inspeccionados regularmente, reciben pocas recompensas e inadecuadas, tienen relaciones difíciles, sus valores están en conflicto, trabajan en

condiciones inadecuadas o carecen de recursos, entre otros problemas. Por el contrario, las personas trabajan con más entusiasmo, mayor energía y con una actitud más viva hacia los procesos de cambio y desarrollo cuando el trabajo les resulta intrínsecamente motivador y estimulante, participan en la toma de decisiones o tienen la sensación de satisfacción y posibilidad de evolucionar o progresar.

Tejada (1995) también describe los factores que suponen resistencia a la innovación, que clasifica en cuatro tipos: factores personales, de la propia innovación, humanos y funcionales, estructurales, ambientales. Asimismo establece las dificultades que se derivan de cada uno de ellos (ver **tabla nº 6**).



**Tabla nº 6.** Factores restrictores de la innovación (Adaptado de Tejada, 1995)

FACTORES RESTRICTORES DE LA INNOVACIÓN	
FACTORES PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ambicioso, irreal, utópico</li> <li>Falta de información-formación</li> <li>Doble papel: docente innovador</li> <li>Absorción por tareas diarias, rutinarias</li> <li>Esfuerzos suplementarios</li> <li>Poca conexión teoría-práctica</li> <li>Espíritu conservador</li> <li>Resistencia al cambio, miedo al cambio</li> <li>Baja autoestima-imagen profesional</li> </ul>
FACTORES DE LA PROPIA INNOVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escasa eficiencia de las innovaciones previas</li> <li>Inconcreción de los objetivos del proyecto de innovación</li> <li>Estructura compleja</li> <li>Incertidumbre ante los resultados</li> </ul>
FACTORES HUMANOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relación con otros profesores</li> <li>Falta de consulta en la planificación</li> <li>No implicación en la toma de decisiones</li> <li>Estatus derivado de la asignación de papeles</li> <li>Baja comunicación entre el profesorado</li> <li>Baja credibilidad pedagógica</li> <li>Aumento de trabajo para el resto de los colegas</li> <li>Relación con los alumnos</li> <li>Disciplina</li> <li>Escepticismo de los alumnos ante los cambios</li> <li>Inadecuadas actitudes de los alumnos</li> <li>Participación de los alumnos</li> <li>Relación con la dirección-organización</li> <li>Problemas desligados de las necesidades del centro</li> <li>Presión de dirección y resto de elementos de la comunidad educativa</li> <li>Limitada autonomía de la tarea docente</li> <li>Falta de soporte del Equipo Directivo</li> </ul>

**Tabla nº6.** (Continuación). Factores restrictores de la innovación (Adaptado de Tejada, 1995)

FACTORES RESTRICTORES DE LA INNOVACIÓN	
FACTORES FUNCIONALES, ESTRUCTURALES, AMBIENTALES	Estructura burocrática Ausencia de elementos-soportes externos Falta de recompensas-incentivos Escasa inversión tecnológico-financiera Poca inversión de personal Jerarquía muy establecida y fija Tendencia a la uniformidad Aislamiento de la institución Coste de la innovación Restricción de la observación en clase Deficiente red de comunicación Atención centrada en las exigencias académicas Deficiente ambiente-clima, entorno Constreñimiento por la normativa (autonomía) Carencia de espacios y tiempos para innovar Falta de trayectoria-hábito innovador

Carbonell (2002) describe lo que él denomina los siete pecados capitales de la innovación educativa. Algunos son de carácter subjetivo, atañen directamente a la actitud, la conciencia y la cultura escolar. Otros están más relacionados con las condiciones en que el profesorado ejerce su oficio:

1. **La inercia institucional** o predisposición a seguir trabajando tal como se hace y se ha hecho toda la vida. El profesorado se siente asustado o inquieto ante lo nuevo porque cuestiona la acomodación a lo ya

establecido. En general, la docencia gusta en su versión más alienada y funcional, de la estabilidad, la comodidad y la previsibilidad.

2. **El individualismo.** El apego del profesorado al aula como territorio o finca particular, en el que nada ni nadie se inmiscuye o lo altera, le proporciona una gran seguridad.

3. **El corporativismo**, entendido en sus dos expresiones organizativas: i) la formación de pequeños grupos dentro del centro escolar atendiendo a su pertenencia a un internivel o área de conocimiento, que pugnan entre sí por la obtención de más recursos, cuotas de poder y una mayor legitimidad; y ii) la del colectivo del profesorado en su conjunto, que antepone la defensa de sus intereses particulares a los generales de la comunidad educativa.

4. **La formación del profesorado.** Al margen de su mayor o menor disposición para el cambio, aparecen grandes lagunas en la formación inicial y permanente del profesorado. Con respecto a este factor, Fullan (2002a) nos recuerda que la mayor parte de la sociedad no concede la suficiente importancia a la formación del profesorado. Señala que la sociedad ha fallado a sus profesores por dos motivos: les suspende por no

obtener mejores resultados pero a su vez no contribuye a mejorar las condiciones que posibilitarían el éxito. Parece ser que en la sociedad actual realmente no se cree o no se confía en que una mayor inversión en este ámbito produzca mejores resultados, probablemente porque muchos de los responsables piensan que enseñar no es tan difícil. Además invertir en la formación del profesorado no es una estrategia a corto plazo y el tiempo de duración de un gobierno es demasiado corto como para apreciar los beneficios que esta inversión supondría.

5. **La falta de un clima de confianza y consenso**, tan necesario para compartir objetivos y proyectos comunes. Ello requiere modificar aspectos de la organización del centro, así como los mecanismos de comunicación, representación y comunicación entre todos los sectores afectados, que son requisitos previos o paralelos para emprender cualquier tipo de iniciativa.

6. **La intensificación del trabajo docente y el control burocrático.**

Son diversos y ampliamente difundidos los análisis en torno a la intensificación de las tareas docentes y la proletarización del profesorado. De este modo, los cambios en la sociedad se traducen en cada vez más demandas a la escuela como si ésta tuviera la llave para resolver todos los

problemas; esto conlleva un agobio y un aumento del llamado malestar docente. Este, no obstante, se localiza en algunos contextos y circunstancias específicas y depende del grado de vivencia y del nivel de conciencia del profesorado para dejarse vencer por el pesimismo de la situación; o por el contrario, para analizar críticamente el malestar como centro del conflicto y tensión que le obliga a buscar respuestas creativas e innovadoras para seguir hacia delante.

**7. La falta de apoyos de la Administración Educativa.** La escasa sensibilidad de los poderes públicos hace que los presupuestos en educación sean bajos, los recursos técnicos y humanos escasos y los apoyos a la labor docente del todo insuficientes. Esta desidia, si cabe, es aún mayor en la planificación, seguimiento y evaluación de los proyectos y programas innovadores.

De este modo la incertidumbre del profesorado o falta de percepción de su eficacia de su trabajo son temas recurrente en educación (Ashton y Webb, 1986; Rosenholtz, 1989). El modo en que se introduce el cambio en las reformas y la escasez de oportunidades para que el profesorado participe en un proceso de reflexión profunda ha sido ampliamente criticado por

diversos autores. Para Fullan (2002a) los docentes carecen de razones para creer en el valor de los cambios propuestos por las reformas, que además de muchos costes les suponen pocos incentivos para averiguar si un cambio acabará siendo válido. Muchos años antes, House (1974:73) realizaba una observación que sigue teniendo vigencia en la actualidad:

*“A menudo, el coste personal de ensayar los cambios es elevado...y raras veces hay indicios de que las innovaciones merezcan el esfuerzo. Las innovaciones son actos de fe. Requieren que uno crea que al final darán sus frutos y la inversión personal habrá merecido la pena. Así, muy a menudo no existen esperanzas de obtener resultados inmediatos. El coste también es alto. La cantidad de energía y tiempo requerido para aprender las nuevas habilidades o roles asociados con la innovación en un índice ilustrativo de la magnitud de la resistencia”.*

Parece necesario por tanto, la creación de infraestructuras y procesos que involucren al profesorado en el desarrollo de nuevas concepciones evitando los cambios superficiales y objetivos abstractos que al tratar de hacerse operativos, causan confusión, frustración y ansiedad entre el

profesorado que muchas veces acaba por abandonar los esfuerzos (Huberman y Miles, 1984).

La situación es compleja. Las funciones del profesorado en las últimas décadas se han visto incrementadas exponencialmente hasta tal punto que de la básica instrucción su labor educativa ha pasado a estar compuesta en la actualidad además por roles tales como organizador de los aprendizajes, facilitador de la adquisición de los conocimientos, diagnosticador, padre suplente y trabajador social (Moreno Cerrillo, 2007). Por si esto fuera poco, la crisis económica en la que nos encontramos inmersos no facilita las cosas y los gobiernos se enfrentan al reto de transformar, con recortes presupuestarios, un Sistema Educativo construido para siglos anteriores. Con ello se quiere poner de manifiesto que el tiempo es una de las coordenadas básicas de todo cambio y, por consiguiente, de las innovaciones y las reformas (De la Torre, 1995).

Quizá la solución para la Administración pase por no imponer mandatos o decretos sino orientaciones abiertas que puedan resultar más efectivas.

Así lo ve también Senge, que propone además el desarrollo de

organizaciones de aprendizaje como estrategia para conseguir cambios reales en la escuela (Senge y otros, 2000: 5):

*“Esto significa implicar a todos en el sistema para que expresen sus aspiraciones, adquieran conciencia y desarrollen sus capacidades conjuntamente. En una escuela que aprende, grupos que tradicionalmente han desconfiado entre sí – los padres y el profesorado, los educadores y las empresas locales, administradores y miembros de los sindicatos, individuos dentro y fuera de los muros de la escuela, el alumnado y los adultos – reconocen su responsabilidad común en el futuro del sistema escolar y todo lo que pueden aprender unos de otros.”*

Otra de las razones que parece estar entorpeciendo la innovación es la brecha existente entre la investigación educativa y la práctica docente. A este respecto, Carl Kaestle considera que la investigación educativa tiene una “terrible” reputación porque no resulta creíble ni para la Administración ni para los docentes, hasta tal punto que estos sectores le han dado la espalda (Kaestle, 1993).



Para Murillo (2006) la investigación está en crisis porque no ha logrado que la educación sea un ámbito asentado en evidencias científicas. Los profesores consideran que los investigadores no dan respuesta a sus necesidades y preocupaciones porque divagan en la teoría y los resultados que obtienen resultan irrelevantes y sin consecuencias útiles para la práctica docente. Muchas veces, los educadores ni siquiera aceptan los resultados de la investigación alegando que las situaciones particulares de cada aula o colegio invalidan la aplicación de los resultados (Wikeley, 1998). Por su parte, en general, los investigadores se siguen creyendo con el monopolio de la generación del conocimiento. Se debe, por tanto, superar este enfoque y pasar a una etapa de colaboración activa en equiparación real; pero para ello hace falta un cambio de actitud por parte de ambos.

Todas las investigaciones resultan potencialmente útiles para la innovación educativa (de la Orden, 2000). Pero a su vez, las innovaciones son la antesala de la educación pues recogen el saber y la experiencia de los docentes. Por ello, dotan a la investigación de temas de estudio, entidades de análisis y marcos para la validación de las investigaciones

porque los profesores son los primeros en encontrar los problemas con que se enfrenta la educación y los ámbitos en los que es necesario actuar para su mejora. También son ellos quienes intentan aportar las primeras soluciones. La investigación a su vez tiene un importante papel en la puesta en marcha de las innovaciones, así como en su trasmisión para que lleguen a muchos más colegios, pero si no se tienen en cuenta las aportaciones de los profesores, la investigación seguirá aislada y no tendrá un impacto real en la práctica docente ni contribuirá a mejorar la calidad de la educación (Murillo, 2006).

Por todos estos motivos, se hace necesario que los profesores se impliquen más con la investigación como participantes o incluso, como investigadores activos (Cousins y Leithwood (1993).

En los últimos tiempos han aparecido una serie de trabajos que reivindican con fuerza la figura de este profesor que investiga (Cajide, 2000). Y es que, durante mucho tiempo, los profesores han estado completamente olvidados como agentes activos de la investigación (Apple, 1993). Este hecho resulta criticable puesto que debe considerarse la riqueza de la investigación desde la práctica.

Los docentes del siglo XXI no pueden ser agentes pasivos en la investigación, su participación es esencial en todas las etapas de ésta, tanto desde la perspectiva de la mejora profesional como de la puesta en práctica de los propios conocimientos y resultados de la investigación. La comunidad investigadora debe considerar el valor del desarrollo profesional basado en la investigación y su coste, máxime teniendo en cuenta que cada vez más, los profesores tienen en su mayoría una titulación superior, por lo que deja de ser prohibitivo para implementarlo a amplia escala, y por tanto, no se trata de llenar sus mentes de información (Cajide, 2000).

Los cambios reales por tanto, suponen una seria experiencia personal y colectiva, ambigua y cargada de incertidumbre; pero que si prospera, conlleva sentimientos de seguridad, progreso y éxito profesional. Estamos de acuerdo con Fullan (2002a) cuando señala que el sentido subjetivo de la innovación y sus posibilidades de éxito o fracaso dependen en gran medida de la importancia de confiar en nuestras propias capacidades y superar los problemas de incertidumbre que se generan.

En nuestra investigación, hemos valorado las siguientes resistencias con las que se pueden encontrar los profesores (ver **figura nº10**):



**Figura nº 10.** Resistencias a la innovación

A modo de síntesis, en este capítulo hemos descrito las principales resistencias con la que se encuentran los profesores cuando se enfrentan al proceso de innovar, que pueden producirse por diferentes razones: los profesores se encuentran con demasiadas reglas y procedimientos

burocráticos, la innovación exige tiempo fuera de la jornada laboral, la mayoría de las innovaciones fracasan por definición, los profesores reciben pocas recompensas e inadecuadas, tienen relaciones difíciles, sus valores están en conflicto, trabajan en condiciones inadecuadas o carecen de recursos.



## 10. SATISFACCIÓN CON LA INNOVACIÓN

*“Si puedes soñarlo, puedes hacerlo” Walt Disney*

En la actualidad, existen pocos estudios sobre trabajo, salud y bienestar en profesores, y los que tenemos suelen ser fragmentados y poco concluyentes. Esto es particularmente preocupante, considerando que diversas investigaciones han confirmado la alta prevalencia de trastornos de salud física y mental en profesores respecto de otros oficios y profesiones (UNESCO, 2005; Valdivia et al, 2003). No obstante, existen algunas investigaciones en las que se constata que, frecuentemente, los docentes innovadores muestran satisfacción profesional con sus experiencias y programas de investigación (Verhoeven y otros, 2003; Marchesi, 2007; Hué, 2008; Carrasco y Bernal, 2008). Mediante estos estudios se observó que la actividad docente provocaba en algunos profesores desánimo, mientras que otros seguían manteniendo la motivación y la ilusión, constatándose la relación entre buenas prácticas y satisfacción docente.

Todo lo relacionado con la satisfacción de los empleados de las empresas, ha sido objeto de estudio en la investigación social durante los últimos

tiempos (Santos, Godás, Lorenzo y Gómez, 2010). A los directores de empresa les interesa la satisfacción de sus empleados en tanto en cuanto lo que está en juego es el cumplimiento de objetivos, la superación de dificultades sistémicas o, simplemente, la disposición para asumir nuevos desafíos en tiempos de reformas, de desarrollos estratégicos o de necesidades asociadas a la subida de los estándares de calidad en procesos y productos. Se pretende que las personas trabajen bien, pero sintiéndose bien; o a la inversa, que estén a gusto en el trabajo, al tiempo que ofrecen un resultado satisfactorio (Peiró y Prieto, 1996; García Carrasco y Bernal Guerrero, 2008).

A todo el mundo le gusta el término satisfacción cuando el significado es que sus necesidades y expectativas laborales se han cumplido. Si bien es cierto que es un concepto que en ocasiones llega a ser problemático y elusivo, además de complicado, impreciso o susceptible de ser confundido con otros, sobre todo por ser un proceso pero también un resultado. Marzo et al. (2002) establecen como necesaria la distinción entre satisfacción y calidad, argumentando que la primera es una actitud perdurable en el tiempo, mientras que la calidad no pasaría de ser un juicio temporal ante



una actividad o servicio específico. Porque no existe aún en la actualidad un consenso sobre lo que es satisfacción. En el plano laboral se ha definido como estado emocional positivo en relación con el trabajo, pero también como estado afectivo, gusto o disgusto personal, que se manifiesta hacia el trabajo. Igualmente, abundan quienes piensan que la satisfacción laboral va más allá de las emociones y por eso resulta tan relevante en la conducta del trabajador (Santos, Godás, Lorenzo y Gómez, 2010). Según este punto de vista, la satisfacción es una actitud generalizada ante el trabajo que se compone de elementos cognitivos, afectivos y conductuales. Y como afirman Peiró y Prieto (1996), dichas actitudes pueden hacer referencia al trabajo en general o a aspectos específicos del mismo.

Dando entonces por ajustada la correlación entre estudio de la satisfacción de los trabajadores en las organizaciones y posibles implicaciones de mejora en su labor, parece claro que el mismo supuesto debe ser válido en el campo de la educación y, más concretamente, en el de la escuela y el profesorado. Con matices, naturalmente, pero sin dejar de advertir que estamos hablando de un empleo, de un puesto que marca vínculos individuo-organización-sociedad, en el que la materia prima es un ser en

formación al que es menester guiar responsablemente en su aprendizaje y desarrollo. (Santos, Godás, Lorenzo y Gómez, 2010). Con todo, lo que parece es que el ingente caudal de incursiones científicas a propósito de este asunto en el campo de las organizaciones corporativas ha producido un cierto efecto contagio dentro de los sistemas educativos ya que, curiosamente, el número de trabajos con su epicentro operativo en el examen de la satisfacción que muestran en su actividad los profesores ha crecido sustantivamente en los últimos tiempos (Lester, 1988; McLaughlin, 1988; San Sebastián et al., 1992; Palomares, 2000; Godás Otero, 2004; Anaya y Suárez, 2007).

Una contribución importante fue la del célebre informe llevado a cabo por el gobierno de Estados Unidos acerca de la satisfacción laboral de los docentes (National Center for Education Statistics, 1997) que abarcó a cuarenta mil profesores en una muestra aleatoria de escuelas de primaria y secundaria, tanto públicas como privadas. Entre sus conclusiones se planteaba que las condiciones del lugar de trabajo son condición clave para distinguir los maestros más y menos satisfechos. Otras conclusiones que fueron posteriormente apoyadas por la investigación fueron que las

variables demográficas son menos importantes, si se las compara con la percepción que tienen los profesores de su ocupación o de los estilos de liderazgo de sus directores (Bogler, 2002). En nuestro país, una de las conexiones que más interés teórico acumula además de demostración empírica es la que existe entre satisfacción docente y percepción de eficacia en su labor por parte de los profesores (Santos Rego, 1989, 1995). En opinión de Bandura (1987), no basta el conocimiento de la materia y una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. En los ambientes académicos, las creencias de auto-eficacia afectan a la motivación pero también a la auto-regulación y al mismo logro o rendimiento. Además, si los profesores se percatan de la importancia que pueden llegar a tener en su forma de pensar y actuar sus creencias de auto-eficacia en la labor instructiva que desarrollan, lo lógico es que quieran ayudar a que los estudiantes aumenten su auto-eficacia académica. Para ello, advierten Usher y Pajares (2008), deberían atender a las fuentes que subyacen a tales creencias como las experiencias de dominio (que dan lugar a distintos juicios de competencia), las experiencias vicarias o la observación de otros (modelos sociales), las persuasiones verbales y

sociales que insuflan confianza y, posteriormente, los estados emocionales y fisiológicos que permiten evaluar los desempeños bajo distintas condiciones. La tarea educativa eficaz también requiere una reflexión personal sobre la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas enseñando en circunstancias impredecibles y, a la vez, muy variadas.

Se concibe la auto-eficacia, por lo tanto, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente (Prieto, 2007). De modo que las creencias de auto-eficacia pueden facilitar la subida de los niveles de éxito en una actividad. De la misma manera que las creencias de auto-eficacia influyen en la motivación, acción y actuación, la percepción de eficacia colectiva influye en la naturaleza de la acción colectiva. En palabras de su principal teórico, *“las creencias en la eficacia colectiva generan un sentido de misión y propósito en un sistema, la fuerza del compromiso común, lo bien que los miembros de un grupo pueden trabajar juntos para producir resultados, así como la resiliencia de los mismos grupos ante las dificultades”* (Bandura, 1997: 469). A pesar de las apariencias sobre lo que podría calificarse de manifiesta relación entre creencias de auto-eficacia y de

eficacia colectiva, los mecanismos de funcionamiento y afectación en distintos contextos distan de estar tan claros como para no necesitar de más investigación. Como señalan diferentes autores, la satisfacción laboral podría conformar decisivamente las actitudes de los docentes hacia la escuela, afectando positivamente a su motivación y desempeño, permitiendo profundizar, si cabe, en el examen de sus atribuciones (Ostroff, 1992; McCormick, 1997; Judge et al. 2001). De modo que las creencias de autoeficacia y de eficacia colectiva ayudan a que se produzca satisfacción laboral como demuestran Bermejo y Prieto (2005) en su estudio sobre la relación que se puede dar entre las creencias de autoeficacia y el bienestar o el malestar docente.

Un estudio reciente sobre la influencia de las buenas prácticas en el profesorado innovador (Valverde Berrocoso, Fernández Sánchez y Revuelta Domínguez, 2013) demostró que las innovaciones (en su caso con TIC) generaban emociones positivas en el profesorado innovador tales como sentimiento de orgullo personal, de satisfacción profesional y un aumento de su autoestima. Pero, además, descubrieron que no generaba ninguna emoción negativa. De manera que los docentes innovadores no

sienten frustración, enfado, estrés, tristeza o preocupación como emociones derivadas de la práctica innovadora y, llama la atención, con independencia de su grado de éxito o fracaso. La innovación educativa actúa así como un potente reforzador afectivo que contribuye a que el docente persista y se mantenga en su actitud positiva hacia una mejora profesional continua. De manera simultánea, el bienestar subjetivo alienta al profesorado a llevar a cabo innovaciones educativas.

Medir la satisfacción docente es una tarea compleja. Desde un punto de vista conceptual, la satisfacción subjetivo (personal y psicológico) se refiere a la *“estimación cognitiva del grado de satisfacción con la propia vida, y ese bienestar concreto en la correspondencia entre objetivos obtenidos y deseados. Para otros, el tono emocional es el núcleo de la satisfacción del sujeto con su vida presente al compararla con su ajuste en el pasado”* (Quintero y González, 1997:129). En la medición de la satisfacción docente se identifican tres dimensiones que resultan interdependientes: una emocional, otra valorativa, y otra proyectiva (Santos, Godás, Lorenzo y Gómez, 2010). De modo que las emociones positivas o negativas guardan una estrecha relación con los objetivos o con los proyectos personales de

los profesores; por tanto, las emociones no existen si no hay un propósito, un objetivo a conseguir. Por otra parte, se precisa un proceso cognitivo que establezca la relación entre los objetivos planteados y los logros conseguidos. El resultado de esta valoración produce las emociones; positivas si se consiguen los metas y negativas si no se alcanzan los objetivos. Destaca en este punto la importancia de la motivación, puesto que es el motor para iniciar las acciones que llevan a logra los objetivos propuestos. Según diversos estudios (Carr, 2007; Marchesi, 2007) la motivación intrínseca es un factor claramente asociado a la satisfacción docente.

Los docentes que muestran más interés, entusiasmo y confianza el relación a su trabajo resultan ser los que tienen una mayor motivación intrínseca, y demuestran además un mayor rendimiento, constancia y creatividad. Como consecuencia de ello, su autoestima y bienestar también se elevan. Por otra parte, hay una vinculación entre la motivación intrínseca y los niveles de habilidad para la realización de una determinada actividad. Del mismo modo, una elevada habilidad produce emociones positivas mientras que una baja habilidad produce ansiedad, preocupación y apatía. Desde el

ámbito profesional la satisfacción laboral se considera casi por unanimidad como un concepto formado por varios factores, entre lo que tradicionalmente han sido considerados los relacionados con la motivación externa como el sueldo, la promoción profesional o la autonomía. Cummins et al. (2007) encontraron siete factores vinculados a la satisfacción laboral: salud, autonomía, productividad, retribución económica, satisfacción emocional, relaciones interpersonales laborales y seguridad. Hulin y Judge (2003) hacen una exploración conceptual y concluyen que se trata de una respuesta multidimensional a la profesión que incluye un componente cognitivo (evaluativo), otro afectivo (emocional) y otro conductual (comportamental). De ahí que estudios empíricos demuestren que las actitudes profesionales están relacionadas con las conductas profesionales. Líneas más recientes de investigación sobre satisfacción profesional (Judge y Klinger, 2008) incorporan la dimensión afectiva y emocional como un rasgo latente de este constructo y se orientan a indagar sobre variables que producen o se relacionan con la satisfacción profesional. Por tanto, podemos decir que la dimensión emocional,



actitudinal y cognitiva están íntimamente relacionadas con este constructo.

En nuestra investigación, hemos valorado la satisfacción del profesorado con la innovación mediante las siguientes variables (ver **figura nº11**):



Figura nº 11. **Satisfacción con la innovación**

Como conclusión, aunque la investigación reciente sobre satisfacción en el contexto profesional ha arrojado luz sobre dominios y aspectos subyacentes que son de gran valor a la hora de elaborar instrumentos para

la evaluación del bienestar docente, consideramos que hacen falta más estudios al respecto.

## 11. IMPACTO Y DIFUSIÓN DE LAS INNOVACIONES

*“Mucha gente pequeña, en muchos lugares pequeños, harán cosas pequeñas  
que transformarán al mundo”*

*Leo Buscaglia*

### 11.1. IMPACTO DE LAS INNOVACIONES

De acuerdo con el estudio realizado recientemente sobre la innovación educativa en España por Marcelo et al. en 2011, los cambios que se producen en los centros a consecuencia de la realización de proyectos de innovación y el impacto de los mismos pueden ser de diferente naturaleza (en la organización, en las relaciones, en la evaluación del centro, en los procesos de enseñanza-aprendizaje) y van a depender, sobre todo, de si se trata de un proyecto que afecte a todo el centro o de un proyecto a nivel de aula. De este modo, las innovaciones pueden repercutir en la calidad del aprendizaje del alumnado y en su autoestima, pero también en la mejora de su capacidad para aprender y con ella un aumento positivo de su autoimagen. Pueden suponer un cambio en los modos, las estrategias y los planeamientos que realiza el profesorado que revierte en la mejora del aprendizaje del alumno, pero también pueden inferir un cambio en la formación profesional de los docentes, que al llevar a cabo los proyectos

de innovación, entran en una dinámica muy enriquecedora de su práctica educativa ya que necesitan buscar recursos, formarse y trabajar con otros, desarrollan competencias profesionales que aumentan la calidad de la educación y suponen una mayor profesionalización del ejercicio docente. De este modo, puede haber también un impacto a nivel personal, obteniendo satisfacciones o recibiendo algún reconocimiento. Parece que cuando la innovación se lleva a cabo de una forma seria y sistemática, da pie a que mejoren las relaciones entre el profesorado, y entre este, los alumnos y la comunidad escolar; el clima se vuelve más positivo y colaborador. En definitiva, la innovación impacta en la convivencia del centro en general, dando una imagen externa mucho más positiva.

Otros cambios que pueden producirse a raíz de la innovación afectan a aspectos más didácticos, como el cambio de metodología (globalización, constructivismo o trabajo por proyecto, por ejemplo) o de agrupamientos del alumnado (agrupamientos flexibles, dos tutores por aula, entre otros) y en consecuencia la percepción del cambio en la vida del centro va a facilitar la continuidad del proyecto. Ahora bien, todos estos cambios

tendrán lugar en mayor o menor medida en función del tipo de innovación desarrollada.

Recientemente, Marqués (2015) ha realizado una plantilla para que los centros docentes puedan reflexionar y medir (hasta cierto punto) su nivel de innovación. Para el autor, el sentido que tiene innovar es lograr que mejore la formación de los estudiantes y su rendimiento académico, así como optimizar el funcionamiento e imagen del centro y mejorar la satisfacción y profesionalidad de los profesores y del personal en general. De este modo, para medir el impacto de la innovación los docentes tienen que responder a las siguientes preguntas:

*“Con las innovaciones introducidas hasta ahora ¿se observan...*

- 1. Mejoras en los aprendizajes y las notas en general de los alumnos?*
- 2. Mejoras en la competencia digital del alumnado?*
- 3. Mejoras en la satisfacción del alumnado en clase y en el centro?*
- 4. Mejoras en la satisfacción de las familias con los profesores y el centro?*
- 5. Mejoras en la demanda de plazas al centro (hay más solicitudes)?*
- 6. Mejoras en la competencia digital docente de los profesores?*

7. *Mejoras en la competencia didáctica del profesorado (perfeccionamiento y actualización docente)?*
8. *Mejoras en la satisfacción del profesorado con su centro?*
9. *Mejoras en la “cultura de centro” (clima de orden, respeto personal, afecto, alegría y entusiasmo por aprender y hacer cosas...)?”*

Aunque la plantilla todavía se encuentra en fase beta, en el futuro podría ser de ayuda para orientar la reflexión de los centros sobre el nivel de innovación y adecuación de su actividad en la que denomina “Era Internet”. Teniendo en cuenta todas estas investigaciones, hemos diseñado una clasificación propia de los que serán los factores de impacto de nuestra investigación (ver **figura nº12**).



**Figura nº 12.** Impacto de la innovación





## 11.2. DIFUSIÓN DE LAS INNOVACIONES

Otro aspecto a tener en cuenta una vez realizada la innovación es que llegue a ser difundida con éxito más allá de su comunidad, puesto que quizá uno de los mayores problemas en la actualidad es la falta de promoción de las innovaciones desarrolladas. Y es que muchas de ellas no se dan a conocer más allá del aula o del centro educativo en el que se producen.

Rogers (1962) define la difusión como el proceso mediante el cual una innovación es comunicada en el tiempo y difundida por determinados canales entre los miembros de un sistema social. El autor clasifica a los usuarios en cinco grupos (innovadores, adoptadores tempranos, mayoría temprana, mayoría tardía y rezagados) en función de su propensión a adoptar la innovación, puesto que no todas las personas reaccionan igual ni asumen del mismo modo la innovación. De hecho, llegó a postular una forma de campana de Gauss para la curva de adopción y unos porcentajes determinados para cada categoría de usuarios, como se representa en la **figura nº13**.



**Figura nº 13.** Difusión de las innovaciones (Adaptado de Rogers, 1962)

De acuerdo con el autor, el proceso de difusión es largo, puesto que en el principio hay poco adoptantes, de los cuales algunos desisten; pero en la mitad del proceso la mayoría adopta la innovación.

En cuanto a los modos de difundir la innovación, generalmente la medición del impacto de la innovación se mide por las publicaciones científicas en revistas de impacto, congresos, jornadas, publicaciones en prensa o televisión. Actualmente, la proliferación de blogs, wikis y redes sociales está consiguiendo que el profesorado que realiza innovaciones la divulgue de una forma más sencilla (Fidalgo Blanco, 2008). La proliferación de entornos online de uso libre y gratuito está facilitando que el profesorado

pueda utilizar las tecnologías educativas sin necesidad de que su centro o administración las ponga a su disposición.

Como señala Bolívar (2000) existe un conjunto de estrategias para el reconocimiento público de los mejores proyectos de innovación educativa. Esto lo debe tener en cuenta el centro escolar para incrementar el potencial motivador de las mismas y para que los recursos humanos del centro desarrollan su trabajo. Dichas estrategias son estrategias empíricas, conferencias para la búsqueda del consenso, validación de la innovación por parte de expertos independientes y de apoyo indirecto (ver **tabla nº 7**).

**Tabla nº 7.** Estrategias para el reconocimiento público de los mejores proyectos de innovación (Adaptado de Datta, 1993)

<b>ESTRATEGIAS PARA EL RECONOCIMIENTO PÚBLICO DE LOS MEJORES PROYECTOS DE INNOVACIÓN</b>	
<b>1. ESTRATEGIAS EMPÍRICAS</b>	Estrategias metodológicamente rigurosas y de desarrollo sistemático para mostrar las evidencias
<b>2. CONFERENCIAS PARA LA BÚSQUEDA DEL CONSENSO</b>	Análisis público de expertos en situación de gran grupo sobre las evidencias presentadas (el modelo de congreso)

**Tabla nº7.** (Continuación). Estrategias para el reconocimiento público de los mejores proyectos de innovación

<b>ESTRATEGIAS PARA EL RECONOCIMIENTO PÚBLICO DE LOS MEJORES PROYECTOS DE INNOVACIÓN</b>	
<b>3. VALIDACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN POR EXPERTOS INDEPENDIENTES</b>	Contratación de evaluadores expertos para que lleven a cabo la función de evaluación
<b>4. APOYO INDIRECTO</b>	Otorgamiento de distinciones publicas a las prácticas innovadoras más relevantes (por ejemplo, recompensas económicas y honoríficas de las administraciones educativas a los equipos docentes más innovadores)
<b>5. AUSENCIA DE RECONOCIMIENTO</b>	Viene siendo el caso más frecuente, ya que habitualmente no se tiene establecido ningún sistema de reconocimiento público

En nuestra investigación, los indicadores de difusión de la innovación que hemos utilizado son los siguientes (ver **figura nº 14**):



**Figura nº 14.** Indicadores de difusión de la innovación



## 12. CONCLUSIONES PARTE TEÓRICA

*“El viaje de una idea nunca acaba. El proyecto que puso en marcha una innovación puede tener una duración finita, pero una idea siempre inspira la siguiente. La innovación es, por tanto, un proceso continuo que nos ha permitido sobrevivir durante muchos siglos, a pesar de las crisis” Mark Twain*

A lo largo del marco teórico hemos realizado una revisión de las investigaciones y estudios llevados a cabo hasta la actualidad en materia de innovación educativa con el fin de fundamentar y contextualizar nuestro objeto de investigación antes de comenzar con la exposición de los resultados y conclusiones obtenidas.

Comenzamos analizando los procesos de cambio que ha sufrido la sociedad en el último siglo y la falta de capacidad de la escuela para adaptarse al mismo ritmo. De este modo, la mayoría de los expertos y la sociedad en general coinciden en la necesidad de un cambio educativo que en muchas escuelas ya está empezando a producirse.

A continuación hemos realizado una aproximación al concepto de innovación educativa desde el punto de vista de los diferentes investigadores del tema y, una vez analizadas, hemos creado nuestra propia definición de innovación educativa, que es la siguiente: *“las*

*innovaciones educativas son cambios que provocan mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, estimulando al alumnado a cuestionar su realidad e incitando un acercamiento al reto de conectar con su proyecto vital”.*

Pero las innovaciones no son todas iguales y por ello hemos realizado un análisis de las diferentes clasificaciones que se han propuesto con el fin de ayudar a entender su significado y pronosticar su viabilidad. De todas ellas, probablemente la más completa fue la tipología multidimensional realizada por Rivas (2000) que constaba de 4 dimensiones integradas con los correspondientes criterios de categorización de modo que se permite categorizar cualquier innovación en la intersección de los respectivos ejes dimensionales. No obstante, para el propósito de nuestra investigación hemos preferido la realización de una tipología sintética, según los componentes, basada en la de Rivas, pero dejando una opción abierta para que los profesores puedan incluir algún tipo de innovación que pudiera quedar excluida.

Posteriormente hemos comprobado como existe una evolución en la historia de la innovación educativa a nivel nacional e internacional, y como



existen diferentes tendencias y pedagogías innovadoras en la actualidad, desde los últimos avances en TIC hasta las pedagogías libres o la supresión de la escuela pasando por las metodologías activas, entre las que se encuentran las inteligencias múltiples, la educación emocional asociada a las posibilidades que abre el mundo de la neuroeducación, el trabajo por proyectos o el aprendizaje cooperativo entre otras.

El siguiente capítulo se centró en la importancia de la asesoría en las innovaciones. Analizamos que tipo de asesoría se suele llevar a cabo y quien la realiza, teniendo en cuenta que en ocasiones no recibe a nuestro juicio toda la consideración que merecería. Lo mismo sucede con la evaluación, siguiente elemento estudiado y que resulta ser imprescindible en el proceso innovador. Posteriormente describimos cuales son las resistencias que entorpecen el desarrollo de las innovaciones y concluimos el marco teórico describiendo la satisfacción que producen las innovaciones entre el profesorado así como el impacto que tienen en la comunidad educativa y la difusión que se puede llevar a cabo por diferentes vías.

Una vez finalizada esta parte de la investigación pasamos a desarrollar el estudio empírico de nuestro trabajo.

# ESTUDIO EMPÍRICO

---



## 1. OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

La revisión teórica realizada ha permitido concretar los objetivos de este estudio que nacen de las preguntas fundamentales de la investigación. Este trabajo se centra en el estudio de las innovaciones educativas en la provincia de León. Las preguntas que orientaron el presente trabajo fueron las siguientes:

- ¿Qué tipo de innovaciones se desarrollan en los centros de la provincia de León?
- ¿Existen diferencias entre las innovaciones realizadas a propuesta de la Administración y las que se llevan a cabo por iniciativa del profesorado?  
¿Cuáles tienen más éxito?
- ¿Qué diferencia a los profesores innovadores de los no innovadores?
- ¿Qué los impulsa a los profesores a cambiar o no sus prácticas educativas?
- ¿Qué procesos ocurren cuando se enfrentan la tarea de innovar? ¿Qué importancia cobra la evaluación ?
- ¿Qué condiciones se requieren para que un cambio real ocurra y se consolide? ¿Qué resistencias se encuentran? ¿Reciben asesoría?
- ¿Qué impacto producen las innovaciones? ¿Se encuentran satisfechos con las innovaciones realizadas? ¿Las difunden de alguna manera?

Estas preguntas son el origen de los objetivos de nuestra investigación y que formulamos a continuación.

### **1.1. OBJETIVOS GENERALES**

- Conocer y clasificar las innovaciones que se desarrollan en nuestra provincia así como las características de los centros y los profesores que las llevan a cabo.
- Estudiar, describir, explicar y clasificar las innovaciones, propuestas por la Administración desarrolladas en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León.
- Estudiar, describir, explicar y clasificar las innovaciones realizadas por iniciativa del profesorado desarrolladas en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León.





## 1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las características de los centros y de los profesores que realizan innovaciones en la provincia de León y de los que no las realizan.
- Describir, mediante una muestra representativa, las innovaciones, programas e intervenciones propuestas por la Administración que se están desarrollando en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León.
- Conocer las innovaciones propuestas por la Administración, el proceso, sus motivos, la temporalización, los recursos, la asesoría, la evaluación, la satisfacción, el impacto y la difusión que de ellas se lleva a cabo en el profesorado de los centros de Educación Infantil y Primaria de nuestra provincia.
- Clasificar las innovaciones propuestas por la Administración, en función del contenido y la temática de las mismas.
- Describir , mediante una muestra representativa, las innovaciones realizadas por iniciativa del profesorado que se están desarrollando en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León.
- Clasificar las innovaciones por iniciativa del profesorado, en función del contenido y la temática de las mismas.

- Conocer las innovaciones por iniciativa del profesorado, el proceso, sus motivos, la temporalización, los recursos, la asesoría, la evaluación, la satisfacción, el impacto y la difusión que de ellas se lleva a cabo en el profesorado de los centros de Educación Infantil y Primaria de nuestra provincia.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

#### 2.1.1. ASPECTOS GENERALES

Al realizar una investigación se pretende obtener información acerca de las características de una población o, conocer cómo se lleva a cabo un fenómeno en un grupo de personas de manera que los resultados a los que lleguemos sean válidos para toda una población. Sin embargo, en la mayoría de las investigaciones, y la nuestra no es una excepción, la población es numerosa, por lo que se hace difícil la recolección de todos sus miembros y necesitamos extraer una muestra significativa de la misma, seleccionando a un pequeño grupo de casos, que representen de la mejor manera posible el total, de forma que a partir de ello podamos inferir lo que ocurre en la población (Ortega y Pick, 2011).

Los métodos de muestreo que mejor aseguran la representatividad de la muestra, y por tanto que más se recomiendan, son los muestreos de tipo probabilístico ya que se basan en el principio de equiprobabilidad; es decir, todos los individuos tienen las mismas probabilidades de ser elegidos como parte de la muestra (Bisquerra, 1989; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005). Para conocer nuestra población total se partió del directorio de

centros de la Junta de Castilla y León, disponible en <http://directorio.educa.jcyl.es/es/mapa>, que establece el registro de un total de 181 colegios de Educación Infantil y Primaria en la provincia de León durante el Curso Académico 2014/15. De estos, 146 eran públicos, 28 eran concertados, 2 eran colegios de Educación Especial, 2 eran colegios rurales de Innovación Educativa, 1 era privado, 1 era específico de Autismo y 1 era Escuela Hogar. Además, según el Consejo Escolar de Castilla y León para el curso 2012-2013 (Junta de Castilla y León, 2014) la provincia de León contaba con un total de 2073 maestros/as (ver **tabla nº8**), de los cuales 497 eran de Educación Infantil, 773 de Educación primaria y 803 eran especialistas. De modo que nuestra población quedaba configurada por un total de 2073 maestros/as.

**Tabla nº 8.** Modificado de Plantilla orgánica de cuerpos docentes: Cuerpo de Maestros en Centros de E. Infantil, Primaria y Especial (Curso 2012-2013)

<b>PROVINCIA</b>	<b>INFANTIL</b>	<b>PRIMARIA</b>	<b>PRIMARIA BILINGÜE</b>	<b>IDIOMA EXTRANJERO: INGLÉS</b>	<b>IDIOMA EXTRANJERO: FRANCÉS</b>	<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>	<b>MÚSICA</b>	<b>PEDAGOGÍA TERAPEÚTICA</b>	<b>AUDICIÓN Y LENGUAJE</b>	<b>COMPENSTORIA</b>	<b>TOTAL</b>
ÁVILA	234	387	10	124	1	94	46	62	33	15	996
BURGOS	347	545	12	168	1	118	58	72	42	20	1386
<b>LEÓN</b>	<b>497</b>	<b>773</b>	<b>55</b>	<b>191</b>	<b>1</b>	<b>184</b>	<b>102</b>	<b>119</b>	<b>70</b>	<b>21</b>	<b>2073</b>
PALENCIA	176	284	7	72	0	62	31	28	25	10	728
SALAMANCA	379	593	13	186	1	134	71	53	54	10	1529
SEGOVIA	244	399	6	126	1	81	39	54	31	22	1001
SORIA	107	171	14	66	2	37	21	28	15	9	471
VALLADOLID	530	832	20	233	3	168	76	101	62	27	2053
ZAMORA	212	329	12	108	1	85	37	58	34	12	896
<b>TOTAL</b>	<b>2725</b>	<b>4313</b>	<b>149</b>	<b>1451</b>	<b>11</b>	<b>953</b>	<b>489</b>	<b>631</b>	<b>369</b>	<b>146</b>	<b>11133</b>

### 2.1.2. MUESTRA UTILIZADA PARA EL CUESTIONARIO

Para poder estimar el tamaño de la muestra es necesario conocer el nivel de confianza que queremos que alcancen los datos (Colás, Buendía y

Hernández Pina, 2009), normalmente comprendido entre el 95% y el 99.7%; así como el error de estimación máximo permitido, que suele ser del 5%. Se estableció la muestra necesaria para abordar nuestro estudio, por medio de un muestreo aleatorio estratificado, utilizando la ecuación 1 ya que la población era finita y menor de 100 000 individuos (Cantón, 2009).

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N - 1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

**Ecuación 1.** Determinación del tamaño de la muestra para poblaciones finitas menores de 100 000 individuos. Donde  $n$  es el tamaño de la muestra,  $N$  es el tamaño de la población;  $\alpha$  es el nivel de significación;  $p$  es el % estimado;  $q$  es  $100-p$  y  $e$  es el error estimado permitido.

Se estableció un nivel de confianza del 95.5% ( $2\sigma$ ) y un margen de error de +5% obteniendo una muestra real necesaria de al menos 71 sujetos.

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N - 1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q} = \frac{2073 \cdot 1.96^2 \cdot 0.05 \cdot 0.95}{0.05^2 \cdot (2073 - 1) + 1.96^2 \cdot 0.05 \cdot 0.95} = 71$$

La recogida de datos se produjo durante los meses de mayo y junio de 2015. Se envió por correo electrónico un cuestionario online para profesores creado con *Google docs* a todos ellos (disponible en <https://docs.google.com/forms/d/10WJ357f5UG57D7GfnV6k20yGVPeofpZ2wRFb3ZFM/viewform>). En el correo electrónico se especificaba que en el caso de que varios maestros llevaran a cabo un mismo proyecto, solo

se rellenaría un cuestionario por innovación. El cuestionario de manera *on-line* fue contestado por 32 maestros/as. Además, también se procedió a enviarlo por redes sociales y se acudió en persona a diferentes colegios de la provincia. Como resultado del proceso de recogida de t datos, la muestra final quedó configurada por de 86 maestros/as.

### **2.1.3. MUESTRA UTILIZADA PARA LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y LA ENTREVISTA**

Para los grupos de discusión y la entrevista, se seleccionó a 12 colegios de la provincia (5 públicos, 6 concertados y 1 privado) que se sabía previamente que realizaban algún tipo de innovación educativa, bien porque se conocía a maestros/as de dichos colegios o bien por leer sus innovaciones en prensa o en sus páginas web. Se acudió personalmente a los 12 colegios, de los cuales accedieron a participar 3 colegios públicos y 1 colegio privado. La recogida de datos se produjo durante el mes de junio de 2015.





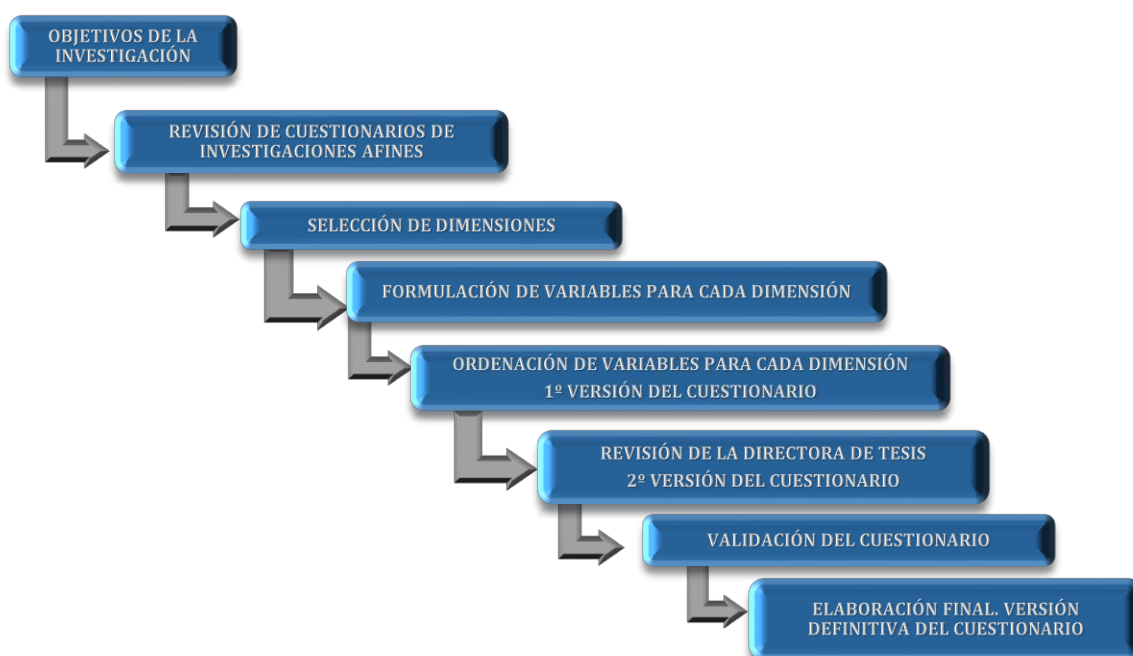
## 2.2. INSTRUMENTOS: ELABORACIÓN

Para la fase de recogida de información hemos utilizado un diseño mixto: por una parte hemos realizado un cuestionario, de carácter cuantitativo y *ex post facto*, dirigido al profesorado de la provincia de León, con el objetivo de identificar y describir las innovaciones que se están realizando en nuestra provincia. Por otra, hemos realizado 3 grupos de discusión y una entrevista, de carácter cualitativo, con el fin de complementar nuestra investigación. Pretendíamos por tanto, aprovechar las ventajas que nos ofrece usar dos enfoques metodológicos diferentes, el cualitativo y el cuantitativo, para mostrar la realidad desde su inherente pluralidad, trabajando con estrategias, instrumentos y técnicas adecuadas que no den lugar a confusión y que aporten a la investigación información relevante sin caer en el artificialismo, alejándose de la yuxtaposición que supondría la mezcla de distintos instrumentos sin coherencia interna (Pozuelos, 2000; Romero, 2006 y Greene, 2007).

### 2.2.1. CUESTIONARIO

La elaboración del cuestionario es un proceso delicado y difícil puesto que debe ser realizado con la mayor perfección posible dada la dificultad que supone el tener que captar y expresar en indicadores concretos los

aspectos significativos de la realidad en relación al objeto de estudio, así como otros tipos de problemas como los lingüísticos y psicológicos (Sierra Bravo, 2013). Esta dificultad en su construcción nos ha llevado a realizar la siguiente esquematización de los criterios fundamentales a la hora de elaborar un cuestionario (ver **figura nº 15**):



**Figura nº 15.** Criterios para la elaboración del cuestionario. (Modificado de Cantón, Valle Flórez y Arias Gago, 2008)

Para su elaboración hemos partido del cuestionario sobre proyectos de innovación educativa dirigido al profesorado, incluido en la investigación denominada “Estudio sobre la innovación educativa en España” que se

llevó a cabo en las 18 comunidades autónomas del país y financiado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) (Marcelo, Aramendi, Cotillas, Ayala, Armengo, Arencibia et al., 2009). El cuestionario constaba de 49 variables, combinando preguntas abiertas y cerradas, a los largo de los cuales se recopilaba información relevante sobre los proyectos de innovación educativa que se venían desarrollando en España.

Así mismo, también hemos tenido en cuenta otros trabajos e investigaciones que partían de dicho informe. En concreto hemos tenido en cuenta el trabajo realizado por Gairín, Armengol y Muñoz Moreno (2010) sobre la innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón así como el cuestionario que realizaron Aramendi Jauregui y Buján Vidales (2012) para estudiar y comparar la innovación educativa desarrollada en Cantabria y en el País Vasco. Su cuestionario constaba de 86 variables de escala tipo *Likert* y pretendía comparar los planes de innovación desarrollados por ambas administraciones. Sin embargo, dado que estos cuestionarios no se ajustaban completamente a nuestras expectativas puesto que dejaban fuera alguna dimensión (Satisfacción con la innovación) así como algunas variables dentro de las dimensiones (Diferencia entre innovaciones por iniciativa de la Administración o por

iniciativa del profesorado) que consideramos necesarias, decidimos construir un instrumento *ad hoc* que permitiera satisfacer nuestras necesidades. Para realizar esta tarea fue necesario, además de revisar los cuestionarios existentes sobre estudios similares al nuestro, llevar a cabo una revisión bibliográfica sobre el diseño y construcción de instrumentos de recogida de datos (Del Rincón et al., 1995; Bisquerra, 2000; Martínez Olmo, 2002; McMillan y Schumacher, 2005; Briones, 2008; Pereira Pérez, 2011). De este modo, quedó configurada una primera versión del cuestionario consistente en unas primeras preguntas de carácter general acompañadas de una serie de variables distribuidas mediante una escala valorativa tipo *Likert* basada en dimensiones y variables relacionadas. Mediante este tipo de cuestionario se ha buscado que los maestros/as indiquen si están de acuerdo o en desacuerdo con los diferentes enunciados. Esta disposición de la información nos permite analizar los datos comparando las respuestas reduciéndolas a términos estadísticos . Una vez confeccionado, nos dimos cuenta de la complejidad de su diseño y su amplitud, por lo que realizamos algunas correcciones y diseñamos una segunda versión del cuestionario con 177 variables agrupados en 14 dimensiones (**Anexo 1**). A partir de esta nueva versión pudimos confirmar

la validez del cuestionario, determinada por un grupo de 7 expertos, integrado por:

- Tres profesores de la Universidad de León, doctores y pertenecientes al área de Didáctica y Organización Escolar .
- Dos maestros de Educación Primaria de la provincia de León.
- Un director de colegio de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León.
- Un inspector de educación de la provincia de León.

Se contactó personalmente con cada uno de los expertos mencionados y, posteriormente, se les remitió un correo electrónico explicándoles los objetivos de la investigación y solicitando su buen criterio para evaluar la eficacia del cuestionario en su aplicación. Acompañando al cuestionario, se les entregó una plantilla para que evaluaran cada uno de las variables del cuestionario atendiendo a su pertenencia, relevancia e uniformidad. Además, se dejó abierta la posibilidad de que realizaran las observaciones o modificaciones que consideraran necesarias sobre cualquier aspecto relativo al cuestionario en cada una de sus variables (Ver **tabla nº9**).

**Tabla nº 9.** Modelo de parrilla externa de anotaciones para el juicio de expertos

DATOS GENERALES	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
Variable 1									
Variable 2									
...									

Una vez analizadas las respuestas obtenidas por los expertos, se establecieron unos criterios de validez para determinar si cada una de las variables debía de ser mantenida, mejorada o eliminada (Ver **tabla nº 10**).

**Tabla nº 10.** Criterios de validez para las variables evaluados por los expertos

PASO	Nº VARIABLES ELIMINADAS	CRITERIO DE ELIMINACIÓN
1	19	Al menos 1 persona la clasifica como no univoca
2	31	Al menos 1 persona la clasifica como no pertinente
3	25	Al menos 2 personas la puntúan con 2 o menos de relevancia

Una vez eliminados las variables correspondientes y mejorados los indicados por el grupo de expertos, quedó diseñado el modelo final del cuestionario *Análisis de las innovaciones en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León* (ver **anexo 2**) con las siguientes 13 dimensiones (**Tabla nº 11**):

**Tabla nº 11.** Dimensiones de la versión definitiva del cuestionario “Análisis de las innovaciones en los centros de Educación Primaria de la provincia de León”

ÁMBITO	VARIABLES
ASPECTOS GENERALES	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
TEMA DE LA IDEA INNOVADORA	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
TIPO DE INNOVACIÓN	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36
DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN	37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53
TEMPORALIZACIÓN	54, 55, 56, 57
RECURSOS	58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73
ASESORÍA DE LA INNOVACIÓN	74, 75, 76, 77, 78
EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN	79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90
RESISTENCIAS A LA INNOVACIÓN	91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99
SATISFACCIÓN CON LA INNOVACIÓN	100, 101, 102, 103, 104
IMPACTO DE LA INNOVACIÓN	105, 106, 107, 108, 109, 110
DIFUSIÓN DE LA INNOVACIÓN	111, 112, 113, 114
OTROS	115

Sin embargo, la utilización del cuestionario como único instrumento para reconstruir una realidad tan compleja y repleta de relaciones, actitudes y

significados implícitos como la educativa no está exenta de una serie de limitaciones existentes (Buendía, 1994). Algunas de ella puede ser el elevado número de cuestionarios que pueden perderse al ser enviados por correo, la dificultad de conseguir preguntas que exploren aspectos en profundidad o la tendencia de los sujetos a dar las respuestas que se consideran socialmente correctas. En nuestra investigación hemos superado esta barrera haciendo que el cuestionario sea una técnica complementada por la realización de una entrevista y varios grupos de discusión. Esta combinación de técnicas posibilita una aproximación más holística a la realidad (Sampieri y Mendoza, 2008) de las innovaciones educativas en la provincia de León.

### **2.2.2. GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTA**

Con el objeto de profundizar en los datos aportados por el profesorado mediante el cuestionario anteriormente descrito y compensar los posibles sesgos o limitaciones que pudieran poseer estos, decidimos realizar 3 grupos de discusión y 1 entrevista. En esta investigación, nos acercamos a la idea de grupo de discusión que proponen Krueger, (1991), Romero, (2006) y Pérez de Tudela (2007) entendiéndolo como una conversación cuidadosamente planeada, con el fin de obtener información de interés de



un área definida, en un ambiente permisivo y no directivo. Para ello, se reúne a un grupo de sujetos y se trabaja con ellos en relación a las variables, las categorías, los sucesos o los temas objeto de la investigación (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2002). La duración de los 3 grupos de discusión fue de 25´31", 21´11" y 29´29" respectivamente. Estos tiempos se alejan un poco de los considerados óptimos para grupos de discusión según Ibañez (1989) que establece que deben tener una duración de entre una hora y una hora y media, pero en esta investigación nos pareció la duración óptima para recabar los datos necesarios sin que los participantes se cansaran y se entrara en divagaciones innecesarias.

El lugar de celebración fueron en todos los casos pequeñas aulas o salas de profesores luminosas y cómodas, con mobiliario adecuado para las sesiones, consistente en mesas circulares o rectangulares alrededor de las cuales se disponían los participantes en las sillas, de forma que tuvieran plena libertad para elegir asiento alrededor de la mesa a fin de que estuviesen cómodos y relajados. Estas consideraciones resultan importantes puesto que el lugar en el que se realizan las reuniones también ejerce influencia y resulta determinante debiendo procurarse un formato flexible y favorecedor del debate (Baéz y Pérez de Tudela, 2007). Las

audiciones de las grabaciones, así como sus transcripciones, se encuentran recogidas en formato electrónico en el **anexo 3**. Los grupos oscilaban entre 5 y 6 personas, y aunque no eran desconocidos entre sí puesto que cada grupo estaba compuesto por compañeros/as del mismo colegio, si que tenían características homogéneas en función del tema investigado al ser todos maestros/as que realizan una misma innovación, de forma que mantuvieron una discusión, únicamente guiada, en un clima distendido (Krueger, 1991).

Se procuró también que los grupos de discusión cumpliesen las siguientes características que Báez y Pérez de Tudela (2007) señalan como necesarias para que el grupo funcione correctamente como instrumento de investigación:

- **Abierto:** que en él tuvieran cabida todas las opiniones, fueran las que fueran y todas las posibles posturas sostenidas por la gama de informantes convocados .
- **De intercambio:** siendo necesario que todos los participantes de la reunión discutieran (en el mejor sentido de la palabra), argumentaran, refutaran, intercambiaran ideas, debatieran, confrontasen puntos de vista y pareceres, y con ello, manifestasen

sus conformidades y disconformidades, sus concordancias y discordancias, sus avenencias y discrepancias y sus compatibilidades e incompatibilidades.

- **No dirigido:** en el sentido de que tuvieran plena libertad para decidir sobre qué hablar y qué callar, el orden en el actuar y la prioridad dada a los temas que iban surgiendo. El moderador es quien dirige la reunión y propone el tema a debate pero a partir de ahí en ningún caso debería dirigir las aportaciones de los participantes en un sentido ajeno al que el propio grupo quisiera.
- **Pragmático:** que tomara el lenguaje tal como se manifestara en la situación concreta del grupo, como reflejo y muestra de lo que sucedería fuera del grupo. La técnica perseguía que dentro del grupo se reprodujera la creación espontánea (no preparada previamente) y flotante (lo que estaba flotando en el ambiente) de los grupos de referencia.

De este modo, las sesiones se llevaron a cabo con gran fluidez en todos los grupos, y gracias a la buena disposición y dedicación de todos los participantes los temas fueron surgiendo de manera natural.

Para complementar los grupos de discusión, y con motivo de que en uno de los colegios la innovación era llevada a cabo principalmente por un único profesor (con ayuda de la orientadora del centro) realizamos también una entrevista. Esta es otra de las herramientas más utilizadas para obtener información en investigación social porque ofrece la posibilidad de recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otro modo no estarían al alcance del investigador (Aguilar y Barroso, 2015). Para Yuni y Urbano (2009) se trata de interpretaciones y descripciones de situaciones o fenómenos vividos y relatados desde el punto de vista de la persona entrevistada. La entrevista tuvo una duración de 43'33" y el ambiente de realización fue similar al de los grupos de discusión. En todos los casos, las intervenciones fueron grabadas después de pedir permiso a los participantes, con el fin de facilitar la transcripción y analizar aspectos que podían pasar inadvertidos en la intervención, como por ejemplo el lenguaje no verbal.

Para elaborar el protocolo de los grupos de discusión y entrevista, tuvimos presente que las cuestiones debían profundizar en las dimensiones recogidas en el cuestionario. El criterio utilizado para el análisis fue el de

organizar la información dotándola de sentido: este procedimiento consiste en seleccionar los datos necesarios para integrarlos en esquemas teóricos conceptuales (Valles, 1999). Dicha tarea ha sido realizada personalmente, transcribiendo todas las intervenciones (**Anexo 4 cd**) y posteriormente vaciando el contenido de los datos más importantes de los mismos en una tabla, agrupándolos en categorías y dimensiones relacionadas con los puntos principales en los que se desarrollaba en el cuestionario.

De este modo, se diseñó un modelo de preguntas flexible que guiaría nuestra intervención con el esquema que se muestra en la **figura nº 16**.



**Figura nº 16.** Modelo de preguntas de la entrevista y de los grupos de discusión

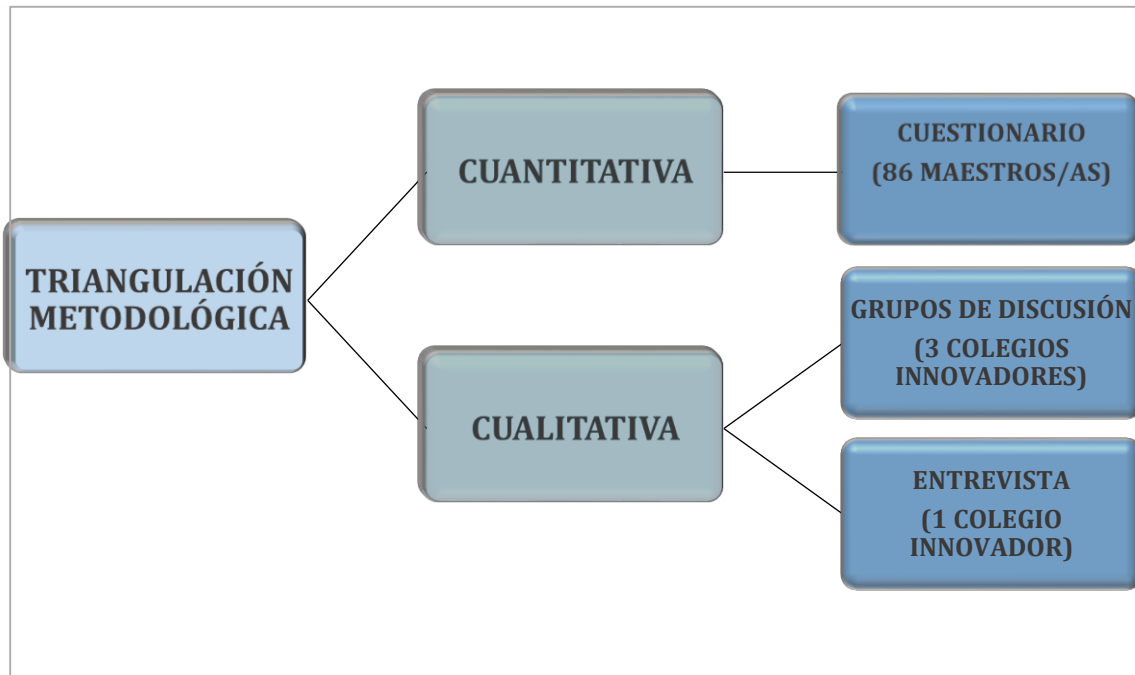
### 2.3. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS

En el diseño de esta investigación hemos señalado nuestras preferencias por la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos como estrategia metodológica, al considerar esta opción como la mejor manera de abordar la tan compleja realidad educativa. Como señalan Tashakkori y Teddlie (2003) este tipo de investigación contribuye a mejorar los procesos y productos de la investigación. Del mismo modo, su combinación produce información cuantificable y contextual (Kaplan y Duchon, 1988). Es en ese marco donde reside la necesidad de utilizar la técnica de la triangulación metodológica al situarnos en la línea de Flick (2004: 244) cuando señala que gracias a ella se puede avanzar *“hacia un enriquecimiento adicional y un perfeccionamiento del conocimiento y hacia una transgresión de los (siempre limitados) potenciales epistemológicos del método individual”*. Para Denzin (1990) la triangulación se define como la combinación y aplicación de diferentes metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno. Pero, también se entiende como una técnica de confrontación y herramienta de comparación de distintos tipos de análisis de datos con un mismo objetivo que puede ayudar a validar un estudio de encuesta y a potenciar las conclusiones derivadas (Rodríguez Pozo y Gutiérrez, 2006)

para lo que resulta necesario, según señala Donolo (2009), conocimiento, tiempo y recursos para implementarla así como agudeza para interpretar los resultados debido a las variadas y, en ocasiones, contradictorias formas en que se presentan. Recientemente, Aguilar y Barroso (2015) la definen como un procedimiento metodológico de investigación en las ciencias sociales que nos permite obtener un mayor control de calidad en la investigación, así como mayor garantía de validez, credibilidad y rigor en los resultados alcanzados.

Para nuestra investigación hemos realizado una triangulación basada en los datos recogidos por un instrumento de registro de datos (un cuestionario) y en la observación (Pérez Serrano, 1994). De esta manera hemos conseguido integrar evidencias para cada categoría procedentes tanto del cuestionario como de la entrevista o de los grupos de discusión. Debemos señalar, no obstante, que aunque no en todas las categorías hemos encontrado evidencias desde los dos ámbitos, se ha procurado asegurarlas siempre que fuera posible con el fin de, como señala Baelo (2008), obtener un nivel de validez óptimo dejando el menor espacio para la interpretación del investigador (ver **figura nº 17**).





**Figura nº 17.** Descripción de la triangulación metodológica de esta investigación



## 2.4. TRATAMIENTO DE LOS DATOS Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO

### 2.4.1. EVALUACIÓN DE LA FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

Para evaluar la consistencia interna del cuestionario se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual es uno de los índices de fiabilidad más utilizados por los investigadores (Ledesma, Molina Ibañez y Valero, 2002). Este coeficiente toma valores comprendidos entre 0 y 1, cuanto más próximo se encuentre su valor a 1 mayor será la consistencia interna de los variables analizadas. Puesto que todos los variables de cada una de las escalas deben tener el mismo sentido de respuesta, 12 de ellos fueron invertidos para que lo tuvieran.

Ya que la finalidad de este coeficiente es determinar la relación entre variables, para evaluar la consistencia se realizó el análisis para el cuestionario completo y otro dividiendo la muestra en dos partes siguiendo la técnica de las dos mitades. Esta técnica consiste en dividir el test en dos partes compuestas por el mismo número de variables, o muy similar, con el objetivo de obtener un coeficiente de consistencia interna a través de la correlación establecida entre cada una de las dos puntuaciones, correspondientes a cada una de las dos mitades, alcanzadas por cada uno de los individuos estudiados. George y Mallery en 2003 determinan la

siguiente escala a partir del coeficiente del Alfa de Cronbach para clasificar la fiabilidad del instrumento (ver **tabla nº 12**):

**Tabla nº 12.** Escala para clasificar la fiabilidad del instrumento

FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO	ALFA DE CRONBACH
EXCELENTE:	>0.90
BUENO	0.81 – 0.90
ACEPTABLE	0.71 – 0.80
CUESTIONABLE	0.61 – 0.70
POBRE	0.51 – 0.60
INACEPTABLE	<0.50

Así mismo, otros autores determinan como valor de fiabilidad razonable una Alfa de Cronbach comprendida entre 0.7 y 0.8 (Nunnally 1978; Kaplan y Saccuzzo 1982; Hub, Delorme y Reid 2006).

#### 2.4.2.DIFERENCIAS EN LAS FRECUENCIAS DE DISTRIBUCIÓN ENTRE GRUPOS

Con el objetivo de analizar las posibles diferencias entre las frecuencias de respuesta de profesores innovadores y de no innovadores, en cada una de las variables estudiadas en el cuestionario, se realizó la prueba Chi Cuadrado si al menos el 80% de las celdas que conforman la tabla cruzada

de frecuencias tuvieron una frecuencia mayor o igual que 5. En caso contrario se realizó el test de Fisher. De la misma manera se analizaron las diferencias entre las frecuencias de respuesta de profesores que participaron en innovaciones propuestas por la Administración o por iniciativa del profesorado.

### 2.4.3. REGRESIÓN LOGÍSTICA

*- Factores que se asocian con que un profesor realice una innovación y factores que se asocian con que un profesor realice una innovación propuesta por la Administración o como iniciativa del profesorado*

Para construir un modelo de asociación de que un profesor/a realice una innovación y para evaluar los factores que simultáneamente podrían estar presumiblemente relacionados con el hecho de que la realice se utilizó una regresión logística binaria univariante y multivariante, respectivamente. Así mismo, se analizaron los factores de la asociación de que un profesor/a realice una innovación propuesta por la Administración o por iniciativa del profesorado.

Por tanto, con este análisis se calculó la razón de oportunidades u *odd ratio* (OR) de ser un profesor innovador a partir de las variables incluidas en el cuestionario y de ser un profesor innovador participando en una

innovación propuesta por la Administración o por iniciativa del profesorado. El procedimiento de selección de las variables en el modelo fue el método de inclusión hacia delante, posteriormente se corroboraron los resultados con el método de eliminación hacia atrás. En caso de que en alguno de los grupos se obtuviese una muestra muy baja, se empleó una regresión logística binaria exacta (Hsieh, 1989).

#### **2.4.4. ANALISIS FACTORIAL POR DIMENSIONES**

Se realizó un análisis factorial exploratorio de cada una de las dimensiones del cuestionario (tema de la innovación educativa, tipo de innovación, desarrollo, temporalización, recursos, asesoría, evaluación, resistencias, satisfacción, impacto y difusión de la innovación) para proceder a encontrar aquellas variables que se agrupan entre si con un significado común y, de esta manera intentar comprender y analizar la estructura de las interrelaciones entre variables que definen la innovación educativa en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León. Este análisis es una técnica de reducción de la dimensionalidad que agrupa las variables correlacionadas en conjuntos llamados factores. Se empleó el Análisis de Componentes Principales como método de extracción con el objetivo de crear una combinación lineal que explique el mayor porcentaje

de varianza posible, como mínimo debe explicar un 60% de la varianza total (Frías Navarro y Pascual Soler, 2012).

En primer lugar se calculó la matriz de correlaciones de las variables, las comunalidades (proporción de la varianza que puede ser explicado por el modelo factorial), el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett para comprobar si los datos poseían las características adecuadas para realizar este análisis (Frías Navarro y Pascual Soler, 2012). El índice de KMO se usó para contrastar si las correlaciones parciales entre las variables eran lo suficientemente pequeñas. Este índice toma valores comprendidos entre 0 y 1, cuanto más próximo a 1 se encuentre su valor, más sentido tendrá realizar el análisis factorial. Un índice menor a 0.5 indica que no debe utilizarse este análisis con la muestra evaluada. Además, se utilizó la prueba de esfericidad de Bartlett para contrastar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad y, por tanto, no existirían correlaciones entre variables, haciendo que el análisis factorial no tuviera sentido estadístico.

En segundo lugar, se determinó el número de factores a conservar en el análisis. Existen diversos criterios para hacerlo, pero uno de los más utilizados es la regla de Kaiser: *"conservar aquellos factores cuyos valores*

*propios son mayores a la unidad"* (García Jiménez, 2000). Sin embargo, dado que este criterio tiende a sobreestimar el número de factores, también se examinó el gráfico de sedimentación (Catell, 1966) identificando el punto de inflexión en el que la pendiente de la línea que une los factores ordenados deja de disminuir, incluyendo en el análisis final únicamente los factores anteriores a este. Así mismo, Anguiano-Carrasco (2010) indican que el número mínimo de factores está determinado por el número de variables, siendo el número mínimo necesario de estos un tercio o un quinto del número de variables.

Posteriormente se realizó una rotación factorial siguiendo el método de rotación Varimax con normalización Kaiser para mejorar la interpretación de la estructura factorial. Este procedimiento es útil si una variable se encuentra asignada con un peso similar en dos factores y porque en la solución factorial original (siempre ortogonal) los factores no rotados son siempre dependientes entre sí. En cuanto al criterio para interpretar la saturación de una variable, se definió el valor mínimo en 0.5 para ser incluido dentro del factor (García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez, 2000). Si una variable se encuentra dentro de dos factores distintos, se incluirá en el factor en el que tenga un mayor peso. Por último, una vez



determinadas las variables asignadas a cada factor, se procedió a nombrar cada factor (Cañón, 2012).

Los análisis estadísticos fueron realizados con el programa estadístico Stata (versión 13, Stata Corp, College Station, TX) y el paquete IBM SPSS 22 (SPSS, INC., Chicago, IL) desarrollado para Mac. El nivel de significación se estableció como  $P \leq 0.05$ . Con el fin de simplificar la presentación de los resultados, solamente se indicarán los valores de  $P$  en caso de encontrar diferencias estadísticamente significativas.



### 3. RESULTADOS

#### 3.1. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO

En la siguiente tabla (**tabla nº13**) se presentan los resultados de la evaluación de consistencia interna del cuestionario mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

**Tabla nº 13.** Resultados del coeficiente de Alfa de Cronbach para analizar la consistencia interna del cuestionario

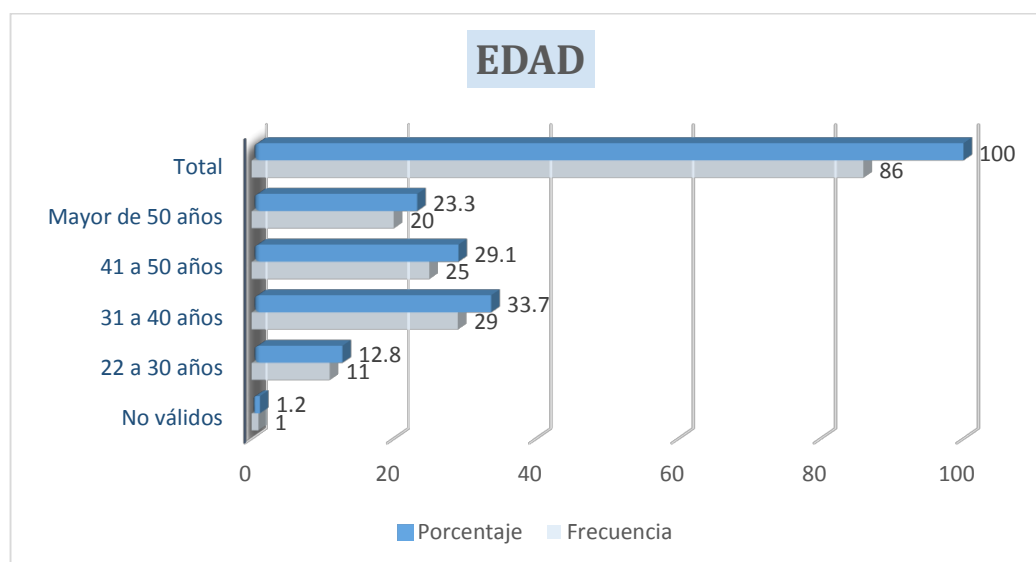
	ALFA DE CRONBACH
Todas las variables: 98 variables	0.848
Parte 1: 49 variables	0.860
Parte 2: 49 variables	0.907

El análisis reveló una consistencia buena del cuestionario siguiendo el criterio establecido por George y Mallery (2003) dado que el coeficiente fue de 0.848. Así mismo, los resultados fueron replicados mediante el análisis de la técnica de las dos mitades, dado que en una se obtuvo un valor bueno (0.860) y en la otra excelente (0.907).

### 3.1.1. CARACTERÍSTICAS DESCRIPTIVAS DE LA MUESTRA

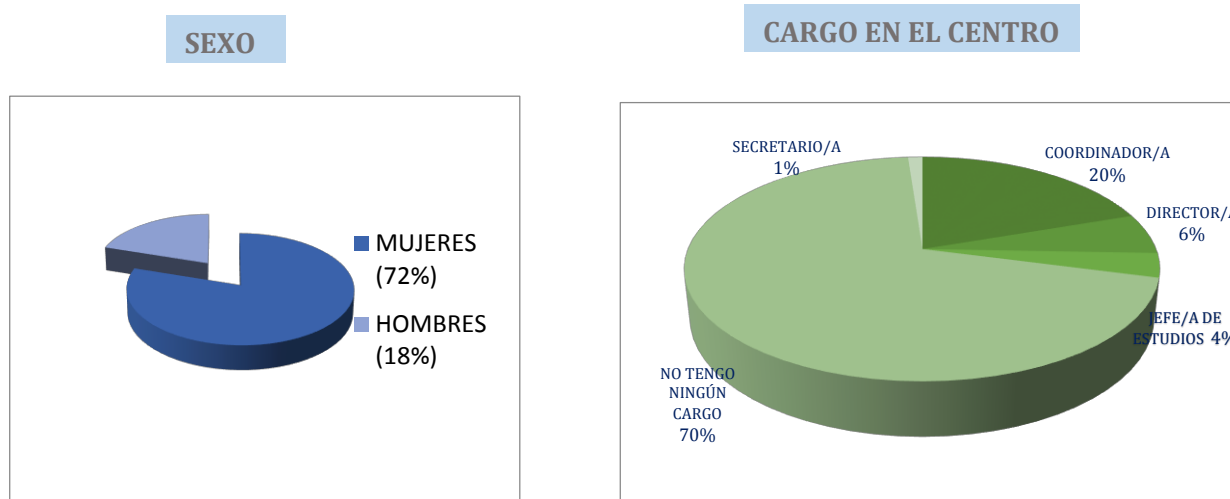
A continuación se presenta un resumen de las características de los sujetos que conforman la muestra de estudio. Con estas variables se consigue identificar el perfil de los encuestados, preservando no obstante, su anonimato.

Fueron evaluados 86 maestros/as de Educación Infantil y Primaria, trabajadores en activo en la actualidad o en los últimos 5 años, de centros educativos de la provincia de León. De ellos, la mayor parte tenían una edad comprendida entre 31 y 40 años (34%, n=29), si bien el 23 % (n=20) eran mayores de 50 años y un 13 % (n=11) tenían menos de 30 años (ver **figura nº 18**).



**Figura nº 18.** Distribución de la edad de los encuestados

En cuanto al sexo, una amplia mayoría, el 72% (n=62) eran mujeres (ver **figura nº 19**). Este dato no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que en la sociedad actual, y nuestra provincia no es una excepción, el porcentaje de maestros en los colegios sigue siendo significativamente inferior al de maestras. Así lo corroboran los datos del Ministerio para el curso 2014/2015 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).



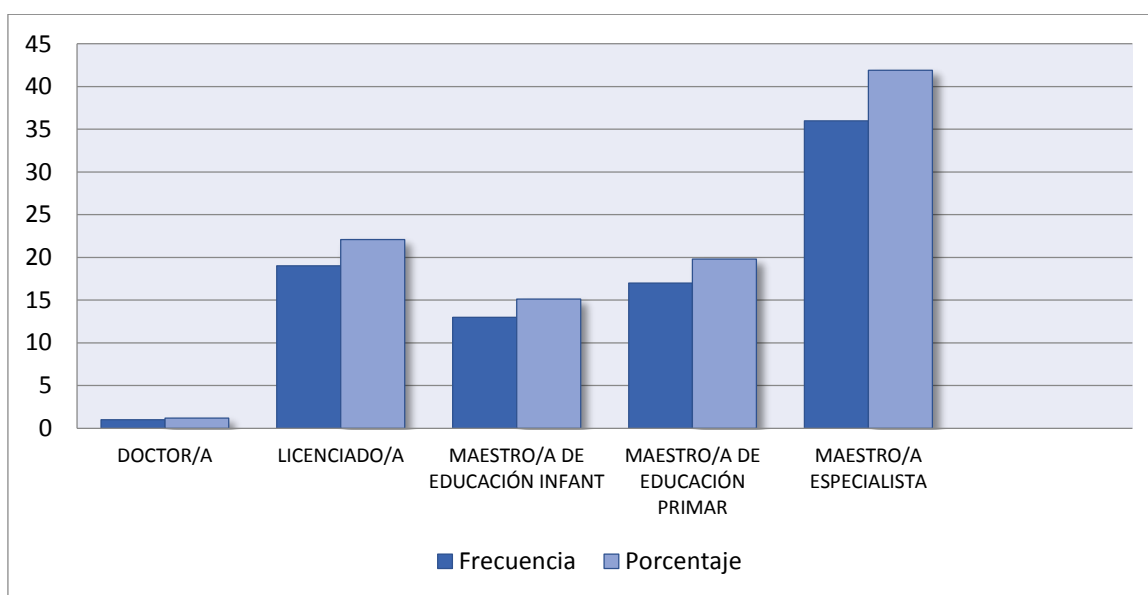
**Figura nº 19.** Izqda. Sexo de los participantes en el cuestionario

**Figura nº 20.** Drcha. Cargo desempeñado en el centro por los participantes en el cuestionario

Un 11% (n=21) de maestros que contestaron al cuestionario eran representantes de Equipos Directivos y un 20% (n=17) eran coordinadores, que al encontrarnos en una etapa de transición entre leyes educativas, serían de ciclo (LOE) o Internivel (LOMCE) dependiendo del nivel que impartieran. Por tanto, la mayor parte de los sujetos que

contestaron al cuestionario (70%, n=60) no desempeñaba ningún cargo en su centro de trabajo (ver **figura nº 20**)

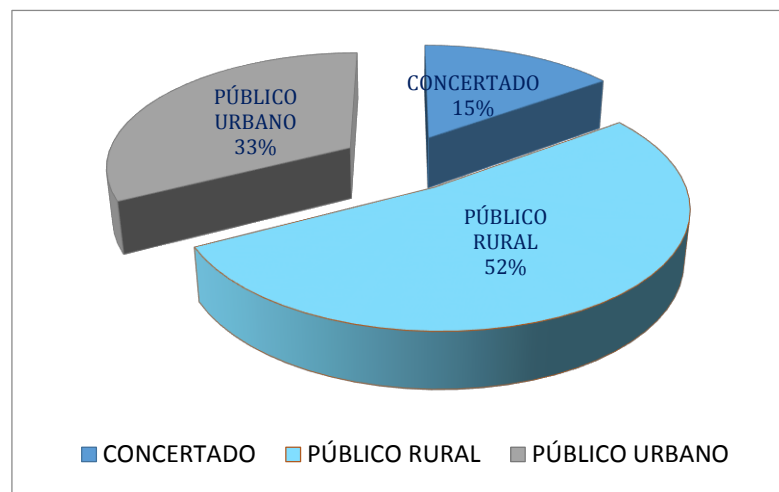
En cuanto a la titulación académica, destacó que un 42% (n=36) de los maestros/as eran especialistas, probablemente como reflejo de que en las escuelas actuales los maestros/as con especialidades son más demandados ya que pueden desempeñar la acción tutorial a la vez que trabajan como especialistas. Del total de la muestra, solo un 1% de la muestra (n=1) era doctor, si bien, un 22% eran licenciados/as (ver **figura nº 21**).



**Figura nº 21.** Titulación académica de la muestra participante en el cuestionario

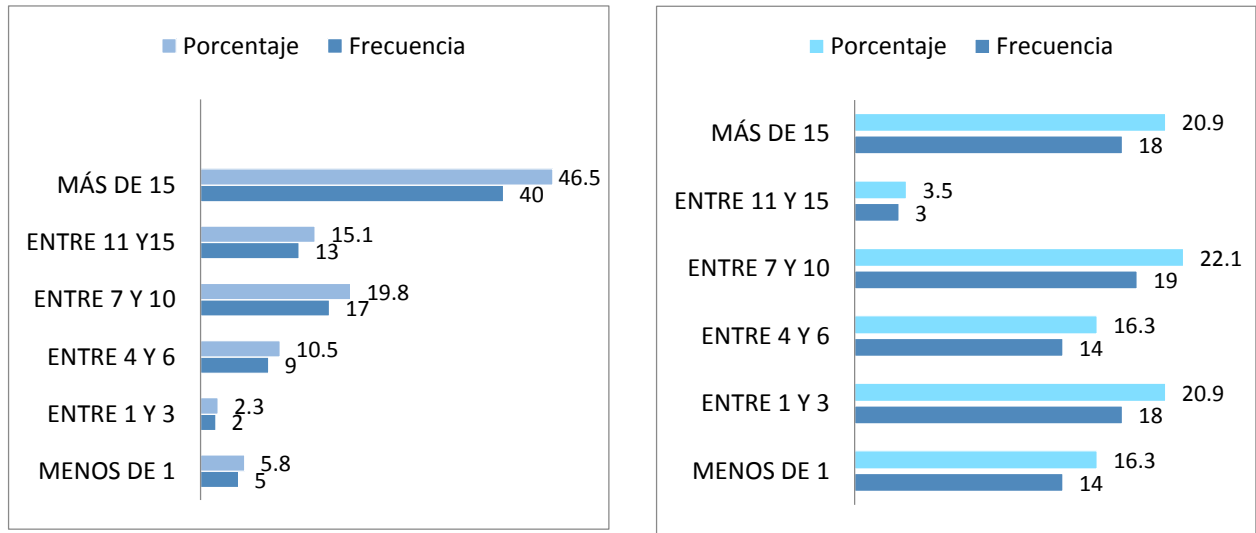
Los datos referentes a la titularidad del centro nos muestran que el mayor porcentaje de respuesta se halló entre los colegios públicos rurales (52%,

n=45). Del 58% restante un 32% eran públicos urbanos y un 15% de la muestra correspondía a maestros/as de colegios concertados (ver **figura nº 22**). El mayor porcentaje de respuesta en los colegios públicos se puede explicar por la existencia de un número bastante más elevado de estos colegios en nuestra provincia (Junta de Castilla y León, 2015).



**Figura nº 22.** Tipo de centro de los encuestados

Se aprecia además una tasa considerablemente más elevada de respuesta entre los profesores que más años llevan impartiendo clase, 46% de maestros/as con más de 15 años de experiencia frente a un escaso 8% de maestros/as con menos de 3 años de antigüedad (ver **figuras nº 23 y 24**).

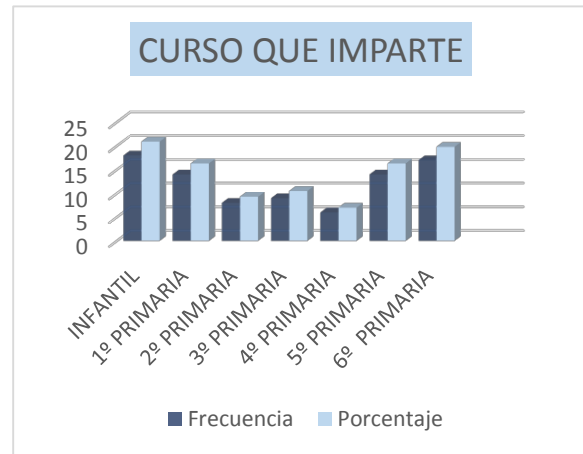
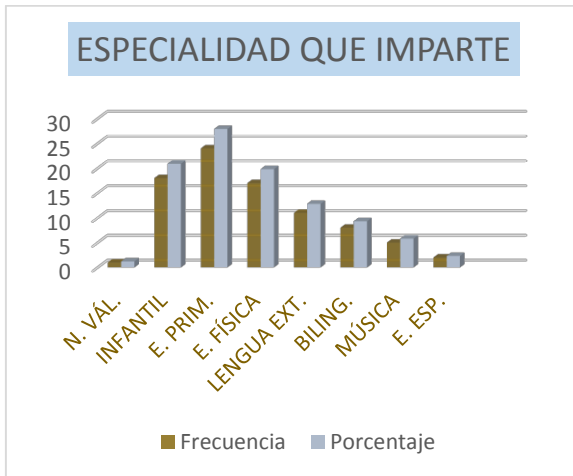


**Figura nº 23.**Izqda. Años de docencia de los participante en el cuestionario, contando el actual

**Figura nº 24.** Drcha. Antigüedad en el centro de los participantes en el cuestionario, contando el actual

El 20% (n=18) de los sujetos impartía clase en la etapa de Educación Infantil y un 28% trabaja en la etapa de Educación Primaria, frente a un 22% que impartían lengua extranjera o bilingüismo y un 20% de maestros Educación Física. Se observa además un mayor porcentaje de respuesta entre los maestros/as que imparten clase en los últimos cursos de la etapa (36% entre 5º y 6º de primaria, n=31) (ver **figuras 25 y 26**).

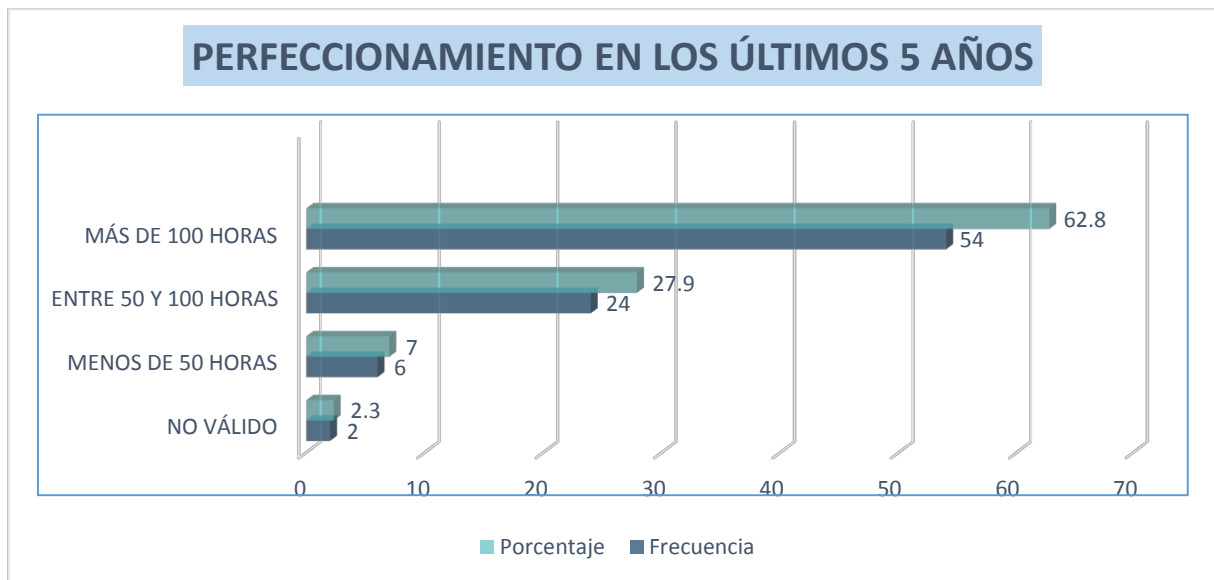




**Figura nº 25.** Especialidad que imparten los participantes en la muestra

**Figura nº 26.** Curso que imparten los participantes en la muestra

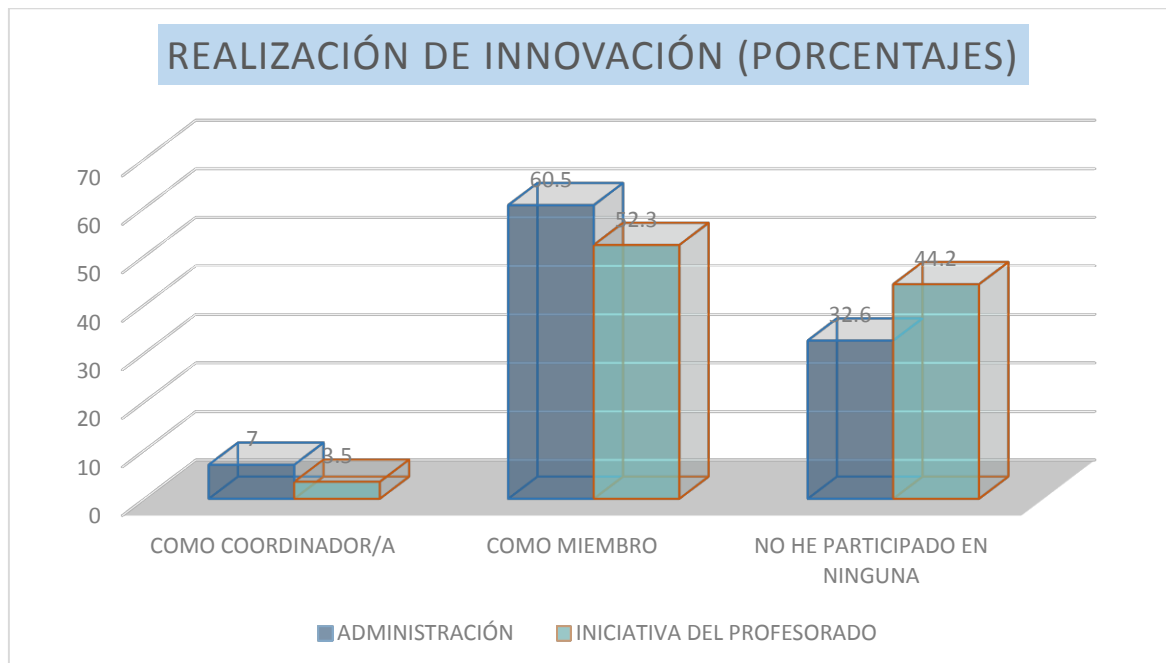
Destaca una amplia mayoría de los sujetos (63%, n=54) que cuenta con más de 100 horas de formación en los últimos 5 años (ver **figura 27**).



**Figura nº 27.** Cursos de formación realizados en los últimos 5 años

Finalmente, del total de los encuestados, un 76.5% realizan o han realizado innovaciones educativas en los últimos 5 años. De ellos, un 68% (n=58) ha llevado a cabo al menos un proyecto que partió de la Administración en los últimos 5 años, ya sea formando parte como miembro en la mayoría de los casos (61%, n=52) o como coordinador en algunos de ellos (7%, n=6) (ver **figura nº 28**).

En el caso de las experiencias de innovación realizadas por iniciativa del profesorado, al margen de la Administración, un 56% de los sujetos (n=48) declararon haber formado parte de al menos alguna (52% como miembro y 4% como coordinador/a) (ver **figura nº 28**).



**Figura nº 28.** Porcentaje de participantes en la muestra que realizan o han realizado innovación en los últimos 5 años

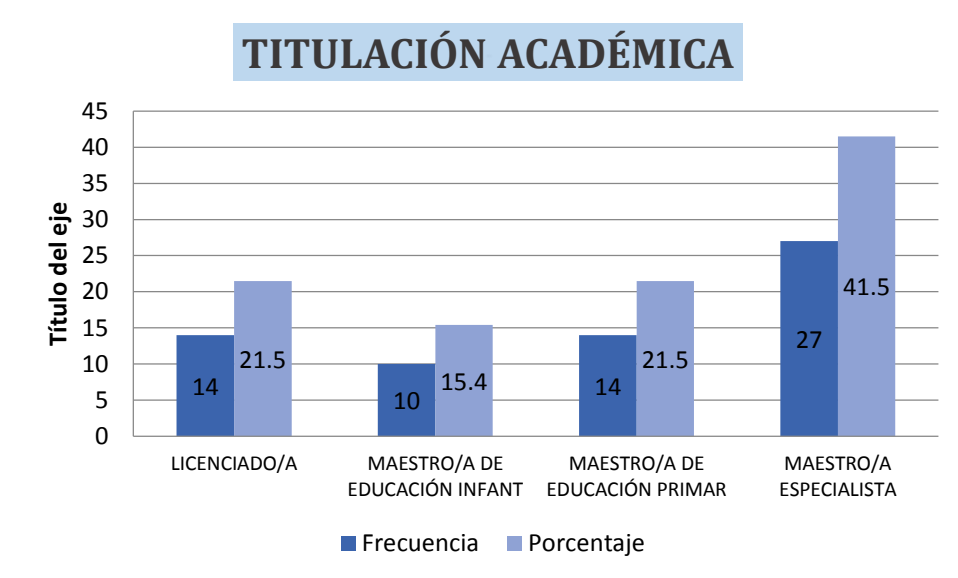
### 3.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES QUE REALIZAN INNOVACIÓN

Como características de los profesores innovadores dentro de nuestra muestra, podemos destacar que el rango de edad en el que más innovaciones se realizan es entre 31 y 50 años (62% del total de innovadores; ver **tabla nº 14**).

**Tabla nº 14.** Edad de los profesores innovadores

	Frecuencia	Porcentaje
No válidos	1	1.5
22 a 30 años	6	9.2
31 a 40 años	24	36.9
41 a 50 años	16	24.6
Mayor de 50 años	18	27.7

Además, la mayoría son maestros especialistas (42%), sin cargo en el centro (66%) con más de 15 años de experiencia docente (46%) y más de 100 horas de formación (65%) (ver **figura nº 29**).



**Figura nº 29.** Titulación académica de los profesores innovadores

En la siguiente tabla (**Tabla nº 15**) se muestran las características de los profesores innovadores en función de si han realizado los dos tipos de innovación (63.1%), si solo han realizado innovaciones propuestas por la Administración (26.2%) o si solo han llevado a cabo innovaciones por iniciativa del profesorado (10.8%).

Tabla nº 15. Características de los profesores innovadores

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65 (74% ♀)	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41 (68% ♀)	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17 (88% ♀)	INNOVACIÓN PROFESORADO n=7 (71% ♀)	Valor de P (INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN VS. INNOVACIÓN PROFESORADO)
<b>Edad</b>					
22 a 30 años	9.2%	9.8%	5.9%	<b>14.3%</b>	0.85
31 a 40 años	<b>36.9%</b>	39.0%	29.4%	<b>42.9%</b>	
41 a 50 años	<b>24.6%</b>	29.3%	<b>17.6%</b>	14.3%	
Mayor de 50 años	27.7%	22.0%	<b>41.2%</b>	28.6%	
<b>Cargo directivo</b>					
Ninguno	<b>66.2%</b>	65.9%	<b>70.6%</b>	<b>57.1%</b>	0.39
Coordinador/a	24.6%	22.0%	29.4%	28.6%	
Director/a	6.2%	7.3%	0%	14.3%	
Jefe de estudios	3.1%	4.9%	0%	0%	
<b>Antigüedad en el centro</b>					
Menos de 1 año	12.3%	9.8%	<b>23.5%</b>	<b>28.6%</b>	0.08
Entre 1 y 3 años	24.6%	29.3%	<b>5.9%</b>	<b>0%</b>	
Entre 4 y 6 años	13.8%	14.6%	<b>35.3%</b>	<b>28.6%</b>	
Entre 7 y 10 años	24.6%	22.0%	<b>35.3%</b>	14.3%	
Entre 11 y 15 años	4.6%	4.9%	0%	14.3%	
Más de 15 años	20%	19.5%	23.5%	14.3%	
<b>Titulación académica</b>					
Maestro en Ed. Infantil	15.4%	9.8%	23.5%	28.6%	0.90
Maestro en Ed. Primaria	21.5%	24.4%	17.6%	14.3%	
Maestro Especialista	<b>41.5%</b>	39.0%	<b>47.1%</b>	<b>42.9%</b>	
Licenciado	21.5%	26.8%	11.8%	14.3%	
Doctores	0%	0%	0%	0%	

**Tabla nº15. (Continuación). Características de los profesores innovadores**

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65 (74% ♀)	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41 (68% ♀)	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17 (88% ♀)	INNOVACIÓN PROFESORADO n=7 (71% ♀)	Valor de P (INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN VS. INNOVACIÓN PROFESORADO)
<b>Centro de trabajo</b>					
Concertado	18.5%	24.4%	5.9%	14.3%	<b>0.004</b>
Público rural	<b>52.3%</b>	46.3%	<b>82.4%</b>	14.3%	
Público urbano	29.2%	29.3%	11.8%	<b>71.4%</b>	
<b>Años de docencia contando el actual</b>					
Menos de 1 año	3.1%	4.9%	0%	0%	0.78
Entre 1 y 3 años	3.1%	4.9%	0%	0%	
Entre 4 y 6 años	12.3%	9.8%	11.8%	28.6%	
Entre 7 y 10 años	16.9%	17.1%	<b>17.6%</b>	<b>14.3%</b>	
Entre 11 y 15 años	18.5%	22.0%	<b>0%</b>	<b>14.3%</b>	
Más de 15 años	<b>46.2%</b>	41.5%	<b>58.8%</b>	<b>42.9%</b>	
<b>Especialidad que imparte</b>					
Bilingüismo	9.2%	7.3%	11.8%	14.3%	0.95
Ed. Física	16.9%	22.0%	5.9%	14.3%	
Ed. Infantil	18.5%	12.2%	<b>29.4%</b>	<b>28.6%</b>	
Ed. Primaria	32.3%	29.3%	<b>41.2%</b>	<b>28.6%</b>	
Lengua Extranjera	13.8%	14.6%	11.8%	14.3%	
Música	6.2%	9.8%	0%	0%	
Pedagogía	1.5%	2.4%	0%	0%	
Terapéutica					

**Tabla nº15.** (Continuación). Características de los profesores innovadores

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65 (74% ♀)	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41 (68% ♀)	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17 (88% ♀)	INNOVACIÓN PROFESORADO n=7 (71% ♀)	Valor de P (INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN VS. INNOVACIÓN PROFESORADO)
<b>Curso que imparte</b>					
Infantil	18.5%	12.2%	<b>29.4%</b>	<b>28.6%</b>	0.33
Primero de primaria	16.9%	19.5%	5.9%	<b>28.6%</b>	
Segundo de primaria	7.7%	7.3%	11.8%	0%	
Tercero de primaria	9.2%	12.2%	0%	14.3%	
Cuarto de primaria	7.7%	9.8%	5.9%	0%	
Quinto de primaria	18.5%	22.0%	<b>17.6%</b>	0%	
Sexto de primaria	21.5%	17.1%	<b>29.4%</b>	<b>28.6%</b>	
<b>Perfeccionamiento en los últimos 5 años</b>					
Menos de 50 horas	7.7%	9.8%	5.9%	0%	0.53
Entre 50 y 100 horas	24.6%	26.8%	23.5%	14.3%	
Más de 100 horas	64.6%	58.5%	<b>70.6%</b>	<b>85.7%</b>	

Comparando los datos entre los innovadores que han llevado a cabo innovaciones a propuesta de la Administración y los que lo han hecho por iniciativa del profesorado, destaca que:

Los centros educativos de la provincia de León que realizan innovaciones a propuesta de la Administración son sobre todo públicos rurales y los que realizan innovaciones por iniciativa del profesorado son sobre todo públicos urbanos ( $P=0.004$ ).

Los profesores que realizan innovaciones a propuesta de la Administración en nuestra provincia suelen ser mayores de 40 años, no ocupan cargos directivos, tienen más de 7 años experiencia docente y una antigüedad en el centro en el que realizan la innovación de entre 4 y 10 años. Además, han realizado más de 100 horas de formación, son sobre todo maestros especialistas e imparten clase en Infantil o en los últimos cursos de Educación Primaria.

Por su parte, los profesores que realizan innovaciones por iniciativa del profesorado son sobre todo menores de 40 años, también especialistas y que no ocupan ningún cargo directivo, con más de 7 años de experiencia docente y menos de 6 años de antigüedad en el centro, que imparten clase en Educación Infantil o en los primeros y últimos cursos de Educación

## Primaria



### 3.1.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES QUE NO REALIZAN INNOVACIÓN

En cuanto a los profesores que no han realizado innovación en los últimos 5 años (ver **tabla nº 16**), la principal diferencia que encontramos con los profesores innovadores es que la mayoría (28%) tienen menos de un año de antigüedad en el centro, si bien cuentan también con más de 15 años de docencia (48%), son sobre todo maestros especialistas (43%) y sin cargo directivo (81%). Parece por tanto muy importante que exista una continuidad relativa del profesorado que participa en las innovaciones en el centro. Sin esta continuidad se hace difícil que las innovaciones salgan adelante.

**Tabla nº 16.** Antigüedad en el centro de los profesores no innovadores

ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO		
	Frecuencia	Porcentaje
ENTRE 1 Y 3	2	9,5%
ENTRE 4 Y 6	5	23,8%
ENTRE 7 Y 10	3	14,3%
MÁS DE 15	5	23,8%
MENOS DE 1	<b>6</b>	<b>28,6%</b>
TOTAL	21	100%

A continuación se detallan el resto de las características descriptivas de los profesores que no realizan innovación, muy similares a las de sus compañeros innovadores.

**Tabla nº 17.** Características de los profesores no innovadores

Profesores que:	NO HAN PARTICIPADO EN INNOVACIÓN n= 21 (67% ♀)
<b>Edad</b>	
22 a 30 años	23.8%
31 a 40 años	23.8%
41 a 50 años	42.9%
Mayor de 50 años	9.5%
<b>Cargo directivo</b>	
Ninguno	81%
Coordinador/a	4.8%
Director/a	4.8%
Jefe de estudios	4.8%
<b>Titulación académica</b>	
Maestro en Ed. Infantil	14.3%
Maestro en Ed. Primaria	14.3%
Maestro Especialista	42.9%
Licenciado	23.8%
Doctores	4.8%
<b>Centro de trabajo</b>	
Concertado	4.8%
Público rural	52.4%
Público urbano	42.9%
<b>Años de docencia contando el actual</b>	
Menos de 1 año	14.3%
Entre 1 y 3 años	-
Entre 4 y 6 años	4.8%
Entre 7 y 10 años	28.6%
Entre 11 y 15 años	4.8%
Más de 15 años	47.6%

**Tabla nº17.** (Continuación). Características de los profesores que no realizan innovación

Profesores que:	NO HAN PARTICIPADO EN INNOVACIÓN n= 21 (67% ♀)
<b>Especialidad que imparte</b>	
Bilingüismo	9.5%
Ed. Física	28.6%
Ed. Infantil	28.6%
Ed. Primaria	14.3%
Lengua Extranjera	9.5%
Música	4.8%
Pedagogía Terapéutica	4.8%
<b>Curso que imparte</b>	
Infantil	28.6%
Primero de primaria	14.3%
Segundo de primaria	14.3%
Tercero de primaria	14.3%
Cuarto de primaria	4.8%
Quinto de primaria	9.5%
Sexto de primaria	14.3%
<b>Perfeccionamiento en los últimos 5 años</b>	
Menos de 50 horas	4.8%
Entre 50 y 100 horas	38.1%
Más de 100 horas	57.1%

### 3.1.4. REGRESIÓN LOGÍSTICA

#### 3.1.4.1. RESULTADOS DE LAS REGRESIONES LOGÍSTICAS PARA CONOCER LA ASOCIACIÓN ENTRE REALIZAR INNOVACIONES O NO REALIZARLA Y CADA UNA DE LAS VARIABLES

En la siguiente tabla (**tabla nº 18**) se muestran los resultados de las regresión logísticas calculadas para conocer la asociación entre realizar innovaciones y cada una de las variables indicadas. En la tabla se muestran los valores de OR, sus los límites de confianza al 95%, el error estándar y su significación estadística.

**Tabla nº 18.** Regresiones logísticas para conocer la asociación entre realizar innovaciones y cada una de las variables estudiadas

	Odd Ratio	Error estándar	Límite inferior al 95% de confianza del OR	Límite superior al 95% de confianza del OR	Valor de P
<b>Edad</b>					
22 a 30 años (Ref)					
31 a 40 años	4.000	3.119	0.867	18.448	0.076
41 a 50 años	1.481	1.088	0.350	6.256	0.593
Mayor de 50 años	7.916	7.591	1.208	17.841	<b>0.031</b>
<b>Cargo directivo</b>					
Ninguno (Ref)					
Coordinador/a	6.325	6.767	0.777	15.494	0.085
Director/a	1.581	1.825	0.164	15.186	0.691
Jefe de estudios	0.790	0.994	0.067	9.303	0.852
<b>Antigüedad en el centro</b>					
Menos de 1 año (Ref)					
Entre 1 y 3 años	6.000	5.545	0.980	16.715	0.053
Entre 4 y 6 años	1.350	1.048	0.295	6.182	0.999
Entre 7 y 10 años	4.000	3.316	0.787	20.316	0.699
Entre 11 y 15 años	1.386	0.829	2.795	4.000	0.095
Más de 15 años	1.950	1.470	0.444	8.548	0.376
<b>Titulación académica</b>					
Doctores y licenciados (Ref)					
Maestro	1.457	0.829	0.477	4.449	0.500

**Tabla n°18.** (Continuación). Regresiones logísticas para conocer la asociación entre realizar innovaciones y cada una de las variables estudiadas

	Odd Ratio	Error estándar	Límite inferior al 95% de confianza del OR	Límite superior al 95% de confianza del OR	Valor de P
<b>Centro de trabajo</b>					
Concertado (Ref)					
Público	0.22	0.237	0.269	1.810	0.159
<b>Años de docencia contando el actual</b>					
Menos de 1 año (Ref)					
Entre 1 y 3 años	-1.504	0.983	2.340	0.222	0.126
Entre 4 y 6 años	20.104	28.420	0.001	5.384	0.999
Entre 7 y 10 años	0.981	1.122	0.765	2.667	0.382
Entre 11 y 15 años	-0.492	0.625	0.620	0.611	0.431
Más de 15 años	1.386	1.103	1.580	4.000	0.209
<b>Especialidad que imparte</b>					
Bilingüismo (Ref)					
Ed. Física	1.099	1.633	0.453	3.000	0.501
Ed. Infantil	0.606	1.503	0.163	1.833	0.687
Ed. Primaria	0.693	1.500	0.214	2.000	0.644
Lengua Extranjera	1.946	1.543	1.590	7.000	0.207
Música	1.504	1.616	0.866	5.400	0.352
Pedagogía	1.386	1.803	0.591	4.000	0.442
Terapéutica					

**Tabla n°18.** (Continuación). Regresiones logísticas para conocer la asociación entre realizar innovaciones y cada una de las variables estudiadas

	Odd Ratio	Error estándar	Límite inferior al 95% de confianza del OR	Límite superior al 95% de confianza del OR	Valor de P
<b>Curso que imparte</b>					
Infantil (Ref)					
Primero de primaria	1.833	1.505	0.366	9.166	0.460
Segundo de primaria	0.833	0.737	0.147	4.722	0.837
Tercero de primaria	1.000	0.866	0.183	5.459	1.000
Cuarto de primaria	2.500	3.010	0.236	16.480	0.447
Quinto de primaria	3.000	2.738	0.501	17.953	0.229
Sexto de primaria	2.333	1.888	0.477	11.395	0.295
<b>Perfeccionamiento en los últimos 5 años</b>					
Menos de 50 horas (Ref)					
Entre 50 y 100 horas	0.400	0.471	0.039	4.024	0.437
Más de 100 horas	0.700	0.800	0.744	6.580	0.755

En todas las variables se ha realizado la regresión logística realizando todas las posibles comparaciones, en la tabla únicamente se muestran los resultados más significativos o en el orden en que se encuentran en el cuestionario para simplificar la exposición de los mismos. Abreviatura: Ref, categoría de referencia.

Los resultados únicamente muestran una asociación significativa [ $P > 0.05$ ; OR, *Odd Ratios* o razón de oportunidades] entre la variable edad y la posibilidad de realizar innovación. El análisis revela que aquellos profesores/as con una edad mayor de 50 años tienen casi 8 veces más de posibilidades de ser innovadores frente a los que tienen una edad comprendida entre 22 - 30 años ( $P = 0.031$ ). El análisis de regresión logística binaria multivariante no mostró una combinación de variables que definieran una asociación estadísticamente significativa entre realizar innovación y no realizarla ( $P > 0.05$ ). Así mismo, los profesores/as mayores de 50 años tienen aproximadamente 5 veces más de posibilidades de realizar innovación comparados con aquellos de una edad comprendida entre 41 - 50 años (OR: 5.343; Error Estándar: 4.553; límites al 95%: 1.005, 8.349;  $P = 0.049$ ).



**3.1.4.2. RESULTADOS DE LAS REGRESIONES LOGÍSTICAS PARA  
CONOCER LA ASOCIACIÓN ENTRE REALIZAR  
INNOVACIONES PROPUESTAS POR LA ADMINISTRACIÓN  
O POR INICIATIVA DEL PROFESORADO Y CADA UNA DE  
LAS VARIABLES**

En la siguiente tabla (tabla nº 19) se muestran los resultados (valores de OR, sus los límites de confianza al 95%, el error estándar y su significación estadística) de las regresión logística calculadas para conocer la asociación entre realizar innovaciones a propuesta de la Administración o por iniciativa del profesorado y cada una de las variables indicadas.

**Tabla nº 19.** Regresiones logísticas para conocer la asociación entre realizar innovaciones a propuesta de la Administración o por iniciativa del profesorado y cada una de las variables estudiadas

	Odd Ratio	Límite inferior al 95% de confianza del OR	Límite superior al 95% de confianza del OR	Valor de P
<b>Edad</b>				
22 a 30 años (Ref)				
31 a 40 años	0.632	0.006	16.649	1.000
41 a 50 años	0.408	0.003	15.124	1.000
Mayor de 50 años	0.327	0.003	13.553	0.981
<b>Cargo directivo</b>				
Ninguno (Ref)				
Coordinador/a	1.190	0.082	12.081	1.000
Director/a	2.400	0.615	9.041	0.588
<b>Antigüedad en el centro</b>				
Menos de 1 año (Ref)				
Entre 1 y 3 años	4.000	0.102	17.002	0.355
Entre 4 y 6 años	4.449	0.283	9.783	0.999
Entre 7 y 10 años	0.571	0.014	20.695	0.210
Entre 11 y 15 años	3.000	0.197	14.003	0.794
Más de 15 años	0.800	0.020	2.000	1.000

**Tabla nº19.** (Continuación). Regresiones logísticas para conocer la asociación entre realizar innovaciones a propuesta de la Administración o por iniciativa del profesorado y cada una de las variables estudiadas

	Odd Ratio	Límite inferior al 95% de confianza del OR	Límite superior al 95% de confianza del OR	Valor de P
<b>Titulación académica</b>				
Licenciado (Ref)				
Maestro	0.807	0.035	14.973	1.000
<b>Centro de trabajo</b>				
Concertado (Ref)				
Público	2.544	0.029	22.137	1.000
<b>Años de docencia contando el actual</b>				
Entre 4 y 6 años (Ref)				
Entre 7 y 10 años	0.384	0.004	12.686	1.000
Entre 11 y 15 años	0.552	0.005	21.300	1.000
Más de 15 años	0.323	0.016	6.288	0.659
<b>Especialidad que imparte</b>				
Bilingüismo (Ref)				
Ed. Física	1.732	0.012	14.498	1.000
Ed. Infantil	0.818	0.024	17.531	1.000
Ed. Primaria	0.600	0.018	15.391	1.000
Lengua Extranjera	1.000	0.008	11.733	1.000

**Tabla nº19.** (Continuación). Regresiones logísticas para conocer la asociación entre realizar innovaciones a propuesta de la Administración o por iniciativa del profesorado y cada una de las variables estudiadas

	Odd Ratio	Límite inferior al 95% de confianza del OR	Límite superior al 95% de confianza del OR	Valor de P
<b>Curso que imparte</b>				
Infantil (Ref)				
Primero de primaria	0.239	0.002	7.076	0.666
Segundo de primaria	0.464	0.000	8.224	0.600
Tercero de primaria	0.333	0.008	11.233	1.000
Cuarto de primaria	1.000	0.001	3.992	1.000
Quinto de primaria	0.302	0.001	4.922	0.400
Sexto de primaria	0.239	0.003	7.076	0.667
<b>Perfeccionamiento en los últimos 5 años</b>				
Menos de 50 horas (Ref)				
Entre 50 y 100 horas	0.200	0.005	12.434	1.000
Más de 100 horas	0.461	0.011	8.912	1.000

En todas las variables se ha realizado la regresión logística realizando todas las posibles comparaciones, en la tabla únicamente se muestran los resultados más significativos o en el orden en que se encuentran en el cuestionario para simplificar la exposición de los mismos. Abreviatura: Ref, categoría de referencia.

Los resultados no muestran una asociación significativa ( $P < 0.05$ ) entre las variables y la posibilidad de realizar innovación propuesta por la Administración o por iniciativa del profesorado. Posiblemente, y a pesar de realizar una regresión logística exacta binaria, puede ser debido al tamaño muestral de cada uno de los grupos ( $n$  profesores que han realizado una innovación propuesta por la Administración = 17 y por iniciativa del profesorado = 7) (Hsieh, 1989).

### 3.1.5. TIPOLOGÍA DE LOS CENTROS QUE REALIZAN INNOVACIÓN

Recordemos que el total de nuestra muestra está compuesto por un 15% de colegios concertados, un 52% de públicos rurales y un 33% de colegios públicos urbanos. Analizamos aplicado la prueba de chi-cuadrado si existen diferencias significativas entre estos tipos de colegios a la hora de realizar o no innovación y obtenemos una  $P=0.24$ , por lo que podemos decir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el porcentaje de colegios concertados (92.3%), el de públicos rurales (75.6%) y el de públicos urbanos (67.9%) que realizan innovación (ver **tabla nº 20**).

Tabla nº 20. Tipos de centro que realizan innovación

	CONCERTADO		PÚBLICO RURAL		PÚBLICO URBANO	
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
<b>HACE INNOVACIÓN</b>	12	92.3%	34	75.6%	19	67.9%
<b>NO HACE INNOVACIÓN</b>	1	7.7%	11	24.4%	9	32.1%
<b>TOTAL</b>	13	100%	45	100%	28	100%

### 3.1.6. CARACTERÍSTICAS DE LAS INNOVACIONES REALIZADAS

Con el objetivo de clarificar los resultados vamos a mostrar los datos ordenados por las dimensiones que previamente hemos establecido y que acompañaremos de las correspondientes tablas donde se incluyen cada una de las variables propios a cada dimensión, su declaración y la frecuencia de sujetos que contestaron a cada una de las cuatro opciones que se les presentaba a los maestros en forma de escala tipo Likert, donde 1 significa *totalmente en desacuerdo* y 4 significa *completamente de acuerdo*.

### 3.1.6.1. CARACTERÍSTICAS. DIMENSIÓN NACIMIENTO DE LA IDEA INNOVADORA

Los porcentajes relativos a las frecuencias de respuesta en esta dimensión por parte de los maestros involucrados en innovaciones se muestran en la **tabla nº 21**. Esta dimensión consta de variables referentes al tema de la innovación y a las razones que impulsan a los profesores a emprender la innovación. En cuanto al tema de las innovaciones, destaca por parte de los maestros/as que han realizado innovaciones a propuesta del profesorado o por iniciativa del profesorado altos ratios de respuesta otorgando las puntuaciones más elevadas a las variables relacionadas con la temática de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (puntuación 3 + 4 = 81.6%) y a las metodologías activas (puntuación 3 + 4 = 73.8%). Otras temáticas que también puntúan alto son el éxito educativo del alumnado (52.3%), las competencias clave (49.3%), la mejora de la convivencia en el centro (43.1%) y la interacción familia-comunidad-escuela (40%). Examinando las respuestas del profesorado que en los últimos 5 años ha realizado innovaciones de los dos tipos, las puntuaciones remarcan de nuevo que las TIC es uno de los temas más utilizados (87.8%) seguido de las metodologías activas en el caso de los que participan como miembros

(78.1%); obtiene puntuaciones igualmente altas la búsqueda éxito educativo del alumnado. Analizando a los profesores que han realizado solo innovaciones a propuesta de la Administración, las temáticas más puntuadas vuelven a ser la integración de las TIC (76.1%) y las metodologías activas (70.6%) aunque también destaca el tema de las competencias clave (52.9%). Finalmente, entre el profesorado que solo ha realizado innovaciones por iniciativa propia, al margen de la Administración, las temáticas que más puntuación obtienen son la integración de las TIC, las metodologías activas, las competencias clave y la mejora de la convivencia en el centro (57.2% en todas ellas ).

En cuanto a las variables relacionadas con los motivos que llevaron a los profesores a innovar, la mayoría de los profesores innovadores señalan que fue por la sensibilidad ante el uso didáctico de las TIC (76.9%) y la reflexión sobre dar a los contenidos un tratamiento didáctico-innovador (70.8%), si bien también reciben puntuaciones altas la detección de necesidades del alumnado o del centro (56.9%) y el dar continuidad a un curso de formación o grupo de trabajo (50.8%). Entre los profesores que realizaron ambos tipos de innovación o solo innovaciones a propuesta de la Administración destacan las mismas razones, aunque también cobra



importancia el seguir una propuesta del Equipo Directivo (51.2% y 35.3% respectivamente). Finalmente, para los que realizaron innovaciones solo innovaciones al margen de la Administración, las razones que les llevaron a realizarlas fueron en primer lugar el dar continuidad a un curso de formación o grupo de trabajo (71.5%), en segundo lugar detección de necesidades del centro o del alumnado (57.2%) y seguidamente con puntuaciones iguales la sensibilidad ante el uso de las TIC y la reflexión sobre dar a los contenidos un tratamiento didáctico-innovador (42.9%).

Tabla nº 21. Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Nacimiento de la idea innovadora

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>TEMÁTICA DE LA INNOVACIÓN</b>																
<b>Interacción familia-comunidad-escuela</b>	15.4%	12.3%	<b>21.5%</b>	<b>18.5%</b>	17.1%	19.5%	24.4%	14.6%	11.8%	0%	<b>11.8%</b>	<b>29.4%</b>	14.3%	0%	28.6%	14.3%
<b>Éxito educativo del alumnado</b>	6.2%	10.8%	<b>23.1%</b>	<b>29.2%</b>	4.9%	17.1%	<b>29.3%</b>	<b>26.8%</b>	5.9%	0%	<b>17.6%</b>	<b>29.4%</b>	14.3%	0%	<b>0%</b>	42.9%
<b>Competencias clave</b>	10.8%	12.3%	<b>23.1%</b>	<b>26.2%</b>	12.2%	17.1%	19.5%	26.8%	5.9%	5.9%	<b>35.3%</b>	<b>17.6%</b>	14.3%	0%	<b>14.3%</b>	<b>42.9%</b>
<b>Integración de las TIC</b>	1.5%	9.2%	<b>26.2%</b>	<b>55.4%</b>	0%	9.8%	<b>31.7%</b>	<b>56.1%</b>	0%	11.8%	<b>17.6%</b>	<b>58.5%</b>	14.3%	0%	<b>14.3%</b>	<b>42.9%</b>
<b>Metodologías activas</b>	3.1%	6.2%	<b>29.2%</b>	<b>44.6%</b>	2.4%	7.3%	<b>29.3%</b>	<b>48.8%</b>	0%	5.9%	<b>35.3%</b>	<b>35.3%</b>	14.3%	0%	<b>14.3%</b>	<b>42.9%</b>
<b>Mejora de la convivencia del centro</b>	10.8%	16.9%	<b>20.0%</b>	<b>23.1%</b>	7.3%	22.0%	19.5%	24.4%	17.6%	5.9%	<b>23.5%</b>	<b>11.8%</b>	14.3%	14.3%	<b>14.3%</b>	<b>42.9%</b>
<b>Igualdad de oportunidades</b>	<b>21.5%</b>	<b>13.8%</b>	18.5%	15.4%	22.0%	14.6%	17.1%	19.5%	<b>23.5%</b>	<b>11.8%</b>	23.5%	5.9%	14.3%	14.3%	14.3%	14.3%
<b>Atención a la diversidad</b>	<b>23.1%</b>	<b>16.9%</b>	15.4%	13.8%	<b>24.4%</b>	<b>14.6%</b>	17.1%	17.1%	<b>23.5%</b>	<b>17.6%</b>	11.8%	11.8%	<b>14.3%</b>	<b>28.6%</b>	14.3%	0%
<b>Fomento del espíritu emprendedor</b>	<b>20.0%</b>	<b>15.4%</b>	18.5%	16.9%	17.1%	22.0%	17.1%	22.0%	23.5%	5.9%	23.5%	5.9%	28.6%	0%	14.3%	14.3%

**Tabla nº 21.** (Continuación). Características de las innovaciones realizadas: dimensión Nacimiento de la idea innovadora

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
<b>RAZONES PARA INICIAR LA INNOVACIÓN</b>																
Por detección de necesidades del centro o del alumnado	4.6%	20.0%	21.5%	35.4%	2.4%	24.4%	26.8%	34.1%	5.9%	17.6%	11.8%	35.3%	14.3%	0%	14.3%	42.9%
Por la reflexión sobre la necesidad de dar a los contenidos un tratamiento didáctico-innovador	1.5%	10.8%	26.2%	44.6%	0%	9.8%	29.3%	48.8%	5.9%	5.9%	23.5%	41.2%	0%	28.6%	14.3%	28.6%
Por la necesidad de elaborar o modificar documentos del centro	18.5%	23.1%	20.0%	15.4%	19.5%	26.8%	22.0%	19.5%	17.6%	17.6%	11.8%	11.8%	14.3%	14.3%	28.6%	0%
Por dar continuidad a un curso de formación o grupo de trabajo	15.4%	18.5%	26.2%	24.6%	12.2%	24.4%	24.4%	22.0%	17.6%	11.8%	23.5%	29.4%	28.6%	0%	42.9%	28.6%
Por iniciativa del Equipo Directivo	7.7%	23.1%	26.2%	16.9%	7.3%	22.0%	31.7%	19.5%	5.9%	23.5%	23.5%	11.8%	14.3%	28.6%	0%	14.3%
Por la sensibilidad ante el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	6.2%	6.2%	23.1%	53.8%	4.9%	4.9%	24.4%	58.5%	5.9%	5.9%	23.5%	52.9%	14.3%	14.3%	14.3%	28.6%

Atendiendo a estos resultados, vemos que la temática más adoptada por todos los profesores innovadores sigue siendo hoy en día las TIC. Aunque también cobran mucha importancia el uso de las metodologías activas (trabajo cooperativo, por proyectos, inteligencia emocional, entre otros), lo que puede ser reflejo de las nuevas necesidades de los centros de adaptarse a los cambios que exige la sociedad actual. La principal diferencia entre los profesores que realizan innovaciones a propuesta de la Administración y los que la realizan por iniciativa del profesorado es que estos últimos otorgan puntuaciones más altas a la temática mejora de la convivencia en el centro (57.2% en las innovaciones por iniciativa del profesorado frente a 35.3% en las que son a propuesta de la Administración) lo cual puede ser debido a que se aprecia como una necesidad desde los centros pero no es tenido en cuenta como tema relevante desde la Administración

En cuanto a los principales motivos que llevan a los profesores a innovar nos encontramos con la necesidad de dar a los contenidos un tratamiento didáctico-innovador así como la sensibilidad ante el uso de las TIC, razones muy relacionadas con las temáticas elegidas. Destaca no obstante que los innovadores por iniciativa propia señalan como razón más importante que

las anteriores el dar continuidad a un curso de formación, motivo que nos hace reflexionar sobre la importancia de la formación permanente entre el profesorado.

### **3.1.6.2. CARACTERÍSTICAS. DIMENSIÓN TIPO DE INNOVACIÓN**

Para el establecimiento de la tipología de innovación como señalamos anteriormente, nos basamos siguiendo el criterio de Rivas (2000) en una clasificación de tipo sintético según los componentes. De este modo analizando las respuestas de todos los profesores innovadores, el tipo de innovaciones que señalan realizar los maestros involucrados en innovaciones de cualquier tipo son las relacionadas con la introducción o modificación de prioridades en los objetivos del centro (49.3%), la mejora de las relaciones de los miembros de la institución escolar (49.2%) y las variaciones en la distribución de los espacios, en la metodología y/o agrupamiento del alumnado (46.2%). Las dos primeras son las que más destacan entre los maestros que han realizado los dos tipos de innovaciones y, si distinguimos entre los dos tipos de innovadores, las variables más destacadas en ambos casos son las variaciones en la distribución de los espacios, en la metodología y/o agrupamiento del

alumnado y la mejora de las relaciones de los miembros de la institución escolar; si bien, entre los que realizan innovaciones por iniciativa propia destaca sobre las demás la introducción o modificación de prioridades en los objetivos del centro (100%). (Ver **tabla nº 22**).

**Tabla nº 22.** Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Tipo de innovación

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>VARIABLES</b>																
<b>Modificación de los valores o ideario del centro</b>	27.7%	23.1%	7.7%	12.3%	36.6%	29.3%	24.4%	17.1%	17.6%	5.9%	11.8%	17.6%	0%	28.6%	14.3%	14.3%
<b>Variaciones en la distribución de los espacios, en la metodología y/o agrupamiento del alumnado</b>	12.3%	23.1%	23.1%	23.1%	14.6%	29.3%	24.4%	17.1%	11.8%	11.8%	23.5%	29.4%	0%	14.3%	14.3%	42.9%
<b>Introducción o modificación de prioridades en los objetivos del centro</b>	10.8%	23.1%	38.5%	10.8%	9.8%	31.7%	39.0%	7.3%	17.6%	11.8%	23.5%	11.8%	0%	0%	71.4%	28.6%
<b>Mejora de las relaciones de los miembros de la institución escolar</b>	9.2%	23.1%	21.5%	27.7%	9.8%	29.3%	26.8%	22.0%	11.8%	17.6%	5.9%	35.3%	0%	0%	28.6%	42.9%
<b>Integración de nuevos miembros (profesores o alumnado) en la escuela</b>	12.3%	23.1%	20.0%	13.8%	14.6%	29.3%	22.0%	14.6%	11.8%	11.8%	11.8%	17.6%	0%	14.3%	28.6%	0%
<b>Mejora de las relaciones con otros centros y/o con la comunidad</b>	13.8%	18.5%	16.9%	21.5%	17.1%	22.0%	22.0%	22.0%	11.8%	11.8%	5.9%	23.5%	0%	14.3%	14.3%	14.3%
<b>Reducción o aumento de unidades y/o ratio profesor-alumno</b>	27.7%	27.7%	4.6%	9.2%	31.7%	31.7%	7.3%	7.3%	23.5%	17.6%	11.8%	52.9%	14.3%	28.6%	0%	14.3%

La interpretación más acorde a estos resultados nos lleva a concluir que una de las principales razones que podría motivar a los maestros a realizar innovaciones es la búsqueda de la mejora de las relaciones entre el alumnado y también entre los profesores, si bien hoy en día está cobrando más importancia la necesidad de adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza; que muchas veces implica cambios en la distribución de los espacios o el agrupamiento del alumnado. Al diferenciar entre los dos tipos de innovaciones, comprobamos que en los que realizan innovaciones por iniciativa propia destaca como propósito de la innovación la introducción o modificación de prioridades en los objetivos del centro. Esto puede ser debido a que los centros que no se adaptan a los nuevos tiempos se quedan obsoletos y la introducción de innovaciones puede ser una buena forma, si no la mejor, de actualizarlos.

### **3.1.6.3. CARACTERÍSTICAS. DIMENSIÓN DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN**

En esta dimensión se analizan cuatro cuestiones diferentes. En primer lugar, examinamos las características de los miembros del grupo que realizan la innovación. En todas las innovaciones desarrolladas, sin diferencias entre grupos, existe coincidencia al señalar que los



coordinadores/as se muestran entusiastas y fomentan la colaboración entre el profesorado (Puntuaciones 3+4=72.3%, para todos los innovadores) y también en que todos los miembros del equipo se implican activamente en el desarrollo de la innovación (60%).

La segunda cuestión se refiere a la necesidad de realizar modificaciones a posteriori (una vez puesta la innovación en marcha). A esta pregunta todos los profesores en conjunto contestan que ha sido necesario realizar modificaciones relacionadas con los recursos económicos, materiales o personales (55.4%). Al analizar a los dos tipos de innovadores por separado vemos que los que han realizado innovaciones por iniciativa propia destacan, también que han tenido que introducir modificaciones relacionadas con la respuesta del alumnado (42.9%).

Una tercera cuestión que se plantea en esta dimensión es la de qué tipo de actividades se llevan a cabo. En esta pregunta las respuestas alcanzan valores similares entre los grupos y, aunque destacan las observaciones de aplicaciones en el aula de aspectos de la innovación (81.5% para todos los innovadores), parece existir una tendencia a que se dedica bastante tiempo a las actividades relacionadas con la elaboración de materiales curriculares relacionados con la innovación (78.4%) y a la asistencia a exposiciones o

actividades de formación reglada (cursos o jornadas) por expertos/as en el tema de la innovación (64.7%). A pesar de no encontrar diferencias significativas entre ambos tipos de innovadores, los que realizan innovaciones por iniciativa propia puntúan más alto en asistencia a exposiciones o actividades de formación reglada (cursos o jornadas) por expertos/as en el tema de la innovación (100% frente a 41.2% de los innovadores a propuesta de la Administración).

En cuarto lugar, la implicación del Equipo Directivo en las innovaciones también parece resultar importante puesto que en la mayoría de los casos los profesores destacan que ha sido de coordinación y dirección de la innovación (66.2% para todos los innovadores) o de entusiasmo y difusión del trabajo que se realiza (69.2%). Cabe señalar que ninguno de los grupos puntúa alta la actitud del Equipo Directivo como de indiferencia o inhibición ante la innovación.

Finalmente, en relación a la reacción de las familias ante la innovación, la mayoría de los profesores innovadores coinciden en señalar que las familias conocen la existencia de la innovación, están satisfechos con ella y muestran interés por informarse y participar (50.8%), si bien un no despreciable 33.9% señala que, aunque conocen de su existencia, no han

mostrado mucho interés ni se oponen a ella. No se encuentran diferencias significativas en la participación de las familias entre los dos grupos, puesto que en ambos las familias se encuentran satisfechas en la mayoría de los casos con la innovación, aunque sí diferenciamos un pequeño porcentaje de respuestas entre las innovaciones a propuesta de la Administración que consideran que se están oponiendo a las innovaciones (5.9%) frente al 0% entre las innovaciones por iniciativa del profesorado (ver **tabla nº 23**).

**Tabla nº 23.** Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Desarrollo de la innovación

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>CARACTERÍSTICAS DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO QUE LLEVAN A CABO LA INNOVACIÓN</b>																
Los coordinadores/as se muestran entusiastas y fomentan la colaboración entre el profesorado	1.5%	15.4%	40.0%	32.3%	2.4%	14.6%	36.6%	39.0%	0%	17.6%	47.1%	17.6%	0%	14.3%	42.9%	28.6%
Todos los miembros del equipo se implican activamente en el desarrollo de la innovación	6.2%	27.7%	36.9%	23.1%	9.8%	26.8%	34.1%	24.4%	0%	29.4%	47.1%	17.6%	0%	28.6%	28.6%	28.6%
Alguno de los docentes es también investigador/a	26.2%	15.4%	20.0%	13.8%	26.8%	17.1%	22.0%	17.1%	23.5%	11.8%	11.8%	5.9%	28.6%	14.3%	28.6%	14.3%

**Tabla nº 23.** (Continuación). Características de las innovaciones realizadas. Dimensión Desarrollo de la innovación.

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
	<b>MODIFICACIONES A POSTERIORI EN LOS OBJETIVOS INICIALES DE LA INNOVACIÓN</b>															
<b>Relacionadas con los recursos económicos, materiales o personales</b>	9.2%	20.0%	40.0%	15.4%	12.2%	19.5%	41.5%	17.1%	5.9%	17.6%	29.4%	11.8%	0%	28.6%	57.1%	14.3%
<b>Relacionadas con la falta de tiempo</b>	13.8%	35.4%	23.1%	13.8%	19.5%	34.1%	24.4%	12.2%	5.9%	35.3%	23.5%	11.8%	0%	42.9%	14.3%	28.6%
<b>Motivadas por las deficiencias formativas de los propios docentes</b>	12.3%	33.8%	24.6%	10.8%	17.1%	29.3%	29.3%	12.2%	5.9%	35.3%	17.6%	5.9%	0%	57.1%	14.3%	14.3%
<b>Relacionadas con la respuesta del alumnado</b>	16.9%	27.7%	26.2%	7.7%	22.0%	26.8%	29.3%	4.9%	11.8%	29.4%	17.6%	11.8%	0%	28.6%	28.6%	14.3%

**Tabla nº 23. (Continuación).** Características de las innovaciones realizadas. Dimensión Desarrollo de la innovación.

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
<b>ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO EN LA INNOVACIÓN</b>																
<b>Elaboración de materiales curriculares relacionados con la innovación</b>	1.5%	12.3%	29.2%	49.2%	2.4%	4.9%	39.0%	51.2%	0%	17.6%	17.6%	41.2%	0%	42.9%	0%	57.1%
<b>Observaciones de aplicaciones en el aula de aspectos de la innovación</b>	1.5%	10.8%	44.6%	36.9%	2.4%	12.2%	39.0%	43.9%	0%	5.9%	47.1%	29.4%	0%	14.3%	71.4%	14.3%
<b>Asistencia a exposiciones o actividades de formación reglada (cursos, jornadas, etc) por expertos/as en el tema de la innovación</b>	9.2%	12.3%	26.2%	38.5%	12.2%	14.6%	26.8%	41.5%	5.9%	11.8%	11.8%	29.4%	0%	0%	57.1%	42.9%

**Tabla nº 23.** (Continuación). Características de las innovaciones realizadas. Dimensión Desarrollo de la innovación.

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
<b>IMPLICACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA INNOVACIÓN</b>																
De coordinación y dirección de la innovación	7.7%	16.9%	35.4%	30.8%	7.3%	14.6%	43.9%	31.7%	11.8%	17.6%	17.6%	35.3%	0%	28.6%	28.6%	14.3%
De entusiasmo y difusión del trabajo que se realiza	6.2%	15.4%	41.5%	27.7%	7.3%	14.6%	39.0%	34.1%	5.9%	11.8%	41.2%	17.6%	0%	28.6%	57.1%	14.3%
De indiferencia ante la innovación	49.2%	16.9%	9.2%	4.6%	63.4%	12.2%	7.3%	7.3%	29.4%	23.5%	11.8%	0%	14.3%	28.6%	14.3%	0%
<b>REACCIÓN DE LAS FAMILIAS ANTE LA INNOVACIÓN</b>																
Conocen de su existencia y no han mostrado mucho interés ni se oponen a ella	33.8%	20.0%	23.1%	10.8%	36.6%	19.5%	29.3%	9.8%	35.3%	17.6%	11.8%	11.8%	14.3%	28.6%	14.3%	14.3%
Conocen su existencia, están satisfechos con ella y muestran interés por informarse y participar	9.2%	27.7%	32.3%	18.5%	9.8%	31.7%	36.6%	17.1%	11.8%	17.6%	23.5%	17.6%	0%	28.6%	28.6%	28.6%
Conocen su existencia y se oponen a su desarrollo	66.2%	3.1%	6.2%	1.5%	78.0%	2.4%	9.8%	0%	41.2%	5.9%	0%	5.9%	57.1%	0%	0%	0%

Los resultados destacan la importancia de la existencia de un líder o coordinador que muestre entusiasmo y fomente la innovación para que esta se lleve a cabo, así como el valor de la implicación de todos sus miembros. No destaca en ninguno de los casos la presencia de un docente que sea también investigador, resultado que puede ser debido a la poca existencia de este tipo de profesional entre los docentes de Educación Primaria, quizás en parte porque es una figura a la que Administración otorga poca importancia.

En la segunda cuestión, todos los docentes innovadores coinciden en señalar que han tenido que realizar modificaciones en sus innovaciones referentes a los recursos económicos, materiales y personales, probablemente porque no existen partidas en los colegios, ni ayudas por parte de las Administración para cubrir este tipo de recursos, que en ocasiones son necesarios para que las innovaciones se lleven a cabo con éxito.

La respuesta del alumnado supone modificaciones más a menudo entre las innovaciones por iniciativa del profesorado, seguramente porque al no estar sometidas a las reglas y a la burocracia que exige la Administración



se sienten más libres de realizarlas para ajustarse a su alumnado. Las actividades llevadas a cabo son similares en ambos tipos de innovaciones, si bien el hecho de que entre los que realizan la innovación por iniciativa propia asistan más a exposiciones y actividades de formación concuerda con los datos obtenidos en la dimensión anterior, en la que recordemos que una de sus principales razones para innovar de este colectivo era el dar continuidad a cursos de formación.

En cuanto a la implicación del Equipo Directivo resulta de gran importancia su rol como coordinadores y difusores de la innovación en todos los grupos de innovadores sin distinción. Las familias también reaccionan de forma positiva ante la mayoría de las innovaciones. El pequeño porcentaje de familias que se oponen a las innovaciones propuestas por la Administración, en concreto a las innovadores por iniciativa propia, puede ser debido a que las familias conecten más con las innovaciones que surgen de las propias problemáticas o necesidades concretas de cada colegio o de cada aula.

#### **3.1.6.4. CARACTERÍSTICAS. DIMENSIÓN TEMPORALIZACIÓN**

Considerando la temporalización de las innovaciones, todos los profesores coinciden en que el desarrollo de la innovación se lleva a cabo sobre todo en horario escolar (46.1%). Además al preguntar a todos los profesores innovadores como distribuyen el tiempo coinciden en señalar que se dedica tanto a la puesta en práctica de la innovación (63.1%) como a la elaboración de los materiales que esta precisa (56.9%). Los profesores que realizan ambos tipos de innovación dedican más tiempo a la puesta en práctica de la innovación que a la elaboración de materiales; entre los innovadores a propuesta de la Administración las respuestas se dispersan bastante y en las innovaciones por iniciativa del profesorado tienen claro que el tiempo se distribuye equitativamente entre los dos tipos de actividades (ver **tabla nº 24**).

**Tabla nº 24.** Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Temporalización

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>VARIABLES</b>																
<b>El tiempo se dedica sobre todo a la puesta en práctica de la innovación</b>	6.2%	20.0%	47.7%	15.4%	4.9%	24.4%	43.9%	19.5%	5.9%	29.4%	23.5%	11.8%	14.3%	0%	71.4%	14.3%
<b>El tiempo se dedica sobre todo a la elaboración de materiales para la innovación</b>	4.6%	24.6%	43.1%	13.8%	22.0%	31.7%	24.4%	12.2%	0%	35.3%	23.5%	5.9%	14.3%	0%	0%	85.7%
<b>El desarrollo de la innovación se realiza en horario escolar</b>	18.5%	26.2%	21.5%	24.6%	22.0%	31.7%	24.4%	12.2%	17.6%	17.6%	11.8%	41.2%	0%	14.3%	28.6%	57.1%

La importancia que otorgan todos los innovadores a la realización tanto de actividades de realización de materiales como de puesta en marcha de la innovación nos hace conscientes de que llevar a cabo una innovación implica mucho más trabajo de planificación, distribución y elaboración que solo la puesta en práctica en las aulas y esto sucede en ambos tipos de innovaciones. Además, aunque el desarrollo se realiza sobre todo en horario escolar existen un porcentaje considerable de profesores que aseveran que no es suficiente con este y, que por tanto, tienen que dedicar tiempo fuera de su horario docente para preparar la innovación (30.2% en el caso de todos los profesores innovadores y 52.7% entre los que tienen experiencia en los dos tipos de innovación).

#### **3.1.6.5. CARACTERÍSTICAS. DIMENSIÓN RECURSOS**

Los recursos humanos con los que cuentan los profesores innovadores son sobre todo maestros/as (86.2%), Equipo Directivo (61.6%) y alumnado (46.2%). Por lo tanto parecen no implicarse en las innovaciones ni el Equipo de Orientación (21.5%), ni otros profesionales del centro (15.4%) y tampoco es significativa la participación de las familias (26.1%). Las respuestas no varían considerablemente al preguntar por separado a los

dos tipos de innovadores, si bien la participación de las familias aumenta entre los innovadores por iniciativa propia (42.9%).

Los recursos materiales más utilizados entre todos los innovadores parecen ser los recursos audiovisuales (75.5%), los materiales elaborados tanto por el profesorado como por los propios alumnos (66.1%), Internet y los programas de ordenador (84.6%). Al diferenciar por tipos de innovadores, las respuestas son similares, pero un tipo de material que consideran importantes los innovadores por iniciativa propia a diferencia de los de la Administración son los aportados por otros centros y/u otros proyectos de innovación (57.2%).

Finalmente, en cuanto a la asignación económica los innovadores por iniciativa propia señalan que no han contado con ella (71.4%) y cuando han contado con dinero lo han gastado sobre todo en libros, material escrito y material fungible (papel o cintas de audio/vídeo). Entre los innovadores a propuesta de la Administración las respuestas se dispersan, aunque la dotación económica suele ser mayor (23.5% dicen haber contado con ella) y se gasta de manera similar entre material escrito y fungible, Equipos técnicos y en asesoramiento de expertos (ver **tabla nº 25**).

Tabla nº 25. Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Recursos

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN				INNOVACIÓN PROFESORADO			
	n= 65				n=41				n=17				n=7			
VARIABLES	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>RECURSOS HUMANOS</b>																
<b>Maestros/as</b>	0%	7.7%	27.7%	58.5%	0%	9.8%	31.7%	53.7%	0%	5.9%	23.5%	64.7%	0%	14.3%	71.4%	0%
<b>Equipo directivo</b>	7.7%	16.9%	26.2%	35.4%	9.8%	22.0%	29.3%	31.7%	5.9%	5.9%	17.6%	52.9%	0%	14.3%	28.6%	14.3%
<b>EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica)</b>	29.2%	18.5%	13.8%	7.7%	29.3%	22.0%	14.6%	12.2%	29.4%	11.8%	11.8%	0%	28.6%	14.3%	14.3%	0%
<b>Otros profesionales del centro si los hubiera</b>	40.0%	15.4%	9.2%	6.2%	46.3%	14.6%	9.8%	7.3%	29.4%	11.8%	11.8%	0%	28.6%	28.6%	0%	14.3%
<b>Alumnado</b>	26.2%	10.8%	27.7%	18.5%	29.3%	14.6%	31.7%	14.6%	29.4%	5.9%	17.6%	17.6%	0%	0%	28.6%	42.9%
<b>Familias</b>	27.7%	26.2%	13.8%	12.3%	34.1%	26.8%	17.1%	9.8%	23.5%	23.5%	11.8%	5.9%	0%	28.6%	0%	46.9%
<b>Personal de otros centros</b>	44.6%	10.8%	13.8%	1.5%	48.8%	12.2%	19.5%	2.4%	41.2%	5.9%	5.9%	0%	28.6%	14.3%	0%	0%

**Tabla nº 25.** (Continuación). Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Recursos

Profesores que han Participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
<b>RECURSOS MATERIALES</b>																
<b>Libros de texto y/o libros especializados</b>	24.6%	15.4%	27.7%	10.8%	22.0%	22.0%	31.7%	12.2%	29.4%	5.9%	23.5%	5.9%	28.6%	0%	14.3%	14.3%
<b>Recursos audiovisuales</b>	3.1%	10.8%	32.3%	43.1%	4.9%	9.8%	39.0%	41.5%	0%	17.6%	23.5%	35.3%	0%	0%	14.3%	71.4%
<b>Materiales elaborados por el profesorado y/o el alumnado</b>	6.2%	12.3%	21.5%	44.6%	4.9%	19.5%	24.4%	43.9%	11.8%	0%	17.6%	41.2%	0%	0%	14.3%	57.1%
<b>Materiales de otros centros y/o otros proyectos de innovación</b>	23.1%	16.9%	20.0%	16.9%	22.0%	24.4%	17.1%	22.0%	29.4%	0%	17.6%	5.9%	14.3%	14.3%	42.9%	14.3%
<b>Internet y programas de ordenador</b>	3.1%	4.6%	30.8%	53.8%	0%	7.3%	29.3%	61.0%	11.8%	0%	29.4%	41.2%	0%	0%	42.9%	42.9%

**Tabla nº 25.** (Continuación). Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Recursos

Profesores que han Participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
<b>DEDICACIÓN DE LA ASIGNACIÓN ECONÓMICA SI LA HUBIERA</b>																
<b>Libros, material escrito y material fungible</b>	21.5%	15.4%	10.8%	21.5%	22.0%	22.0%	9.8%	24.4%	23.5%	5.9%	11.8%	17.6%	14.3%	0%	14.3%	14.3%
<b>Equipos técnicos</b>	32.3%	7.7%	12.3%	15.4%	31.7%	12.2%	17.1%	19.5%	29.4%	0%	5.9%	11.8%	42.9%	0%	0%	0%
<b>Asesoramiento por parte de expertos</b>	24.6%	10.8%	16.9%	13.8%	29.3%	12.2%	26.8%	12.2%	17.6%	0%	0%	23.5%	14.3%	28.6%	0%	0%
<b>No ha habido dotación económica</b>	26.2%	9.2%	7.7%	26.2%	31.7%	12.2%	7.3%	24.4%	17.6%	5.9%	5.9%	17.6%	14.3%	0%	14.3%	57.1%



En síntesis, parecen desaprovechados en ambos tipos de innovadores algunos recursos con los que cuenta el centro, como son el Equipo de Orientación u otros profesionales, además de las familias y en particular el AMPA (más participativas en las innovaciones por iniciativa del profesorado) o, en el caso de contar con ellos, los monitores, los conserjes, enfermeros, fisioterapeutas, maestros jubilados, educadores sociales o cuidadores. Pensamos que todos estos colectivos pueden ser de gran ayuda y en la mayoría de los caso están dispuestos a participar, pero no lo hacen porque no se piensa en ellos como colaboradores de la innovación. En cuanto a los recursos materiales vemos que siguen destacando los relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación y los elaborados por el profesorado, y entre los innovadores por iniciativa propia, los materiales de otros centros y/o otros proyectos de innovación. Estos materiales pueden ser de gran ayuda y nos parece de gran importancia que se difundan las innovaciones y se compartan para que las nuevas no se solapen con las ya realizadas y se avance hacia una educación mejor. En cuanto a la dotación económica suele ser baja e inexistente, sobre todo entre los innovadores por iniciativa propia porque en algunos casos

las que propone la Administración cuenta con alguna partida (muy reducida o nula en los últimos años por la crisis).

#### 3.1.6.6. CARACTERÍSTICAS. DIMENSIÓN ASESORÍA

Cuando preguntamos a los maestros innovadores por el tipo de asesoramiento recibido, todos ellos destacan que han recibido asesoramiento de equipos de apoyo externo (40%). Lo mismo responden los profesores que han llevado a cabo los dos tipos de innovaciones (48.8%) y los que han realizado innovaciones solo por iniciativa del profesorado. Entre los profesores que han realizado innovaciones a propuesta de la Administración puntúan más alto la ausencia de asesoramiento externo (35.3%) (ver **tabla nº 26**).

**Tabla nº 26.** Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Asesoría

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN				INNOVACIÓN PROFESORADO			
	n= 65				n=41				n=17				n=7			
VARIABLES	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Nos han asesorado docentes de otros centros	36.9%	15.4%	20.0%	6.2%	39.0%	17.1%	24.4%	4.9%	29.4%	17.6%	0%	11.8%	42.9%	0%	42.9%	0%
Nos ha asesorado la inspección educativa	1.5%	47.7%	12.3%	13.8%	51.2%	12.2%	17.1%	7.3%	35.3%	17.6%	5.9%	0%	57.1%	0%	14.3%	0%
Nos ha asesorado un/a profesor/a de la universidad	44.6%	3.1%	15.4%	7.7%	51.2%	2.4%	22.0%	9.8%	35.3%	0%	5.9%	5.9%	28.6%	14.3%	0%	0%
Nos han asesorado equipos de apoyo externos	26.2%	9.2%	24.6%	15.4%	26.8%	12.2%	26.8%	22.0%	35.3%	0%	17.6%	0%	0%	14.3%	28.6%	14.3%
No ha habido asesoramiento externo	35.4%	6.2%	6.2%	26.2%	41.5%	7.3%	7.3%	22.0%	23.5%	0%	5.9%	29.4%	28.6%	14.3%	0%	42.9%

El asesoramiento que más han recibido las innovaciones es el llevado a cabo por parte de Equipos externo en nuestra provincia, en parte podrían referirse al que realiza el Centro de formación del profesorado e innovación educativa (CFIE) por medio de los cursos de formación. Las innovaciones a propuesta de la Administración se llevan a cabo a pesar de no haber recibido asesoramiento, y en ningún caso se han encargado la inspección, profesores de la universidad o docentes de otros centros de realizarla. Esta puede ser una sugerencia para el futuro ya que la asesoría por parte de estos expertos sería de gran ayuda para que surgieran más innovaciones y para que los docentes que las realizan se sintieran más apoyados y seguros al emprenderlas.

#### **3.1.6.7. CARACTERÍSTICAS. DIMENSIÓN EVALUACIÓN**

En esta dimensión se plantean tres cuestiones referentes a la evaluación. La primera de ellas se refiere a quienes se encargan de realizarla, a lo que todos los profesores innovadores coinciden en señalar que la realizan mediante autoevaluación grupal (67.7%). Las mismas respuestas se obtienen analizando a los que han realizado ambos tipos de innovaciones (68.3%). Estos resultados son similares si se analizan por separado a los

innovadores a propuesta de la Administración (58.8%) y a los de iniciativa del profesorado (85.7%). En el caso de estos últimos destaca también la realización de la evaluación por toda la comunidad educativa (42.9%).

En lo referente al modo de realizar la innovación cuando preguntamos a todos los innovadores las respuestas se dividen entre la observación directa de las clases (61.5%), los cuestionarios, entrevistas y/o grabaciones (47.7%), los informes escritos (43%) y las reuniones grupales (56.9%). Las respuestas son similares en el caso de los profesores que han realizado ambos tipos de innovación, y al estudiar por separado los dos tipos de innovaciones, obtenemos las mismas respuestas con la excepción de los informes escritos que no se realizan de manera significativa en las innovaciones propuestas por la Administración (17.7%).

Si tenemos en cuenta el momento de evaluar, todos los profesores lo hacen al comenzar la innovación, durante el proceso y también al finalizar (60%). Las mismas respuestas obtenemos si analizamos los dos tipos de innovaciones por separado (52.9% en las propuestas por la Administración y 85.8% en las que inicia el profesorado ver **tabla nº 27**).

**Tabla nº 27.** Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Evaluación

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>QUIÉN LA LLEVA A CABO</b>																
<b>Autoevaluación grupal</b>	9.2%	10.8%	27.7%	40.0%	9.8%	12.2%	36.6%	31.7%	11.8%	11.8%	17.6%	41.2%	0%	0%	0%	85.7%
<b>Un miembro del grupo realiza toda la evaluación.</b>	36.9%	12.3%	7.7%	15.4%	48.8%	12.2%	12.2%	9.8%	11.8%	11.8%	0%	23.5%	28.6%	14.3%	0%	28.6%
<b>Otros profesores que no participan en la innovación.</b>	50.8%	7.7%	6.2%	3.1%	65.9%	4.9%	9.8%	2.4%	23.5%	11.8%	0%	5.9%	28.6%	14.3%	0%	0%
<b>Toda la comunidad educativa.</b>	26.2%	15.4%	12.3%	15.4%	31.7%	22.0%	14.6%	12.2%	17.6%	5.9%	5.9%	17.6%	14.3%	0%	14.3%	28.6%
<b>Evaluación externa</b>	35.4%	9.2%	9.2%	12.3%	43.9%	12.2%	14.6%	9.8%	17.6%	5.9%	0%	17.6%	28.6%	0%	0%	14.3%

**Tabla nº 27.** (Continuación). Características de las innovaciones: Dimensión Evaluación

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
<b>¿CÓMO SE REALIZA?</b>																
<b>Observación directa de las clases.</b>	10.8%	12.3%	24.6%	36.9%	14.6%	7.3%	29.3%	39.0%	0%	23.5%	23.5%	29.4%	14.3%	14.3%	0%	42.9%
<b>Cuestionarios, entrevistas y/o grabaciones.</b>	16.9%	16.9%	20.0%	27.7%	17.1%	22.0%	17.1%	31.7%	23.5%	5.9%	23.5%	17.6%	0%	14.3%	28.6%	28.6%
<b>Informes escritos.</b>	16.9%	12.3%	29.2%	13.8%	19.5%	12.2%	39.0%	14.6%	17.6%	11.8%	11.8%	5.9%	0%	14.3%	14.3%	28.6%
<b>Reuniones grupales.</b>	6.2%	12.3%	35.4%	21.5%	9.8%	12.2%	39.0%	24.4%	0%	11.8%	35.3%	11.8%	0%	14.3%	14.3%	28.6%
<b>¿CUÁNDO SE EVALÚA?</b>																
<b>Solo al finalizar el proyecto.</b>	29.2%	9.2%	18.5%	23.1%	31.7%	9.8%	22.0%	26.8%	23.5%	11.8%	11.8%	17.6%	28.6%	0%	14.3%	14.3%
<b>Al empezar, durante el proceso y al finalizar</b>	13.8%	12.3%	26.2%	33.8%	22.0%	9.8%	19.5%	39.0%	0%	23.5%	35.3%	17.6%	0%	0%	42.9%	42.9%
<b>Se ha realizado la evaluación durante el proceso pero no se ha detectado la necesidad de realizar cambios.</b>	26.2%	15.4%	16.9%	9.2%	29.3%	22.0%	17.1%	12.2%	23.5%	5.9%	17.6%	5.9%	14.3%	0%	14.3%	0%

La evaluación es un tema necesario que en ocasiones no recibe la valoración suficiente en las innovaciones educativas. Como muestran los resultados, no es usual que la evaluación se realice de forma externa o por profesionales no implicados en ella. A nuestro parecer este tipo de evaluación es necesario ya que a pesar de que en todos los casos señalan hacer autoevaluación grupal, también resulta necesario el punto de vista de agentes no implicados en la innovación con el fin de ver los puntos débiles que a veces no se perciben desde dentro. Destaca la evaluación por parte de toda la comunidad educativa en el caso de las evaluaciones por iniciativa del profesorado que de nuevo resultan ser las que más se implican con las familias y el resto de la comunidad. En cuanto al momento de realizar la evaluación, realizarla al principio, durante y al final de innovación nos parece ser el más adecuado y en este sentido la evaluación se está realizando así. Finalmente, el modo de evaluarla se reparte en todos los casos entre observaciones directas, los cuestionarios, entrevistas, grabaciones y las reuniones grupales; si bien nos llama la atención que los informes escritos se producen más entre las innovaciones por iniciativa del profesorado, por lo que parece que la Administración no solicita de manera explícita este tipo de evaluación.



### **3.1.6.8. CARACTERÍSTICAS. DIMENSIÓN RESISTENCIAS**

Las resistencias con las que se encuentran los profesores que realizan uno u otro tipo de innovaciones son el tiempo de dedicación fuera de la jornada laboral que exige la innovación y que no se ve compensado (75.4%), la amplitud y complejidad de la innovación (49.2%), la cantidad de papeleo y burocracia que exige su realización (47.7%) y la falta de continuidad en el centro de los miembros del claustro que la comenzaron (43.1%). Las mismas respuestas con excepción de esta última variable dan los maestros que han participado en los dos tipos de innovaciones. Para ellos también es importante la falta de experiencia, compromiso y/o dedicación de los maestros/as en el desarrollo de la innovación (43.9%). Finalmente, si distinguimos entre maestros de innovaciones propuestas por la Administración de los que las realizan por iniciativa propia, en ambos casos destacan que la innovación exige tiempo de dedicación fuera de la jornada laboral que no se ve compensado (76.4% y 71.4%, respectivamente) y la falta de experiencia, compromiso y/o dedicación de los maestros/as en el desarrollo de la innovación (35.3% y 42.9 %). En cuanto a las diferencias, destaca entre los innovadores a propuesta de la Administración la cantidad de papeleo y burocracia que exige su realización (47% frente al 28.6%) y

la falta de continuidad en el centro de los miembros del claustro que comenzaron la innovación. Puntúan más alto sin embargo los innovadores por iniciativa del profesorado en amplitud y complejidad de la innovación (28.6%). Ver **tabla nº 28**.

**Tabla nº 28.** Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Resistencias

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>VARIABLES</b>																
La innovación exige tiempo de dedicación fuera de la jornada laboral que no se ve compensado	4.6%	13.8%	23.1%	52.3%	7.3%	12.2%	14.6%	61.0%	0%	17.6%	23.5%	52.9%	0%	14.3%	71.4%	0%
Amplitud y complejidad de la innovación	7.7%	26.2%	41.5%	7.7%	9.8%	24.4%	51.2%	7.3%	5.9%	35.3%	29.4%	5.9%	0%	14.3%	14.3%	14.3%
La cantidad de papeleo y burocracia que exige su realización	20.0%	16.9%	24.6%	23.1%	22.0%	19.5%	24.4%	26.8%	11.8%	11.8%	29.4%	17.6%	28.6%	14.3%	14.3%	14.3%
Falta de experiencia, compromiso y/o dedicación de los maestros/as en el desarrollo de la innovación	12.3%	21.5%	33.8%	7.7%	14.6%	26.8%	31.7%	12.2%	11.8%	11.8%	35.3%	0%	0%	14.3%	42.9%	0%
Miedo a salir de la zona de confort que supone la rutina diaria.	13.8%	30.8%	18.5%	16.9%	14.6%	36.6%	17.1%	24.4%	17.6%	17.6%	23.5%	5.9%	0%	28.6%	14.3%	0%

**Tabla nº 28. (Continuación) Características de la innovación: Dimensión Resistencias**

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN				INNOVACIÓN PROFESORADO			
	n= 65				n=41				n=17				n=7			
Dudas sobre si realmente merece la pena esfuerzo.	15.4%	32.3%	26.2%	6.2%	19.5%	31.7%	31.7%	9.8%	11.8%	35.3%	17.6%	0%	0%	28.6%	14.3%	0%
Falta de continuidad en el centro de los miembros del claustro que comenzaron la innovación	16.9%	23.1%	26.2%	16.9%	24.4%	24.4%	24.4%	12.2%	0%	23.5%	35.3%	17.6%	14.3%	14.3%	14.3%	14.3%
Las características específicas del alumnado del centro dificultan el desarrollo de la innovación.	36.9%	20.0%	15.4%	4.6%	36.6%	22.0%	19.5%	7.5%	47.1%	11.8%	5.9%	0%	14.3%	28.6%	14.3%	0%
Falta de apoyo de las familias del alumnado del centro.	27.7%	35.4%	13.8%	0%	29.3%	41.5%	17.1%	0%	29.4%	23.5%	11.8%	0%	14.3%	28.6%	0%	0%

La interpretación más acorde a estos resultados es que la gran mayoría de los profesores innovadores sienten que la innovación exige tiempo de dedicación fuera de la jornada laboral que no se ve compensado. De modo que el esfuerzo que supone la amplitud y complejidad de las innovaciones que se suma a su trabajo diario prácticamente no es reconocido por la Administración. En las innovaciones a propuesta de la Administración, en el mejor de los casos, reciben diplomas acreditativos, pero no hay ningún tipo de incentivo por la realización de este trabajo.

Destacan también en general como una causa de resistencia la falta de compromiso que se produce entre algunos de los maestros implicados. Creemos que esto puede ser debido a esa falta de compensación por el trabajo extra que realizan, que en ocasiones se hace mucho más complejo de lo que parecía en un principio. Otro punto que juega en contra de la innovación es la falta de continuidad de los maestros que con frecuencia cambian de centro y, si los que les sustituyen no continúan con el proyecto, la innovación puede quedar en nada.

En cuanto a las diferencias, los innovadores a propuesta de la Administración, los maestros/as se quejan del exceso de la Administración

por regular los formatos de la innovación, un exceso de papeleo y burocracia que no es productivo y que ocupa demasiado tiempo que podría ser invertido en desarrollar la innovación. Por el contrario no se quejan en ninguno de los casos ni de la falta de apoyo de las familias, ni de las características particulares del alumnado, ni sienten miedo por salir de la zona de confort que supone la rutina diaria al emprender una innovación.

#### **3.1.6.9. CARACTERÍSTICAS. DIMENSIÓN SATISFACCIÓN**

Entre todos los profesores que han realizado innovación existe unanimidad al evaluar la satisfacción que ha supuesto para ellos llevar a cabo la innovación a pesar de las resistencias encontradas. Así, cuando todos los profesores que han llevado a cabo algún tipo de innovación coinciden en señalar que los retos personales que se propusieron con la innovación han sido cubiertos (73.9%), que la innovación les ha facilitado la docencia (66.2%), que en el centro se valora la innovación realizada (63%), que la innovación ha generado relaciones personales y profesionales satisfactorias (58.4%) y que se sienten orgullosos/as de haber realizado la innovación (73.8%). Las mismas respuestas obtenemos cuando analizamos a los profesores que han realizado los dos tipos de innovaciones. Estudiando por separado a los que han realizado ambos

tipos de innovación, todos se sienten orgullosos de haberla llevado a cabo, aunque las puntuaciones más altas en todos los puntos se obtienen entre los profesores que han realizado innovaciones por iniciativa del profesorado, probablemente por la libertad que les otorga el haber hecho el proyecto, porque están convencidos de lo que quieren. (ver **tabla nº 29**)

**Tabla nº 29.** Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Satisfacción

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN				INNOVACIÓN PROFESORADO			
	n= 65				n=41				n=17				n=7			
VARIABLES	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Los retos personales que me propuse con la innovación han sido cubiertos	6.2%	16.9%	50.8%	23.1%	4.9%	19.5%	58.5%	0%	11.8%	11.8%	29.4%	35.3%	0%	14.3%	57.1%	28.6%
La innovación me ha facilitado la docencia	7.7%	12.3%	38.5%	27.7%	4.9%	12.2%	46.3%	29.3%	17.6%	11.8%	11.8%	29.4%	0%	14.3%	57.1%	14.3%
En el centro se valora la innovación realizada	3.1%	20.0%	33.8%	29.2%	4.9%	22.0%	36.6%	29.3%	0%	23.5%	23.5%	23.5%	0%	0%	42.9%	42.9%
La innovación ha generado relaciones personales y profesionales satisfactorias	6.2%	20.0%	29.2%	29.2%	9.8%	17.1%	34.1%	31.7%	0%	29.4%	5.9%	23.5%	0%	14.3%	57.1%	28.6%
Me siento orgulloso/a de haber llevado a cabo la innovación	3.1%	12.3%	29.2%	44.6%	2.4%	12.2%	46.3%	34.1%	5.9%	11.8%	17.6%	29.4%	0%	14.3%	28.6%	57.1%



### 3.1.6.10. CARACTERÍSTICAS. DIMENSIÓN IMPACTO

En cuanto al impacto que provocan las innovaciones, cuando analizamos a todos los profesores implicados en algún tipo de innovación las respuestas más puntuadas son las que indican que afecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje (80%), a los materiales y equipamiento del centro (44.6%), a la motivación del alumnado (78.5%) y a la convivencia en el centro (43.1%). Las mismas respuestas son las que dan los profesores que han participado en ambos tipos de innovación. Al analizarlos por separado vemos que puntúan las mismas opciones, si bien, entre los profesores que realizan innovaciones por iniciativa del profesorado obtiene también una puntuación alta la interacción familia-comunidad-escuela (42.9%). Esta tendencia se observa también en las anteriores dimensiones pues son siempre las innovaciones por iniciativa del profesorado las que más implicación con la comunidad educativa destacan tener (ver **tabla nº 30**).

**Tabla nº 30.** Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Impacto

Profesores que han participado en :	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO n= 65				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO n=41				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN n=17				INNOVACIÓN PROFESORADO n=7			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>VARIABLES</b>																
<b>A los procesos de enseñanza-aprendizaje</b>	4.6%	9.2%	41.5%	38.5%	2.4%	12.2%	46.3%	34.1%	11.8%	5.9%	29.4%	41.2%	0%	0%	42.9%	57.1%
<b>A la interacción familia-comunidad-escuela</b>	12.3%	29.2%	23.1%	15.4%	12.2%	39.0%	24.4%	14.6%	17.6%	11.8%	29.4%	5.9%	0%	14.3%	0%	42.9%
<b>A los materiales y equipamiento del centro</b>	13.8%	20.0%	24.6%	20.0%	9.8%	29.3%	24.4%	24.4%	29.4%	0%	11.8%	17.6%	0%	14.3%	57.1%	0%
<b>A la motivación del alumnado</b>	4.6%	6.2%	46.2%	32.3%	2.4%	7.3%	53.7%	34.1%	11.8%	5.9%	41.2%	23.5%	0%	0%	14.3%	42.9%
<b>A la convivencia en el centro</b>	9.2%	27.7%	24.6%	18.5%	7.3%	41.5%	22.0%	19.5%	17.6%	5.9%	29.4%	11.8%	0%	0%	28.6%	28.6%
<b>A la distribución de los espacios y/o los tiempos del centro</b>	18.5%	24.6%	18.5%	13.8%	19.5%	26.8%	24.4%	17.1%	23.5%	17.6%	5.9%	5.9%	0%	28.6%	14.3%	14.3%

### 3.1.6.11. CARACTERÍSTICAS. DIMENSIÓN DIFUSIÓN

Finalmente, en la dimensión referente a la difusión de las innovaciones, los maestros innovadores no puntúan alto ningún modo de difusión. Coinciden en señalar que suelen difundirlas mediante las redes sociales del centro (46.3%), no suelen publicarlas ni asesorar a otros docentes y no en muchas ocasiones participan en jornadas, encuentros o centro de información dando a conocer la experiencia. No se encuentran diferencias significativas al analizar los dos tipos de innovaciones por separado, ver **tabla nº 31**.

**Tabla nº 31.** Características de las innovaciones realizadas: Dimensión Difusión

Profesores que han participado en:	INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y/O INNOVACIÓN PROFESORADO				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN Y INNOVACIÓN PROFESORADO				INNOVACIÓN ADMINISTRACIÓN				INNOVACIÓN PROFESORADO			
	n= 65				n=41				n=17				n=7			
VARIABLES	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Sí, participando en jornadas, encuentros o centros de información dando a conocer la experiencia.	29.2%	20.0%	15.4%	15.4%	29.3%	26.8%	19.5%	9.8%	29.4%	5.9%	5.9%	29.4%	28.6%	14.3%	14.3%	14.3%
Sí, asesorando a otros centros y a otros docentes que nos lo han solicitado.	30.8%	16.9%	15.4%	9.2%	29.3%	24.4%	17.1%	9.8%	35.3%	0%	17.6%	5.9%	28.6%	14.3%	0%	14.3%
Sí, mediante las redes sociales del centro.	15.4%	20.0%	23.1%	26.2%	12.2%	24.4%	22.0%	34.1%	23.5%	5.9%	23.5%	5.9%	14.3%	28.6%	28.6%	28.6%
Sí, publicando la experiencia en libros, revistas o webs.	41.5%	12.3%	9.2%	7.7%	43.9%	17.1%	12.2%	9.8%	35.3%	5.9%	0%	0%	42.9%	0%	14.3%	14.3%

### 3.1.7. DIFERENCIAS ENTRE COORDINADORES DE LAS INNOVACIONES Y MIEMBROS

Llegados a este punto, nos parece interesante también matizar las diferencias entre cómo ven los profesores innovadores las innovaciones dependiendo de su función, es decir de si intervienen en ella como coordinadores o como miembros. Debido a que contamos con un alto número de profesores que han participado en los dos tipos de innovación que estudiamos (a propuesta de la Administración y por iniciativa del profesorado) y a fin de que la muestra sea representativa hemos considerado a todos los profesores que han participado en al menos una innovación a propuesta de la Administración y a todos los que lo han hecho en al menos una por iniciativa del profesorado para establecer estas diferencias. A continuación establecemos las diferencias encontradas.

#### 3.1.7.1. DIFERENCIAS ENTRE COORDINADORES Y MIEMBROS.

##### DIMENSIÓN TEMA DE LA IDEA INNOVADORA

Los porcentajes relativos a las frecuencias de respuesta en la dimensión *Nacimiento de la idea innovadora* diferenciando entre coordinadores y miembros en los dos grupos de estudio utilizados se muestran en la **tabla nº 32**. A la vista de los resultados observamos que para los coordinadores

por iniciativa del profesorado la temática más elegida son las metodologías activas (Puntuación 4=100%), mientras que entre los que realizan a propuesta de la Administración las temáticas puntuadas más alto se reparten entre la integración de las TIC (Puntuación 3+4=67.4%), la mejora de la convivencia en el centro (67.4%) y la interacción familia-comunidad escuela (67.4%). En cambio, para los miembros de ambos grupos la temática considerada más importante es la integración de las TIC (84.5% por iniciativa del profesorado y 86.5% en las que propone la Administración). Son por tanto los coordinadores de las innovaciones por iniciativa del profesorado los que más importancia dan a las metodologías activas y por eso podrían destacar más en este colectivo. En cuanto a las razones para innovar destacan entre los coordinadores la reflexión sobre la necesidad de dar a los contenidos un tratamiento didáctico-innovador (100% en ambos casos) y también el dar continuidad a un curso de formación o grupo de trabajo entre los coordinadores de innovaciones por iniciativa del profesorado (100%). Entre los miembros de innovaciones a propuesta de la Administración vuelve a destacar reflexión sobre la necesidad de dar a los contenidos un tratamiento didáctico-innovador (71.2%) y la sensibilidad ante el uso didáctico de las Tecnologías de la

Información y la Comunicación entre los miembros de innovaciones por iniciativa del profesorado (77.7%). Por tanto, los resultados destacan que para los coordinadores de ambos grupos, los principales impulsores de las innovaciones, urgen innovaciones que den un giro a los contenidos educativos desde una perspectiva más innovadora.

Tabla nº 32. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Nacimiento de la idea innovadora

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>TEMÁTICA DE LA INNOVACIÓN</b>																
<b>Interacción familia-comunidad-escuela</b>	0%	16.7%	<b>16.7%</b>	<b>50%</b>	17.3%	13.5%	<b>21.2%</b>	<b>15.4%</b>	0%	0%	<b>66.7%</b>	<b>33.3%</b>	17.8%	17.8%	22.2%	13.3%
<b>Éxito educativo del alumnado</b>	0%	16.7%	<b>33.3%</b>	<b>33.3%</b>	5.8%	11.5%	<b>25%</b>	<b>26.9%</b>	0%	0%	<b>66.7%</b>	<b>33.3%</b>	6.7%	15.6%	<b>22.2%</b>	<b>28.9%</b>
<b>Competencias clave</b>	0%	33.3%	0%	<b>50%</b>	11.5%	11.5%	<b>26.9%</b>	<b>21.2%</b>	0%	33.3%	0%	<b>66.7%</b>	13.3%	15.6%	<b>17.8%</b>	<b>26.7%</b>
<b>Integración de las TIC</b>	0%	16.7%	<b>16.7%</b>	<b>50%</b>	0%	9.6%	<b>28.8%</b>	<b>57.7%</b>	0%	33.3%	0%	<b>66.7%</b>	2.2%	6.7%	<b>31.1%</b>	<b>53.3%</b>
<b>Metodologías activas</b>	0%	16.7%	<b>33.3%</b>	<b>33.3%</b>	1.9%	5.8%	<b>30.8%</b>	<b>46.2%</b>	0%	0%	0%	<b>100%</b>	4.4%	6.7%	<b>28.9%</b>	<b>44.4%</b>
<b>Mejora de la convivencia del centro</b>	0%	16.7%	<b>16.7%</b>	<b>50%</b>	11.5%	17.3%	<b>21.2%</b>	<b>17.3%</b>	0%	0%	<b>33.3%</b>	<b>66.7%</b>	8.9%	22.2%	<b>17.8%</b>	<b>22.4%</b>
<b>Igualdad de oportunidades</b>	33.3%	16.7%	33.3%	16.7%	<b>21.2%</b>	<b>13.5%</b>	17.3%	15.4%	33.3%	0%	<b>33.3%</b>	<b>33.3%</b>	<b>20%</b>	<b>15.6%</b>	15.6%	17.8%
<b>Atención a la diversidad</b>	<b>33.3%</b>	<b>16.7%</b>	16.7%	16.7%	<b>23.1%</b>	<b>15.4%</b>	15.4%	15.4%	33.3%	0%	<b>66.7%</b>	<b>0%</b>	<b>22.2%</b>	<b>17.8%</b>	17.8%	17.8%
<b>Fomento del espíritu emprendedor</b>	<b>0%</b>	<b>50%</b>	0%	33.3%	21.2%	13.5%	<b>21.2%</b>	<b>15.4%</b>	0%	33.3%	0%	<b>66.7%</b>	<b>20%</b>	<b>17.8%</b>	17.8%	17.8%



**Tabla nº 32.** (Continuación). Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Nacimiento de la idea innovadora

	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
<b>RAZONES PARA INICIAR LA INNOVACIÓN</b>																
Por detección de necesidades del centro o del alumnado	0%	16.7%	16.7%	50%	3.8%	23.1%	23.1%	32.7%	0%	0%	33.3%	66.7%	4.4%	22.2%	24.4%	33.3%
Por la reflexión sobre la necesidad de dar a los contenidos un tratamiento didáctico-innovador	0%	0%	50%	50%	1.9%	9.6%	25%	46.2%	0%	0%	33.3%	66.7%	0%	13.3%	26.7%	44.4%
Por la necesidad de elaborar o modificar documentos del centro	0%	50%	16.7%	16.7%	21.2%	21.2%	19.2%	17.3%	0%	33.3%	33.3%	33.3%	20%	24.4%	22.2%	15.6%
Por dar continuidad a un curso de formación o grupo de trabajo	0%	33.3%	33.3%	33.3%	15.4%	19.2%	23.1%	23.1%	0%	0%	66.7%	33.3%	15.6%	22.2%	24.4%	22.2%
Por iniciativa del Equipo Directivo	0%	40%	60%	0%	7.7%	21.2%	26.9%	19.2%	0%	66.7%	0%	0%	8.9%	20%	28.9%	20%
Por la sensibilidad ante el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación	0%	16.7%	33.3%	33.3%	0%	16.7%	33.3%	33.3%	0%	33.3%	0%	66.7%	6.7%	4.4%	24.4%	53.3%

### 3.1.7.2. DIFERENCIAS ENTRE COORDINADORES Y MIEMBROS.

#### DIMENSIÓN TIPO DE INNOVACIÓN

Las respuestas de los coordinadores y los miembros se muestran en la **tabla nº 33**. Entre los coordinadores de innovaciones a propuesta de la Administración las respuestas se dispersan bastante, mientras que por iniciativa del profesorado la respuesta que puntúa más alto entre los coordinadores (100%) es la mejora de las relaciones con otros centros y con la comunidad. Entre los miembros de ambos grupos las respuestas también están bastante repartidas.

Tabla nº 33. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Tipo de innovación

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Modificación de los valores o ideario del centro	33.3%	33.3%	33.3%	33.3%	30.8%	25%	3.8%	9.6%	33.3%	33.3%	0%	33.3%	31.1%	28.9%	6.7%	8.9%
Variaciones en la distribución de los espacios, en la metodología y/o agrupamiento del alumnado	0%	33.3%	50%	16.7%	15.4%	23.1%	21.2%	21.2%	0%	66.7%	0%	33.3%	13.3%	24.4%	24.4%	20%
Introducción o modificación de prioridades en los objetivos del centro	0%	33.3%	50%	16.7%	13.5%	25%	32.7%	7.7%	0%	66.7%	0%	33.3%	8.9%	24.4%	46.7%	8.9%
Mejora de las relaciones de los miembros de la institución escolar	0%	16.7%	33.3%	33.3%	11.5%	26.9%	19.2%	25%	0%	33.3%	0%	66.7%	8.9%	24.4%	28.9%	22.2%
Integración de nuevos miembros (profesores o alumnado) en la escuela	0%	16.7%	50%	16.7%	15.4%	25%	15.4%	15.4%	0%	33.3%	0%	33.3%	13.3%	26.7%	22.2%	11.1%
Mejora de las relaciones con otros centros y/o con la comunidad	0%	16.7%	33.3%	33.3%	17.3%	19.2%	15.4%	21.2%	0%	0%	33.3%	66.7%	15.6%	22.2%	20%	17.8%
Reducción o aumento de unidades y/o ratio profesor-alumno	0%	83.3%	0%	0%	32.7%	21.2%	5.8%	9.6%	0%	66.7%	0%	33.3%	31.1%	28.9%	6.7%	6.7%

### 3.1.7.3. DIFERENCIAS ENTRE COORDINADORES Y MIEMBROS.

#### DIMENSIÓN DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

Como señalamos anteriormente en esta dimensión analizamos cuatro cuestiones diferentes. En primer lugar, preguntamos por las características de los miembros del grupo que realiza la innovación. En los proyectos realizados a propuesta de la Administración, Los coordinadores por separado no puntúan alto la variable que afirma que los coordinadores/as se muestran entusiastas y fomentan la colaboración entre el profesorado. Esto puede ser simplemente por modestia al referirse a ellos mismos, ya que les implica a ellos mismos. La segunda cuestión se refiere a la necesidad de realizar modificaciones a posteriori (una vez puesta la innovación en marcha), en los objetivos iniciales de la innovación. A esta pregunta si analizamos a los que participan como coordinadores o como miembros por separado, contestan que ha sido necesario realizar modificaciones relacionadas con los recursos económicos, materiales o personales. Una tercera cuestión que se plantea en esta dimensión es la de qué tipo de actividades se llevan a cabo. En esta pregunta las respuestas se reparten bastante y tanto coordinadores como miembros de ambos tipos de innovación destacan las actividades relacionadas con la elaboración de

materiales curriculares relacionados con la innovación así como las observaciones de aplicaciones en el aula de aspectos de la innovación y a la asistencia a exposiciones o actividades de formación reglada (como cursos, jornadas o congresos) por expertos/as en el tema de la innovación.

En cuarto lugar, la implicación del Equipo Directivo en las innovaciones también parece resultar importante para todos sin distinción entre coordinadores y miembros Finalmente, la implicación de las familias también recibe puntuaciones altas en todos los grupos (ver **tabla nº 34**).

**Tabla nº 34.** Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Desarrollo de la innovación

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>CARACTERÍSTICAS DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO QUE LLEVAN A CABO LA INNOVACIÓN</b>																
<b>Los coordinadores/as se muestran entusiastas y fomentan la colaboración entre el profesorado</b>	0%	50%	16.7%	33.3%	1.9%	11.5%	42.3%	32.7%	0%	33.3%	0%	66.7%	2.2%	13.3%	40%	35.6%
<b>Todos los miembros del equipo se implican activamente en el desarrollo de la innovación</b>	16.7%	33.3%	33.3%	33.3%	5.8%	26.9%	42.3%	21.2%	33.3%	33.3%	0%	33.3%	6.7%	26.7%	35.6%	24.4%
<b>Alguno de los docentes es también investigador/a</b>	16.7%	33.3%	16.7%	16.7%	26.9%	13.5%	19.2%	13.5%	33.3%	0%	33.3%	0%	26.7%	17.8%	22.2%	17.8%

**Tabla nº 34.** (Continuación). Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Desarrollo de la innovación

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>MODIFICACIONES A POSTERIORI EN LOS OBJETIVOS INICIALES DE LA INNOVACIÓN</b>																
<b>Relacionadas con los recursos económicos, materiales o personales</b>	0%	33.3%	33.3%	16.7%	11.5%	17.3%	38.5%	15.4%	0%	66.7%	0%	0%	11.1%	17.8%	46.7%	17.8%
<b>Relacionadas con la falta de tiempo</b>	0%	66.7%	16.7%	33.3%	17.3%	30.8%	25%	13.5%	0%	66.7%	0%	0%	17.8%	33.3%	24.4%	15.6%
<b>Motivadas por las deficiencias formativas de los propios docentes</b>	16.7%	50%	16.7%	16.7%	13.5%	28.8%	26.9%	9.6%	33.3%	0%	0%	33.3%	13.3%	35.6%	28.9%	11.1%
<b>Relacionadas con la respuesta del alumnado</b>	0%	33.3%	33.3%	33.3%	17.3%	26.9%	25%	7.7%	66.7%	0%	0%	0%	15.6%	28.9%	31.1%	6.7%

**Tabla nº 34.** (Continuación). Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Desarrollo de la innovación

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO EN LA INNOVACIÓN</b>																
<b>Elaboración de materiales curriculares relacionados con la innovación</b>	0%	0%	16.7%	66.7%	1.9%	9.6%	34.6%	46.2%	0%	0%	0%	100%	2.2%	11.1%	35.6%	48.9%
<b>Observaciones de aplicaciones en el aula de aspectos de la innovación</b>	0%	0%	16.7%	16.7%	1.9%	9.6%	44.2%	36.5%	0%	0%	0%	100%	2.2%	13.3%	46.7%	35.6%
<b>Asistencia a exposiciones o actividades de formación reglada por expertos/as en el tema de la innovación</b>	0%	0%	33%	50%	11.5%	11.5%	25%	36.5%	0%	0%	33.3%	66.7%	11.1%	13.3%	31.1%	40%



**Tabla nº 34.** (Continuación). Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Desarrollo de la innovación

	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
<b>IMPLICACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LA INNOVACIÓN</b>																
<b>De coordinación y dirección de la innovación</b>	0%	16.7%	33.3%	33.3%	9.6%	15.4%	36.5%	32.7%	0%	33.3%	66.7%	0%	6.7%	15.6%	40%	31.1%
<b>De entusiasmo y difusión del trabajo que se realiza</b>	0%	50%	16.7%	33.3%	7.7%	9.6%	42.3%	28.8%	0%	66.7%	0%	33.3%	6.7%	13.3%	44.4%	31.1%
<b>De indiferencia/inhibición ante la innovación</b>	66.7%	16.7%	0%	0%	51.9%	15.4%	9.6%	5.8%	66.7%	33.3%	0%	0%	55.6%	13.3%	8.9%	6.7%
<b>REACCIÓN DE LAS FAMILIAS ANTE LA INNOVACIÓN</b>																
<b>Conocen de su existencia y no han mostrado mucho interés ni se oponen a ella</b>	33.3%	33.3%	16.7%	16.7%	36.5%	17.3%	25%	9.6%	66.7%	33.3%	0%	0%	31.1%	20%	28.9%	11.1%
<b>Conocen su existencia, están satisfechos con ella y muestran interés por informarse y participar</b>	0%	16.7%	16.7%	50%	11.5%	28.8%	34.6%	13.5%	0%	0%	33.3%	66.7%	8.9%	33.3%	35.6%	15.6%
<b>Conocen su existencia y se están oponiendo a su desarrollo</b>	83.3%	0%	0%	0%	65.4%	3.8%	7.7%	1.9%	100%	0%	0%	0%	73.3%	2.2%	8.9%	0%

#### 3.1.7.4. DIFERENCIAS ENTRE COORDINADORES Y MIEMBROS.

##### DIMENSIÓN TEMPORALIZACIÓN

En esta dimensión los coordinadores de innovaciones propuestas por la Administración consideran que el tiempo se dedica sobre todo a la puesta en marcha de la innovación (67.7%) y en menos medida a la realización de los materiales que esta precisa (50%); mientras que para los coordinadores de innovaciones por iniciativa del el profesorado el tiempo se reparte equitativamente entre las dos tareas (66.7% en ambos casos, ver **tabla nº 35**).

**Tabla nº 35.** Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Temporalización

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>El tiempo se dedica sobre todo a la puesta en práctica de la innovación</b>	0%	16.7%	50%	16.7%	5.8%	23.1%	44.2%	15.4%	0%	33.3%	66.7%	0%	6.7%	15.6%	55.6%	17.8%
<b>El tiempo se dedica sobre todo la elaboración de materiales para la innovación</b>	0%	33.3%	16.7%	33.3%	3.8%	26.9%	40.4%	13.5%	0%	33.3%	33.3%	33.3%	6.7%	20%	51.1%	15.6%
<b>El desarrollo de la innovación se realiza en horario escolar</b>	16.7%	33.3%	16.7%	33.3%	21.2%	26.9%	21.2%	19.2%	33.3%	33.3%	0%	33.3%	17.8%	28.9%	26.7%	17.8%

### 3.1.7.5. DIFERENCIAS ENTRE COORDINADORES Y MIEMBROS.

#### DIMENSIÓN RECURSOS

En esta dimensión destaca que para los coordinadores de innovaciones propuestas por la Administración sí que son importantes como recursos humanos otros profesionales del centro como, Equipos de atención a alumnos con necesidades educativas especiales, conserjes, enfermeros, fisioterapeutas entre otros (66%); no así entre los que coordinan innovaciones por iniciativa propia que si puntúan bastante a la implicación del Equipo Directivo (66.6%). Para los miembros de ambos tipos de innovación solo destacan los recursos referentes a maestros, Equipo Directivo y alumnado. En cuanto a los recursos materiales, los coordinadores de ambos grupos destacan el uso de recursos audiovisuales, Internet y programas de ordenador, de igual manera que señalan sus compañeros que participan como miembros. Finalmente, en la variable referente a la asignación económica, la opinión de todos los grupos es que no se ha dado o no es suficiente en ninguno de los casos (ver **tabla nº 36**).

Tabla nº 36. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Recursos

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>RECURSOS HUMANOS</b>																
<b>Maestros/as</b>	0%	50%	33.3%	16.7%	0%	3.8%	28.8%	61.5%	0%	66.7%	0%	33.3%	0%	4.4%	31.1%	57.8%
<b>Equipo directivo</b>	16.7%	33.3%	33.3%	16.7%	7.7%	15.4%	25%	40.4%	0%	33.3%	33.3%	33.3%	8.9%	20%	28.9%	28.9%
<b>EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica)</b>	16.7%	16.7%	33.3%	16.7%	30.8%	19.2%	11.5%	7.7%	33.3%	33.3%	0%	33.3%	28.9%	20%	15.6%	8.9%
<b>Otros profesionales del centro si los hubiera</b>	33.3%	16.7%	33.3%	33.3%	42.3%	13.5%	7.7%	5.8%	66.7%	0%	0%	33.3%	42.2%	17.8%	8.9%	6.7%
<b>Alumnado</b>	16.7%	33.3%	33.3%	16.7%	30.8%	9.6%	26.9%	15.4%	33.3%	33.3%	33.3%	0%	24.4%	11.1%	31.1%	20%
<b>Familias</b>	16.7%	16.7%	33.3%	16.7%	32.7%	26.9%	13.5%	7.7%	33.3%	33.3%	33.3%	0%	28.9%	26.7%	13.3%	15.6%
<b>Personal de otros centros</b>	33.3%	33.3%	16.7%	0%	48.1%	7.7%	15.4%	1.9%	66.7%	0%	33.3%	0%	44.4%	13.3%	15.6%	2.2%

Tabla nº 37. (Continuación). Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Recursos

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>RECURSOS MATERIALES</b>																
<b>Libros de texto y/o libros especializados</b>	33.3%	16.7%	33.3%	16.7%	23.1%	17.3%	28.8%	9.6%	33.3%	33.3%	0%	33.3%	22.2%	17.8%	31.1%	11.1%
<b>Recursos audiovisuales</b>	16.7%	0%	33.3%	33.3%	1.9%	13.5%	34.6%	40.4%	33.3%	0%	0%	66.7%	2.2%	8.9%	37.8%	44.4%
<b>Materiales elaborados por el profesorado y/o el alumnado</b>	16.7%	16.7%	0%	50%	5.8%	13.5%	25%	42.3%	33.3%	0%	0%	66.7%	2.2%	17.8%	24.4%	44.4%
<b>Materiales de otros centros y/o otros proyectos de innovación</b>	33.3%	33.3%	0%	16.7%	23.1%	15.4%	19.2%	17.3%	66.7%	0%	0%	33.3%	17.8%	24.4%	22.2%	20%
<b>Internet y programas de ordenador</b>	0%	33.3%	0%	66.7%	3.8%	5.8%	28.8%	53.8%	0%	0%	0%	100%	0%	6.7%	33.3%	55.6%

**Tabla nº 38.** (Continuación). Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Recursos

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>DEDICACIÓN DE LA ASIGNACIÓN ECONÓMICA SI LA HUBIERA</b>																
Libros, material escrito y material fungible (papel, cintas de audio/vídeo, etc.)	50%	16.7%	0%	16.7%	19.2%	17.3%	11.5%	23.1%	66.7%	0%	0%	33.3%	17.8%	20%	11.1%	22.2%
Equipos técnicos (vídeos, cámaras, ordenadores, tabletas, etc.)	66.7%	16.7%	0%	0%	26.9%	7.7%	15.4%	19.2%	66.7%	0%	0%	33.3%	31.1%	11.1%	16.6%	15.6%
Asesoramiento por parte de expertos	50%	0%	16.7%	16.7%	23.1%	9.6%	19.2%	15.4%	66.7%	0%	0%	33.3%	24.4%	15.6%	24.4%	8.9%
No ha habido dotación económica	33.3%	33.3%	0%	33.3%	26.9%	7.7%	7.7%	21.2%	66.7%	0%	0%	33.3%	26.7%	11.1%	8.9%	28.9%

### 3.1.7.6. DIFERENCIAS ENTRE COORDINADORES Y MIEMBROS.

#### DIMENSIÓN ASESORÍA

Al analizar las respuestas por separado, los coordinadores de innovaciones a propuesta de la Administración señalan que en algunos casos han recibido apoyo de un profesor de universidad (50%), puntuación que asciende al 100% en el caso de las innovaciones por iniciativa del profesorado. Entre los que han participado como miembros de ambos grupos las respuestas se dispersan no habiendo ninguna que supere el 50% (ver **tabla nº 37**).



**Tabla nº 39.** Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Asesoría

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Nos han asesorado docentes de otros centros</b>	66.7%	33.3%	0%	0%	32.7%	15.4%	19.2%	7.7%	66.7%	33.3%	0%	0%	37.8%	13.3%	28.9%	4.4%
<b>Nos ha asesorado la inspección educativa</b>	66.7%	33.3%	0%	0%	44.2%	11.5%	15.4%	5.8%	66.7%	33.3%	0%	0%	51.1%	8.9%	17.8%	6.7%
<b>Nos ha asesorado un/a profesor/a de la universidad</b>	33.3%	0%	16.7%	33.3%	48.1%	1.9%	17.3%	5.8%	0%	0%	66.7%	33.3%	51.1%	4.4%	15.6%	6.7%
<b>Nos han asesorado equipos de apoyo externos</b>	33.3%	16.7%	16.7%	16.7%	28.8%	7.7%	25%	15.4%	0%	33.3%	33.3%	33.3%	24.4%	11.1%	26.7%	20%
<b>No ha habido asesoramiento externo</b>	16.7%	16.7%	0%	50%	38.5%	3.8%	7.7%	21.2%	0%	33.3%	33.3%	33.3%	42.2%	6.7%	4.4%	24.4%

### 3.1.7.7. DIFERENCIAS ENTRE COORDINADORES Y MIEMBROS.

#### DIMENSIÓN EVALUACIÓN

La autoevaluación grupal es la forma más habitual de evaluación para los coordinadores de innovaciones propuestas por la Administración (66.6%), mientras que para el otro grupo de coordinadores las respuestas se encuentran más repartidas entre este tipo de evaluación junto con la variable que evalúa la que es realizada por un solo miembro y la llevada a cabo por toda la comunidad educativa (66.7% en todos los casos). El hecho de que en este grupo, los coordinadores de innovaciones propuestas por el profesorado, destaque también la evaluación por un solo miembro puede ser debida a que en la mayoría de los casos son ellos mismos, los coordinadores, los que realizan este tipo de evaluación y, por ello, pasa más desapercibida entre los miembros que destacan solo la autoevaluación grupal (65.3% en las propuestas de la Administración y 71.1% en las realizadas por iniciativa del profesorado). El modo de evaluar más destacado entre los coordinadores de innovaciones propuestas por la Administración es la observación directa de las clases (83.3%). En cambio, la única forma de evaluar entre los coordinadores de las innovaciones

propuestas por el profesorado son las reuniones grupales (100%). Para los miembros de ambos grupos la forma más utilizada de evaluación es la observación directa de las clases. Finalmente, para evaluar las innovaciones en el caso de los miembros de ambos grupos los tres momentos de evaluación son señalados, si bien en el caso de los coordinadores las respuestas se dispersan y no hay momentos de evaluación claramente establecidos (ver **tabla nº 38**).

Tabla nº 40. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Evaluación

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>¿QUIÉN LA LLEVA A CABO?</b>																
<b>Autoevaluación grupal</b>	0%	33.3%	50%	16.7%	11.5%	9.6%	28.8%	36.5%	0%	33.3%	66.7%	0%	8.9%	8.9%	28.9%	42.2%
<b>Un miembro del grupo realiza toda la evaluación</b>	66.7%	0%	0%	33.3%	34.6%	13.5%	9.6%	13.5%	33.3%	0%	33.3%	33.3%	46.7%	13.3%	8.9%	11.1%
<b>Otros profesores que no participan en la innovación</b>	66.7%	16.7%	0%	0%	51.9%	5.8%	7.7%	3.8%	33.3%	33.3%	33.3%	0%	62.2%	4.4%	6.7%	2.2%
<b>Toda la comunidad educativa</b>	16.7%	50%	0%	16.7%	28.8%	13.5%	13.5%	13.5%	0%	33.3%	33.3%	33.3%	31.1%	17.8%	13.3%	13.3%
<b>Evaluación externa</b>	33.3%	16.7%	0%	33.3%	36.5%	9.6%	11.5%	9.6%	66.7%	0%	0%	33.3%	40%	11.1%	13.3%	8.9%

**Tabla nº 38.** (Continuación). Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Evaluación

	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
<b>¿CÓMO SE REALIZA?</b>																
<b>Observación directa de las clases</b>	0%	16.7%	<b>50%</b>	<b>33.3%</b>	11.5%	11.5%	<b>25%</b>	<b>36.5%</b>	33.3%	0%	<b>33.3%</b>	<b>33.3%</b>	13.3%	8.9%	<b>24.4%</b>	<b>40%</b>
<b>Cuestionarios, entrevistas y/o grabaciones</b>	<b>0%</b>	<b>66.7%</b>	16.7%	0%	21.2%	11.5%	<b>19.2%</b>	<b>30.8%</b>	0%	33.3%	<b>66.7%</b>	<b>0%</b>	15.6%	20%	<b>15.6%</b>	<b>33.3%</b>
<b>Informes escritos</b>	0%	33.3%	<b>33.3%</b>	<b>16.7%</b>	21.2%	9.6%	<b>30.8%</b>	<b>11.5%</b>	0%	0%	<b>66.7%</b>	<b>33.3%</b>	17.8%	13.3%	<b>33.3%</b>	<b>15.6%</b>
<b>Reuniones grupales</b>	0%	33.3%	<b>50%</b>	<b>0%</b>	7.7%	9.6%	<b>36.5%</b>	<b>23.1%</b>	0%	0%	<b>100%</b>	<b>0%</b>	8.9%	13.3%	<b>31.1%</b>	<b>26.7%</b>
<b>¿CUÁNDO SE EVALÚA?</b>																
<b>Solo al finalizar el proyecto para ver si se han cumplido los objetivos.</b>	33.3%	0%	<b>33.3%</b>	<b>16.7%</b>	28.8%	11.5%	<b>17.3%</b>	<b>25%</b>	<b>66.7%</b>	<b>0%</b>	33.3%	0%	28.9%	8.9%	<b>20%</b>	<b>26.7%</b>
<b>Al empezar, durante el proceso</b>	33.3%	16.7%	16.7%	33.3%	13.5%	13.5%	<b>25%</b>	<b>32.7%</b>	33.3%	0%	0%	<b>66.7%</b>	17.8%	8.9%	<b>24.4%</b>	<b>37.8%</b>
<b>Se ha realizado la evaluación durante el proceso pero no se ha detectado la necesidad de realizar cambios en la innovación.</b>	16.7%	16.7%	<b>16.7%</b>	<b>33.3%</b>	<b>28.8%</b>	<b>17.3%</b>	17.3%	7.7%	0%	0%	<b>66.7%</b>	<b>33.3%</b>	<b>28.9%</b>	<b>20%</b>	13.3%	8.9%

### 3.1.7.8. DIFERENCIAS ENTRE COORDINADORES Y MIEMBROS.

#### DIMENSIÓN RESISTENCIAS

Al analizar por separado las respuestas de coordinadores y miembros, la resistencia más destacada para los coordinadores de innovaciones propuestas por la Administración es que estas exigen tiempo de dedicación fuera de la jornada laboral que no se ve compensado (83.3%); por el contrario, para los coordinadores de innovaciones por iniciativa del profesorado el miedo a salir de la zona de confort que supone la rutina diaria es la resistencia puntuada en primer lugar (100%). Los miembros de ambos grupos destacan como resistencia más destacada de nuevo el tiempo de dedicación fuera de la jornada laboral ya que no se ve compensado (74% en las innovaciones a propuesta de la Administración y 75% en las innovaciones por iniciativa del profesorado; ver **tabla nº 39**).

**Tabla nº 41.** Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Resistencias

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>La innovación exige tiempo de dedicación fuera de la jornada laboral que no se ve compensado</b>	0%	16.7%	0%	<b>83.3%</b>	5.8%	13.5%	<b>19.2%</b>	<b>55.8%</b>	0%	33.3%	0%	<b>66.7%</b>	6.7%	11.1%	<b>24.4%</b>	<b>51.1%</b>
<b>Amplitud y complejidad de la innovación</b>	16.7%	33.3%	33.3%	16.7%	7.7%	26.9%	46.2%	5.8%	<b>33.3%</b>	<b>33.3%</b>	0%	33.3%	6.7%	22.2%	<b>48.9%</b>	<b>6.7%</b>
<b>La cantidad de papeleo y burocracia que exige su realización</b>	0%	50%	0%	<b>50%</b>	21.2%	13.5%	<b>28.8%</b>	<b>21.2%</b>	0%	<b>66.7%</b>	0%	33.3%	24.4%	15.6%	<b>24.4%</b>	<b>24.4%</b>
<b>Falta de experiencia, compromiso y/o dedicación de los maestros/as en el desarrollo de la innovación</b>	16.7%	16.7%	0%	<b>33.3%</b>	13.5%	23.1%	<b>32.7%</b>	<b>7.7%</b>	0%	33.3%	<b>33.3%</b>	<b>33.3%</b>	13.3%	24.4%	<b>33.3%</b>	<b>8.9%</b>
<b>Miedo a salir de la zona de confort que supone la rutina diaria</b>	<b>33.3%</b>	<b>16.7%</b>	0%	33.3%	<b>13.5%</b>	<b>32.7%</b>	21.2%	17.3%	0%	0%	<b>33.3%</b>	<b>66.7%</b>	<b>13.3%</b>	<b>37.8%</b>	15.6%	17.8%

**Tabla nº 39.** (Continuación). Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Resistencias

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Dudas sobre si realmente merece la pena esfuerzo</b>	33.3%	33.3%	16.7%	0%	15.4%	32.7%	28.8%	7.7%	33.3%	66.7%	0%	0%	15.6%	28.9%	31.1%	8.9%
<b>Falta de continuidad en el centro de los miembros del claustro que comenzaron la innovación</b>	0%	33.3%	50%	16.7%	19.2%	23.1%	25%	13.5%	0%	33.3%	33.3%	33.3%	24.4%	22.2%	22.2%	15.6%
<b>Las características específicas del alumnado del centro dificultan el desarrollo de la innovación</b>	50%	0%	16.7%	16.7%	38.5%	21.2%	15.4%	3.8%	66.7%	33.3%	0%	0%	31.1%	22.2%	20%	6.7%
<b>Falta de apoyo de las familias del alumnado del centro</b>	33.3%	33.3%	16.7%	0%	28.8%	36.5%	15.4%	0%	0%	66.7%	33.3%	0%	28.9%	37.8%	13.3%	0%



### **3.1.7.9. DIFERENCIAS ENTRE COORDINADORES Y MIEMBROS. DIMENSIÓN SATISFACCIÓN CON LA INNOVACIÓN**

Ambos grupos se sienten satisfechos con la innovación, pero mientras los miembros de ambos grupos y los coordinadores de innovaciones propuestas por la Administración señalan estar satisfechos en todos los sentidos, los coordinadores de innovaciones por iniciativa del profesorado se sienten satisfechos y consideran que la innovación les ha facilitado la docencia, pero no están convencidos de que en el centro se valore la innovación que han realizado, ni que haya provocado mejores relaciones profesionales o personales o que los retos personales que se propusieron con la innovación hayan sido cubiertos (ver **tabla nº 40**).

Tabla nº 42. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Satisfacción

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Los retos personales que me propuse con la innovación han sido cubiertos.	16.7%	16.7%	50%	16.7%	5.8%	17.3%	50%	23.1%	33.3%	33.3%	33.3%	0%	2.2%	17.8%	60%	20%
La innovación me ha facilitado la docencia.	33.3%	16.7%	33.3%	33.3%	9.6%	9.6%	38.5%	28.8%	0%	33.3%	33.3%	33.3%	4.4%	11.1%	48.9%	26.7%
En el centro se valora la innovación realizada.	16.7%	16.7%	16.7%	33.3%	1.9%	23.1%	34.6%	26.9%	33.3%	33.3%	0%	33.3%	2.2%	17.8%	40%	31.1%
La innovación ha generado relaciones personales y profesionales satisfactorias.	16.7%	16.7%	16.7%	33.3%	5.8%	21.2%	26.9%	28.8%	33.3%	33.3%	0%	33.3%	6.7%	15.6%	40%	31.1%
Me siento orgulloso/a de haber llevado a cabo la innovación.	0%	0%	33.3%	50%	3.8%	13.5%	28.8%	42.3%	0%	0%	33.3%	66.7%	2.2%	13.3%	33.3%	48.9%

### 3.1.7.10. DIFERENCIAS ENTRE COORDINADORES Y MIEMBROS. DIMENSIÓN IMPACTO

Los coordinadores de innovaciones propuestas por la Administración consideran que el mayor impacto de sus innovaciones ha sido sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (100%) y sobre la motivación del alumnado (100%). Los que lo son de innovaciones por iniciativa del profesorado están de acuerdo, pero además consideran que ha afectado a la distribución de los espacios y/o los tiempos del centro (100%). Entre los miembros ambos grupos destacan los procesos de enseñanza-aprendizaje (74% y 83% respectivamente) y la motivación del alumnado (78.9% y 83.1% respectivamente, ver **tabla nº 41**).

**Tabla nº 43.** Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Impacto

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>A los procesos de enseñanza-aprendizaje.</b>	0%	0%	66.7%	33.3%	5.8%	11.5%	38.5%	36.5%	0%	0%	33.3%	66.7%	2.2%	11.1%	46.7%	35.6%
<b>A la interacción familia-comunidad-escuela.</b>	0%	33.3%	16.7%	33.3%	15.4%	30.8%	26.9%	9.6%	0%	33.3%	33.3%	33.3%	11.1%	35.6%	20%	17.8%
<b>A los materiales y equipamiento del centro.</b>	33.3%	16.7%	16.7%	16.7%	13.5%	21.2%	21.2%	23.1%	33.3%	0%	33.3%	33.3%	6.7%	28.9%	28.9%	20%
<b>A la motivación del alumnado.</b>	0%	0%	66.7%	33.3%	5.8%	7.7%	48.1%	30.8%	0%	0%	33.3%	66.7%	2.2%	6.7%	48.9%	33.3%
<b>A la convivencia en el centro.</b>	0%	33.3%	33.3%	16.7%	11.5%	30.8%	23.1%	17.3%	0%	33.3%	33.3%	33.3%	6.7%	35.6%	22.2%	20%
<b>A la distribución de los espacios y/o los tiempos del centro.</b>	16.7%	16.7%	33.3%	16.7%	21.2%	25%	17.3%	13.5%	0%	0%	66.7%	33.3%	17.8%	28.9%	20%	15.6%

### 3.1.7.11. DIFERENCIAS ENTRE COORDINADORES Y MIEMBROS.

#### DIMENSIÓN DIFUSIÓN

Los coordinadores de innovaciones por iniciativa del profesorado señalan que han difundido la innovación por varias vías tales como la participación en jornadas, encuentros o centros de información dando a conocer la experiencia, asesorando a otros centros y a otros docentes que nos lo han solicitado, mediante las redes sociales del centro, o publicando la experiencia en libros, revistas o webs (66.7% en todos los casos). Los coordinadores de innovaciones a propuesta de la Administración destacan sobre todo las redes sociales (66.6%) y lo mismo hacen todos los miembros (46.2% y 55% respectivamente, ver **tabla nº 42**).

Tabla nº 44. Diferencias entre coordinadores y miembros: Dimensión Difusión

VARIABLES	ADMINISTRACIÓN								PROFESORADO							
	Coordinadores/as n=6				Miembros n=52				Coordinadores/as n=3				Miembros n=45			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>Sí, participando en jornadas, encuentros o centros de información dando a conocer la experiencia</b>	33.3%	33.3%	0%	16.7%	32.7%	15.4%	17.3%	7.7%	0%	33.3%	33.3%	33.3%	31.1%	24.4%	17.8%	8.9%
<b>Sí, asesorando a otros centros y a otros docentes que nos lo han solicitado</b>	16.7%	33.3%	16.7%	16.7%	32.7%	15.4%	17.3%	7.7%	0%	33.3%	33.3%	33.3%	31.1%	22.2%	13.3%	8.9%
<b>Sí, mediante las redes sociales del centro</b>	0%	16.7%	33.3%	33.3%	17.3%	19.2%	21.2%	25%	0%	33.3%	0%	66.7%	13.3%	24.4%	24.4%	31.1%
<b>Sí, publicando la experiencia en libros, revistas o webs</b> <b>En este caso, ¿podría indicarnos la referencia de la publicación?</b>	50%	16.7%	0%	16.7%	40.0%	13.5%	9.6%	5.8%	0%	33.3%	0%	66.7%	46.7%	13.3%	13.3%	6.7%

### 3.1.8. ANÁLISIS FACTORIAL

#### 3.1.8.1. ANÁLISIS FACTORIAL. DIMENSIÓN TEMA DE LA IDEA INNOVADORA

En la **tabla nº 43** se muestran los valores de las comunalidades asignadas inicialmente a las variables y las reproducidas por la solución factorial según el método de extracción de análisis de los factores principales. En el análisis inicial, la variable *por iniciativa del equipo directivo* obtuvo una comunalidad de extracción muy baja, con valor de 0.492, por lo que se decidió eliminar del análisis. Destacan las variables *igualdad de oportunidades, atención a la diversidad, por detección de necesidades del centro o del alumnado y por la sensibilidad ante el uso de las TIC*, que son capaces de reproducir el 86.8%, el 85.3%, 83.3% y 81.4% de su variabilidad original, respectivamente.

**Tabla nº 45.** Dimensión Tema de la idea innovadora. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial

COMUNALIDADES		
	INICIAL	EXTRACCIÓN
Interacción familia-comunidad-escuela	1.000	0.687
Éxito educativo del alumnado	1.000	0.567
Competencias clave	1.000	0.762
Integración de las TIC	1.000	0.780
Metodologías activas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio, entre otros)	1.000	0.764
Mejora de la convivencia del centro	1.000	0.671
Igualdad de oportunidades	1.000	0.868
Atención a la diversidad	1.000	0.853
Fomento del espíritu emprendedor	1.000	0.668
Por detección de necesidades del centro o del alumnado	1.000	0.833
Por la reflexión sobre la necesidad de dar a los contenidos un tratamiento didáctico-innovador	1.000	0.771
Por la necesidad de elaborar o modificar documentos del centro	1.000	0.738
Por dar continuidad a un curso de formación o grupo de trabajo	1.000	0.767
Por la sensibilidad ante el uso didáctico de las TICs	1.000	0.814

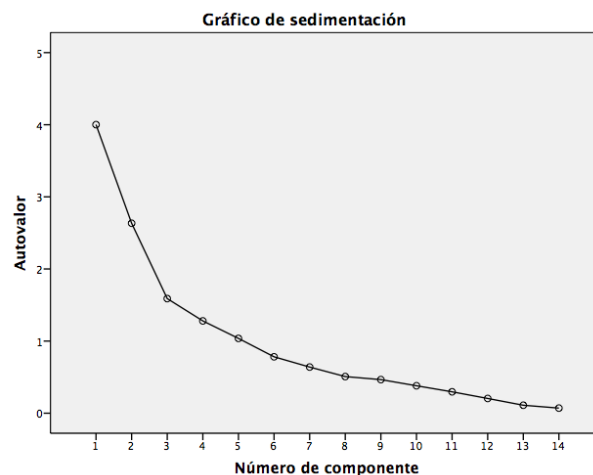
De las variables asociadas con la dimensión “Tema de la idea innovadora”, se obtiene una matriz definida por 5 factores que explican el 75.3% de la varianza (ver **tabla nº 44**; índice de KMO=0.560 Prueba de esfericidad de Bartlett  $P<0.001$ ). Examinando el gráfico de sedimentación, el punto de



inflexión en la que la pendiente deja de disminuir se sitúa a partir del sexto autovalor, por lo que se confirma que sólo deben extraerse los cinco primeros factores (ver **figura nº 30**).

**Tabla nº 46.** Dimensión Tema de la idea innovadora. Porcentaje de varianza explicada

FACTORES	SUMA DE ROTACIÓN DE CARGAS AL CUADRADO		
	AUTOVALOR	% DE VARIANZA	% ACUMULADO
1	2.848	20.342	20.342
2	2.231	15.939	36.281
3	2.214	15.814	52.095
4	1.769	12.637	64.731
5	1.479	10.566	75.297



**Figura nº 30.** Dimensión Tema de la idea innovadora. Gráfico de sedimentación

De la matriz de estructura factorial (**tabla nº 45**), obtenida con el método de extracción de análisis de componentes principales, se infiere la correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos. Así, el **factor 1** podría denominarse Cohesión social, incluyendo las variables *mejora de la convivencia del centro, igualdad de oportunidades, atención a la diversidad y fomento del espíritu emprendedor*. El **factor 2**, denominado ***Interacción con la comunidad*** que incluyen las variables *interacción familia-comunidad-escuela, por la necesidad de elaborar o modificar documentos del centro y por dar continuidad a un curso de formación o grupos de trabajo*. El **factor 3**, incluiría las variables *integración de las TIC y por la sensibilidad al uso didáctico de las TIC*, y por tanto, lo denominaremos ***Tecnologías de la Información y la comunicación***. El **factor 4** que incluye las variables éxito educativo del alumnado y por detección de necesidades del centro o del alumnado, se denominaría ***Éxito del centro y del alumnado***. Finalmente, el **factor 5**, que incluye las variables *competencias clave y metodologías activas* pasarías a denominarse ***Nuevas metodologías***.

**Tabla nº 47.** Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Tema de la idea innovadora

MATRIZ DE FACTOR ROTADO					
	FACTORES				
	1	2	3	4	5
Interacción familia-comunidad-escuela	0.373	<b>0.656</b>	-0.336	-0.013	0.063
Éxito educativo del alumnado	0.319	0.167	-0.334	<b>0.571</b>	-0.004
Competencias clave	0.084	0.150	0.102	0.019	<b>0.849</b>
Integración de las TIC	-0.095	-0.037	<b>0.853</b>	-0.085	-0.185
Metodologías activas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio, etc.)	0.111	-0.408	-0.309	0.227	<b>0.661</b>
Mejora de la convivencia del centro	<b>0.506</b>	0.455	-0.265	0.368	-0.047
Igualdad de oportunidades	<b>0.923</b>	0.054	0.045	0.047	0.095
Atención a la diversidad	<b>0.875</b>	0.289	-0.045	0.044	0.027
Fomento del espíritu emprendedor	<b>0.769</b>	-0.067	-0.219	0.144	0.055
Por detección de necesidades del centro o del alumnado	0.277	0.277	0.437	<b>0.677</b>	-0.175
Por la reflexión sobre la necesidad de dar a los contenidos un tratamiento didáctico-innovador	-0.053	0.006	-0.163	<b>0.820</b>	0.262
Por la necesidad de elaborar o modificar documentos del centro	0.099	<b>0.812</b>	0.182	0.106	-0.154
Por dar continuidad a un curso de formación o grupo de trabajo	-0.046	<b>0.703</b>	0.330	0.253	0.312
Por la sensibilidad ante el uso de las TIC	-0.150	0.232	<b>0.821</b>	-0.129	0.217

### 3.1.8.2. ANÁLISIS FACTORIAL. DIMENSIÓN TIPO DE INNOVACIÓN

Los valores de las comunalidades asignadas inicialmente a las variables incluidas dentro de esta dimensión y las reproducidas por la solución factorial utilizando el método de extracción de análisis de los factores principales se muestran en la **tabla nº 46**. La variable *introducción o modificación de prioridades en los objetivos del centro* solo reproduce un 54.4% de la variabilidad original, en cambio *la variable mejora de las relaciones de los miembros de la institución escolar* reproduce un 76.3% de la variabilidad original.

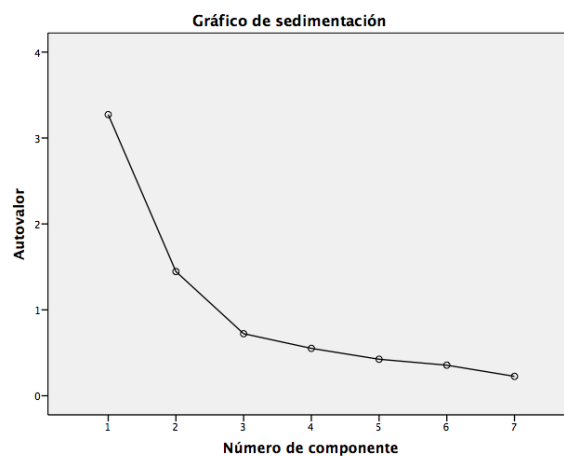
**Tabla nº 48.** Dimensión tipo de innovación. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial

COMUNALIDADES		
	INICIAL	EXTRACCIÓN
Modificación de los valores o ideario del centro	1.000	0.683
Variaciones en la distribución de los espacios, en la metodología y/o agrupamiento del alumnado	1.000	0.710
Introducción o modificación de prioridades en los objetivos del centro	1.000	0.544
Mejora de las relaciones de los miembros de la institución escolar	1.000	0.763
Integración de nuevos miembros (profesores o alumnado) en la escuela	1.000	0.729
Mejora de las relaciones con otros centros y/o con la comunidad	1.000	0.633
Reducción o aumento de unidades y/o ratio profesor-alumno	1.000	0.657

De estas variables se obtiene una matriz definida por 2 factores que explican el 67.4% de la varianza (ver **tabla nº 47**; índice de KMO=0.726 Prueba de esfericidad de Bartlett  $P<0.001$ ). A partir del gráfico de sedimentación, se observa como a partir del tercer autovalor se encuentra el punto de inflexión en la que la pendiente deja de disminuir, confirmando que sólo deben extraerse los dos primeros factores (ver **figura nº 31**).

**Tabla nº 49.** Porcentaje de varianza explicada por los factores en dimensión Tipo de innovación

FACTORES	SUMA DE ROTACIÓN DE CARGAS AL CUADRADO		
	AUTOVALOR	% DE VARIANZA	% ACUMULADO
1	2.765	39.502	39.502
2	1.954	27.908	67.410



**Figura nº 31.** Dimensión Tipo de innovación. Gráfico de sedimentación

De la matriz de estructura factorial (**tabla nº 48**), obtenida con el método de extracción de análisis de componentes principales, se deduce la correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos. Así, el **factor 1** podría denominarse ***Mejora de las relaciones***, incluyendo las variables *introducción o modificación de prioridades en los objetivos del centro, mejora de las relaciones de los miembros de la institución escolar, integración de nuevos miembros (profesores o alumnado) en la escuela y mejora de las relaciones con otros centros y/o con la comunidad*. El **factor 2**, denominado ***Cambios espacio-temporales*** que incluyen las variables *modificación de los valores o ideario del centro, variaciones en la distribución de los espacios, en la metodología y/o agrupamiento del alumnado y reducción o aumento de unidades y /o ratio profesor-alumno*.

**Tabla nº 50.** Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Tipo de innovación

MATRIZ DE FACTORES ROTADOS		
	FACTORES	
	1	2
Modificación de los valores o ideario del centro	0.173	<b>0.808</b>
Variaciones en la distribución de los espacios, en la metodología y/o agrupamiento del alumnado	-0.073	<b>0.839</b>
Introducción o modificación de prioridades en los objetivos del centro	<b>0.658</b>	0.333
Mejora de las relaciones de los miembros de la institución escolar	<b>0.874</b>	0.000
Integración de nuevos miembros (profesores o alumnado) en la escuela	<b>0.807</b>	0.279
Mejora de las relaciones con otros centros y/o con la comunidad	<b>0.795</b>	-0.030
Reducción o aumento de unidades y/o ratio profesor-alumno	0.500	<b>0.638</b>

### 3.1.8.3. ANÁLISIS FACTORIAL. DIMENSIÓN DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

Una vez calculados los valores de las comunalidades asignadas inicialmente a las variables y las reproducidas por la solución factorial según el método de extracción de análisis de los factores principales, se observa como que la mayor parte de presentan una comunalidad de extracción elevada (ver **tabla nº 49**). Destacan los asignados a las variables *alguno de los docentes es también investigador*, con un 83.8% de la

variabilidad original *y relacionadas con la respuesta del alumnado* con un 81.5%.

**Tabla nº 51.** Dimensión desarrollo de la innovación. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial

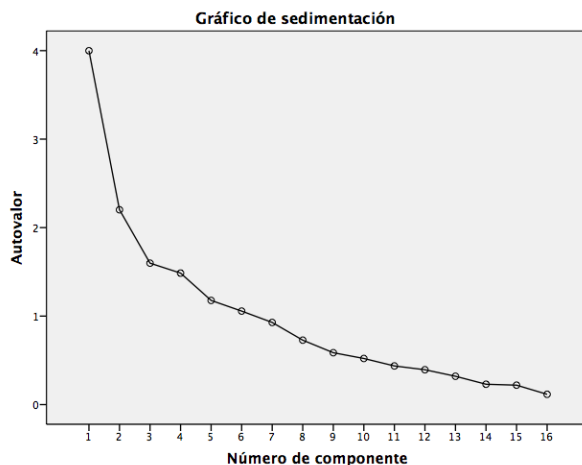
COMUNALIDADES		
	INICIAL	EXTRACCIÓN
Los coordinadores/as se muestran entusiastas y fomentan la colaboración entre el profesorado	1.000	0.679
Todos los miembros del equipo se implican activamente en el desarrollo de la innovación	1.000	0.752
Alguno de los docentes es también investigador/a	1.000	0.838
Relacionadas con los recursos económicos, materiales o personales	1.000	0.749
Relacionadas con la falta de tiempo	1.000	0.621
Motivadas por las deficiencias formativas de los propios docentes	1.000	0.728
Relacionadas con la respuesta del alumnado	1.000	0.815
Elaboración de materiales curriculares relacionados con la innovación	1.000	0.750
Observaciones de aplicaciones en el aula de aspectos de la innovación	1.000	0.800
Asistencia a exposiciones o actividades de formación reglada (cursos, jornadas, ...) por expertos/as en el tema de la innovación	1.000	0.589
.De coordinación y dirección de la innovación	1.000	0.691
De entusiasmo y difusión del trabajo que se realiza	1.000	0.695
De indiferencia/inhibición ante la innovación	1.000	0.706
Conocen de su existencia y no han mostrado mucho interés ni se oponen a ella	1.000	0.554
Conocen su existencia. están satisfechos con ella y muestran interés por informarse y participar	1.000	0.754
Conocen su existencia y se están oponiendo a su desarrollo	1.000	0.799



De las variables asociadas con la dimensión “Desarrollo de la innovación”, se obtiene una matriz definida por 6 factores que explican el 72% de la varianza (ver **tabla nº 50**; índice de KMO=0.589. Prueba de esfericidad de Bartlett  $P<0.001$ ). A partir del punto de inflexión en la que la pendiente deja de disminuir en el gráfico de sedimentación, se confirma que sólo deben extraerse los dos primeros factores ya que se encuentra a partir del tercer autovalor (ver **figura nº 32**).

**Tabla nº 52.** Dimensión Desarrollo de la innovación. Porcentaje de varianza explicada

FACTORES	SUMA DE ROTACIÓN DE CARGAS AL CUADRADO		
	AUTOVALOR	% DE VARIANZA	% ACUMULADO
1	2.74	17.128	17.128
2	2.032	12.697	29.825
3	2.011	12.569	42.394
4	1.75	10.963	53.357
5	1.635	10.216	63.573
6	1.347	8.42	71.994



**Figura nº 32.** Dimensión desarrollo de la innovación. Gráfico de sedimentación

La correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos, es decir, la matriz de estructura factorial, obtenida con el método de extracción de análisis de componentes principales, se muestra en la **tabla nº 51**. Así, el **factor 1** podría denominarse ***Recursos y Equipo directivo***, incluyendo las variables relacionadas con los *recursos económicos, materiales o personales y la implicación del Equipo Directivo ha sido de coordinación y dirección de la innovación, el Equipo Directivo ha colaborado con la labor de coordinación y dirección de la innovación y las familias conocen de su existencia y no han mostrado mucho interés ni se oponen a ella*. El **factor 2**, denominado ***Materiales y participación de las familias*** que incluyen las variables *elaboración de materiales curriculares relacionados con la innovación, observaciones de aplicaciones en el aula de aspectos de la innovación y las familias conocen su existencia, están*

satisfechas con ella y muestran interés por informarse y participar. El **factor 3**, se denominaría ***Falta de tiempo e indiferencia del Equipo Directivo*** e incluye las variables relacionadas con la falta de tiempo y el papel del Equipo directivo ha sido de indiferencia e inhibición ante la innovación. El **factor 4** se llamaría ***Implicación e investigación*** y incluye las variables *todos los miembros del equipo se implican activamente en el desarrollo de la innovación, y alguno de los docentes es también investigador*. El **factor 5** denominado ***Deficiencias formativas*** solo incluye la variable *motivadas por deficiencias formativas de los propios docentes y las familias conocen de su existencia y se están oponiendo a ella*. Finalmente el **factor 6**, denominado ***Formación y preocupación por el alumnado*** incluye las variables *relacionadas con la respuesta del alumnado y asistencia a exposiciones o actividades de formación reglada (cursos, jornadas o congresos) por expertos/as en el tema de la innovación*.

**Tabla nº 53.** Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Desarrollo de la innovación

MATRIZ DE FACTOR ROTADO						
	FACTORES					
	1	2	3	4	5	6
Los coordinadores/as se muestran entusiastas y fomentan la colaboración entre el profesorado	0.453	0.113	0.438	0.214	-0.189	0.432
Todos los miembros del equipo se implican activamente en el desarrollo de la innovación	0.461	0.306	0.226	<b>0.598</b>	-0.135	0.137
Alguno de los docentes es también investigador/a.	-0.003	0.132	0.109	<b>0.891</b>	0.114	-0.027
Relacionadas con los recursos económicos, materiales o personales	<b>0.640</b>	0.353	0.167	-0.343	0.251	-0.075
Relacionadas con la falta de tiempo	0.156	-0.007	<b>0.758</b>	0.106	0.093	0.055
Motivadas por las deficiencias formativas de los propios docentes	0.051	0.141	0.501	-0.250	<b>0.626</b>	-0.009
Relacionadas con la respuesta del alumnado	0.293	0.142	0.409	0.212	0.382	<b>-0.593</b>
Elaboración de materiales curriculares relacionados con la innovación	0.367	<b>0.615</b>	-0.257	0.026	0.220	0.350
Observaciones de aplicaciones en el aula de aspectos de la innovación	-0.011	<b>0.860</b>	0.007	0.089	-0.158	0.163
Asistencia a exposiciones o actividades de formación reglada (cursos, jornadas, entre otros)P por expertos/as en el tema de la innovación	0.130	0.219	0.123	0.027	0.207	<b>0.682</b>
De coordinación y dirección de la innovación	<b>0.704</b>	0.003	-0.165	0.373	0.133	-0.102

**Tabla nº 51.** (Continuación ). Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Desarrollo de la innovación

<b>MATRIZ DE FACTOR ROTADO</b>						
	<b>FACTORES</b>					
	1	2	3	4	5	6
De entusiasmo y difusión del trabajo que se realiza	<b>0.804</b>	0.175	0.030	-0.041	-0.083	0.096
De indiferencia/inhibición ante la innovación	-0.444	0.053	<b>0.701</b>	0.082	0.083	-0.015
Conocen de su existencia y no han mostrado mucho interés ni se oponen a ella	<b>0.539</b>	-0.257	0.061	0.244	0.164	0.326
Conocen su existencia, están satisfechos con ella y muestran interés por informarse y participar	0.130	<b>0.687</b>	0.362	0.279	0.162	-0.173
Conocen su existencia y se están oponiendo a su desarrollo	0.026	-0.067	0.018	0.160	<b>0.870</b>	0.103

#### 3.1.8.4. ANÁLISIS FACTORIAL. DIMENSIÓN TEMPORALIZACIÓN

En esta dimensión, que consta solo de 3 variables, el índice de KMO (<0.5) y la prueba de esfericidad de Barlett ( $p>0.05$ ) muestran que no tiene lógica realizar el análisis factorial (ver **tabla nº 52**).

**Tabla nº 54.** Resultados de la prueba KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett para la dimensión Temporalización

<b>Prueba de KMO y Bartlett</b>	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0.457
Valor de $p$ para la Prueba de esfericidad de Barlett	0.129

### 3.1.8.5. ANÁLISIS FACTORIAL. DIMENSIÓN RECURSOS

En la **tabla nº 47** se muestran los valores de las comunalidades asignadas inicialmente a las variables y las reproducidas por la solución factorial según el método de extracción de análisis de los factores principales. La comunalidad más baja la presenta la variable *personal de otros centros*, con un 52.6% de la variabilidad original y la de extracción más elevada es *asesoramiento por parte de expertos* con un 83.8% de la variabilidad original.

**Tabla nº 55.** Dimensión Recursos. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial

COMUNALIDADES		
	INICIAL	EXTRACCIÓN
Maestros/as	1.000	0.744
Equipo directivo	1.000	0.804
EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica)	1.000	0.681
Otros profesionales del centro si los hubiera (Equipo de atención a necesidades educativas especiales, fisioterapeuta, enfermero/a, monitores/as, otros)	1.000	0.781
Alumnado	1.000	0.799
Familias	1.000	0.787
Personal de otros centros	1.000	0.526
Libros de texto y/o libros especializados	1.000	0.795
Recursos audiovisuales	1.000	0.640
Materiales elaborados por el profesorado y/o el alumnado	1.000	0.708
Materiales de otros centros y/o otros proyectos de innovación	1.000	0.685
Internet y programas de ordenador	1.000	0.721
Libros, material escrito y material fungible (papel, cintas de audio/vídeo, etc.)	1.000	0.714
Equipos técnicos (vídeos, cámaras, ordenadores, tabletas, etc.)	1.000	0.693
Asesoramiento por parte de expertos	1.000	0.838
No ha habido dotación económica	1.000	0.653

De las variables asociadas con la dimensión “Recursos”, se obtiene una matriz definida por 5 factores que explican el 72.3% de la varianza (ver

**tabla nº 54;** índice de KMO=0.510. Prueba de esfericidad de Bartlett ( $P<0.001$ ). Examinando el gráfico de sedimentación, el punto de inflexión en la que la pendiente deja de disminuir se sitúa a partir del autovalor que ocupa el sexto lugar, por lo que se confirma que sólo deben extraerse los cinco primeros factores (ver **figura nº 33**).

**Tabla nº 56.** Dimensión Recursos. Porcentaje de varianza explicada

FACTORES	SUMA DE ROTACIÓN DE CARGAS AL CUADRADO		
	AUTOVALOR	% DE VARIANZA	% ACUMULADO
1	3.704	23.150	23.150
2	2.746	17.161	40.311
3	1.921	12.004	52.315
4	1.656	10.352	62.668
5	1.543	9.641	72.309



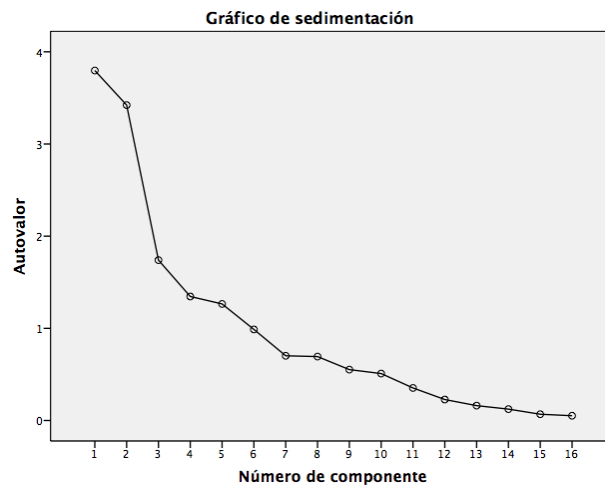


Figura nº 33. Dimensión Recursos. Gráfico de sedimentación

De la matriz de estructura factorial (**tabla nº 55**), obtenida con el método de extracción de análisis de componentes principales, se deduce la correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos. Así, el **factor 1** podría denominarse ***Recursos personales y material del profesor***, incluyendo las variables relacionadas con *alumnado*, con un 87.5%, *familias*, con un 83.5%, *personal de otros centros* con un 65%, *libros de texto y/o libros especializados*, con un 63.8%, *materiales elaborados por el profesorado* con un 65.8% y con un 77.6% *materiales de otros centros y/u otros proyectos de innovación*. El **factor 2**, denominado ***Otros profesionales y material del alumnado*** incluye las variables *EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica)*, con un 79.8%, *otros*

*profesionales del centro si los hubiera*, con un 87.1%, *libros, material escrito y material fungible*, con un 73.7% y *equipos técnicos* con un 63.5%. El **factor 3**, denominado ***Expertos y sin dotación*** lo componen *asesoramiento por parte expertos*, con un 88.2% y *no ha habido dotación económica*, con un 64.3%. El **factor 4, *Audiovisuales y ordenador***, incluye las variables *recursos audiovisuales* con un 74.5% e *internet y programas de ordenador* con un 83%. Finalmente, el **5º factor** denominado ***Maestros y Equipo directivo*** lo componen *maestros* con un 83.9% y *Equipo directivo* con un 62.7%.

**Tabla nº 57.** Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Recursos

MATRIZ DE FACTOR ROTADO					
	FACTORES				
	1	2	3	4	5
Maestros/as	0.029	0.119	-0.094	0.125	<b>0.839</b>
Equipo directivo	-0.273	0.243	0.526	-0.035	<b>0.627</b>
EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica)	0.160	<b>0.798</b>	0.107	0.059	0.058
Otros profesionales del centro si los hubiera (Equipo de atención a necesidades educativas especiales, fisioterapeuta, enfermero/a, monitores/as, otros)	0.041	<b>0.871</b>	-0.103	0.100	0.026
Alumnado	<b>0.875</b>	0.079	-0.159	-0.001	0.036
Familias	<b>0.835</b>	0.193	-0.196	-0.115	-0.029
Personal de otros centros	<b>0.650</b>	0.014	0.161	-0.276	-0.041
Libros de texto y/o libros especializados	<b>0.638</b>	0.233	0.208	0.383	-0.378
Recursos audiovisuales	0.143	0.214	0.049	<b>0.745</b>	0.126
Materiales elaborados por el profesorado y/o el alumnado	<b>0.658</b>	-0.095	-0.022	0.249	0.452
Materiales de otros centros y/o otros proyectos de innovación	<b>0.776</b>	-0.152	0.125	0.187	-0.092
Internet y programas de ordenador	-0.133	-0.044	-0.102	<b>0.830</b>	0.030
Libros, material escrito y material fungible (papel, cintas de audio/vídeo, etc.)	0.103	<b>0.737</b>	0.325	0.068	0.222
Equipos técnicos (vídeos, cámaras, ordenadores, tabletas, etc.)	-0.363	<b>0.635</b>	0.393	-0.029	-0.055
Asesoramiento por parte de expertos	0.212	0.046	<b>0.882</b>	0.061	-0.095
No ha habido dotación económica	0.218	-0.387	<b>-0.643</b>	0.196	-0.066

### 3.1.8.6. ANALISIS FACTORIAL. DIMENSIÓN ASESORÍA

Esta dimensión consta solo de 4 variables, por ello el índice de KMO es inferior a 0.5 y la prueba de esfericidad de Barlett muestra un valor de  $p$  superior a 0.05, por lo que no tiene lógica realizar el análisis factorial (ver **tabla nº 56**). Además de su extracción resultan dos factores que no llegan a explicar el 60% de la varianza total (58%).

**Tabla nº 58.** Resultados de la prueba KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett para la dimensión "Asesoría"

Prueba de KMO y Bartlett	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	0.426
Valor de $p$ de la Prueba de esfericidad de Barlett	0.031

### 3.1.8.7. ANÁLISIS FACTORIAL. DIMENSIÓN EVALUACIÓN

En el análisis inicial la variable *toda la comunidad educativa* obtuvo una comunalidad de extracción de 0.288 por lo que se decidió eliminar del análisis. En la **tabla nº 57** se muestran los valores de las comunalidades asignadas inicialmente a las variables y las reproducidas por la solución factorial según el método de extracción de análisis de los factores principales tras analizar. En esta dimensión sobresalen los valores asignados las variables *otros profesores que no participan en la innovación, solo al finalizar el proyecto para ver si se han cumplido los objetivos y al*

*empezar, durante el proceso mediante reuniones periódicas y al finalizar, que son capaces de reproducir el 79.7%, el 78.2% y 80.2% de su variabilidad original, respectivamente.*

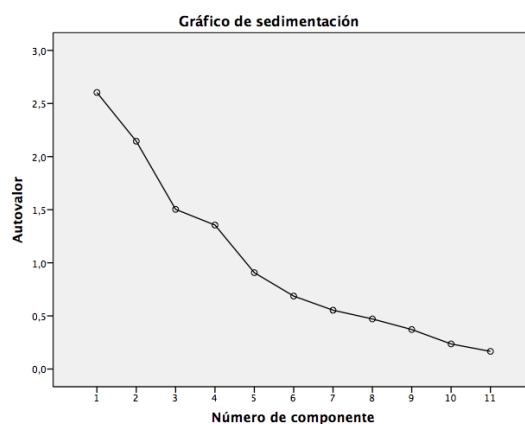
**Tabla nº 59.** Dimensión Evaluación. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial

COMUNALIDADES		
	INICIAL	EXTRACCIÓN
Autoevaluación grupal	1.000	0.561
Un miembro del grupo realiza toda la evaluación	1.000	0.776
Otros profesores que no participan en la innovación	1.000	0.797
Evaluación externa	1.000	0.710
Observación directa de las clases	1.000	0.721
Cuestionarios, entrevistas y/o grabaciones	1.000	0.614
Informes escritos	1.000	0.728
Reuniones grupales	1.000	0.630
Solo al finalizar el proyecto para ver si se han cumplido los objetivos	1.000	0.782
Al empezar, durante el proceso mediante reuniones periódicas y al finalizar	1.000	0.802
Se ha realizado la evaluación durante el proceso pero no se ha detectado la necesidad de realizar cambios en la innovación	1.000	0.487

De las variables asociadas con la dimensión “Evaluación” la matriz definida por 4 factores explican el 69.15% de la varianza (ver **tabla nº 58**; índice de KMO=0.510. Prueba de esfericidad de Bartlett  $P<0.001$ ). A partir del gráfico de sedimentación (ver **figura nº 34**) se observa como el punto de inflexión en la que la pendiente deja de disminuir se sitúa a partir del autovalor que ocupa el quinto lugar, mostrando que sólo deben extraerse los cuatro primeros factores.

**Tabla nº 60.** Dimensión Evaluación. Porcentaje de varianza explicada

FACTORES	SUMA DE ROTACIÓN DE CARGAS AL CUADRADO		
	AUTOVALOR	% DE VARIANZA	% ACUMULADO
1	2.246	20.420	20.420
2	1.966	17.871	38.291
3	1.752	15.930	54.221
4	1.643	14.933	69.154



**Figura nº 34.** Dimensión Evaluación. Gráfico de sedimentación

Utilizando el método de extracción de análisis de componentes principales se obtiene la matriz de estructura factorial (**tabla nº 59**) a partir de la cual se puede inferir la correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos. Así, el **factor 1** podría denominarse ***Tipo de evaluación***, incluyendo las variables relacionadas con la *observación directa de las clases*, con un 83.3%, *cuestionarios, entrevistas y/o grabaciones* con un 54.7%, y *reuniones grupales* con un 78.5%. El **factor 2, *Evaluadores***, incluye las variables *autoevaluación grupal*, con un 54.3%, *un miembro del grupo realiza toda la evaluación* con un 87.8%, y *otros profesores que no participan en la innovación* con un 77.9%. El **factor 3, *Evaluación externa*** incluye las variables *evaluación externa* con un 80.5%, e *informes escritos* con un 82.9%. Finalmente el **factor 4, *Momento de evaluación*** que incluye las variables *solo al finalizar el proyecto para ver si se han cumplido los objetivos*, con un 88% y *al empezar, durante el proceso mediante reuniones periódicas y al finalizar* con un 74.6%.

**Tabla nº 61.** Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Evaluación

MATRIZ DE COMPONENTE ROTADO				
	FACTOR			
	1	2	3	4
Autoevaluación grupal	0.490	<b>-0.543</b>	0.114	0.111
Un miembro del grupo realiza toda la evaluación	0.059	<b>0.878</b>	0.032	0.032
Otros profesores que no participan en la innovación	0.309	<b>0.779</b>	0.233	-0.202
Evaluación externa	-0.075	0.230	<b>0.805</b>	-0.057
Observación directa de las clases	<b>0.833</b>	0.043	-0.127	0.095
Cuestionarios, entrevistas y/o grabaciones	<b>0.547</b>	-0.015	<b>0.560</b>	-0.034
Informes escritos	0.018	-0.058	<b>0.829</b>	0.194
Reuniones grupales	<b>0.785</b>	0.080	0.068	0.040
Solo al finalizar el proyecto para ver si se han cumplido los objetivos	-0.015	0.075	-0.022	<b>-0.881</b>
Al empezar, durante el proceso mediante reuniones periódicas y al finalizar	0.471	-0.105	0.111	<b>0.746</b>
Se ha realizado la evaluación durante el proceso pero no se ha detectado la necesidad de realizar cambios en la innovación	-0.263	0.460	0.053	0.451



### 3.1.8.8. ANÁLISIS FACTORIAL. DIMENSIÓN RESISTENCIAS

Tras analizar los valores de las comunalidades asignadas inicialmente a las variables y las reproducidas por la solución factorial según el método de extracción de análisis de los factores principales la variable *falta de apoyo de las familias del alumnado del centro* obtuvo una comunalidad de extracción de 0.338, por lo que se decidió eliminar del análisis. Una vez repetido el análisis (ver **tabla nº 60**) sin esta variable, destacan *amplitud y complejidad de la innovación y dudas sobre si realmente merece la pena el esfuerzo* que son capaces de reproducir el 82.9% y 80.8% de su variabilidad original, respectivamente.

**Tabla nº 62.** Dimensión Resistencias. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial

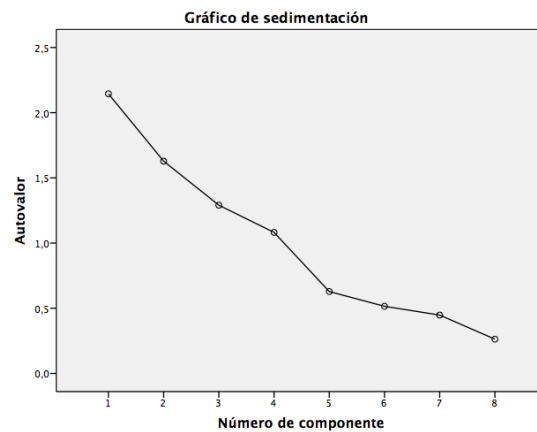
COMUNALIDADES		
	INICIAL	EXTRACCIÓN
La innovación exige tiempo de dedicación fuera de la jornada laboral que no se ve compensado	1.000	0.716
Amplitud y complejidad de la innovación	1.000	0.829
La cantidad de papeleo y burocracia que exige su realización	1.000	0.732
Falta de experiencia, compromiso y/o dedicación de los maestros/as en el desarrollo de la innovación	1.000	0.795
Miedo a salir de la zona de confort que supone la rutina diaria	1.000	0.750
Dudas sobre si realmente merece la pena esfuerzo	1.000	0.808
Falta de continuidad en el centro de los miembros del claustro que comenzaron la innovación	1.000	0.789
Las características específicas del alumnado del centro dificultan el desarrollo de la innovación	1.000	0.726

Se obtiene una matriz definida por 4 factores de las variables asociadas con la dimensión “Resistencias”, explicando el 76.82% de la varianza (ver **tabla nº 61**; índice de KMO=0.515. Prueba de esfericidad de Bartlett  $P<0.001$ . El gráfico de sedimentación confirma que sólo deben extraerse los cuatro primeros factores ya que el punto de inflexión en la que la pendiente deja

de disminuir se sitúa a partir del autovalor que ocupa el quinto lugar (ver **figura nº 35**).

**Tabla nº 63.** Dimensión Resistencias. Porcentaje de varianza explicada

FACTORES	SUMA DE ROTACIÓN DE CARGAS AL CUADRADO		
	AUTOVALOR	% DE VARIANZA	% ACUMULADO
1	1,845	23.065	23.065
2	1.558	19.478	42.544
3	1.542	19.276	61.820
4	1.200	14.997	76.817



**Figura nº 35.** Dimensión Resistencias. Gráfico de sedimentación

Analizando la matriz de estructura factorial (**tabla nº 62**), obtenida con el método de extracción de análisis de componentes principales, se puede inferir la correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos. Así, el **factor 1** podría denominarse *Exceso de tiempo y falta de*

**continuidad del personal** incluyendo las variables relacionadas con la *innovación exige dedicación fuera no compensado, falta de continuidad en el centro de los miembros del claustro que comenzaron la innovación y la cantidad de papeleo y burocracia que exige su realización*, con el 81.5%, el 68.1% y el 81.1% respectivamente. El **factor 2** denominado **Complejidad** incluye solo la variable *amplitud y complejidad de la innovación* con un 87.5% y 68%. El **factor 3, Miedo y falta de experiencia** incluye las variables *falta de experiencia, compromiso y/o dedicación de los maestros/as en el desarrollo de la innovación* con un 86.2%, y *miedo a salir de la zona de confort que supone la rutina diaria* con un 78.4%. Finalmente, **el factor 4, Dudas sobre si vale la pena** incluye la variable *dudas sobre si realmente merece la pena el esfuerzo* con un 87.5%.

**Tabla nº 64.** Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Resistencias

MATRIZ DE FACTOR ROTADO				
	FACTORES			
	1	2	3	4
La innovación exige tiempo de dedicación fuera de la jornada laboral que no se ve compensado	<b>0.815</b>	0.113	0.199	0.022
Amplitud y complejidad de la innovación	0.199	<b>0.875</b>	0.136	-0.072
La cantidad de papeleo y burocracia que exige su realización	<b>0.811</b>	0.262	-0.031	-0.075
Falta de experiencia, compromiso y/o dedicación de los maestros/as en el desarrollo de la innovación	0.137	0.177	<b>0.862</b>	-0.044
Miedo a salir de la zona de confort que supone la rutina diaria	-0.021	-0.231	<b>0.784</b>	0.285
Dudas sobre si realmente merece la pena esfuerzo	0.041	0.081	0.184	<b>0.875</b>
Falta de continuidad en el centro de los miembros del claustro que comenzaron la innovación	<b>0.681</b>	-0.397	-0.065	0.404
Las características específicas del alumnado del centro dificultan el desarrollo de la innovación	0.017	<b>0.680</b>	-0.295	0.420

### 3.1.8.9. ANÁLISIS FACTORIAL. DIMENSIÓN SATISFACCIÓN

Los valores de las comunalidades asignadas inicialmente a las variables y las reproducidas por la solución factorial según el método de extracción de análisis de los factores principales se muestran en la **tabla nº 63**. Se puede observar que la variable con una menor comunalidad de extracción es *en*

el centro se valora la innovación realizada que solo reproduce un 46.9% de su variabilidad original.

**Tabla nº 65.** Dimensión Satisfacción con la innovación. Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial

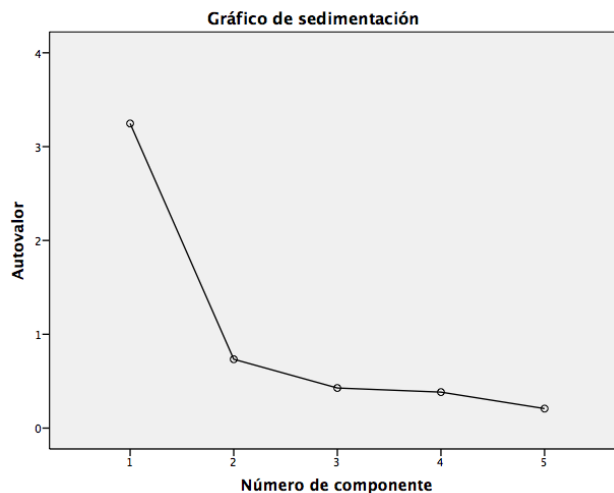
COMUNALIDADES		
	INICIAL	EXTRACCIÓN
Los retos personales que me propuse con la innovación han sido cubiertos.	1.000	0.670
La innovación me ha facilitado la docencia	1.000	0.701
En el centro se valora la innovación realizada	1.000	0.469
La innovación ha generado relaciones personales y profesionales satisfactorias	1.000	0.634
Me siento orgulloso/a de haber llevado a cabo la innovación	1.000	0.772

De las variables asociadas con la dimensión “Satisfacción con la innovación”, se obtiene una matriz definida únicamente por 1 solo factor, el cual es capaz de explicar el 65% de la varianza (ver **tabla nº 64**; índice de KMO=0.811. Prueba de esfericidad de Bartlett  $P<0.001$ ). Examinando el gráfico de sedimentación, el punto de inflexión en la que la pendiente deja de disminuir se sitúa a partir del autovalor que ocupa el segundo lugar, por lo que se confirma que sólo deben extraerse un factor (ver **figura nº 36**).

De esta manera , no tiene sentido realizar la rotación ortogonal Varimax por lo que en la **tabla nº 65** se presentan la matriz de factores no rotados.

**Tabla nº 66.** Dimensión Satisfacción con la innovación. Porcentaje de varianza explicada

FACTORES	SUMA DE ROTACIÓN DE CARGAS AL CUADRADO		
	AUTOVALOR	% DE VARIANZA	% ACUMULADO
1	3.247	64.933	64.933



**Figura nº 36.** Dimensión Satisfacción con la innovación. Gráfico de sedimentación

De la matriz de estructura factorial, obtenida con el método de extracción de análisis de componentes principales, se concluye la correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos. Como solo tenemos 1 factor podríamos denominarlo **Satisfacción**, e incluiría las 5 variables: *Los retos personales que me propuse con la innovación han sido*

*cubiertos., la innovación me ha facilitado la docencia, en el centro se valora la innovación realizada, la innovación ha generado relaciones personales y profesionales satisfactorias y me siento orgulloso/a de haber llevado a cabo la innovación.*

**Tabla nº 67.** Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Satisfacción

MATRIZ DE FACTOR	
	FACTOR
	1
Los retos personales que me propuse con la innovación han sido cubiertos	<b>0.819</b>
La innovación me ha facilitado la docencia	<b>0.837</b>
En el centro se valora la innovación realizada	<b>0.685</b>
La innovación ha generado relaciones personales y profesionales satisfactorias	<b>0.796</b>
Me siento orgulloso/a de haber llevado a cabo la innovación	<b>0.879</b>

### 3.1.8.10. ANÁLISIS FACTORIAL. DIMENSIÓN IMPACTO

En la **tabla nº 66** se muestran los valores de las comunalidades asignadas inicialmente a las variables y las reproducidas por la solución factorial según el método de extracción de análisis de los factores principales. Destaca sobre el resto la variable *a los materiales y equipamiento del centro* ya que reproduce casi un 86% de su variabilidad original. La variable con



una menor comunalidad de extracción es *A la distribución de los espacios y/o los tiempos del centro*, que solo reproduce un 50% de su variabilidad original.

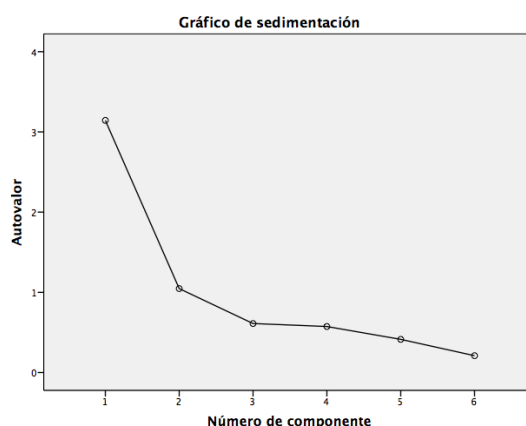
**Tabla nº 68.** Dimensión Impacto de la innovación . Comunalidades asignadas a las variables inicialmente y las reproducidas por la solución factorial

COMUNALIDADES		
	INICIAL	EXTRACCIÓN
A los procesos de enseñanza-aprendizaje	1.000	0.736
A la interacción familia-comunidad-escuela	1.000	0.760
A los materiales y equipamiento del centro	1.000	0.857
A la motivación del alumnado	1.000	0.750
A la convivencia en el centro	1.000	0.587
A la distribución de los espacios y/o los tiempos del centro	1.000	0.500

De las variables asociadas con la dimensión “Impacto de la innovación” se obtiene una matriz definida por 2 factores que explican el 70% de la varianza (ver **tabla nº 67**; índice de KMO=0.766. Prueba de esfericidad de Bartlett  $P<0.001$ ). El análisis del gráfico de sedimentación confirma que sólo deben extraerse los dos primeros factores (ver **figura nº 37**).

**Tabla nº 69.** Dimensión Impacto de la innovación. Porcentaje de varianza explicada

FACTORES	SUMA DE ROTACIÓN DE CARGAS AL CUADRADO		
	AUTOVALOR	% DE VARIANZA	% ACUMULADO
1	2.913	48.552	48.552
2	1.278	21.292	69.844

**Figura nº 37.** Dimensión Impacto de la innovación. Gráfico de sedimentación

De la matriz de estructura factorial (**tabla nº 68**) se concluye la correspondencia entre cada variable y cada uno de los factores extraídos. El **factor 1**, denominado ***Cambios en el alumnado y la comunidad*** incluye las variables *los cambios han afectado a los procesos de enseñanza-aprendizaje* con 78.8%, *a la interacción familia, comunidad, escuela* con un 77.3%, *a la motivación del alumnado* con un 84.7% y *a la convivencia en el centro* con un 68.1%. El **factor 2**, denominado ***Cambios en el***

**equipamiento** incluye solo la variable a los materiales y equipamiento del centro.

**Tabla nº 70.** Matriz de estructura de los factores rotados correspondientes a la dimensión Impacto de la innovación

MATRIZ DE FACTOR ROTADO		
	FACTOR	
	1	2
A los procesos de enseñanza-aprendizaje	<b>0.788</b>	0.341
A la interacción familia-comunidad-escuela	<b>0.773</b>	-0.403
A los materiales y equipamiento del centro	0.205	<b>0.903</b>
A la motivación del alumnado	<b>0.847</b>	0.178
A la convivencia en el centro	<b>0.687</b>	0.339
A la organización de los espacios y/o tiempos del centro	<b>0.681</b>	0.192

### 3.1.8.11. ANÁLISIS FACTORIAL. DIMENSIÓN DIFUSIÓN

Esta dimensión que consta de solo 3 variables el índice KMO obtenido es 0.688 y la prueba de esfericidad de Barlett  $p < 0.05$ , sin embargo de su análisis factorial se obtiene un solo factor que no llega a explicar el 60% de la varianza total (56%) por lo que, siguiendo la metodología explicada, no tiene sentido estadístico realizar el análisis (Ver **tabla nº 69**).

**Tabla nº 71.** Dimensión difusión. Porcentaje de varianza explicada

FACTORES	SUMA DE ROTACIÓN DE CARGAS AL CUADRADO		
	AUTOVALOR	% DE VARIANZA	% ACUMULADO
1	2.242	56.043	56.043

En resumen, este análisis, que definirá e influirá de forma directa en la innovación docente, ha permitido agrupar y disminuir el número de variables que definen una innovación, lo que resulta de utilidad por la complejidad de la relación entre variables y sus asociación. A continuación mostramos una gráfica resumen con los resultados obtenidos (ver **figura nº 38**).

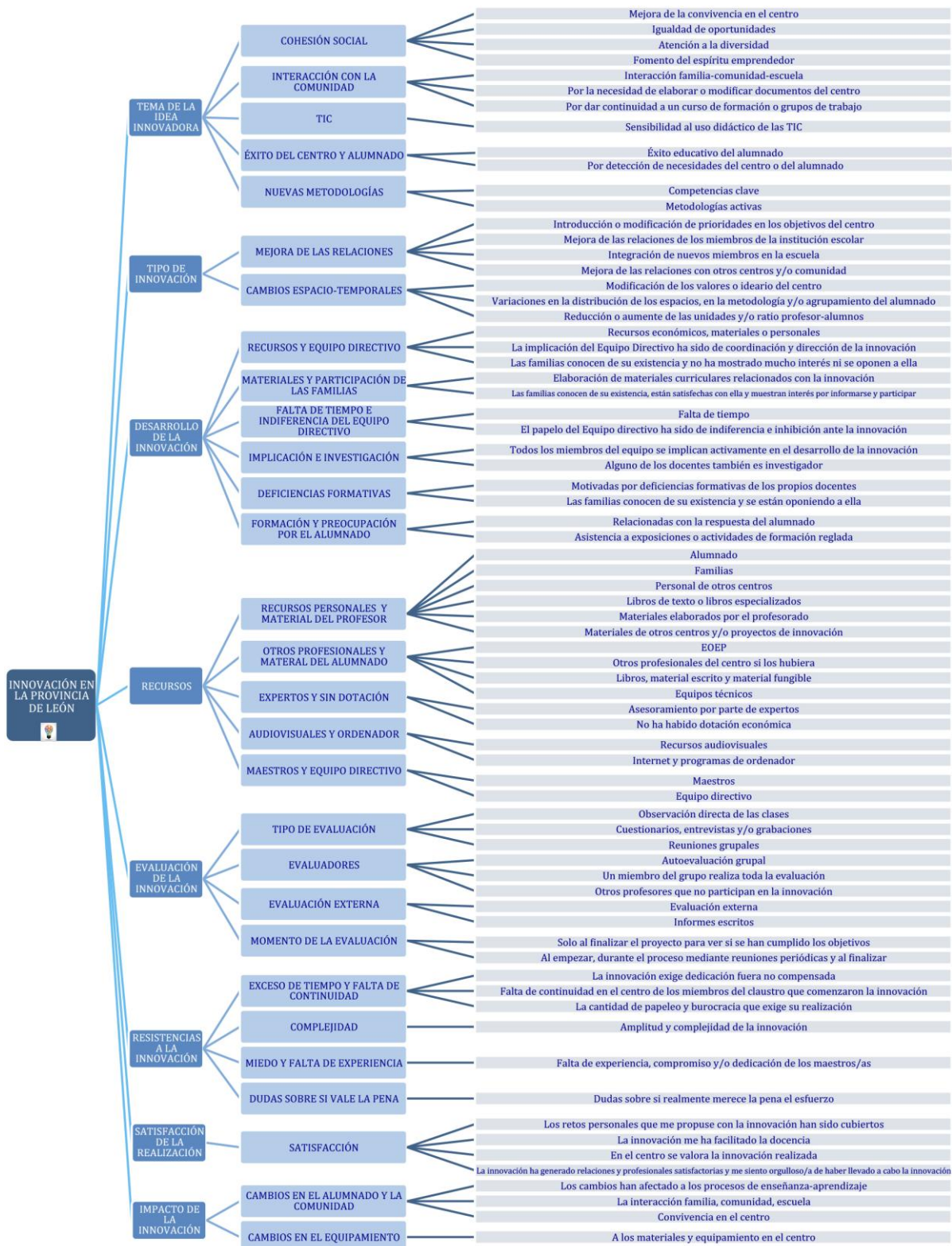


Figura nº 38. Análisis factorial de las innovaciones educativas de la provincia de León



### **3.2. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN**

Los grupos de discusión y la entrevista han resultado esenciales en nuestra investigación porque nos han permitido profundizar en aspectos que no quedaban del todo claros con los cuestionarios. A partir de unas preguntas generales sobre las diferentes dimensiones se enfocaba el objeto de discusión del grupo o de la entrevista.

Antes de proceder con la comparación de la visión de los maestros/as innovadores creemos que es necesario aclarar que en algunos aspectos la comparación de los resultados nos ha resultado compleja. Esto se ha debido a la naturaleza de los instrumentos utilizados para registrar los datos y a que la información recibida que era muy diversa. Además, en cuanto a los grupos de discusión y la entrevista, al ser un número pequeño las realizadas, la opinión solamente de uno o dos entrevistados podía condicionar el resultado final de las mismas, así que aunque es un medio muy rico en matices y que hace aportaciones muy valiosas, puede que, en algunas cuestiones, no resulte fácil comparar sus resultados con los obtenidos por otros instrumentos.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, señalamos, al igual lo hacíamos anteriormente, que acudimos a 12 colegios de la provincia que sabíamos

realizaban algún tipo de innovación educativa (5 públicos, 6 concertados y 1 privado, ver **tabla nº 70**). De estos, accedieron a participar 3 colegios públicos y 1 colegio privado.

**Tabla nº 72.** Composición de los grupos de discusión y la entrevista

	GRUPO DE DISCUSIÓN 1	GRUPO DE DISCUSIÓN 2	GRUPO DE DISCUSIÓN 3	ENTREVISTA
TIPO DE CENTRO	PÚBLICO	PÚBLICO	PÚBLICO	PRIVADO
TIPO DE INNOVACIÓN	POR INICIATIVA DEL PROFESORADO	POR INICIATIVA DE LA ADMINISTRACIÓN	POR INICIATIVA DEL PROFESORADO	POR INICIATIVA DEL PROFESORADO
Nº DE PARTICIPANTES	6	7	6	2

Se ha transcrito los datos de los grupos de discusión en su totalidad. Las equivalencias de las abreviaturas utilizadas se presenta la siguiente tabla (ver **tabla nº 71**).



Tabla nº 73. Instrumentos parte cualitativa y abreviaturas

INSTRUMENTO	ABREVIATURA
GRUPO DE DISCUSIÓN 1	G1: PÁGINA
GRUPO DE DISCUSIÓN 2	G2: PÁGINA
GRUPO DE DISCUSIÓN 3	G3: PÁGINA
ENTREVISTA	E: PÁGINA

Las principales ideas de los grupos de discusión y los resultados de su análisis cualitativo dividido por dimensiones se muestra a continuación.

En cuanto a los datos generales, los grupos de discusión concuerdan con los obtenidos en el cuestionario y, no se cumple la idea que se tiene tradicionalmente de que los profesores más mayores son más reacios a las innovaciones, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

*M: Además es que aquí, en este tipo de cosas no se suele negar la gente...*

*T: No, hombre...hay gente que tiene más ideas porque es más creativo, pero luego los demás ayudamos...*

*V: Pero el que va a remolque, después acaba currando ¿eh?*

*T: Si, si...*

*Yo: Y lo típico...¿la gente que se va a jubilar? Que a lo mejor ya no quieren...*

*Todas: Uy, no no , para nada.*

*M: Aquí la gente que se va a jubilar es los que más han currado, por lo menos...*

*Yo: ¿Si, más que los jóvenes?*

*M: No, los jóvenes ideas si que traen, lo que pasa es que yo noto que ese espíritu de trabajo*

*T: Si, de trabajo...y la disposición de tiempo...no es lo mismo...son gente que trabajan mucho, y que dedican cuerpo y alma a esto...y les da igual venir unas horas por la tarde, o venir más pronto...(G3:6)*

### 3.2.1. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN TEMA DE LA IDEA INNOVADORA

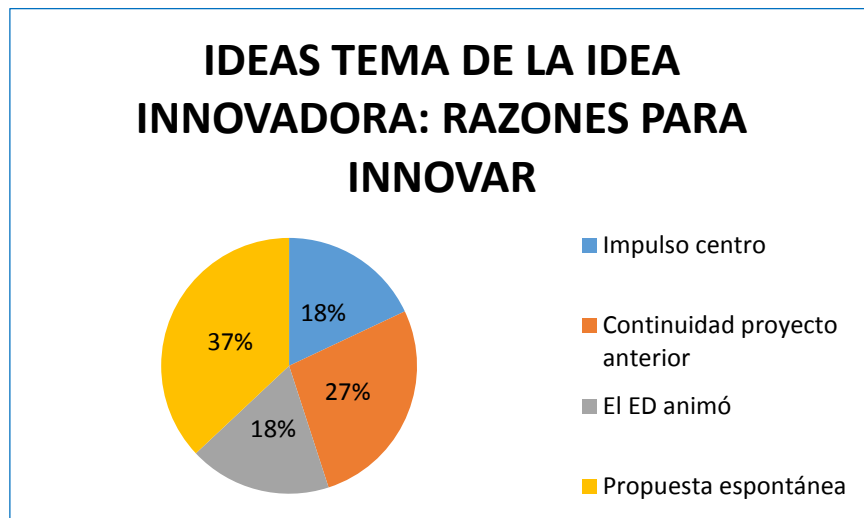
Así, para la dimensión *Tema de la idea innovadora* (ver **tabla nº 72**) hemos recogido datos sobre la temática de la innovación y sobre las razones que llevaron a los profesores innovadores a llevar a cabo su proyecto. Los resultados nos muestra que dos de las innovaciones (50%) están relacionadas con las TIC, un 25% con el arte y otro 25% con la historia. Es decir, de nuevo las TIC son la temática más utilizada (ver **figura nº 39**). Las siguientes opiniones así lo evidencian:

*“Con los blogs. Con los blogs, ¿no? Que cada curso...ha intentado hacer el suyo...o cada asignatura vaya...ha intentado hacer su blog. Los tutores han hecho el suyo, los especialistas el suyo y...bueno, hemos estado...hemos trabajado en dos niveles” (G2:1)*

*“...ellos (los niños/as) ya diseñan en 3D. Empezamos con cosas pequeñas cosas, haciendo pequeños llaveros, y ellos ya ven como se hace la figura*

*en 3D, (...) Entonces, una vez que empiezas por lo fácil, por lo sencillo, y ya empiezan a tener la percepción tridimensional, empezamos a ampliar y... hacen soportes para teléfonos móviles...hacemos bolígrafos, hacemos pinzas, hacemos moldes para galletas, hacemos cosas pero útiles... Una vez que controlan ese tipo de cosas vamos haciendo cosas más complejas...ya robots: las ruedas, los engranajes, como poner los motores, incluimos la electrónica...y ya son cosas reales.” (E1: 4).*

En cuanto a las razones para innovar, un 37% destaca que fue a partir de una propuesta espontánea de un profesor que todos siguieron (ver **figura nº 39**).



**Figura nº 39.** Grupos de discusión: Ideas Nacimiento de la idea innovadora

Estas palabras de uno de los grupos asesoran esta idea de que la innovación

surgió como una propuesta espontánea:

*“Si, el inicio del proyecto ha sido idea de, bueno, un poco de todos... Fue consensuado...Una propuesta, y todos así, opinamos que sí, sí, que adelante, entonces...” (G1:2)*

*“También contamos con la ayuda de una compañera de una asociación que nos facilitó mucha la tarea en León Romano y nos dijo: pues oye, podíais continuar...porque aunque no está ya en este centro continua asesorándonos” (G3:1)*

Además un 27% señala que empezaron la innovación por dar continuidad a un proyecto anterior, un 18% argumenta que surgió por la necesidad de dar un impulso al centro, y otro 18% considera que fue el Equipo Directivo el que animó a realizar la innovación. Algunos profesores señalan también que se dio continuidad a un curso de formación:

*“Fue todo entonces a partir de los cursos de formación, eh... Entonces pues, teniendo la opción de hacerse en el CFIE o en el colegio, se optó por la posibilidad de llevarlos a cabo en el colegio teniendo en cuenta todo el proceso de implantación de las Nuevas Tecnologías en el centro. Entonces, siendo un centro vanguardista en este tema pues ...” (G2:1)*

**Tabla nº 74.** Grupos de discusión. Dimensión Nacimiento de la idea innovadora

<b>DIMENSIÓN 1: Nacimiento Idea innovadora .</b>			
<b>¿CÓMO SURTIÓ LA IDEA DE LLEVAR A CABO LA INNOVACIÓN?</b>			
<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>	<b>ENTREVISTA</b>
Arte	Blogs/TIC	Historia	Robótica/TIC
Impulso colegio	Personas que ya lo estaban haciendo	Continuidad de un proyecto anterior	Creación de una empresa y búsqueda de colegios
Proyecto ilusionara el centro	EL Equipo Directivo animó	Una propuesta general	EL Equipo Directivo animó
Espontáneo	Continuidad a un curso de formación	Semana Cultural	Se empezó como actividad extraescolar con alumnado de altas capacidades
Una propuesta y adelante		Una maestra que tenía un grupo en el CFIE la propuso	
3 fases: Documentación, elaboración de materiales y exposición			

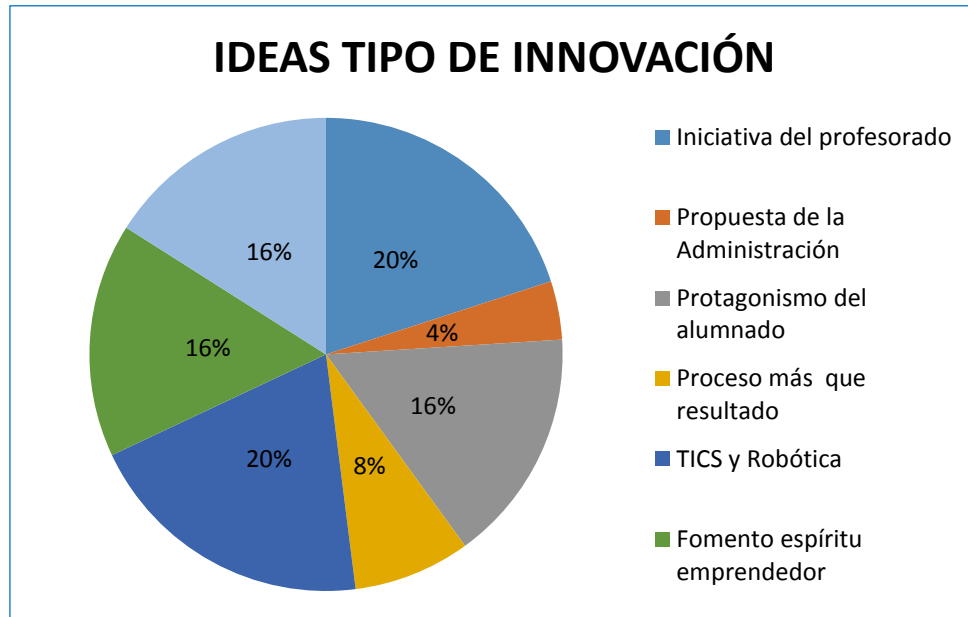
### 3.2.2. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN TIPO DE INNOVACIÓN

En cuanto al tipo de innovación, un 16% contesta que están relacionadas con los TIC y/o la robótica, un 4% señala que proceden de la Administración y un 20% destaca que parten del profesorado. Además, un 16% destaca el protagonismo del alumno, un 8% señala que lo importante más que el resultado, un 16% destaca la competencia del espíritu emprendedor y otro 16% la decoración del centro (ver **tabla nº 73 y figura nº 40**). En cuanto a las razones de por qué se han decidido a realizar un proyecto de la Administración o por iniciativa del profesorado, sus respuestas son bastantes clarificadoras:

*“El tema es que, si te metes con buscar algo en la Administración lo único que haces es enlentecer todo, te ponen un montón de cortapisas con el proyecto, que puede ser libre, y resulta que ya no es libre porque tiene que ajustarse y pierde el espíritu que tiene...Así que lo hemos hecho sin dinero, sin reglas, sin historias, ...(bueno, aunque ha tenido unas fases de las que nos pusimos de acuerdo) y ha salido perfecto.”. (G1: 1)*

**Tabla nº 75.** Grupos de discusión. Dimensión Tipo de innovación

<b>DIMENSIÓN 2: Tipo de innovación</b>			
<b>¿QUÉ TIPO DE INNOVACIÓN HAN LLEVADO A CABO?</b>			
<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>	<b>ENTREVISTA</b>
Por iniciativa del profesorado, fue algo espontáneo	Blogs, tics	Proyecto Mi cole es un castillo	Por iniciativa del profesorado
Una propuesta y todos opinaron que si	Se trabajó en dos niveles: iniciación y perfeccionamiento		Robótica, Diseño en 3D, drones
Con la Administración deja de ser libre y se pierde el espíritu que tiene	Tutores y especialistas hacían su blog	Talleres, visitas, decoración del colegio, parte bilingüe, desfiles para familias	Creación de objetos útiles (bolígrafos, llaveros, fundas de móvil)
Proyecto de las etapas de la historia : Civilizarte	Los alumnos participan	Tics, códigos QR, pizarra digital	Laboratorio Maker Lab
Talleres, visitas, decoración del colegio, parte bilingüe, los niños/as explican	Es un proyecto de la Administración, del CFIE, pero lo imparten profes del centro	No fue un proyecto de la Administración, por eso salió mejor	Cultura emprendedora
La gestión la han realizado los niños/as			Simulación de una pequeña empresa
Más importante el proceso que el resultado			Partiendo e las ideas del alumnado, enfoque creativo
Cultura emprendedora			Vista al Centro de referencia estatal de discapacidad y a partir de ahí crear cosas útiles para facilitarles la vida
			Trabajo por proyectos
			Importante el proceso, no solo el resultado



**Figura nº 40.** Grupos de discusión: Ideas Tipo de innovación

### 3.2.3. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

En cuanto al desarrollo de la innovación, un 55% destacan la implicación de las familias señalando que muchas veces hasta venían por las tardes a ayudar a los profesores/as y además aportaban recursos. Las siguientes afirmaciones así lo corroboran:



*“Ch: No, nos han felicitado...”*

*M: y han valorado mucho el esfuerzo...*

*T: y han participado incluso...en un concurso que hicimos de códigos QR”*

MM: Si, y también les hace ilusión enseñarlos en casa a sus abuelos, a sus padres...

MS: Y hay muchas familias que no habían firmado la autorización de imágenes de los niños, y a raíz de los blogs han venido y las han firmado. (G2:4)

*“Bien, si, porque se ha creado un grupo de padres, han pedido ellos la actividad...de hecho de cara al año que viene, va a haber un proyecto grande, y es uno de los padres de un alumno el que va a aportar material, y vamos a crear un aula en condiciones” (E1:7)*

No obstante, en un 5% de los casos las familias mostraron indiferencia ante la innovación. Además un 40% de las respuestas de esta dimensión destacan la implicación del Equipo Directivo, recalcando su ayuda y su disposición para facilitar la innovación, su total implicación y su capacidad para resolver problemas (ver **tabla nº 74 y figura nº 41**). No encontramos diferencias significativas entre las innovaciones a propuesta de la Administración y las innovaciones por iniciativa del profesorado. A continuación se presentan algunas de las opiniones que dieron al respecto.

*“Yo creo que es muy importante también que nuestro director es...  
Es un experto en tecnologías, y siempre nos ayuda...” (G2:2)*

*“Sí, (la implicación del Equipo Directivo ha sido) total, de hecho yo creo  
que si no fuese por ellos esto no... Si , porque ellos han sido...yo les he  
propuesto, y ellos han dicho, para delante”. (E1: 4)*

*“Sí, ella (la jefa de estudios) ha colaborado con el tema horarios, la  
secretaria...ha colaborado para proporcionarnos materiales, todo lo  
que necesitábamos se lo pedíamos a ella...Y el director, pues sí, también  
coordinaba un poco todo, si iba bien, si no iba...La proyección, la  
comunicación con otras instituciones, con otros colegios...Todo, cada  
uno en su ámbito de responsabilidad”. (G1: 3)*

**Tabla nº 76.** Grupos de discusión. Dimensión Desarrollo de la innovación

<b>DIMENSIÓN 3: Desarrollo de la innovación</b>			
<b>¿SE HA IMPLICADO EL EQUIPO DRECTIVO?</b>			
<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>	<b>ENTREVISTA</b>
Cada miembro ha colaborado	Han ayudado muchísimo	Total implicación del Equipo Directivo	Implicación total, sin ellos no habría sido posible
La Jefa de Estudios organizó horarios , coordinaciones, sustituciones, la secretaria dotando de materiales, el director coordinaba todo	Tienen mucha capacidad de resolver	Facilitador	Propuse, y ellos dijeron, adelante
<b>¿CÓMO HAN REACCIONADO LAS FAMILIAS?</b>			
Las familias se han implicado mucho, de diferentes maneras	Las familias ven los blogs y participan, a la mayoría les gusta	Las familias nos han felicitado, han valorado el esfuerzo y han participado	Tenemos un grupo de familias también muy interesados que han pedido ellos la actividad
En algunos cursos se han implicado menos	A los niños/as les hace ilusión enseñar los blogs en casa		Algunos padres participan trayendo material, económicamente y aportando ideas
Sobre todo traen recursos: videos, ...	Algunas familias no firmaron la autorización de imágenes y a raíz de los blogs cambiaron de opinión		
Nunca se han opuesto			
En alguna ocasión indiferencia			
Muchas tardes venían y colaboraban en la decoración			

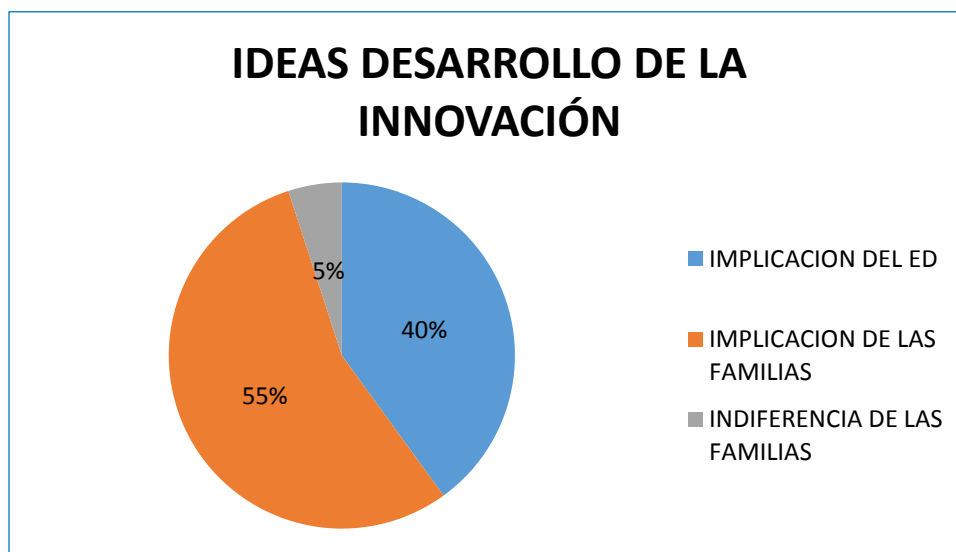


Figura nº 41. Grupos de discusión: Ideas Desarrollo de la innovación

#### 3.2.4. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN TEMPORALIZACIÓN

En este punto se ha tratado de hacer dialogar a los profesores sobre el tiempo que les ha llevado desarrollar la innovación. Destaca que el 82% de las respuestas señalan que la innovación ha exigido mucho tiempo fuera de la jornada laboral.

*“Mucho trabajo, quitando a veces tiempo de otras asignaturas por qué tiempo tenemos el que tenemos. Y ha sido un viaje muy intenso, pero lo importante es el proceso, cuando terminas.. tú ves que luce mucho pero que el aprendizaje es extraordinario”(G1:6)*

Los coordinadores indican llegar a dedicar hasta 20 horas a la semana a la innovación y los miembros unas 5 a la semana; destacando no obstante que algunos momentos de la innovación exigen más dedicación que otros.

*“Si, a mi me exige muchísimo tiempo. De hecho...bff...muchísimo...porque...por ejemplo para hacer este proyecto (señala al dron) yo tuve que estar en casa haciendo horas, porque claro tienes que investigar, el tipo de placas, algo que sea más o menos seguro, que sea fácil de volar...el año pasado hicimos uno pequeño que había que mejorarlo... (E1: 10)*

*T”: En el tiempo escolar es imposible*

*M: Tiempo fuera? Bff, hubo semanas de...Ch, ¿Cuántas tardes vinimos aquí, hija?*

*Ch: Muchas...muchas horas extras eh*

*M: 5 a las semana igual...*

*T: Lo que pasa que lo definitivo, lo más...fue una semana a final de curso” (G3:5)*

*“MJ: En casa, dedicas un rato en casa y luego pides ayuda a los compañeros.*

*MM: Si, yo la mayor parte del blog lo hago en casa.*

*L: Sí, es lo peor... que tienes que tener un tiempo...*

*MS: Que deberíamos tener un tiempo en el horario lectivo, o sea, una hora a la semana...dedicado para organizar ese tema..." (G2:6)*

*H: mayoritariamente, para los profesores y padres ha habido mucho trabajo extra.*

*Z: Depende, pero a mí me salían unas 4 horas todos los días.*

*H: Si, pero es que él es el coordinador y ha tenido mucha más dedicación.*

*H: Y ha habido, a ver, depende, en las clases donde ha habido más implicación de padres porque, bueno, tenían disposición horaria a veces, claro, porque no todo el mundo puede o...pues también se ha repartido un poco, profesores, padres...ahora claro, en las clases en las que no, pues ha habido más trabajo" (G1:7)*

De nuevo no encontramos diferencias significativas entre las innovaciones a propuesta de la Administración y las innovaciones por iniciativa del profesorado (ver **tabla nº 75 y figura nº 42**).

Tabla nº 77. Grupos de discusión. Dimensión Temporalización

<b>DIMENSIÓN 4: Temporalización</b>			
<b>¿EXIGE MUCHO TIEMPO LA INNOVACIÓN? ¿CÓMO LO DISTRIBUYE?</b>			
<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>	<b>ENTREVISTA</b>
Mucho trabajo en casa y muchas tardes en el colegio	Horario laboral generalmente, en la exclusiva	Exige mucho tiempo, en horario escolar es imposible	Exige muchísimo tiempo
Mayoritariamente para los profes y los padres mucho trabajo extra	Ventajoso el hecho de que se realice en el colegio, flexibilidad de horario	Al verse implicada toda la comunidad educativa exige mucha dedicación	Tiempo en casa para investigar, tipo de placas, que sea seguro, fácil de volar,...
4 horas diarias ( el coordinador), los demás algo menos	También exige tiempo en casa para practicar,	Muchas horas extra, 5 a la semana igual	
Unas épocas exige más dedicación que otras	Cuando tenemos dudas, preguntamos a los compañeros en ratos libres que a veces no se tienen	Algunos momentos de la innovación exige mas dedicación, cuando se preparan exposiciones	
Tanto jóvenes como mayores han trabajado mucho	Con la hora del curso no es suficiente	A la gente mayor le importa menos hacer horas extras que a los jóvenes	
	Algunos blogs llevan mas tiempos que otros,	Incluso en los recreos se trabajaba en el proyecto	
	Cuando hay que incluir las excursiones y actividades extraescolares con movie maker exige más tiempo		
	Otros blogs en cambio solo publican puntualmente y exigen menos tiempo		

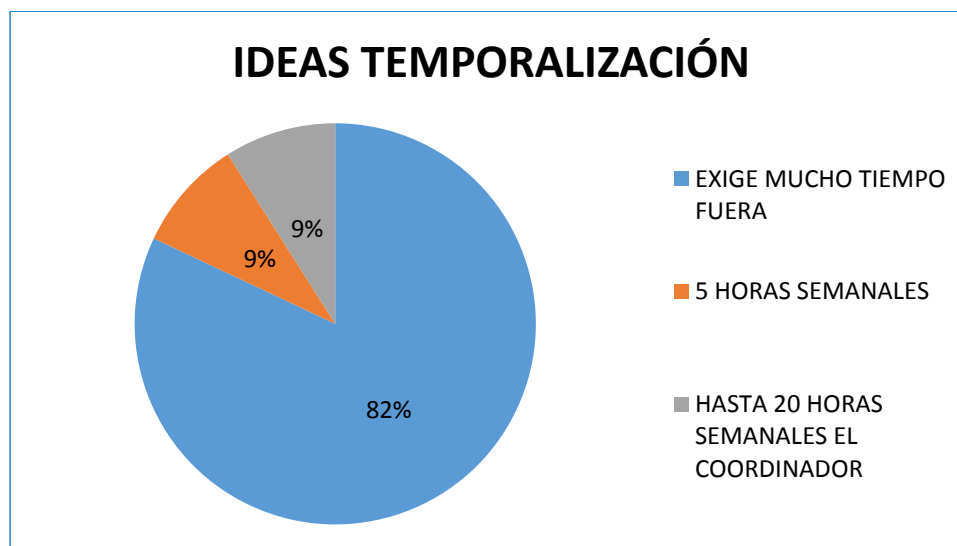


Figura nº 42. Grupos de discusión: Ideas Temporalización

### 3.2.5. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN RECURSOS

En cuanto a los recursos, la respuesta que mayor porcentaje obtiene es la ausencia de dotación económica con un 45%, destacada tanto por los que realizan innovaciones a propuesta de la Administración como de los que los hacen por iniciativa del profesorado.

*MS: Económicos...nada.*

*MM: Hace años sí.*

*Yo: ¿Cómo era hace años?*

*E: Yo se que antes se solicitaba, y ponías si necesitabas...pues eso, fotocopias, material...y se pagaba por dar los cursos.*

*JL: En las épocas de bonanza sí.*



*Yo: Y ahora...*

*E: Ahora tienes que contar con los recursos del centro...*

*Yo: ¿Y notáis que haya bajado la motivación... por el tema del dinero?*

*Todos: No.*

*MS: No, pero la motivación es que tú tampoco tienes...o sea los medios se van quedando antiguos...*

*CH: Claro.*

*MS: Y claro, los ordenadores, el...se va quedando tan antiguo que llega un momento en que...no es que te desanimas por decir: Ay pues no lo hago porque no hay dinero...no, es que ya los medios...*

*MM: Se pasan...*

*Yo: Ya...que igual estáis haciendo el curso...y tenéis que dejar la clase porque los ordenadores no funcionan..."(G2:7)*

Muchas veces acentúan que solo cuentan con el dinero que daba el colegio para fotocopias o papel continuo (11%) y que en ocasiones se quita de otras necesidades como la reposición de libros de la biblioteca. En algunas ocasiones los maestros deciden renunciar a la dieta que les corresponde por las excursiones e incluso ponen dinero de su propio bolsillos, en un 22% de los casos se utilizan materiales aportados por los propios alumnos o profesores.

*T: No, (recursos económicos) no, ninguno...lo que puso el colegio...que creo que nos pasamos ¿verdad?*

*T: Y nos dijeron que teníamos que se más comedidos.*

*Ch: Si, bueno, como medios no ha habido muchos, si que para pintura y papel...hombre el papel continuo, que creo que fueron dos rollos...lo puso el colegio. (G3:7)*

*“En cuanto a recursos...realmente lo que utilizamos es bastante barato...si, porque ahora que se está empezando a utilizar las tecnologías, sobre todo la robótica en los colegios y la impresión 3d, se piensa que es algo muy caro...”(E1:7)*

Respecto a los recursos humanos, además de los maestros, cuentan con la implicación de conserjes, cocineras, alumnado de prácticas, familias, alumnado y AMPA (11%).

*T: Y luego yo quiero decir otra cosa...que no sólo se ha implicado el profesorado, ¿eh? También la cocinera, la conserje...absolutamente todos.*

*V: Uy la conserje trabajó más que nadie...*

*Yo: ¿Si? ¿Y alumnos de prácticas?*

*T: Si, si, también.*

*Ch: También, si. (G3:6)*

En cuanto a la inspección en uno de los casos señalan que asistió a verlo junto con personal del ayuntamiento pero no se implicó (ver **tabla nº 76** y **figura nº 43**).

**Tabla nº 78** .Grupos de discusión. Dimensión Recursos

<b>DIMENSIÓN 5: Recursos</b>			
<b>¿ ¿CON QUÉ RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES HAN CONTADO PARA LLEVAR A CABO LA INNOVACIÓN?</b>			
<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>	<b>ENTREVISTA</b>
Sin dotación económica, solo el dinero que daba el colegio para fotocopias, papel continuo...	Recursos económicos ninguno, hace años si había	Recursos económicos por parte del centro, no de fuera, y nos dijo el Equipo directivo que fuéramos comedidos, solo fotocopias, papel continuo	Lo que utilizamos es barato
Se utilizaba material reciclado traído por los profes y las familias	Como recursos humanos solo los profes del cole	Y también se compraron materiales con el dinero que ponen los niños	Los alumnos pagan una cuota pero no más que para otras actividades
Se quitaba de otras cosas como de reponer libros de la biblioteca	La motivación no ha bajado por la falta del dinero pero los ordenadores se quedan obsoletos y a veces no se puede trabajar	En cuanto a recursos humanos se implicó la conserje, las cocineras, las familias, los alumnos de prácticas, la asociación sefardí, todos	Recursos humanos de momento solo 1 profe
Los profesores renunciaron a la dieta de las excursiones	Empresa de mantenimiento pero vienen poco y hay muchas necesidades	El inspector y el ayuntamiento vinieron a verlo	
Se necesita dinero, algunos profes han puesto de su bolsillo			

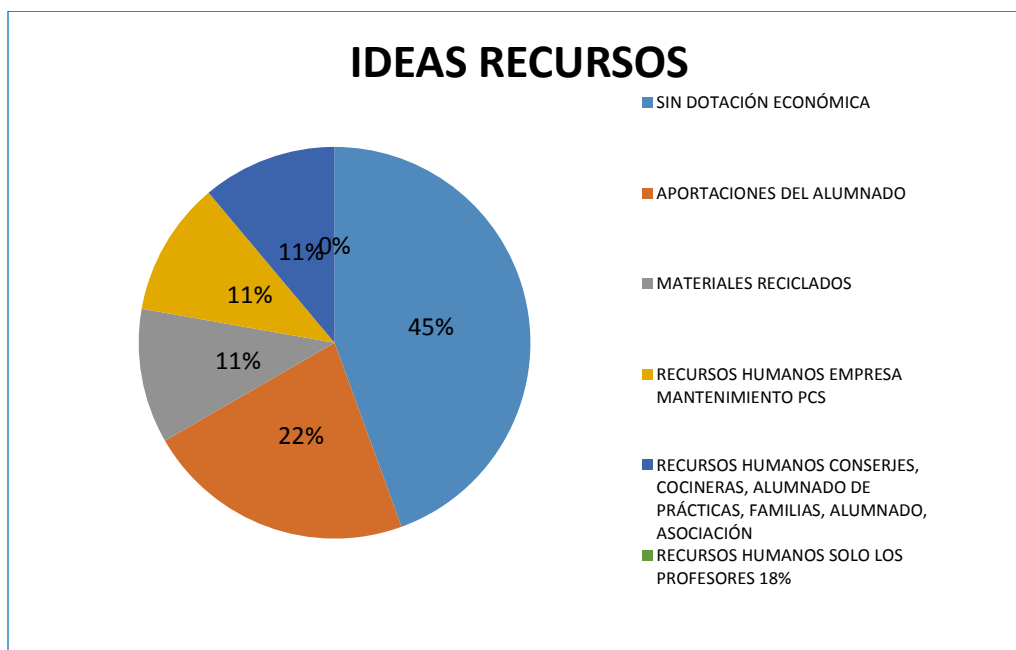


Figura nº 43. Grupos de discusión: Ideas Recursos

### 3.2.6. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN ASESORÍA

La ausencia de asesoría es destacada en un 20% de las respuestas, señalando que solo cuentan con los profesores del propio colegio que se habían formado previamente e impartían el curso. En uno de los casos el profesor destaca haber realizado un máster que le preparó para la formación, y en la actualidad, además imparte cursos en los centros de formación de la provincia y en la universidad:

“No, no...esto es algo muy nuevo...entonces yo he empezado, yo he desarrollado una plataforma robótica con arduino, educativa.....doy cursos a profesores...”(E1: 9)

Otro 20% de respuestas consideran como asesoría el aprendizaje obtenido durante las visitas externas que realizaban durante el desarrollo de la innovación. Finalmente, un 30% destaca la importancia de un líder en el grupo porque es una persona de referencia que impulsa la innovación y les anima. No obstante, otro 30% considera que no es suficiente un buen líder si los demás no se implican; además destacan la importancia de que haya buen ambiente en el centro y que los profesores, se ayuden entre sí:

*“No, pero tampoco es líder en el sentido de que sea una única persona, que en cualquier momento si tú consideras que otra persona te puede ayudar, pues le pides ayuda y ya está.” (G2:3)*

*“J. Pero también, y ahí si que lo puedo comentar, y yo creo que mis compañeros me apoyarán, es MUY importante tener una persona que anime.*

*M: Y mucho*

*J: Y en este caso Z fue el impulsor por decirlo así, junto con los demás, pero siempre él...ese vozarrón que tiene de...Venga!...y tal...te animaba.*

*T: Además, lleva el curso entero que nos trae a la sala de profesores un roscón, unas pastas...(Todos ríen)” (G1:11)*

No encontramos diferencias significativas entre las innovaciones a propuesta de la Administración y las innovaciones por iniciativa del profesorado (ver **tabla nº 77 y figura nº 44**).

**Tabla nº 79.** Grupos de discusión. Dimensión Asesoría

<b>DIMENSIÓN 6: Asesoría</b>			
<b>¿HAN RECIBIDO ALGÚN TIPO DE ASESORÍA</b>			
<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>	<b>ENTREVISTA</b>
Ninguna, solo las visitas que realizábamos a museos	No, solo maestras del colegio que daba el curso	Una maestra que tenía grupo en el CFIE	Solo yo, imparto cursos en el CFIE y en la universidad también. Me formé haciendo un máster
		Visitas que realizábamos	
<b>¿CONSIDERAN NECESARIA LA PRESENCIA DE UN LÍDER?</b>			
El líder ha sido importante, es importante tener una persona que anime	Si, hay una persona de referencia	Si, la maestra que empezó todo	
Un buen líder es esencial, pero también es necesario que haya buen ambiente	De todas formas, nos ayudamos unos a otros	Sí, su presencia fue importante	
Todo el mundo se implicaba porque nos picábamos unos con otros			



**Figura nº 44.** Grupos de discusión: Ideas Asesoría y liderazgo

### 3.2.7. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN EVALUACIÓN

Llegados a esta dimensión, la evaluación se suele realizar durante todo el proceso y también al finalizar (15%). Aunque en un 7% de los casos admiten que solo se evalúa al final y un considerable 16% reconoce que no se realiza evaluación.

*Si, bueno...yo lo evaluó...pues...la consecución de los objetivos...mediante observación...si que les paso algunas encuestas, y hablo con los padres".  
(E1:10)*

En cuanto al modo de evaluar un 23% realiza encuestas al finalizar el curso para no solo evaluar sino también conocer el grado de satisfacción, otro 23% indica que la evaluación se realiza hablando con las familias y un 15% se realiza mediante la observación directa de las clases y, en ocasiones, también con el resultado y las exposiciones finales.

*“CH: Si, al terminar el curso hay que hacer una evaluación dentro de...de lo que te mandan ellos...del esquema que te mandan ellos...”*

*MM y L: Si, si claro.*

*CH: Sí, si, y la hemos hecho, claro.*

*MS: Si, así evaluamos lo que es el curso...pero no cada blog en individual...” (G2:8)*

En una de las innovaciones destacan además haber realizado un portfolio a lo largo del curso con toda la documentación. No encontramos diferencias significativas entre las innovaciones a propuesta de la Administración y las innovaciones por iniciativa del profesorado, por los que parece que desde la Administración solo exige evaluación al finalizar el proceso (Encuestas o informes escritos en la mayoría de los casos; ver **tabla nº 78 y figura nº 45**).



Tabla nº 80. Grupos de discusión. Dimensión Evaluación

DIMENSIÓN 7: Evaluación			
¿CÓMO Y CUÁNDO HAN EVALUADO LA INNOVACIÓN?			
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	ENTREVISTA
Resultado y exposiciones finales		Observación	Observación
Portfolio a lo largo del curso con toda la documentación	Encuesta al finalizar el curso		Encuestas
Encuesta de satisfacción	Hablar con las familias	Hablar con las familias	Hablar con las Familias
Durante todo el proceso y al final	No se evalúa cada blog en particular		

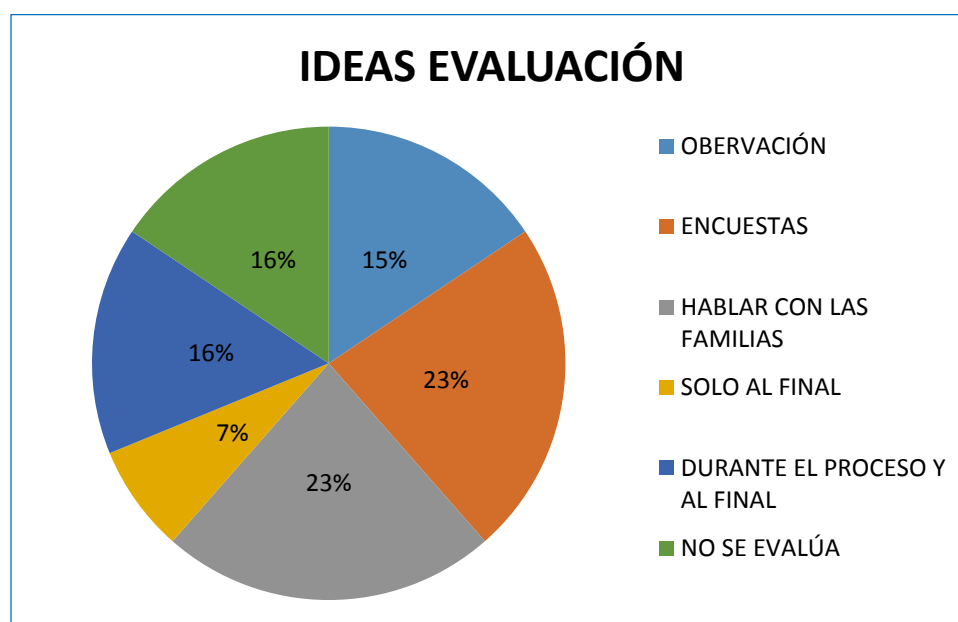


Figura nº 45. Grupos de discusión: Ideas Evaluación

### 3.2.8. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN RESISTENCIAS

Los profesores participantes en los grupos de discusión y en las entrevistas argumentan que la principal resistencia con la que se encuentran es la falta de recursos económicos (28%), aunque destaca otro 28% de respuestas que señalan no haberse encontrado con ninguna resistencia al realizar la innovación:

*“Yo creo que ninguna...No, porque si alguien tenía problemas venían otros detrás que le ayudaban... Como íbamos a nuestro ritmo, quiero decir que tampoco ha sido agobiante...” (G3: 9)*

Un 14% señalan que la innovación exige mucha dedicación, y en un 15% mencionan que a veces era agobiante, pero luego al ver el resultado merecía la pena el esfuerzo. Finalmente, un 28% correspondiente a innovaciones realizadas por iniciativa del profesorado destaca que al no seguir un al ritmo impuesto no era agobiante. Otras resistencias encontradas son los medios técnicos obsoletos y la falta de mantenimiento, en este caso en una innovación a propuesta de la Administración:

*“JL: La resistencia son los medios técnicos.*

*Ch: Eso*

*L: Se quedan enseguida obsoletos...te desesperan...*

*Ch: O estás en el curso y este ordenador no va...o no funciona...y al otro el teclado no sé que le pasó...y al final la hora que tenias la pierdes.*

*MS: Es necesario que inviertan en innovaciones”(G2:9)*

Finalmente uno de los profesores señala que te tiene que gustar mucho para que exista una recompensa. No encontramos diferencias significativas entre las innovaciones a propuesta de la Administración y las innovaciones por iniciativa del profesorado (Ver **tabla nº 79 y figura nº 46**).

*“L: Es verdad, hay veces que decíamos: Ay, este proyecto...*

*Yo: Si.*

*L: pero luego veías los resultados y...*

*Z: Nada*

*L: decías: jo, es que merece la pena!*

*Yo: Compensa...*

*L: Si.*

*Todos: Si.” (G1:9)*

**Tabla nº 81.** Grupos de discusión. Dimensión Resistencia

DIMENSIÓN 8: Resistencias			
¿QUÉ RESISTENCIAS HAN ENCONTRADO AL REALIZAR LA INOVACIÓN?			
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	ENTREVISTA
Ninguna	Medios técnicos obsoletos	Ninguna	Exige mucha dedicación
A veces te agobiabas pero cuando veías los resultados compensaba	Se necesita más inversión	Si tenias problemas los demás te ayudaban	Te tiene que gustar mucho para que compense
		Como íbamos a nuestro ritmo, no era agobiante	



**Figura nº 46.** Grupos de discusión: Ideas Resistencias

### 3.2.9. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN SATISFACCIÓN

La totalidad de los profesores se encuentran satisfechos con la realización de la innovación. Un 68% de los profesores destaca que la realización de la innovación compensa y mucho; si bien un 17% señala que te tiene que gustar mucho para que merezca la pena el esfuerzo (ver **tabla nº80** y **figura nº47**).

*“Hombre si ponemos en una balanza la exigencia y la compensación por el trabajo realizado...(ríe)Si no te gusta no, no compensa, porque además son cosas que no se hacen en ningún sitio...te tienes que dedicar a ello” (E1:10)*

Un 17% de las ideas que provienen de las innovaciones desarrolladas a propuesta de la Administración destaca que se obtiene certificación y puntos para el concurso de traslados, pero que muchos profesores ya no lo necesitan.

*“JL: Tiene una certificación en cuanto a créditos...”*

*Ch: Claro.*

*MS: Haces la formación...*

*Yo: A nivel de concurso de traslados...*

*MM: Si.*

*Yo: Vale...aunque mucha gente igual no la necesita ya, no?*

*MM: A ver, la mayor parte no necesitamos ya los puntos porque...*

*L: Además llega un momento en que ya no cuentan las horas “(G2:5)*

Finalmente entre las innovaciones por iniciativa del profesorado se señala que su satisfacción es mayor debido a que no tiene toda la presión y requerimientos que exige la Administración de revisar actas, y que es tranquilizante el hecho de que solo responden ante sus compañeros y ante el compromiso adquirido.

*“M: Cuando las madres te dicen lo contentos que están los niños, lo que hablan del foso del castillo.*

*V: Ya está más que compensado todo.*

*M: Han aprendido, y cuando los niños han aprendido...de otra manera...que no sea el pum, pum, pum...del libro...*

*Todas: si, muy contentos.” (G3:9)*

Tabla nº 82. Grupos de discusión. Dimensión Satisfacción

DIMENSIÓN 9: Satisfacción			
¿ESTÁN SATISFECHOS CON LA INNOVACIÓN?			
GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	ENTREVISTA
Si, mucho	Si	Si, mucho	Compensa si te gusta mucho porque es mucho el trabajo exigido
Muy importante que no ha habido todo el agobio de revisar actas y toda la burocracia	Se obtiene una certificación y puntos aunque algunos profes ya no la necesitan		
Solo respondes ante tus compañeros y ante el compromiso adquirido			

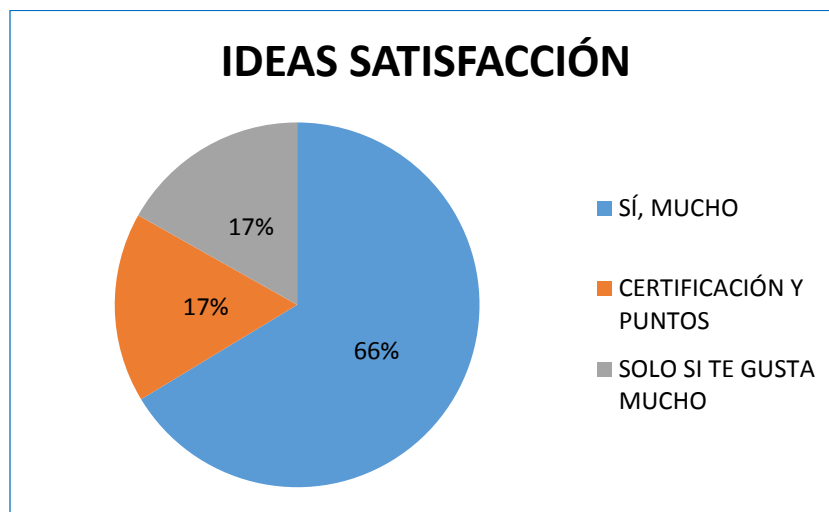


Figura nº 47. Grupos de discusión: Ideas Satisfacción

### 3.2.10. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN IMPACTO

En cuanto al impacto producido por la innovación, en un 11% de ideas recogidas se destaca que ha aumentado la creatividad del alumnado. La siguiente opinión corrobora la importancia que se le da:

*“Sí, para mi lo más importante es el enfoque creativo que le estoy dando. Claro, entonces pues...mi idea es que hayan generando ideas, vayan creando...y que me propongan cosas...Acaba un trimestre, y les digo...¿Qué hacemos el trimestre que viene? Pues un dron. Pues venga, vamos a hacer un dron... Y bueno, aquí ves, ellos han hecho un dron...ellos lo han montado, lo hemos modificado, hemos impreso las patas, ahora estamos haciendo una cúpula aquí (señala), vamos a cortar esto que no tiene sentido...las patas las vamos a hacer de otra manera...entonces bueno, es un proceso largo, pero es interesante...luego lo vuelan, ven como vuela mejor, como vuela peor, se cae, se rompe, tenemos que volver a imprimir patas...” (E1: 7)*

Un 21% de las respuestas destacan que la innovación ha provocado la satisfacción del alumnado y también de las familias, de modo que los alumnos han aprendido a tener iniciativa, a buscar soluciones y también ha mejorado su capacidad para enfrentarse a nuevos retos. Además, en un



17% destacan que los alumnos/as han aprendido a resolver conflictos, y en otro 17% que ha mejorado su iniciativa personal.

*“Conflictos que pueden surgir en lo que es el trabajar en grupo claro. Han aprendido, pues eso, a buscarse... a tener iniciativa, a buscar soluciones... para mi lo más importante es el enfoque creativo que le estoy dando a ser creativos...Entonces, para mí, tan importante como el resultado final es el proceso...” (G1:7)*

En un 6% ha aumentado la motivación del alumnado:

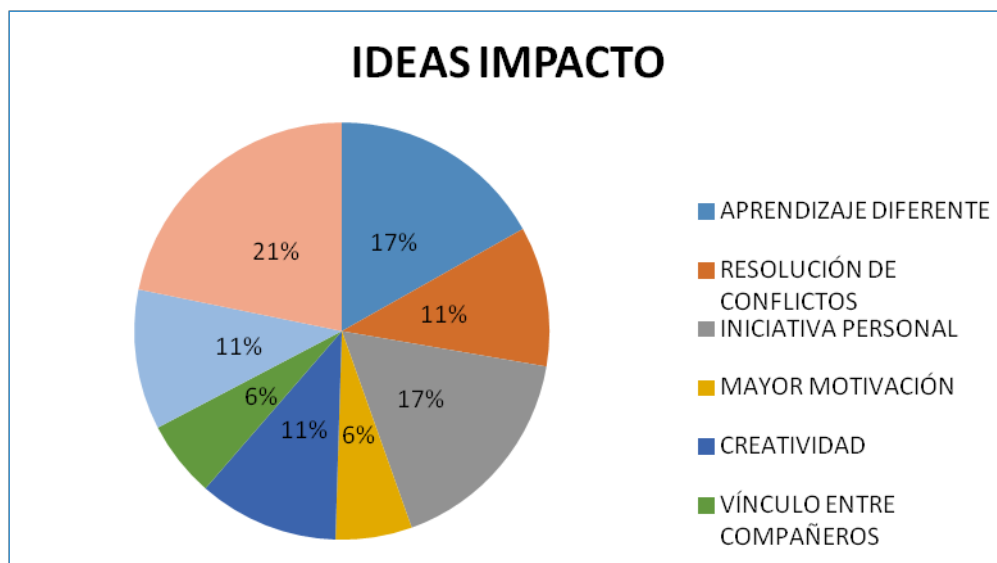
*“Sí, a la motivación del alumnado, y en el grupo que se ha creado en el maker lab si que se ha creado un vínculo entre ellos al tener esto en común...y a la capacidad de enfrentarse a nuevos retos, sobre todo eso, que los que llevan ya más tiempo, han quitado el miedo a crear más cosas” (E1:11)*

Otro 6% de las ideas destacan la importancia en el vínculo entre compañeros para mejorar la motivación. Además, un 17% señala que ha supuesto que los alumnos aprendan de una forma diferente, de otra manera que no sea el libro. Finalmente, un 17% de las respuestas destacan que han recibido premios a posterior suponiendo una promoción para el colegio.

Diferenciando entre los dos tipos de innovaciones la variedad de efectos producidos a causa de la innovación es mayor entre los que han realizado innovaciones por iniciativa del profesorado (ver **tabla nº 81 y figura nº 48**).

**Tabla nº 83.** Grupos de discusión. Dimensión Impacto

<b>DIMENSIÓN 10: Impacto</b>			
<b>. ¿QUÉ IMPACTO HA TENIDO LA INNOVACIÓN?</b>			
<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>	<b>ENTREVISTA</b>
Alumnado ha aprendido resolución de conflictos	Aprendizaje	Han aprendido de otra manera que sea el libro	A la motivación del alumnado
Han aprendido a tener iniciativa		Un niño ganó un premio	Mayor vínculo entre los compañeros del laboratorio
Han aprendido a buscar soluciones		Familias contentas	A la capacidad de enfrentarse a nuevos retos.
Han aprendido a ser creativos			Han aprendido a ser creativos
Han aprendido de una manera diferente			Han aprendido a superar los fracasos
Alumnado y familias contentos			Promoción para el colegio
			Premio innova



**Figura nº 48.** Grupos de discusión: Ideas Impacto

### 3.2.11. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA Y DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN. DIMENSIÓN DIFUSIÓN

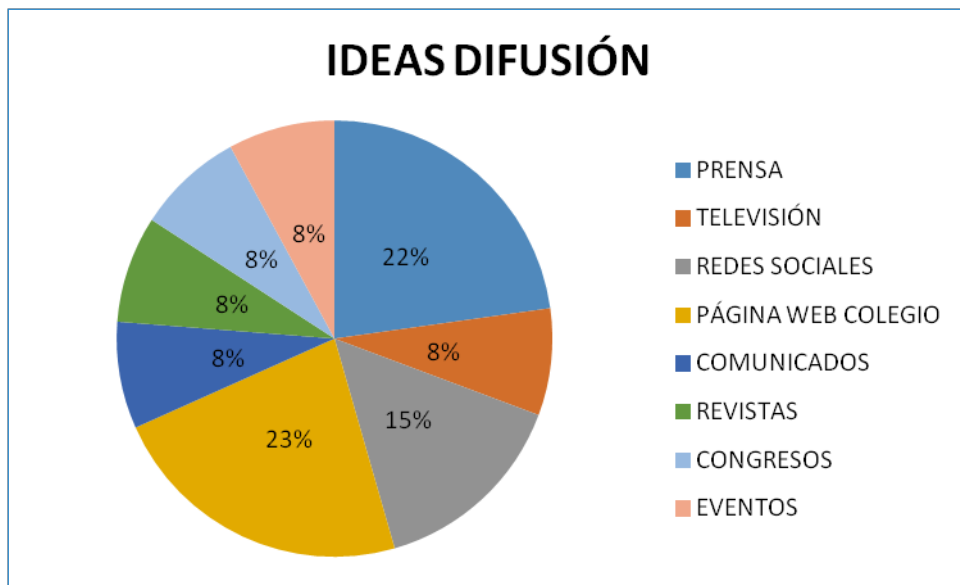
Finalmente, en cuanto a la difusión de la innovación, el modo más destacado es la utilización de la página web del colegio (23%) y de la prensa escrita o digital (22%), así como las redes sociales del centro (15%). Otros modos de difundir la innovación son asistiendo a congresos (8%), mediante la televisión (local, nacional o incluso internacional; 8%), mediante comunicados a la Dirección provincial y a otros centros (8%) y mediante la asistencia a otros eventos como el “Printer party educación” (8%), celebrado recientemente en León (ver **tabla nº82** y **figura nº 49**).

*“Recibimos el premio Innova y luego también la revista 3.0...En Simo me han llamado para que vaya...congresos...en Málaga, en Valladolid...y luego en la CNN saldrá un reportaje. Saldrá también, sí, con esto de la Printer party que hubo aquí en León de impresoras 3d, y este año era el especial educación, y estuve dando dos charlas” (E1:11)*

*“El director se encarga de difundirlo en las redes sociales del colegio. Si, todos los días en Facebook salimos... y en twitter” (G2:11)*

**Tabla nº 84.** Grupos de discusión. Dimensión Difusión

<b>DIMENSIÓN 11: Difusión</b>			
<b>¿Cómo han difundido la innovación?</b>			
<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>	<b>GRUPO 3</b>	<b>ENTREVISTA</b>
Prensa: Diario de León, Crónica, lleón	Redes sociales: Facebook, Twitter	Prensa escrita y digital	Prensa: Diario de León, ABC
Página web del colegio	Página web del colegio	Página web del colegio	Televisión: CNN
Redes sociales			Congresos: Simo, Málaga, Valladolid
Comunicado a Dirección Provincial y a otros centros.			Revista 3.0, Premio Innova
			Printer Party Educación León



**Figura nº 49.** Grupos de discusión: Ideas Difusión



### **3.3. TRIANGULACIÓN DE LOS DATOS DE LOS CUESTIONARIOS, LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN Y LA ENTREVISTA**

Una vez presentados los resultados obtenidos, fruto del análisis de los datos recabados por medio de los distintos instrumentos utilizados en nuestro estudio, se realizará la triangulación para tratar de unificar toda la información registrada y, de esta manera, conocer en profundidad las innovaciones docentes en la provincia de León. Se presenta dicha información siguiendo el mismo orden establecido en los apartados anteriores, es decir, por dimensiones.

Teniendo en cuenta, como señalábamos anteriormente, que en algunas dimensiones la triangulación de los datos no ha resultado sencilla debido a que la naturaleza de los instrumentos utilizados y a la diversidad de la información recibida procedemos a realizar la comparación.

#### **3.3.1. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN TEMA DE LA IDEA INNOVADORA**

Los resultados del cuestionario nos muestran que la mayoría de la innovaciones están relacionadas en primer lugar con las TIC y en segundo con el uso de las metodologías activas (trabajo cooperativo, por proyectos, inteligencia emocional, entre otros). Diferenciando entre coordinadores y miembros, todos destacan como temática más utilizada las TIC,

exceptuando los profesores que participan en las innovaciones por iniciativa del profesorado como coordinadores que son lo que más importancia dan a las metodologías activas. Los grupos de discusión corroboran que son las TIC la temática más elegida, puesto que dos de las cuatro innovaciones descritas están relacionadas directamente con las ellas y en las otras dos se utilizan también en mayor o menor medida.

Por otra parte, debemos señalar, que las principales razones que llevan a los profesores a innovar según nuestro cuestionario son la necesidad de dar a los contenidos un tratamiento didáctico-innovador y la sensibilidad ante el uso de las TIC. Entre los que realizan innovaciones por iniciativa del profesorado destaca también el dar continuidad a cursos de formación. Cuando preguntamos a los maestros personalmente, la mayoría de ellos destacan que fue a raíz de una propuesta de uno de sus compañeros, por la continuación de un proyecto del año anterior o por la necesidad de dar un impulso al centro.

### **3.3.2. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN TIPO DE INNOVACIÓN**

Siguiendo nuestro cuestionario, los profesores innovan con el objetivo de mejorar las relaciones entre los miembros del centro, ya sean alumnos, maestros u otros profesionales. Pero sus innovaciones también producen



variaciones en la distribución de los espacios y los agrupamientos del alumnado, muchas veces como consecuencia de la adopción de nuevas metodologías de enseñanza como señalábamos en la dimensión anterior (el trabajo cooperativo por ejemplo, supone cambios en la forma de agrupamiento del alumnado). Además, los que realizan innovaciones por iniciativa del profesorado, destacan por introducir o modificar prioridades en los objetivos del centro, probablemente porque desde la propia práctica perciben mejor que desde la Administración que esto se encuentran desfasados y cuáles son las necesidades reales que demanda la escuela actual. Entre los grupos de discusión y la entrevistas destacan las tipologías ya descritas y la importancia de considerar tanto o incluso más importante el proceso de la innovación que el resultado.

### **3.3.3. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN**

Tanto el análisis cuantitativo como el cualitativo ponen de manifiesto la importancia de la existencia de un coordinador que se muestre entusiasta y fomente la innovación, así como de la implicación de todos los profesores que participan en ella. No destaca en ninguno de los casos la presencia de docentes investigadores.

Por otra parte, siguiendo las respuestas del cuestionario, los profesores que realizaron innovaciones por iniciativa propia realizan más modificaciones relacionadas con la respuesta del alumnado una vez iniciada la innovación, probablemente porque no se sienten atados por las exigencias de los programas que marca la Administración. No encontramos evidencias de modificaciones en las innovaciones entre los profesores que respondieron mediante los instrumentos cualitativos.

Las actividades que se llevan a cabo son similares en todos los grupos y en las respuestas mediante los dos tipos de análisis, si bien son los que realizan innovaciones por iniciativa propia los que más asisten a exposiciones y actividades de formación. Esta respuesta va en consonancia con una de las razones que más puntuaba en este colectivo para innovar (el dar continuidad a un curso de formación).

La actitud y disposición del Equipo Directivo hacia la innovación es de gran relevancia para los profesores que innovan, independientemente del instrumento de medida con el que eran evaluados o de si realizan innovaciones por iniciativa del profesorado o a propuesta de la Administración. De este modo vemos que los centro educativos innovadores cuentan con Equipos Directivos coordinadores y difusores de

la innovación, que muestran buena disposición, que ayudan, que se implican y que tienen capacidad de resolver los problemas que puedan surgir.

Finalmente, todos también están de acuerdo en que la gran mayoría de las familias reaccionan de forma positiva ante la innovación, incluso siendo en muchas ocasiones de gran ayuda, proporcionando ideas y recursos. Las respuestas se reparten bastante entre coordinadores y miembros y se encuentran pocas diferencias entre las innovaciones por iniciativa del profesorado y las que son a propuesta de la Administración en el análisis cualitativo, si bien en los resultados del cuestionario vemos que son pocas las familias que se oponen a la innovación propuesta por la Administración pero ninguna entre las que propone el profesorado. Este hecho puede deberse a que las familias conectan más con las innovaciones que surgen de las problemática o necesidades concretas de cada colegio o de cada aula.

#### **3.3.4. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN TEMPORALIZACIÓN**

En primer lugar, destacamos de esta dimensión el hecho de que en ninguno de los dos tipos de análisis encontramos diferencias entre las innovaciones por iniciativa del profesorado y las que propone la Administración. En segundo lugar, observamos que las respuestas de los

grupos de discusión y la entrevista destacan en su gran mayoría que la innovación exige mucho tiempo fuera de la jornada laboral y además este tiempo suele ser bastante mayor para los coordinadores de la innovación, concretamente hasta 20 horas semanales en algunos periodos de la innovación para los coordinadores y 5 horas para los miembros. Este aspecto, como veremos más adelante, será una de las resistencias más destacadas con las que se encuentra el profesorado innovador. Los resultados del cuestionario muestran que los maestros/as dedican bastante tiempo a la preparación de materiales para la innovación, incluso pueden requerir tanto trabajo como las propias actividades de innovación en sí mismas. Por ello deducimos que las innovaciones llevan mucho más trabajo de fondo del que puede parecer a simple vista.

### **3.3.5. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN RECURSOS**

Tanto los datos cualitativos llevados a cabo en este estudio como los cuantitativos nos muestran que las innovaciones se producen a pesar de no contar con dotación económica para su realización; ni siquiera en las innovaciones a propuesta de la Administración, que hasta hace unos años sí que contaba con dotación económica. En algunos casos, los colegios proporcionan material fungible a los profesores como fotocopias o papel

continuo, que muchas veces, según los datos aportados por los grupos de discusión, se quitan de otras necesidades del centro como la reposición de libros de la biblioteca. En algunas ocasiones los maestros voluntariamente renuncian a las dietas que les corresponde por las excursiones, con el fin de poder contar con algún dinero para la innovación, o lo ponen de su propio bolsillo. Otras veces o de manera combinada, son los propios alumnos y sus familias los que tienen que aportar los materiales, que en la medida de lo posible, suelen ser reciclados. Además las innovaciones suelen contar con recursos audiovisuales, Internet y programas de ordenador, así como los materiales que realiza el propio profesor; y también, sobre todo entre los que realizan innovaciones por iniciativa propia, los materiales aportados por otros centros y/u otros proyectos de innovación.

Ambos tipos de análisis también coinciden en que los recursos humanos con los que cuentan las innovaciones son sobre todo el profesorado, el Equipo Directivo y el alumnado. Al analizar las respuestas del cuestionario solo los coordinadores de innovaciones a propuesta de la Administración destacan la colaboración o implicación de otros profesionales del centro como pueden ser, dependiendo de con los que cuente cada centro, Equipos

de Orientación, familias y AMPA, conserjes, cocineros, Equipos de atención a alumnos con necesidades educativas especiales, alumnado de prácticas, maestros jubilados u otras personas de la comunidad. Entre los grupos de discusión, en general también se considera la participación de este tipo de profesionales.

### **3.3.6. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN ASESORÍA**

Los resultados del análisis cualitativo de esta investigación muestran que la mayoría de las innovaciones no cuentan con ningún tipo de asesoría externa, siendo los propios profesores del centro que previamente han recibido formación los que se encargan de asesorar al resto. Los datos cuantitativos nos hablan de asesoramiento por parte de Equipos externo; en ambos casos, por tanto, destacan la formación por parte de algunos profesores a través de equipos externos, que suele referirse a los centros de formación del profesorado, y son estos profesores los que asesoran a sus compañeros al realizar la innovación. En líneas generales, las innovaciones no reciben asesoramiento ni por parte de la universidad (aunque entre los coordinadores, sobre todo de innovaciones por iniciativa del profesorado, destacan recibirlo) ni de docentes de otros centros, ni desde luego de la inspección educativa. Si indagamos en las

razones que llevan a la ausencia de este asesoramiento vemos que no es una función asignada a este tipo de profesionales.

### **3.3.7. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN EVALUACIÓN**

Atendiendo a los datos cuantitativos, los miembros de ambos tipos de innovaciones realizan evaluación al principio, durante y al finalizar la innovación; esta es la respuesta más destacada aunque para los coordinadores las respuestas se dispersan bastante y no parece que existan momentos de evaluación claramente establecidos. La forma más habitual de evaluar es mediante autoevaluación grupal, no es habitual que se realice de forma externa o por profesionales no implicados en ella, ni siquiera en el caso de las innovaciones propuestas por la Administración. La evaluación por parte de toda la comunidad educativa es más común entre las innovaciones por iniciativa del profesorado, lo que corrobora los resultados obtenidos anteriormente referentes a la mayor implicación de estas y del resto de la comunidad en este tipo de innovaciones. En cuanto a la forma de evaluar se reparte en todos los casos entre las observaciones directas, los cuestionarios, entrevistas, grabaciones y reuniones grupales; no obstante, los informes escritos se realizan más entre las innovaciones por iniciativa del profesorado, La evaluación de las innovaciones a

propuesta de la Administración suele limitarse a la realización de una encuesta al finalizar que realiza el profesorado.

Los datos cualitativos nos ofrecen resultados similares; la mayoría de los encuestados realizan evaluación durante el proceso y al finalizar, o solamente al finalizar; además, en algunos casos reconocen que no se realiza evaluación. La forma más habitual de evaluar es mediante encuestas, en algún casos de satisfacción, mediante observación directa o simplemente hablando con las familias, o viendo las exposiciones finales de los trabajos realizados.

### **3.3.8. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN RESISTENCIAS**

Los resultados del análisis de esta dimensión a nivel cuantitativo destacan que los principales problemas con los que se encuentran los profesores que innovan no son las características particulares de su alumnado, ni la falta de apoyo de las familias, ni el miedo a salir de la zona de confort que supone la rutina diaria. La principal resistencia con la que se encuentran es que la amplitud y complejidad de llevar a cabo innovaciones exige muchas horas de dedicación fuera de la jornada laboral que no se ven compensadas de forma apropiada por la Administración educativa; ni siquiera en las innovaciones que ellos proponen. Normalmente la compensación que



ofrece la Administración es un diploma acreditativo que como mucho computa como horas de formación; es decir, lo mismo que si asistieran a cualquier curso de formación en calidad de oyentes, puesto que en la mayoría de los casos ni siquiera suelen contar como ponencias. Además, el número de horas de formación máximo que la Administración considera es de 100 horas cada 6 años; un profesor activo que realice tres cursos al año podría llegar fácilmente a las 500 en 6 años, por lo que la mayoría de los profesores no necesitan las horas. Los datos cualitativos van en la misma línea, considerando la dedicación que exige la innovación como una de las resistencias más importantes con las que se encuentran. Tampoco existe ningún tipo de compensación económica, ni siquiera para cubrir los gastos que la innovación conlleva, resistencia que también es resaltada en el análisis cualitativo. En relación con este tema y siguiendo con los datos cualitativos, los profesores se sienten frustrados cuando realizan innovaciones con TIC ante los medios técnicos obsoletos y la falta de mantenimiento de los mismos que dificulta o llega a imposibilitar la puesta en marcha de la innovación.

Volviendo a los datos cuantitativos otras resistencias con las que se encuentran es la falta de compromiso de algunos miembros implicados en

la innovación, lo cual puede ser debido en parte a la falta de compensación por el trabajo extra que realizan y que en ocasiones es superior al que habían planeado. Otro aspecto en contra de las innovaciones es la falta de continuidad del profesorado que con frecuencia cambia de centro e impide dar continuidad a los proyectos.

Los coordinadores, que como recordamos eran los que más horas dedicaban a la innovación, destacan nuevamente esta como la mayor resistencia con la que se encuentran, es decir, la cantidad de tiempo de dedicación fuera de la jornada laboral que exige la innovación y no se ve compensada; esta resistencia es destacada sobre todo por los coordinadores de innovaciones propuestas por la Administración y también por todos los miembros; los profesores que coordinan innovaciones por iniciativa del profesorado en cambio, destacan el miedo a salir de la zona confort que supone la rutina diaria .

Finalmente, aunque en el análisis cualitativo no encontramos diferencias, los datos del cuestionario indican que la principal diferencia entre los innovadores a propuesta de la Administración y los que lo hacen por iniciativa del profesorado es que los primeros se quejan del exceso de regulación en los formatos de los programas de innovación, que supone

una cantidad de papeleo y burocracia que no resulta productivo y que ocupa demasiado tiempo que podría ser invertido en poner en marcha la innovación.

### 3.3.9. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN SATISFACCIÓN

Los resultados del análisis cuantitativo de este estudio revelan que la gran mayoría de los profesores se sienten satisfechos con las innovaciones realizadas. Especialmente se sienten orgullosos de haberla realizado y sienten que los retos personales que se propusieron con ellas han sido cubiertos; pero además los centros valoran la innovación realizada, y se generan mejores relaciones tanto personales como profesionales entre sus miembros. Los datos cualitativos van en la misma línea y destacan además que en las innovaciones por iniciativa del profesorado la satisfacción es mayor porque les tranquiliza el no tener el agobio de cumplir las exigencias de la Administración puesto que solo responden ante sus propios compañeros y ante el compromiso adquirido. Analizando las diferencias, vemos que aunque todos valoran positivamente las innovaciones, las puntuaciones más altas en todas las variables se obtienen entre los profesores que realizan innovaciones por iniciativa del profesorado.

Diferenciando entre coordinadores y miembros, los más satisfechos de ambos tipos de innovaciones son todos los miembros y los coordinadores de las que la realizan a propuesta de la Administración; los coordinadores de innovaciones por iniciativa del profesorado aunque en general indican encontrarse satisfechos y consideran que la innovación les ha facilitado la docencia, no están convencidos de que sus retos personales hayan sido cubiertos, de que en el centro se valore adecuadamente la innovación realizada, ni de que haya provocado mejores relaciones profesionales o personales .

### **3.3.10. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN IMPACTO**

El impacto que provocan las innovaciones según los datos cuantitativos afecta sobre todo a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al aumento de la motivación del alumnado, pero también produce cambios en los materiales y equipamiento del centro y en la convivencia escolar. Además en las innovaciones por iniciativa del profesorado produce mejoras en la interacción familia-comunidad escuela, de manera que son este tipo de innovaciones una vez más las que mayor implicación con la comunidad educativa destacan tener. La opinión de los coordinadores y los miembros coincide con los datos generales si bien entre los coordinadores

de las innovaciones por iniciativa del profesorado se señalan también los cambios producidos en la distribución de los espacios y/o los tiempos del centro.

Los datos cualitativos van en la misma línea pero además concretan destacando que entre los alumnos además de una mayor motivación se ha producido un aumento de su creatividad, de su capacidad de emprendimiento, de enfrentarse a nuevos retos, de relacionarse con sus compañeros y de buscar nuevas soluciones a los problemas que surgen.

### **3.3.11. TRIANGULACIÓN. DIMENSIÓN DIFUSIÓN**

Finalmente, en esta última dimensión los datos cuantitativos indican que las innovaciones educativas no se suelen difundir mucho, y cuando lo hacen es sobre o todo a través de la página web y de las redes sociales del centro. Todos los innovadores coinciden en que las innovaciones no suelen ser publicadas por otras vías, ni sirven para investigaciones o asesoramiento de otros docentes. En algunas ocasiones, y sobre todo entre los coordinadores de innovaciones por iniciativa del profesorado, se participa en jornadas, congresos, encuentros o conferencias para darlas a conocer. No existen diferencias significativas además entre ambos tipos de innovaciones. Los datos cualitativos corroboran los datos del cuestionario,

y destacan además que si la innovación les parece interesante emiten un comunicado a la Dirección Provincial y llaman a la prensa o la televisión para obtener una mayor difusión.

# **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES FINALES**

---





## **1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. CARÁCTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES QUE REALIZAN INNOVACIÓN**

El presente estudio describió las características de las innovaciones realizadas en los últimos 5 años en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León.

La mayoría de los profesores encuestados realizan o han realizado innovaciones educativas en los últimos 5 años, sobre todo a propuesta de la Administración y en menor medida al margen de esta, por iniciativa del profesorado. Destaca, no obstante, una muestra amplia de profesorado que ha llevado a cabo los dos tipos de innovaciones propuestas, lo que respalda las conclusiones de Marcelo, Mayor y Gallego (2010) cuando afirman que normalmente el profesorado que lleva a cabo los proyectos innovadores suele tener experiencia previa en otras actividades.

Encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los centros educativos de la provincia de León que realizan innovaciones a propuesta de la Administración, que son sobre todo públicos rurales, y los que realizan innovaciones por iniciativa del profesorado, que son sobre todo públicos urbanos ( $P < 0.05$ ). Estos resultados van en la línea de los obtenidos por Marcelo, et al. (2010) a nivel nacional que señalaban que la mayoría de los centros que llevan a cabo proyectos de innovación en

España son públicos.

Los profesores que realizan innovaciones a propuesta de la Administración en nuestra provincia suelen ser mujeres, mayores de 40 años, que no ocupan cargos directivos, maestras especialistas que imparten clase en Infantil o en los últimos cursos de Educación Primaria; cuentan con una amplia experiencia docente de al menos 7 años y una antigüedad relativa en el centro en el que realizan la innovación, de más de 4 años pero menos de 10, y han realizado bastante cursos de formación.

Por su parte, los profesores que realizan innovaciones por iniciativa del profesorado son sobre todo mujeres jóvenes, menores de 40 años, también especialistas y que no ocupan ningún cargo directivo; con más de 7 años de experiencia docente y menos de 6 años de antigüedad en el centro, que imparten clase en infantil o en los primeros y últimos cursos de educación primaria.

El profesorado con una edad mayor de 50 años tienen casi 8 veces más de posibilidades de ser innovadores frente a los que tienen una edad comprendida entre 22 - 30 años ( $P=0.036$ ). El análisis de regresión logística binaria multivariante no mostró una combinación de variables que definieran una asociación estadísticamente significativa entre realizar

innovación y no realizarla ( $P>0.05$ ). Así mismo, los profesores/profesoras mayores de 50 años tienen aproximadamente 5 veces más de posibilidades de realizar innovación comparados con aquellos de una edad comprendida entre 41 – 50 años. Estos resultados son acordes a los que obtuvieron Armengol Asparol y Muñoz Moreno (2010) y descartan la idea tradicional de que los profesores más experimentados son más reacios a la innovación



## **2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROFESORES QUE NO REALIZAN INNOVACIÓN**

Los profesores que no realizan innovaciones son también sobre todo mujeres, especialistas, sin cargo directivo y con más de 15 años de experiencia docente, pero a diferencia de sus compañeros innovadores cuentan con menos de 1 año de antigüedad en el centro. Se convierte en requisito, por tanto, para que se den innovaciones que los docentes cuenten con cierta continuidad en el centro. Si cada curso hay cambios importantes del personal y se incorporan profesores nuevos es muy difícil que las innovaciones salgan adelante. Estos resultados coinciden con los de Aramendi Jauregui y Buzan Vidales (2011) en cuyo estudio los profesores innovadores llevaban trabajando juntos entre 1 y 3 años en el mismo proyecto, y además resaltaban que este era un factor considerado importante para los docentes. En la misma línea Marcelo, Mayor y Gallego (2010) señalan que la mayor duración y permanencia de los proyectos en el centro influyen de manera positiva en la consecución de mejores resultados e innovaciones más notables.



### **3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. CARACTERÍSTICAS DE LAS INNOVACIONES REALIZADAS**

#### **3.1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN TEMA DE LA IDEA INNOVADORA**

Lo temática de los proyectos suele ser diversa; sin embargo, en la actualidad, las TIC siguen siendo el tema el más adoptado por todos los profesores innovadores en la provincia de León. Algunos autores como Marcelo, et al. (2010) en su estudio sobre las innovaciones educativas a nivel nacional, coinciden con estos resultados y las consideran un tema de especial relevancia en la sociedad actual de la información y el conocimiento puesto que su uso supone una necesidad y una ventaja para incorporarse al mundo laboral. En la misma línea Casillas Martín, Cabezas González y Navarro Costillas, en su estudio piloto sobre la innovación en Castilla y León (2013) destacaron la fuerte presencia de las TIC en los centros innovadores de Castilla y León, considerando estas acciones un enorme paso en materia educativa por los múltiples recursos que aportan a los docentes para ampliar y mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos, así como su optimizar su capacidad de reflexión y autonomía.

No obstante, también cobran mucha importancia como temática de innovaciones el uso de las metodologías activas (como por ejemplo trabajo

cooperativo, por proyectos o inteligencia emocional). Estas nuevas metodologías son estudiadas entre otros por Muñoz y Díaz, 2009; Alvarez, Herrejón, Morelos y Rubio, 2010, Gardner, 2011, Carbonell, 2015 o Mora, 2015, considerando que su utilización hace que el aprendizaje sea más sólido, más creativo, más crítico, de forma que los alumnos tengan una mejor comprensión del mundo, sin descuidar que la emoción es un elemento esencial del aprendizaje y que los alumnos solo aprenden aquellos que les dice algo, que les llama la atención y les genera emoción. Es decir, que es diferente y sobresale de la monotonía. Tanto coordinadores como miembros de la innovación destacan como temática más utilizada las TIC, exceptuando los profesores que participan como coordinadores en las innovaciones por iniciativa del profesorado que confieren mayor importancia a las metodologías activas.

La principal diferencia entre los profesores que realizan innovaciones a propuesta de la Administración y los que las llevan a cabo por iniciativa propia es que estos últimos otorgan más importancia a la temática de la mejora en la convivencia en el centro. Estos resultados pueden ser debidos a que mientras la Administración considera el tema de la convivencia como de menor relevancia, más importante para centros de secundaria, los



maestros se enfrentan cada vez más a graves problemas de convivencia en las escuelas que tratan de combatir mediante la aplicación de innovaciones. Para Marcelo, Mayor y Gallego (2010) tratar este tema es una de las necesidades crecientes de nuestra sociedad, por lo resulta de enorme importancia trabajar las normas de convivencia para evitar las situaciones violentas que son tan preocupantes en los centros educativos.

En cuanto a las principales razones que llevan a los profesores a innovar, la mayoría de los profesores destacan que fue a raíz de una propuesta de un maestro que todos siguieron, por la continuación de un proyecto del año anterior o por la necesidad de dar un impulso al centro. Nos encontramos además con que los profesores innovadores advierten la necesidad de dar a los contenidos un tratamiento didáctico-innovador y también con la sensibilidad ante el uso de las TIC; respuestas acordes a las temáticas más elegidas. No obstante, los innovadores por iniciativa propia señalan como razón más importante que las anteriores el dar continuidad a un curso de formación o grupo de trabajo, y la detección de necesidades del centro o del alumnado. Estos datos nos parecen importantes y pueden explicarse porque son los propios profesores los que de primera mano detectan los problemas que surgen en el aula, y también nos hacen ver la importancia

(que no siempre se le otorga) de la formación permanente del profesorado, ya que les impulsa a querer mejorar su forma de enseñanza y a adaptarse a las nuevas metodologías en educación. En este sentido, y como señalábamos anteriormente, estamos de acuerdo con De la Orden (2000) cuando afirma que los maestros/as son los primeros en encontrar los problemas con que se enfrenta la educación y los ámbitos en los que es necesario actuar para su mejora.

### **3.2. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN TIPO DE INNOVACIÓN**

El tipo de innovación más destacado en las innovaciones es el que se realiza para mejorar las relaciones entre los miembros del centro, ya sean alumnos, maestros u otros profesionales. Pero, las innovaciones también producen variaciones en la distribución de los espacios y los agrupamientos del alumnado, muchas veces como consecuencia de la adopción de nuevas metodologías de enseñanza como señalábamos en la dimensión anterior (el trabajo cooperativo por ejemplo, supone cambios en la forma de agrupamiento del alumnado). Es necesario que los profesores tengan la posibilidad de establecer este tipo de modificaciones con libertad puesto que como señala Robinson (2011 y 2015) la escuela actual se encuentra anclada en un espacio físico, sometida a normas y a una de las tradiciones más establecidas en la cultura organizacional , la agrupación de los alumnos por edades.

Estamos de acuerdo con Aramendi Jauregui (2010) cuando afirma que el profesorado reclama que los centros tengan más autonomía organizativa para abordar mejor los procesos de cambio. Falta por comprobar si los proyectos de autonomía propuestos por la LOMCE (2013), que ya

aparecían en la LOE (2006) pero no supusieron cambios, permiten a los centros establecer las condiciones idóneas para que se produzcan aprendizajes reales.

Además, los que realizan innovaciones por iniciativa del profesorado, destacan por introducir o modificar prioridades en los objetivos del centro, probablemente porque desde la propia práctica perciben mejor que desde la Administración que esto se encuentran desfasados y cuáles son las necesidades reales que demanda la escuela actual. Parece entonces nuevamente, a la vista de los resultados, que desde los propios centros es de donde se toma verdadera conciencia de los cambios necesarios. Destaca además la importancia de considerar tanto, o incluso más importante, el proceso de la innovación que el resultado.

### **3.3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN**

Para que las innovaciones se den es necesario que exista un coordinador que se muestre entusiasta y fomente la innovación, pero también resulta imprescindible la implicación de todos sus miembros. Estos resultados son corroborados también por otros estudios (Marcelo García, Mayor Ruiz y Gallego Noche (2010); Aramendi Jauregui y Bujan Vidales, 2011) cuando subrayan la implicación del equipo, la estabilidad del coordinador/a y la implicación de todos los profesionales como factores claves para consolidar las iniciativas del cambio. No olvidemos además que, tal y como señala Holly (2004), la actitud de los profesionales es un factor determinante para el éxito de las innovaciones.

No destaca en ninguno de los casos la presencia de un docente que sea también investigador, a pesar de que como señalan Cousins y Leithwood (1993) es necesario que los profesores se impliquen más con la investigación como investigadores activos. Este resultado puede ser debido a la poca existencia de este tipo de profesionales entre el profesorado de estas etapas educativas, quizá porque es una figura a la que Administración no valora lo suficiente. En las universidades una parte del

trabajo de los profesores es la investigación y se ve reflejada en sus contratos, mientras que en las demás etapas educativas solo se consideran las publicaciones científicas de investigación como una pequeña puntuación para concursos de traslados y no existe ningún tipo de incentivo para el profesor que investiga.

Por otra parte, una vez puesta en marcha la innovación, todos los profesores realizan modificaciones relacionadas con los recursos económicos, materiales y personales, probablemente porque no existen partidas en los colegios ni por parte de las Administración para cubrir este tipo de recursos. Asimismo, la respuesta del alumnado supone modificaciones más a menudo entre las innovaciones por iniciativa del profesorado, seguramente porque al no estar sometidas a las reglas y burocracia que exige la Administración, los profesores se sienten más libres de realizarlas para ajustarse a sus alumnos, sin salirse de las exigencias que marcan los programas con normas predeterminadas. También es importante destacar que no se realizan cambios relacionados con la falta de tiempo ni con las deficiencias de los propios docentes.

Las actividades que se llevan a cabo en ambos tipos de innovación están relacionadas tanto con la puesta en marcha de la innovación como con la

preparación de los materiales que estas requieren; no obstante, son los que realizan innovaciones por iniciativa propia los que más asisten a exposiciones y actividades de formación. Esta respuesta va en consonancia con una de las razones que más puntuaba en este colectivo para innovar que es el dar continuidad a un curso de formación.

La actitud y disposición del Equipo Directivo hacia la innovación es de gran relevancia para los profesores que innovan, tanto si realizan innovaciones por iniciativa del profesorado como si lo hacen a propuesta de la Administración. De este modo vemos que los centros educativos innovadores cuentan con Equipos Directivos que coordinan y difunden la innovación, que muestran buena disposición, ayudan, se implican y tienen capacidad de resolver los problemas que puedan surgir. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otro estudio (López Yáñez y Lavié, 2010; Sánchez Moreno y López Yáñez, 2010) en el que se constata el papel decisivo de los Equipos Directivos para la iniciación y puesta en marcha de los proyectos de innovación en los centros y para la creación de dinámicas sociales que favorezcan la implementación de dichos proyectos.

Finalmente, ambos tipos de innovadores coinciden en que las familias en su gran mayoría reaccionan de forma positiva ante la innovación, siendo

muchas veces de gran ayuda, proporcionando ideas y recursos. Este aspecto resulta de vital importancia porque como señalan en su estudio Casillas Martín, Cabezas González y Navarro Costillas, (2013) para innovar es necesario el consenso de toda la comunidad educativa. Esta opinión también la comparten Gairín Sallán, Armengol Asparó y Muñoz Moreno, cuando afirman que las innovaciones con mayor alcance (implicación del alumnado, familias y comunidad) son las que suelen obtener mejores resultados. Finalmente, encontramos un bajo porcentaje de familias que se oponen a la innovación en las que propone la Administración pero ninguna entre las que propone el profesorado. Este hecho puede deberse a que las familias conectan más con las innovaciones que surgen de las problemática o necesidades concretas de cada colegio o de cada aula.



### **3.4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN TEMPORALIZACIÓN**

Las innovaciones exigen mucho tiempo fuera de la jornada laboral, y este suele ser mayor para los coordinadores, que indican una dedicación de hasta 20 horas semanales en algunos periodos de la innovación y 5 los miembros. Otro dato que resulta revelador es que los profesores de ambos tipos de innovaciones dedican más tiempo a la preparación de materiales que a las propias actividades necesarias de puesta en marcha de la innovación, por lo que se deduce que las innovaciones llevan mucho más trabajo de fondo del que puede parecer a simple vista, y esto sucede en ambos tipos de innovación. Estos hallazgos difieren de los encontrados por Marcelo, Mayor y Gallego (2010) que aseguraban que la mayoría de los proyectos dedicaban menos de dos semanas dentro, normalmente, del horario lectivo tanto al trabajo con los alumnos como al individual del profesorado. Tampoco coinciden nuestros datos con los de la investigación realizada por Aramendi Jauregui y Buzan Vidales (2011) que señalaban que el tiempo se dedicaba sobre todo a la puesta en práctica de la innovación en Cantabria, aunque estos mismos autores sí que señalaban que se dedica más tiempo a la elaboración de materiales en el País Vasco.



### **3.5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN RECURSOS**

Las innovaciones en nuestra provincia se producen a pesar de no contar con dotación económica para su realización; ni siquiera en las innovaciones a propuesta de la Administración, que hasta hace unos años si que contaban con dotación económica. El estudio realizado por Marcelo et al., en el año 2010, establecía como requisito para que se dieran las innovaciones el contar con una dotación económica dirigida principalmente a la adquisición de material fungible y de libros así como a otros materiales escritos. Asimismo, el estudio realizado por Sánchez Moreno y Murillo Estepa (2010) concluye que los incentivos económicos y la dotación de recursos, tanto materiales como económicos, es también una demanda importante del profesorado.

Volviendo a nuestra investigación algunos materiales con los que suelen contar los profesores son los recursos audiovisuales, Internet y los programas de ordenador, así como los materiales que realiza el propio profesor. También, sobre todo entre los que realizan innovaciones por iniciativa propia, se utilizan los materiales de otros centros y/u otros proyectos de innovación. En este sentido, aunque nos parecen buenas iniciativas las realizadas por la Junta de Castilla y León como la estrategia

Red XXI de Escuelas Digitales de Castilla y León para impulsar las TIC mediante la dotación de aulas digitales y mini portátiles para los alumnos de 5º y 6º de primaria, pensamos que la puesta en marcha de estas propuestas deben ser revisadas y mejoradas puesto que tal y como señala Santamaría González (2011) se encuentran algunas deficiencias e incongruencias en estos sistemas que muchas veces se quedan en la dotación tecnológica pero con un andamiaje endeble desvinculado de la realidad. Del mismo modo, la certificación TIC que se otorga a los centros que trabajan por la innovación educativa en materia tecnológica solo supone la acreditación de un diploma de reconocimiento que no va asociado ni de acciones directas ni de dotaciones especiales y que por tanto en la práctica no supone grandes cambios. Así lo corrobora el estudio realizado por Casillas Martín, Cabezas González y Navarro Costillas (2011) en el que no encontraron grandes diferencias entre los centros con o sin certificado TIC, pero si respecto a la dotación de recursos tecnológicos con la que contaran.

En la mayoría de las situaciones es difícil llevar a cabo las innovaciones sin ninguna clase de dotación económica, por lo que en algunos casos, los colegios proporcionan material fungible a los profesores como fotocopias

o papel continuo, que en ocasiones, se quitan de otras necesidades del centro como la reposición de libros de la biblioteca. Incluso en ocasiones son los propios maestros los que voluntariamente renuncian a las dietas que les corresponden por las excursiones con el fin de poder contar con algún dinero para la innovación, o incluso lo ponen de su propio bolsillo. Otras veces o de manera combinada, son los propios alumnos/as y sus familias los que tienen que aportar los materiales, que en la medida de lo posible, suelen ser reciclados.

Los recursos humanos con los que se cuenta para realizar la innovación son sobre todo el profesorado, el Equipo Directivo y el alumnado. Estos datos coinciden con los de Aramendi Jauregui, (2010) que dice que los agentes que más se comprometen con las innovaciones en los centros son los profesores afectados por el proyecto y el Equipo Directivo. Solo los coordinadores de innovaciones a propuesta de la Administración destacan la colaboración o implicación de otros profesionales del centro como pueden ser dependiendo del centro, Equipos de Orientación, familias y AMPA, conserjes, cocineros, Equipos de atención a alumnos con necesidades educativas especiales, alumnado de prácticas, maestros jubilados u otras personas de la comunidad. Entre los grupos de discusión,

en general también se considera la participación de este tipo de profesionales.

Nuestros resultados en cambio son opuestos a los obtenidos por Aramendi Jauregui y Buzan Vidales (2011) en este aspectos, puesto que afirman que los profesionales cuentan con recursos suficientes y no tienen demasiados problemas para adquirir los materiales necesarios para desarrollar el proyecto de innovación. Estas diferencias se pueden deber a las diferencias presupuestarias entre las distintas comunidades, ya que la investigación de estos autores se centraba en Cantabria y en el País Vasco.

### **3.6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN ASESORÍA**

Los resultados del análisis de esta investigación destacan que el apoyo y asesoramiento recibido es insuficiente y suele consistir en formación por parte de algunos profesores a través de equipos externos, que suelen ser los centros de formación del profesorado, siendo estos profesores los que asesoran a sus compañeros al realizar la innovación. Los datos coinciden con los de Sánchez Moreno y Murillo Estepa (2010) para quienes los centros de profesorado asesoran a los grupos de docentes que inician la innovación. En líneas generales, las innovaciones no reciben asesoramiento ni por parte de los Equipos de Orientación, ni de docentes de otros centros, ni de la universidad (aunque entre los coordinadores, sobre todo de innovaciones por iniciativa del profesorado, destacan recibir este último). Estos resultados concuerdan con los de Marcelo et al., (2010) y de Sánchez Moreno y Murillo Estepa (2010) que aseveran que los docentes de la universidad no asesoran proyectos de innovación, salvo en casos puntuales en que se colabora con los centros por contactos personales o por finalidades de investigación. Los mismos autores también hallaron que el rol del orientador tampoco suele ser destacado en el apoyo y asesoramiento a la innovación, salvo excepciones.

Los docentes tampoco reciben asesoramiento de la inspección educativa. Si indagamos en las razones que llevan a la ausencia de este asesoramiento vemos que no es una función asignada a este tipo de profesionales. Así lo señalan Marcelo, Mayor y Gallego (2010), cuando exponen como *“la intervención de la inspección educativa en los proyectos de innovación de los centros es casi inexistente, tienen una función “fiscalizadora”, de comprobar que todo marcha según la legislación vigente”* En la misma línea van los resultados de Aramendi Jauregui (2010) y Sánchez Moreno y Murillo Estepa (2010) que constataban que los inspectores no realizan una labor de acompañamiento pedagógico a los centros en los procesos de innovación educativa entre otras razones porque no es una función que esté definida como propia desde la Administración, aunque si realiza un control y evaluación de los procesos de innovación que ella inicia a través de la presentación de la memoria de los proyectos implementados.

En la provincia de León por tanto, al igual que han demostrado otros estudios a nivel nacional y por comunidades, se necesita mejorar los procesos de asesoramiento en las innovaciones educativas. Estamos de acuerdo con Sánchez Moreno y Murillo Estepa (2010) en que habría que dotar a las figuras ya existentes de un contenido en sus funciones más



ligado al desarrollo práctico de las innovaciones y en que podrían ser los agentes externos (inspectores, asesores de formación, profesores de la Universidad) los que llevaran a cabo esa función. Del mismo modo, los procesos de asesoramiento se podrían mejorar mediante el establecimiento de nuevos vínculos con otras instituciones como puede ser la universidad.



### 3.7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN EVALUACIÓN

Generalmente, la evaluación se lleva a cabo en todas las innovaciones aunque en ocasiones no de manera formalizada ni sistematizada. Los profesores realizan la evaluación al finalizar y muchas veces también realizan revisiones periódicas durante todo el proceso de la innovación. Además, en algunos casos reconocen que no se realiza evaluación. Estos resultados coinciden con los de Marcelo, Mayor y Gallego (2010) y Aramendi Jauregui (2010).

La evaluación se realiza mediante una reunión entre todos los miembros que participan en la innovación, no suelen evaluar la innovación profesionales del centro que no se encuentran implicados ni tampoco se realiza evaluación externa ni siquiera en el caso de la innovaciones propuestas por la Administración. Estos resultados coinciden con los hallados por Marcelo et al., (2009) y Marcelo, Mayor y Gallego (2010). Encontramos además que la evaluación por parte de toda la comunidad educativa es más común en las innovaciones realizadas por iniciativa del profesorado, lo que corrobora los resultados obtenidos anteriormente referentes a la mayor implicación de estas y del resto de la comunidad en este tipo de innovaciones.

La forma de evaluar se reparte en todos los casos entre observaciones directas, cuestionarios, entrevistas, portafolios, encuestas de satisfacción, grabaciones y reuniones grupales. En ocasiones se evalúa simplemente hablando con las familias para ver su grado de satisfacción u observando las exposiciones finales de los trabajos realizados; no obstante, los informes escritos se realizan más entre las innovaciones por iniciativa del profesorado. La evaluación de las innovaciones a propuesta de la Administración suele limitarse a la realización de una encuesta al finalizar por parte del profesorado.

Finalmente, coincidimos con Marcelo, Mayor y Gallego (2010) en que falta cultura de evaluación de la propia actividad docente en los centros. En este sentido, Sánchez Moreno y Murillo Estepa (2010) señalan que una demanda constante en muchos centros educativos es que la inspección realice una valoración crítica pero constructiva, dirigida hacia la mejora de las actuaciones emprendidas por los y las docentes. Porque como señala Santos Guerra (2015) existen finalidades pedagógicamente ricas de la evaluación, como son dialogar, comprender, aprender, mejorar o estimular, y otras que son pedagógicamente pobres o incluso perversas como controlar, clasificar, seleccionar, comprobar, medir, castigar, excluir,

jerarquizar o amenazar. Estamos de acuerdo con el autor en que la evaluación es imprescindible pero debe estar encaminada a la mejora y ser educativa; es decir, que eduque al que la hace y al que la recibe.



### 3.8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN RESISTENCIAS

Los resultados del análisis de esta dimensión destacan que los principales problemas con los que se encuentran los profesores que innovan no son las características particulares de su alumnado, ni la falta de apoyo de las familias, ni el miedo a salir de la zona de confort que supone la rutina diaria. La principal resistencia con la que se encuentran es que la amplitud y complejidad de llevar a cabo innovaciones exige muchas horas de dedicación fuera de la jornada laboral que no se ven recompensadas de forma apropiada por la Administración Educativa; ni siquiera en las innovaciones que ellos proponen. Normalmente la compensación que ofrece la Administración es un diploma acreditativo que como mucho computa como horas de formación; es decir, lo mismo que si asistieran a cualquier curso de formación en calidad de oyente, puesto que en la mayoría de ni siquiera suelen contar como ponencias. Además, el número de horas de formación máximo que la Administración considera es de 100 horas cada 6 años; un profesor activo que realice tres cursos al año podría llegar fácilmente a las 500 en 6 años, por lo que la mayoría de los profesores no necesitan las horas. Marcelo et al. (2009) coinciden con estos resultados. También Sánchez Moreno y Murillo Estepa (2010) al resaltar

que a pesar de la importancia de la innovación en los centros así como del trabajo que lleva asociado, el profesorado se queja de la valoración realizada por la Administración ya que existe poco reconocimiento al profesorado implicado y sería necesaria una recompensa personal (incentivos económicos o de méritos profesionales).

Tampoco existe ningún tipo de compensación económica, ni siquiera para cubrir los gastos que la innovación conlleva. Los profesores se sienten frustrados cuando realizan innovaciones con TIC con medios técnicos obsoletos. Además, la falta de mantenimiento de los mismos dificulta o llega a imposibilitar la puesta en marcha de la innovación. A este respecto Marcelo et al. (2009) también subrayan que la falta de medios y recursos materiales es acusada.

Otras resistencias con las que se encuentran es la falta de compromiso de algunos miembros implicados en la innovación, lo cual puede ser debido en parte a la falta de compensación por el trabajo extra que realizan y que en ocasiones es superior a la estimada. Marcelo et al. (2009) también destacan que el factor humano y la no implicación del profesorado dificultaba la puesta en marcha de las innovaciones. Además, los profesores se quejan de la falta de continuidad del profesorado que con



frecuencia cambia de centro e impide dar continuidad a los proyectos. Estos hallazgos son similares a los de Aramendi Jauregui (2010), quien señala que la falta de estabilidad del profesorado puede llevar a que los procesos de innovación desarrollados en los centros fracasen debido a que los procesos de cambios son lentos y requieren de paciencia y perseverancia. Ya anteriormente Marcelo et al. (2009) habían destacado que la inestabilidad de las plantillas suponía un serio revés para la continuidad de los proyectos. Una medida que podía ser tomada para paliar esta resistencia sería la reducción del número de interinos en los centros, que en los últimos años ha sido incrementada por la falta de convocatoria de plazas en las oposiciones de maestros/as en nuestra comunidad.

Finalmente, la principal diferencia entre los innovadores a propuesta de la Administración y los que lo hacen por iniciativa del profesorado es que los primeros se quejan del exceso de regulación en los formatos de los programas de innovación, que supone una cantidad de papeleo y burocracia que no resulta productivo y que ocupa demasiado tiempo. Un tiempo que podría ser invertido en poner en marcha la innovación. A este respecto Marcelo et al. (2009) subrayan que el nivel de exigencias burocráticas y la certificación como formación desmotivan al profesorado.



### 3.9. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN SATISFACCIÓN

Los resultados de los análisis de este estudio revelan que todos los profesores se sienten satisfechos con las innovaciones realizadas. Especialmente están orgullosos de haberla realizado y sienten que los retos personales que se propusieron con ellas han sido cubiertos; pero además, los centros valoran la innovación realizada y se generan mejores relaciones tanto personales como profesionales. Los datos cualitativos son similares y además destacan que en las innovaciones por iniciativa del profesorado la satisfacción es mayor porque les tranquiliza el no tener el agobio de cumplir las exigencias de la Administración, puesto que solo responden ante sus propios compañeros y ante el compromiso adquirido. Analizando las diferencias, vemos que aunque todos valoran positivamente las innovaciones, las puntuaciones más altas en todas las variables se obtienen entre los profesores que realizan innovaciones por iniciativa del profesorado. Diferenciando entre coordinadores y miembros, los maestros/as más satisfechos/as son los miembros de cualquier tipo de innovación y los coordinadores de las innovaciones realizadas a propuesta de la Administración. Los coordinadores de innovaciones por iniciativa del profesorado, aunque en general indican encontrarse satisfechos y

consideran que la innovación les ha facilitado la docencia, no están convencidos de que sus retos personales hayan sido cubiertos, de que en el centro se valore adecuadamente la innovación realizada, o de que haya provocado mejores relaciones profesionales o personales. Armengol Asparol y Muñoz Moreno (2010) explican la valoración positiva que hacen de la misma los profesores por el hecho de que accedan a ella voluntariamente y por tanto crean completamente en lo que hacen. No obstante, insistimos, como señalan Sánchez Moreno y Murillo Estepa (2010), en la necesidad de una recompensa a los centros y al profesorado basada en el reconocimiento de la labor realizada.

### 3.10. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN IMPACTO

El impacto que provocan las innovaciones afecta sobre todo a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al aumento de la motivación del alumnado, pero también produce cambios en los materiales y equipamiento del centro y en la convivencia escolar. Marcelo García, Mayor Ruíz y Gallego Noche (2010) también destacan que las innovaciones provocan este tipo de cambios.

Además en las innovaciones por iniciativa del profesorado se producen mejoras en la interacción familia-comunidad-escuela, de manera que son este tipo de innovaciones, una vez más, las que mayor implicación con la comunidad educativa destacan tener. La opinión de los coordinadores y los miembros coincide con los datos generales, si bien, entre los coordinadores de las innovaciones por iniciativa del profesorado se señalan también los cambios producidos en la distribución de los espacios y/o los tiempos del centro.

Los datos cualitativos muestran resultados similares, pero además destacan que entre los alumnos, además de una motivación extra, se ha producido un aumento de su creatividad, de su capacidad de emprendimiento, de tener la iniciativa, de enfrentarse a nuevos retos, de

relacionarse con sus compañeros y de buscar nuevas soluciones a los problemas que surgen. Cambios similares fueron encontrados en el estudio de Marcelo García, Mayor Ruiz y Gallego Noche (2012) que señalaban que los proyectos de innovación provocan un impacto positivo en las capacidades y actitudes de cooperación de los alumnos, en la mejora de su autoestima, en la tolerancia y el respeto a la diversidad, en las destrezas en el manejo de instrumentos, en la capacidad de comunicar ideas y experiencias y en la mejora de la responsabilidad del alumnado sobre su propio aprendizaje y sus iniciativas. Resulta destacable también el que los profesores indiquen que no hay ningún impacto negativo en la vida del centro, porque como señalan Marcelo et al. (2009), ello podría llegar a desmotivar al profesorado y al resto de agentes implicados.

### 3.11. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. DIMENSIÓN DIFUSIÓN

Los datos indican que las innovaciones educativas no se suelen difundir mucho, y cuando lo hacen es sobre o todo a través de la página web y de las redes sociales del centro. Todos los innovadores coinciden en que los proyectos generalmente tampoco son publicados por otras vías, ni sirven para investigaciones o asesoramiento de otros docentes. En ocasiones, y sobre todo entre los coordinadores de innovaciones por iniciativa del profesorado, se participa en jornadas, congresos, encuentros o conferencias para darlas a conocer. No existen diferencias significativas entre los dos tipos de innovaciones estudiadas. Los datos cualitativos además destacan que en el caso de ser una innovación interesante, emiten un comunicado a la Dirección Provincial y llaman a la prensa o la televisión para obtener una mayor difusión. Estos resultados son acordes a los de Aramendi Jauregui (2010) para quienes la promoción de las innovaciones es escasa. En este sentido, Sánchez Moreno y Murillo Estepa (2010) remarcan que la no difusión, añadida a la sobrecarga de tareas y a la falta de tiempo hacen que los implicados en la innovación se sientan solos y desmotivados, es decir, “abandonados” por la Administración. Así, una medida que nos parece interesante es la que proponen los anteriores

autores cuando afirman que la falta de redes de formación e intercambio de experiencias podría mejorarse con la creación y desarrollo de un dispositivo de autoformación de los docentes a partir de buenas prácticas promovidas por otros compañeros. Este se organizaría como una plataforma interactiva y formativa disponible para todos los interesados. Marcelo, Mayor y Gallego (2010) señalan que las innovaciones suelen hacerse públicas a través de la participación en jornadas y encuentros en los que se expone su experiencia, facilitan información y asesoran sobre el proyecto a profesores de otros centros. También se publica la experiencia en libros o revistas impresas, digitales o en páginas web. Pero dichos autores también atestiguan la falta de redes de formación e intercambio de experiencias. Tal vez, como señalaba Battle (2015), los profesores son demasiado modestos y no dan la importancia que se merece a la tarea que desempeñan, o puede que la falta de valoración y apoyo por parte de la Administración les impulse a no compartirlas por miedo al rechazo. En cualquier caso, nosotros estamos convencidos de la necesidad de una mayor difusión de las innovaciones porque, como apunta Marina, (2015), si queremos cambiar la cultura de la pasividad por la cultura de la innovación, necesitamos crear “canales de información y difusión”.



#### **4. CONCLUSIONES GENERALES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN**

Desde nuestro estudio hemos tratado de contribuir a mejorar el conocimiento de la realidad de las innovaciones desarrolladas en la provincia de León. Sin embargo, no hay que perder de vista que la relación entre variables es compleja y su asociación, como muestra el análisis factorial, definirá e influirá de forma directa en la innovación docente. Así mismo, este análisis ha permitido agrupar y disminuir el número de variables que definen una innovación.

Antes de mostrar las conclusiones, pensamos que es el momento de detenernos a reflexionar sobre las distintas limitaciones que hemos encontrado a lo largo del estudio.

En primer lugar tenemos que decir que la combinación de fuentes de información utilizadas en este estudio ha sido fundamental para la validación del trabajo. No obstante, el cuestionario, aunque ha permitido abordar los temas objeto de estudio, no deja de estar sujeto a ciertas limitaciones relacionadas con la participación del profesorado y con la perfecta adecuación de las variables. En cuanto a la participación del profesorado, tenemos que indicar que la la realización de la encuesta

online combinada con la entrega en persona del cuestionario a un gran número de profesores hizo que consiguiéramos una muestra bastante significativa. Sin embargo, debemos tener en cuenta que la población objeto de estudio es muy amplia y si la muestra hubiera sido mayor habría tenido mayor potencia estadística. Dicha carencia se ha tratado de suplir con análisis cualitativos en profundidad que han venido a complementar y profundizar en la información obtenida con el instrumento cuantitativo.

En cuanto a la adecuación del cuestionario, nos ha parecido bastante acertado, ya que hemos pretendido acercarnos a nuestro objeto de estudio desde distintas dimensiones a fin de explorarlo en profundidad. Si bien es cierto que ha resultado ser un poco extenso, por lo que para futuros estudios, proponemos la creación de un cuestionario más corto.

A continuación realizamos un resumen de las principales conclusiones de esta investigación sobre las innovaciones educativas en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León. Con la intención de ofrecer una mayor claridad en el desarrollo de las conclusiones generales, se organizan estas según los objetivos de la misma:

- **Objetivo 1.** *Conocer y clasificar las innovaciones que se desarrollan en nuestra provincia así como las características de los centros y los profesores que las llevan a cabo.*

La mayoría de los profesores/as participantes en este estudio realizan o han realizado **innovaciones educativas** en los últimos 5 años, sobre todo a propuesta de la Administración y en menor medida por iniciativa del profesorado, al margen de esta. No obstante, una amplia muestra del profesorado analizado ha llevado a cabo los dos tipos de innovaciones propuestas.

El **profesorado con una edad mayor de 50 años** tienen casi 8 veces más posibilidades de ser innovadores frente a los que tienen una edad comprendida entre 22 - 30 años y, aproximadamente 5 veces más posibilidades de realizar innovación comparados con aquellos de una edad comprendida entre 41 - 50 años.

Los **maestros/as que no realizan innovaciones** son también en su mayoría mujeres, especialistas, sin cargo directivo y con más de 15 años de experiencia docente. Pero a diferencia de sus compañeros innovadores cuentan con menos de 1 año de antigüedad en el centro. Se convierte en

requisito, por tanto, para que se den innovaciones que los docentes cuenten con cierta continuidad en el centro.

Asimismo, encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los **centros educativos** de la provincia de León que realizan innovaciones a propuesta de la Administración y los que realizan innovaciones por iniciativa del profesorado, siendo sobre todo públicos rurales los primeros y públicos urbanos los segundos.

- **Objetivo 2.** *Estudiar, describir, explicar y clasificar las innovaciones, propuestas por la Administración desarrolladas en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León.*

Los **maestros/as que realizan innovaciones a propuesta de la Administración** en nuestra provincia suelen ser mujeres, mayores de 40 años y no ocupan cargos directivos. Son maestras que imparten alguna especialidad en Educación Infantil o en los últimos cursos de Educación Primaria (5º y 6º); realizan regularmente cursos de formación, tienen una experiencia docente de al menos 7 años y una antigüedad relativa en el centro de más de 4 años pero menos de 10.

- **Objetivo 3.** *Estudiar, describir, explicar y clasificar las innovaciones realizadas por iniciativa del profesorado desarrolladas en los centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de León.*

Las características de los **maestros/as que realizan innovaciones por iniciativa del profesorado** son similares a las de los anteriores; si bien, suelen ser menores de 40 años, tienen menos de 6 años de antigüedad en el centro e imparten clase como maestras especialistas en Educación Infantil, en 1º de Primaria o en los últimos cursos de esta etapa.

- *Las siguientes conclusiones se vinculan asimismo al **objetivo 2** y al 3.*

Lo **temática** de los proyectos suele ser diversa. Sin embargo, en la actualidad, el tema de las TIC sigue siendo el más adoptado por todos los profesores innovadores en la provincia de León. No obstante, también cobran mucha importancia como temática de innovaciones el uso de las

metodologías activas (aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, inteligencia emocional, entre otros).

Los profesores que realizan innovaciones por iniciativa propia otorgan más importancia a la temática de la mejora en la convivencia en el centro que los que las realizan a propuesta de la Administración.

En cuanto a las principales **razones que llevan a los profesores a innovar**, la mayoría de los profesores destacan que las innovaciones se desarrollaron raíz de una propuesta de un maestro, por la continuación de un proyecto del año anterior o por la necesidad de dar un impulso al centro. Además los profesores innovadores advierten la necesidad de dar a los contenidos un tratamiento didáctico-innovador y son sensibles ante el uso de las TIC, resultados acordes a las temáticas más elegidas. No obstante, los innovadores por iniciativa propia señalan como razón más importante que las anteriores el dar continuidad a un curso de formación o grupo de trabajo y la detección de necesidades del centro o del alumnado.

El **tipo de innovación** más destacado en las innovaciones es el que se realiza para mejorar las relaciones entre los miembros del centro, ya sean alumnos, maestros u otros profesionales. Sin embargo, las innovaciones también producen variaciones en la distribución de los espacios y los

agrupamientos del alumnado, muchas veces como consecuencia de la adopción de nuevas metodologías. Además, las innovaciones por iniciativa del profesorado destacan introducir o modificar prioridades en los objetivos del centro, probablemente porque desde la propia práctica perciben las necesidades reales que demanda la escuela actual.

Para que las innovaciones se den es necesaria la presencia de un **coordinador** que se muestre entusiasta, fomente la innovación y la implicación de todos sus **miembros**.

No destaca en ninguno de los casos la presencia de un **docente** que sea también **investigador**, probablemente porque es una actividad que no se valora al profesorado no universitario.

Por otra parte, todos los profesores que realizaron innovaciones realizan **modificaciones** una vez iniciada la innovación relacionadas con los recursos económicos, materiales y personales, seguramente porque no existen partidas en los colegios ni por parte de las Administración para cubrir este tipo de recursos. Asimismo, la respuesta del alumnado supone modificaciones más a menudo entre las innovaciones por iniciativa del profesorado, probablemente porque al no estar sometidas a las reglas y burocracia que exige la Administración se sienten más libres de realizarlas

para ajustarse a su alumnado, sin salirse de las exigencias que marcan los programas con normas predeterminadas. No se realizan en ningún caso cambios relacionados con la falta de tiempo ni con las deficiencias de los propios docentes.

Las **actividades** que se llevan a cabo en ambos tipos de innovación están relacionadas tanto con la puesta en marcha de la innovación como con la preparación de los materiales que estas requieren; además son los que realizan innovaciones por iniciativa propia los que más asisten a exposiciones y actividades de formación.

La actitud y disposición del **Equipo Directivo** hacia la innovación es de gran relevancia para los profesores que innovan, tanto si realizan innovaciones por iniciativa del profesorado como si lo hacen a propuesta de la Administración. De este modo vemos que los centros educativos innovadores cuentan con Equipos Directivos que coordinan y difunden la innovación, que muestran buena disposición, ayudan, se implican y tienen capacidad de resolver los problemas que puedan surgir.

Finalmente, ambos tipos de innovadores coinciden en que las **familias** en su gran mayoría reaccionan de forma positiva ante la innovación, siendo muchas veces de gran ayuda, proporcionando ideas y recursos. Finalmente,



encontramos un bajo porcentaje de familias que se oponen a la innovación en las que propone la Administración pero ninguna entre las que propone el profesorado.

Las innovaciones exigen mucho **tiempo** fuera de la jornada laboral, y este tiempo suele ser bastante mayor para los coordinadores de la innovación, llegando a exigir hasta 20 horas semanales en algunos periodos de la innovación para los coordinadores y 5 para los miembros. Otro dato que resulta revelador es que los profesores innovadores dedican más tiempo a la realización de actividades de preparación de materiales que a las propias actividades de puesta en marcha de la innovación, por lo que deducimos que las innovaciones, independientemente de su tipo, requieren un mayor trabajo que el que se puede apreciar a simple vista.

En cuanto a los **recursos**, las innovaciones en nuestra provincia se desarrollan a pesar de no contar con dotación económica para ello. Ni siquiera las innovaciones a propuesta de la Administración cuentan con esta ayuda a pesar de que hace unos años si lo hacían. Algunos materiales con los que suelen contar las innovaciones son recursos audiovisuales, Internet y programas de ordenador, así como los materiales que realiza el propio profesorado. También, sobre todo entre los que realizan

innovaciones por iniciativa propia, son importantes los recursos materiales de otros centros y/u otros proyectos de innovación. Los recursos humanos con los que se cuenta en la innovación son sobre todo el profesorado, el Equipo Directivo y el alumnado. Solo los coordinadores de innovaciones a propuesta de la Administración destacan la colaboración o implicación de otros profesionales del centro como Equipos de Orientación, familias y AMPA, conserjes, cocineros, Equipos de atención a alumnos con necesidades educativas especiales, alumnado de prácticas, maestros jubilados u otras personas de la comunidad. Sin embargo, los resultados del análisis de esta investigación destacan que el apoyo y **asesoramiento** recibido es insuficiente y suele consistir en formación por parte de algunos profesores a través de equipos externos, que suelen ser los centros de formación del profesorado (CFIE) y son estos profesores los que asesoran a sus compañeros al realizar la innovación. En líneas generales, las innovaciones no reciben asesoramiento ni por parte de los Equipos de Orientación, ni por parte de docentes de otros centros o ni por la universidad. Los docentes tampoco reciben asesoramiento de la inspección educativa, por no encontrarse esta entre las funciones que tienen asignadas.

Generalmente, la **evaluación** se lleva a cabo en la mayoría de las innovaciones pero en ocasiones no de manera formalizada ni sistematizada. Los profesores realizan la evaluación al finalizar el proyecto y muchas veces también realizan revisiones periódicas durante todo el proceso de la innovación. La evaluación se realiza mediante una reunión entre todos los miembros que participan en la innovación y no suele ser evaluada por profesionales ajenos al centro, es decir no existe una evaluación externa, ni siquiera en el caso de la innovaciones propuestas por la Administración. Encontramos además que la evaluación por parte de toda la comunidad educativa es más común en las innovaciones realizadas por iniciativa del profesorado.

En cuanto a la forma de evaluar se reparte en todos los casos entre observaciones directas, cuestionarios, entrevistas, portfolios, encuestas de satisfacción, grabaciones y reuniones grupales. En ocasiones se evalúa simplemente hablando con las familias para ver su grado de satisfacción u observando las exposiciones finales de los trabajos realizados; paradójicamente, los informes escritos se realizan más entre las innovaciones por iniciativa del profesorado. La evaluación de las innovaciones a propuesta de la Administración suele limitarse a la

realización de una encuesta al finalizar que realiza el profesorado.

Las principales **resistencias** con los que se encuentran los profesores que innovan es el tiempo empleado al desarrollo de la innovación. Esta exige muchas horas de dedicación fuera de la jornada laboral no recompensadas de forma apropiada por la Administración Educativa. Tampoco existe ningún tipo de compensación económica, ni siquiera para cubrir los gastos que la innovación conlleva. Los profesores se sienten frustrados cuando realizan innovaciones con TIC, debido a los medios técnicos obsoletos y la falta de mantenimiento de los mismos. Otras resistencias con las que se encuentran son la falta de compromiso de algunos miembros implicados en la innovación, la cual puede ser debida a la falta de compensación por el trabajo extra que realizan y que en ocasiones es superior al que habían estimado. Además, los profesores se quejan de la falta de continuidad del profesorado, que con frecuencia cambia de centro, lo que impide dar continuidad a los proyectos. Finalmente, la principal diferencia entre los innovadores a propuesta de la Administración y los que lo hacen por iniciativa del profesorado es que los primeros se quejan del exceso de regulación en los formatos de los programas de innovación, que supone una cantidad de papeleo y burocracia que no resulta productivo y que

ocupa demasiado tiempo, el cual que podría ser invertido en poner en marcha la innovación.

En lo referente a la **satisfacción** del profesorado, los resultados de este estudio revelan que todos los profesores se sienten satisfechos con las innovaciones realizadas. En las innovaciones por iniciativa del profesorado la satisfacción es mayor porque les tranquiliza el no tener que cumplir con las exigencias de la Administración puesto que solo responden ante sus propios compañeros y ante el compromiso adquirido.

El **impacto** que provocan las innovaciones afecta sobre todo a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al aumento de la motivación del alumnado, pero también produce cambios en los materiales y equipamiento del centro y en la convivencia escolar. Además, en las innovaciones por iniciativa del profesorado se produce mejoras en la interacción familia-comunidad escuela, de manera que son este tipo de innovaciones una vez más las que mayor implicación con la comunidad educativa destacan tener. Los proyectos de innovación provocan un impacto positivo en las capacidades y actitudes de cooperación de los alumnos, en la mejora de su autoestima, en la tolerancia y el respeto a la diversidad, en las destrezas en el manejo de instrumentos, en la capacidad

de comunicar ideas y experiencias y en la mejora de la responsabilidad del alumnado sobre su propio aprendizaje y sus iniciativas.

Los datos indican que las innovaciones educativas no se suelen **difundir** mucho, y cuando lo hacen es sobre o todo a través de la página web y de las redes sociales del centro.

Tomando en consideración las limitaciones de este estudio, los alentadores resultados aquí obtenidos sobre las innovaciones educativas en los centros de la provincia de León hacen recomendable continuar con la investigación en esta línea. Teniendo en cuenta además, la vigencia y relevancia de la temática abordada, señalamos a continuación una serie de posibles líneas de investigación que nos permitirían profundizar y dar continuidad al trabajo realizado:

1. Aplicar los planteamientos desarrollados en esta investigación al resto de las provincias de nuestra comunidad con el fin de establecer unas líneas de actuación prioritarias a nivel más general.
2. Analizar y revisar los programas de apoyo a la innovación realizados desde la Administración Educativa con el fin de ajustarlos y flexibilizarlos a las características de los centros para que faciliten la

- proliferación de un mayor número de innovaciones educativas.
3. Evaluar las innovaciones educativas que se producen en los centros desde una perspectiva externa y constructiva, que sirva para incentivar al profesorado y mejorar las sucesivas innovaciones.
  4. Revisar las funciones de la inspección educativa y valorar la posibilidad de incluir entre ellas el asesoramiento a los centros en materia de innovación educativa. Estudiar también la mejora de los procesos de asesoramiento mediante el establecimientos de nuevos vínculos con otras instituciones como puede ser la Universidad.
  5. Analizar las posibilidades y ventajas que podrían derivarse del establecimiento de redes educativas para difundir y compartir innovaciones entre diferentes centros educativos a nivel nacional e internacional.





# **REFERENCIAS**

# **BIBLIOGRÁFICAS**

---



## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abolio, S. (1998). Los proyectos para el trabajo en el aula. Tomos 1 y 2.

Interrogantes básicos: ¿Por qué? ¿Para qué? Y ¿Cómo? Buenos Aires: Marimar.

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia

de investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación.*

Nº 47 Julio 2015. ISSN: 1133-8482. e-ISSN: 2171-7966. doi:

<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05> Sevilla: Universidad

de Sevilla.

Alvarez, V., Herrejón, V., Morelos, M., & Rubio, M. T. (2010). Trabajo por

proyectos: aprendizaje con sentido. *Revista Iberoamericana de*

*Educación*, 52(5), 1-13.

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso.*

Madrid: Los libros de la Catarata.

Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacia la revolución en la educación.*

Barcelona: Paidós.

Alba, C. (1998). Perspectivas de futuro en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la formación como respuesta a la diversidad. *Píxel-Bit*, 10 ([www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n10/n10art/art103.htm](http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n10/n10art/art103.htm)) (01-02-2010).

Albert Gómez, M.J. (2011). Proyectos innovadores para la formación en la empresa basados en el desarrollo de competencias. En Medilla Rivilla (Ed.), *Innovación de la educación y de la docencia*: 165-210. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.

Al-Dabal, J.K. (1998), *Entrepreneurship: Fail, Learn, Move On*. Documento inédito, Management Development Centre International, Universidad de Hull.

Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Anaya, D. y Suárez, J. M. (2007) Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Educación*, 344, 217-243.

- Aramendi Jauregui, P. (2010). La innovación educativa en el País Vasco: Inclusión, equidad e integración europea. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. ISSN: 1989-639X
- Aramendi Jauregui, P. y Buján Vidales, K. (2012). La innovación educativa en Cantabria y en el País Vasco: un estudio comparado. 64 (1) 39-58. ISSN: 0210-5934
- Area, M. y Yanes, J. (1990) El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. Qurriculum, 1, 51-78.
- Ashton, P. y Webb, R. (1986) Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. Nueva York: Longman.
- Baelo Álvarez, R. (2008). Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros de educación superior de Castilla y León. Tesis doctoral. Universidad de León.
- Ballesta, J. (2009). Educar en tiempos revueltos. Crónicas de la realidad educativa. Barcelona: Graó.
- Bandura, A. (1987) Pensamiento y acción. Fundamentos sociales (Barcelona, Martínez Roca).
- Batlle, R. (2015). Los docentes hacen grandes cosas en un anonimato injunto (Entrevista de blog). Recuperado de

<http://blog.tiching.com/roser-battle-los-docentes-hacen-grandes-cosas-en-un-anonimato-injusto/>

Beane, J.A. (2005). La integración del currículo. Madrid: Morata/Ministerio de Educación y Ciencia.

Bermejo, L. y Prieto, M. (2005). Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor. *Revista española de pedagogía*, 232, pp. 493-510.

Bertalanff Von, L. (1980). Teoría general de los sistemas. Mexico: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa: guía práctica. Barcelona: CEAC.

Bisquerra, R. (2000): Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: Ceac.

Bolivar, A. (2000). Globalización y cambio educativo: la sociedad del conocimiento y las claves del cambio. En Estebaranz, A. (Coord.). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Briones, G. (2008): Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. México: Trillas.

Buckingham, D. (2013). Entrevista de Juan Bautista Martínez Rodríguez.

Cuadernos de Pedagogía, 440: 63-67.

Buendia, L. (1994). Datu-bilketarako teknikak eta tresnak. En M. P. Colás &

L. Buendia (Coords.), Hezkuntzaren ikerkuntza (pp. 207-256). Bilbao:

EHU Argitalpen Zerbitzua.

Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política

educativa, escuela y aula. Educação & Sociedade, 26 (92), 859-888.

Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>

Bolívar, A. (2000). Globalización y cambio educativo: La sociedad del

conocimiento y las claves para el cambio. En Estebaranz, A. (coord.).

Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación

educativa. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). No

106.

BOE (2013) Ley orgánica /2013, 9 de diciembre, para la mejora de la

calidad educativa (LOMCE) nº 295.

Bogler, R. (2002) Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of

job satisfaction, Teaching and Teacher Education, 18, 665-673.

- Bollen, R. (1993). Support Effectiveness, Reflection on Current Practice en Bollen. R. (Ed) Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness, Utrech, National Centre for School improvement, p p . 69-81.
- Bravo Sánchez, A. y Forero Guzmán, A. (2012) La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. Universidad de Salamanca: Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información 2012, 13 (2).
- Burke, P. (2013). Common Knowledges. Barcelona: CCCB.
- Cabero, J. (2013). Ponencia: E-Learning 2.0. 3<sup>er</sup> Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas con TIC en la Investigación y la Docencia. Universidad de Málaga. 23-25 de octubre.
- Cajide, J. (2000). La investigación en el aula: el profesor investigador. En González González, D., Hidalgo Diez, E. y Gutiérrez Pérez, J (Coords), Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa: 123-138. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Canabal, C. (2007). Innovar en educación infantil: el Castellano y la Lengua de Signos Española conviviendo en la escuela. (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos Teseo (437223). Universidad de Alcalá.



Cantón Mayo, I. (2001a). La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva. Madrid. CCS.

Cantón Mayo, I. (2001b). Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento. En *Bordón*, 53, 2, 201-215.

Cantón Mayo, I. (2005). La investigación sobre eficacia escolar. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (207), 85-88.

Cantón Mayo, I. (2007). Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes. *Educatio Siglo XXI*, [S.l.], 25. ISSN 1989-466X. Disponible en: <<http://revistas.um.es/educatio/article/view/729/759>>.

Cantón Mayo, I. (2009). Modelo sistémico de evaluación de planes de mejora. León: Universidad de León.

Cantón Mayo, I. Valle Flórez, R.E. y Arias Gago, A.R. (2008). Calidad de la docencia universitaria: conceptos clave. *Educatio Siglo XXI*, n.º 26 · 2008, 121-160.

Cañal de León, P. (2002). Motivación del profesor y desarrollo profesional: problemas y propuestas de actuación. En Cañal de León, P. (Coord), *La*

- Innovación Educativa. (147-164). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía Akal.
- Cañón Rodríguez, R. (2012). Iniciación a la docencia de los maestros de educación primaria. (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos Teseo. Universidad de León.
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León, P (Coord), La Innovación Educativa (11-26). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía Akal.
- Carbonell, J. (2015). Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa. Barcelona: Octaedro.
- Carr, A. (2007). Psicología positiva: La ciencia de la felicidad. Barcelona: Paidós.
- Casillas Martín, S. Cabezas González, M. y Navarro Costillas, L. (2013). Innovación educativa en los centros de enseñanza. Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación, 21 (1) ISSN: 1138-1663
- Carretero, M. (1997). Construir y enseñar las Ciencias experimentales. Buenos Aires: Aique.

- Cattell, R.B. (1966). The meaning and strategic use of factor analysis. En R. Cattell (Ed.): Handbook of multivariate experimental psychology. Chicago, ILL: Rand McNally.
- Chacón, A. (2007). La tecnología educativa en el marco de la didáctica. En Ortega, J.A. & Chacón, A. (Coords.). Nuevas tecnologías para la educación en la era digital. Madrid: Pirámide; 25- 41.
- Chapman, J., y Apin, D. (2001). Schools and the Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan. En En Aspin, D., Hatton, M. y Sawano, Y. (Ed.). International Handbook of Lifelong Learning. London,: Kluwer, 405-446.
- Cobo, C. y Moravec, J.W. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado en <http://www.aprendizajeinvisible.com/es/>
- Constitución Española. (1978). BOE núm. 311, 29 de diciembre.
- Cousins, J. Y Leithwood, K. (1993). Enhancing knowledge utilization as a strategy for school improvement. Knowledge Creation Diffusion Utilization, 14 (3), 305-333.

- Cohen, P., Kulik, J. y Kulik. C. (2005). "Learning through teaching".  
Management Learning, 36 (1). 87-15.
- Cohen, D y Hill, H. (2001). Learning policy: when state education reform works. New Haven: Yale University.
- Colás, P., Buendía, L.E., Hernández-Pina, F. (2009). Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral. Barcelona: Davinci.
- Coll, C. (2000). Constructivismo e intervención educativa. El constructivismo en la práctica. España: Editorial laboratorio educativo.
- Cross, N. (1993). Science and design methodology: A review. Research in Engineering design, 5.
- Cross, F. (1997). *L'innovation en éducation et en formation*. Revue française de Pédagogie, 118.
- Cuban, L. (1992). *Curriculum stability and change*. En P. Jackson (Ed.) Handbook of research on curriculum. New York: Macmillan.
- Cummins, R. et al. (2007). Measures of subjective wellbeing. En E. Mpofu & T. Oakland (Eds.), *Assessment in rehabilitation and Health* (pp. 25-40). New York: Allyn and Bacon.

- Darling y Hammond, L. (2001). El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Day, C. (2001). Innovative Teachers: Promoting Lifelong Learning for All. En Aspin, D., Hatton, M. y Sawano, Y. (Ed.). International Handbook of Lifelong Learning. London: Kluwer, 473-500.
- De la Orden, A. (2000). Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa. En González González, D., Hidalgo Diez, E. y Gutiérrez Pérez, J (Coords), Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa: 7-19. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- De la Torre, S. (1994). Innovación curricular: Proceso, estrategias y evaluación. Madrid: Dykinson.
- De la Torre, S. (1997). Creatividad en la reforma española. Revista de Educación, 319 (1999), 187-198.
- De la Torre, S., Jiménez, B., Tejada, J., Carnicero, P., Borrell, N. y Medina, J. (1998). Cómo innovar en los centros educativos: estudios de casos. Madrid: Editorial Escuela Española.
- De Miguel, A. (1991). Estudio sobre el desarrollo profesional de los docentes no universitarios. Análisis de las resistencias a la innovación educativa. Madrid: CIDE.

De Miguel Diaz (1992). *Innovación Educativa y Desarrollo Profesional Docente*. Barcelona: Paidós.

Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Delors, J. (1996.). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. 91-103. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Del Mar, A. (2006). *Planificación de actividades didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la ciencia y tecnología a través de la Robótica Pedagógica con enfoque CTS*. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas. Extraído el 5 de diciembre de 2011, de <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAQ6345.pdf>.

Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company: Chicago. Donolo.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

- Diez Navarro, C. (1992). La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil. Madrid: Ediciones la Torre
- Donolo, D.S (2009).Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. Revista Digital Universitaria, 10 (8). Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num8/art53/art53.pdf>
- Drucker, P. (1998). The Discipline of Innovation. Harvard Business Review, 76(6): 149- 156.
- Drucker, P. (2000). Llega una nueva organización a la empresa, en gestión del conocimiento. Harvard Business Review. Bilbao: Ediciones Deusto.
- Durán, D. (2014). Aprender a enseñar. Barcelona: Narcea.
- Dunleavy, M. y Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning. Handbook of research on educational communications and technology. New York: Springer.
- Egido, I. (2011). La innovación educativa en los países europeos. En Marcelo, C. (coord.), Aramendi, P., Arencibia, S., Armengol, C., Ayala, C. Cotillas, C. et al. Estudio sobre la innovación educativa en España. . Gobierno de España, Ministerio de Educación: Instituto de Formación

- del profesorado, Investigación e Innovación educativa, (IFIIE) Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). NIPO: 820-11-232-6. ISBN: 978-84-369-5176-9. D.L.: BI-3345-2011. Ref. 14970.
- Ekong, D.U. (2009). Resources for Using Robotics to Inspire Interest in Engineering, Proceedings of the IEEE SoutheastCon. : 273- 277.
- Elmore, R. F. (1996). Getting to scale with good educational practice. Harvard Educational Review, 66 (1), 1-26.
- Escolano Benito, A. (2002). La educación en la España contemporánea. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escudero, J. M. (1992). Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos. En De Pablos, J. y Gortari , C. (Eds.): Las nuevas tecnologías de la información en la educación, 45-83. Sevilla: Alfar.
- Escudero, J.M. (1995). La innovación educativa en tiempos turbulentos. Cuadernos de pedagogía, 240, 18-21.
- Fernández Enguita, M. (2012). El incierto porvenir de una institución exhausta. Claves de Razón práctica, 222: 21-33.
- Fidalgo Blanco, A. (2008). Innovación educativa en la universidad. La asignatura pendiente. Innovación sin fronteras. Revista Madrid.



- Fidalgo Blanco, A. (2015). Innovación educativa. Blog para reflexionar sobre la innovación educativa. Disponible en: <https://innovacioneducativa.wordpress.com/>
- Finkelstein D., Ducros P. (1989) Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire: l'enseignement par élèves tuteurs. *Revue française de pédagogie*, 88, 15-26.
- Flecha, R. (2012). Entrevista de Judith Casals. *Cuadernos de pedagogía*, 429: 20-25.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Frabboni, F; Galleti, A; Savorelli, C. (1980). *Primer abecedario, el ambiente*. Barcelona: Fontanella.
- Freinet, C. (1978). Les invariants pedagógicas. En: Imbernón, F. *Freinet cincuenta años después*. Barcelona: Grao.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, H. (2012). Después de Summerhill. Entrevista a tres exalumnos. *Cuadernos de pedagogía*, 427: 44-49.
- Freire, H. (2013). *¿Hiperactividad y déficit de atención? Otra forma de prevenir y abordar el problema*. Barcelona: RBA.

Fullan, M. (1992). *Successful school improvements. The implementation perspective and beyond*. Milton Keynes. Open university press.

Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona: Octaedro.

Gage, A., and Murphy, R.R., (2003). *Principles and Experiences in using LEGOS to Teach Behavioral Robotics*, Proceedings of the 33rd Annual ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference (FIE 2003), Boulder, CO, November 5-8, 2003, F4E-23 - F4E-28

Galeano, E. (2012). *El mundo invita a ser indigno*. El País, 16 de mayo. Recuperado de: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/15/actualidad/1337112237\\_256965.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/15/actualidad/1337112237_256965.html)

Gairín, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre la educación matemática*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Gairín, J. (2001). *De la reforma del sistema a las innovaciones en los centros*. En Gairín, J. y Antúnez, S (Coord), *Gestión e innovación escolar*. Serie temáticos, nº3: 4-6. Madrid: Escuela Española.

- Gairín, J. (2009). Los directivos como agentes de cambio en las organizaciones educativas. En Martín, M. y Gairín J. (Eds). Directivos en educación para el siglo XXI. Santiago de Chile: Fundación Creando futuro, 15-48.
- Gairín, J. y otros (2006). Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas. Madrid: CIDE.
- Gairín, J. (2011). Innovación y mejora de las instituciones: cultura y cambio. En Medilla Rivilla (Ed.), Innovación de la educación y de la docencia: 211-262. Madrid: Editorial universitaria Ramón Areces.
- Gairín, J. Armengol, C. Y Muñoz Moreno, J.L: (2010). La innovación educativa en las comunidades autónomas de Cataluña y Aragón. Revista del curriculum y formación del profesorado, 14, 1. ISSN 1989-639X.
- García Carrasco, J. y Bernal Guerrero, A. (2008) Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente, revista española de pedagogía, 241, 405-424.
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona, España: Paidós.

- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo xxi*. Barcelona: Paidós.
- García Jimenez, E.; Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (2000). *Análisis Factorial*. Cuadernos de Estadística, 7. Madrid: Editorial La Muralla.
- García-Montalvo, J.; Peiró, J. M. y Soro, A. (2003). *La inserción laboral de los jóvenes: 1996-2002*. Valencia: Fundación Bancaja.
- Gaviria Soto, J.L. (2000). *La aportación de la investigación a la innovación educativa*. En González González, D., Hidalgo Diez, E. y Gutiérrez Pérez, J (Coords), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*: 139-146. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *spss for Windows step by step: A Simple Guide and Reference*. 11.0 Update (4.<sup>a</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon
- Georghiou, L. (1998). *Issues in the Evaluation of Innovation and Technology Policy*. *Evaluation*, 4(1): 37-51.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Godás Otero, A. (2004) *Sobre a satisfacción na docencia. A configuración dunha actitude a partires da súa exploración en distintos contextos educativos*, *Revista Galega do Ensino*, 42, 111-126.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, M. (2013). Educación Aumentada con Realidad Aumentada. En 3er Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas con TIC en la Investigación y la Docencia. Universidad de Málaga. 23-25 de octubre.
- González, M.T.(1992). *El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros*, Sevilla: GID.
- González Soto y Bertrán, M.P. (1988). Formación inicial del profesorado e innovación educativa. Bases para su adecuación. En P de Vicente, O. Saenz y M. Lorenzo (Eds). *La formación de los profesores*. Granada: Universidad de Granada.
- González Soto, A.P. et. al. (1998). *Análisis de la calidad de la enseñanza: instrumentos y técnicas para los seminarios didácticos*. Madrid: Narcea.
- Goodland, S. Y Hist, B. (1989). *Peer tutoring: A guide to learning by teaching*. Londres: K. Page.
- Greene, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide.

Habermas, J. (1988). Teoría de la acción comunicativa (2 volúmenes).

Madrid: Taurus.

Hargadon, A., y Sutton, R.I. (2000 – mayo-junio). Building an Innovation

Factory. Harvard Business Review, 78(3): 157-166

Hargreaves, A. et al. (2001). Learning to change: Teaching beyond subjects

and standards. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

Havelock, R. y Gusking, A. (1973). Planning for innovation through

dissemination and utilization of knowledge. Michigan: Institute for

Social Research.

Havelock R.G. y Huberman A. M. (1980), Innovación y problemas de la

educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo, Ginebra,

Suiza, UNESCO-OIE.

Hernández Sampieri, C., Fernández Collado, P. y Baptista L. (2002)

Metodología de la investigación. Mc Graw Hill: Colombia.

Hernández, F. y Ventira, M. (1992). La organización del currículo por

proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio. Barcelona:

Grao.

Hernández, F. (2014). Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil.

Cuadernos de pedagogía, 447: 62-65.

- Hernández Sampieri, R. and Mendoza C. P. (2008) El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. In J. L. Álvarez Gayou (Presidente), 6th Congress of research on sexology. Congress done by the Instituto Mexicano de Sexología, C. A. and the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, Mexico
- Herzberg, F. (1966). Work and the nature of man. New York,: Staple Press.
- Hiroux, H.A. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidón.
- Honoré, C. (2010). Entrevista a Heike Freire. Cuadernos de pedagogía, 440: 46-50.
- Hodgkinson, T. (2005). Elogio de la pereza: Un estilo de vida para el siglo xxi. Barcelona. Del Bronce.
- Holly, M. L. (2004). Learning in Community: Small Group Leadership for Educational Change, *Educar*, 34, 113-130.
- Hopkins, D. y Levin, B. (2000). Government policy and school development. *School Leadership and Management*. Oxfordshire, 20 (1), 15-30.
- Hord, S.M. (1987). Evaluating educational innovation. New York: Croom Helm.

Horizon Report NMC (2012). Higher Education Edition. Recuperado en:  
<http://www.nmc.org/publications/horizon-report-2012-higher-ed-edition>

Horizont Report NMC (2013) Higher Education Edition. Recuperado en:  
<http://www.nmc.org/publications/2013-horizon-report-higher-ed>

Horizon Report NMC (2014). Higher Education Edition. Recuperado en:  
<http://www.nmc.org/publications/2014-horizon-report-higher-ed>

Hsieh, F.Y. (1989). Sample size tables for logistic regression. USA: Statistics in medicine, ( 8), 795-802.

House, E. (1974). The politics of educational innovation. Berkeley, CA: McCutchan.

Huberman, M. Y Miles, M. (1984). Innovation up close. Nueva York: Plenum.

Hue, C. (2008). Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Wolters Kluwer.

Huh, J.; DeLorme, D.E.; Reid, L.N. (2006) Perceived third-person effects and consumer attitudes on prevetting and banning DTC advertising. En: Journal of Consumer Affairs, 40(1):90-116.



- Ibañez, J. (1989): Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión, en García Ferrando, M.; Ibañez, J. y Alvira, F., El análisis de la realidad social Madrid, Alianza Editorial, 489-501.
- Illich, I (1974). La sociedad descolarizada. Barcelona: Barral.
- Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (1987). Il movimento de cooperazione educative. Barcelona: Laia.
- Imbernón, F. (1996). En busca del Discurso Educativa. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Innerarity, D. (2011). La democracia del conocimiento. Por una sociedad inteligente. Barcelona: Paidós.
- INCE (1998). Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe global. Madrid: MEC.
- Jiménez, J.A., Ramírez, J. F. (2010). Robótica Educativa. Estrategias Activas en Ingeniería. Editorial Universidad Nacional de Colombia, ISBN: 978-958-719-453-1.

Judge, T.A. et al. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review, *Psychological Bulletin*, 127, 376-407.

Judge, T. A, & Hulin, C. L. (1993). Job satisfaction as a reflection of disposition: A multiple-source causal analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 38s-421.

Judge, T. A., Heller, D., & Klinger, R. (2008). The dispositional sources of job satisfaction: A comparative test. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 361-372

Junta de Castilla y León (2014). Informe sobre la situación del Sistema Educativo en Castilla y León. Curso 2012-2013. Consejería de educación. Consejo Escolar de Castilla y León.

Junta de Castilla y León (2015). Directorio de centros de Castilla y León. Consejería de Educación. Disponible en <http://directorio.educa.jcyl.es/es/mapa>

Kaplan RM & Saccuzzo DP (1982). *Psychological testing: Principles, Applications and Issues*. Monterey: Brooks/Cole.

- Kaplan, B. y Duchon, D. (1988). Combining qualitative and quantitative methods in Information Systems research: A case study, *MIS Quarterly*, 571-586.
- Kaestle, C. (1993). The awful reputation of education research. *Educational Researcher*, 26 (7), 23-31.
- Kurpius, D. y Fuqua, D. (1993). Fundamental Issues in Defining Consultation. *Journal of Counseling and Development*, 71, 598-600.
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Latouche, S. (2012). Hecho para tirar. La irracionalidad de la obsolescencia programada. Barcelona: Octaedro.
- Latouche, S. y Harpagès, D. (2011). La hora del decrecimiento. Barcelona: Octaedro.
- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos ¿mito o reto? *Revista iberoamericana de educación*, 16, 165-187.
- Ledesma, R, Molina Ibañez, G. y Valero Mora, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *Psico-USF*, 7 (2), 143-152.

- Lester, E. (1988) Teacher job satisfaction: an annotated bibliography and guide to research. New York: Garland.
- Leiva, J. J. y Moreno, N. (2015). Tecnologías de geolocalización y realidad aumentada en contextos educativos: experiencias y herramientas didácticas. En Revista Didáctica, Innovación y Multimedia, núm. 31 <http://dim.pangea.org/revista31.htm>
- Lieberman, A. (Ed) (1988). Building a Professional Culture in School, New York: Teachers College Press.
- Lippit, R. y Lippit, G. (1986:1) The consulting Process in Action. San Diego: University Associates, Inc.
- Lipton, B. (2010). La biología de la transformación: como apoyar la evolución espontánea de nuestra especie. Madrid: La esfera de los libros.
- Lozano, J. (2001): "Cambiar la escuela para educar en la diversidad". Enseñanza, 19. 387-421.
- Lozano, J., Ballesta, F. J. & Alcaraz, S. (2011). Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista. Revista Comunicar, 36. XVIII, 139-148.

Lucas, B. y Claxton, G. (2014). Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes.

Madrid: Narcea.

Marcelo García, C. (1996) Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. C.I.D.E.

Marcelo García, C. (1997). La naturaleza de los procesos de cambio. En Marcelo García, C. y López Yáñez, J. (Coords.). El asesoramiento curricular y organizativo en educación (pp. 9-33). Barcelona: Ariel.

Marcelo García, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. [Versión electrónica]. En Educational Policy Analysis Archives, 10. Consulta 10-01-2009 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>.

Marcelo García, C. (2008) (Coord.). Estudio sobre la innovación educativa en España. Madrid: Centro de Información y Documentación Educativa (CIDE). (documento inédito).

Marcelo García, C. Aramendi, P., Arencibia, S., Armengol, C., Ayala, C. Cotillas, C. et al. (2011). Estudio sobre la innovación educativa en España. Gobierno de España, Ministerio de Educación: Instituto de Formación del profesorado, Investigación e Innovación educativa,

(IFIIE) Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). NIPO: 820-11-232-6. ISBN: 978-84-369-5176-9. D.L.: BI-3345-2011. Ref. 14970.

Marcelo García, C (2011). La escuela, espacio de innovación con tecnologías. Revista de la facultad de ciencias de la educación, 11. Universidad de Sevilla.

Marklund, S. (1974): "Le rol des enseignants dans l'innovation en matière d'enseignement en Suede",. En OCEDE: L'enseignant face a l'innovation. París.

Martínez y otros (2009). El treball col·laboratiu a l'Administració. Aportacions del programa Compartim. Barcelona: Departamento de Justicia.

Marutama, H. (2003). El árbol del conocimiento. Madrid: Universitaria.

Marzo, J. C. et al. (2002) La satisfacción del usuario desde el modelo de confirmación de expectativas. Respuestas a algunos interrogantes, Psicothema, 14, 765-770.

Mclaughlin, M. (1988) Ambientes institucionales que favorecen la motivación y la productividad de los profesores. En Villa, A. (Coord.)

Perspectivas y problemas de la función docente, 143-152. Madrid: Narcea.

McLuhan, M. (1986). El aula sin muros. Barcelona: Cultura popular.

McMullen, T. (1973). Organisation interne et rapports entre membres du personnel de l'école. In CERI (Eds.) La creativite de l'école. París: OCDE.

Marchesi, A. (2007). Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, A., Tedesco, J.C: y Coll, C. (coord.). (2009). Reformas educativas y calidad de la educación. Madrid: OEI-Santillana.

Marhuenda, F. (2000). Didáctica general. Madrid: De la Torre.

Marina, J.A. (1996). El laberinto de los sentimientos. Barcelona: Anagrama.

Marina, J.A. (2015). Libro Blanco. Como construir una cultura del emprendimiento, la innovación y la excelencia. Una pedagogía de la innovación social. Madrid: Fundación Repsol y Fundación Educativa Universidad de Padres. Disponible en [http://www.fundacionrepsol.com/sites/default/files/proyectos-pdf/libro\\_blanco\\_0.pdf](http://www.fundacionrepsol.com/sites/default/files/proyectos-pdf/libro_blanco_0.pdf)

- Marqués, P. (2015). Plantilla para medir el nivel de innovación de un centro. (Fase beta). Disponible en <http://es.slideshare.net/peremarques/plantilla-para-medir-el-nivel-de-innovacin-de-un-centro>
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2000). Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes. Madrid: Sanz y Torres.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2007). Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil. Madrid: Editorial McGrawHill.
- Martínez Olmo, F. (2002): El Cuestionario. Un instrumento para la investigación de las ciencias sociales. Barcelona: Laertes.
- Mcmillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Madrid: Pearson Educación.
- McCormick, J. (1997). An attribution model of teachers' occupational stress and job satisfaction in a large educational system, *Work and Stress*, 11:1, 17- 32.
- McLaren, P. (2005). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Boston: Siglo XXI editores.



- MECD-INEE (2014). Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama2014web.pdf?documentId=0901e72b81b20622>
- Melero, M.A. y Fernández, P. (1995). El aprendizaje entre iguales: El estado de la cuestión en Estados Unidos. En P. Fernández y M.A. Melero (Eds). La interacción social en contextos educativos. Madrid: S. XXI.
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994) Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Datos y cifras, curso escolar 2014/2015. Secretaría general técnica. Subdirección general de estadística y estudios. Madrid: MECD.
- Molina Martín, S. (2007). La ciudad como agente educador: agentes para su desarrollo. Estudios sobre educación, 13, 39-56.
- Monge, C. (2013). Los rasgos de personalidad de los docentes innovadores: un estudio teórico. En M. C. Pérez-Llantada, A. López y J. Ibias (Coords.), II Foro de Investigadores Noveles. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia

Montero, L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En Escudero, J.L. y Gómez, A.L. (Ed). La formación del profesorado y la mejora de la educación: política y práctica. Barcelona: Octaedro.

Montero, L. (2009). Entre sombras y luces. Un estudio sobre la influencia de las TIC en el desarrollo organizativo y profesional de los centros educativos. En GEWERC, A (Ed). Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa. Barcelona: Octaedro.

Moreno Bayardo, M.G. (1995). Investigación e Innovación Educativa. Revista la Tarea. 7. Extraído de: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>

Mora, F. (2013). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.

Moschen, J. C. (2008). Innovación educativa. Decisión y búsqueda permanente (2ª edición). Buenos Aires: Bonum.

Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.

Muñoz, A. y Díaz Perea, M.R. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista Docencia e investigación*, 19. 101-126.

Murillo, F.C. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En Escudero, T. y Correa, A.D. (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.

National Center For Education Statics (1997). *Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation* (Washington, D.C., Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education).

Nichols, A. (1983). *Managing educational innovations*. London: Allen & Unwin.

Nieto Cano, J.M. (1992): Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. *Qurrriculum*, 5, 69-83.

Nieto, J.M. y Portela, A. (1992) Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. En J. M. Escudero y J. López (Coords.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla, Arquetipo, 341-377.

Novo, M. (2010). *Despacio, despacio... 20 razones para ir más lentos por la vida*. Barcelona: Obelisco.

Nunnally, N. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la educación. Informe internacional*. Barcelona: Paidós/Mec.

OCDE (2001). *Schooling for tomorrow. What school for the future? Education and skills*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.

OCDE (2007). *International Migration Outlook*. París: OECD.

Ojea, M. (2000). Los proyectos de trabajo; una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad. En *Revista Española de Pedagogía*, 215, 137-154.

Ortega, I. Y Pick, S (2011). *Investigación en Ciencias Sociales: paso a paso*. México: Limusa.

Ortega, I., & Pick, S. (2011). *Investigación en Ciencias Sociales: paso a paso*. México: Limusa.

Ortega, S. y Puigdellívol, I. (2004). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 47-50.

- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes and performance: an organizational level analysis, *Journal of Applied Psychology*, 6, 963-974.
- Pajak, E. (1993). Dimensions of Supervisory Practice in Education: Implications for Professional Development. En Bollen, R. (Ed) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*. Utrech: National Centre for School Improverment, 149-151.
- Palomares, M. C. (2000) Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en colegios rurales agrupados. *Bordón*, 52:2, 213-227.
- Palos Rodríguez, J. y Puig Rovira, J.M. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*. 357, 60-63.
- Parellada, C. (2012). Mostrando los vínculos, urdiendo las redes, mirando al futuro. *Aula de Innovación Educativa (Monografía de pedagogía sistémica)*, 211, 10-17.
- Parellada, C. (2014). Entrevista de Jaume Carbonell. *Cuadernos de pedagogía*, 444, 44-46.
- Parellada, C. y Traveset, M. (2014). *La xarxa amorosa per educar. Les idees clau de la pedagogía sistémica multidimensional*. Barcelona: Octaedro.

- Parker, G. (2014). Entrevista de Lluís Amiguet. *La Vanguardia*, 10 de abril.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods* (3a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedro, F y Puig, I (1999). *Las reformas educativas, una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Peiró, J. M. y Prieto, F. (1996) *Tratado de psicología del trabajo* (vol. I) Madrid: Síntesis.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 15-29.
- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Peters, T. (1998), citado por: Miller, D y Merrilees, B (2000). *An Alternative Dynamic Model of Innovation Management: A David Jones Ltd Case Study*. ANZMAC 2000 Visionary Marketing for the 21st Century: Facing the Challenge.
- Perrin, B. (1998). *Effective Use and Misuse of Performance Measurement*. *American Journal of Evaluation*. 19(3): 367-379.

- Petrini, C. (2007). Bueno, limpio y justo. Madrid: Polifemo.
- Piaget, J. (1966). Psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique.
- Plant, R. (1990). La dirección del cambio en la empresa. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Pozuelos, F.J. (2000). Investigar en el aula. Un proceso colaborativo a partir de la experimentación de materiales curriculares de carácter deliberativo. Comprender para mejorar. En Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales. Universidad de Huelva. Servicio de publicaciones, ISBN 84-95089-51-3.
- Pozuelos, F. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias. Sevilla: Cooperación educativa.
- Peiró, J. M. y Prieto, F. (1996) Tratado de psicología del trabajo, 1. Madrid: Síntesis.
- Prieto, L. (2007). Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente. Madrid: Narcea.
- Prieto Carnicero, L.A. (2012). Evaluación de la competencia lingüística en alumnos de 4º de primaria. Tesis doctoral. León: Universidad de León.

- Quintero, G. y González, U. (1997). Calidad de vida, contexto socioeconómico y salud en personas de edad avanzada. En J. Buendía (Ed.), *Gerontología y Salud: Perspectivas Actuales*, pp. 129-145. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ritscher, P. (2013). *Escola slow. Pedagogía del cotidiana*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Rohrbeck, C.A., Ginsburgh-Block, M.D., Fantuzzo, J.W. y Miller, T.R. (2003). Peer—assisted learning: Interventions with elementary school students: a meta-analytic review. *Journal of educational psychology*, 96 (2), 240-257.
- Real Academia Española (2013). *Diccionario de la lengua española* (22ªed.). Consultado en: <http://rae.es/rae.html>
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teorías, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Robinson, R. (2011). *El sistema educativo en anacrónico*. RTVE. Recuperado de: <http://www.rtve.es/television/20110304/redes-sistema-educativo-anacronico/413516.shtml>
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Editorial Grijalbo



- Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12 (2), p. 289-305.
- Romero, P. (2006). El profesorado ante los procesos de Evaluación Institucional. Estudio de caso de la Universidad de Huelva. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rodriguez, C. (2014) La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 81 (28.3) , 73-87.
- Rogers, E. M. (1962). Diffusion of Innovations. The Free Press.
- Romberg, T. and Price, G. (1983). Curriculum implementation and staff development as cultural change. En G. Griffin (Ed). Staff development: Chicago.
- Rosales, C. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. Enseñanza & Teaching , 31 (2), 45-68.
- Rosenholtz (1989). Teacher's workplace: The social organization of schools. Nueva York: Longman.

- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruiz-Velasco, E. (2007) *Educatrónica. Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos S.A.
- Sánchez Ramón, J. M. (2005). *La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3 (1).
- Sanchez Moreno, M.R. (2014). *La cultura institucional*. En Cantón, I. Y Pino M. (Coords). *Organización de Centros Educativos en la Sociedad del Conocimiento*. (pp. 291-310). Madrid: Alianza editorial. ISBN 978-84-206-8469-7.
- Sancho J. M., Hernández F., Carbonell J., Sánchez-Cortez E. y Simo N. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Madrid: CIDE.
- Santos Rego, M. A. (1989). *Autoeficacia percibida, aprendizaje y motivación en el aula: repaso a un modelo*. *Bordón*, 41:4, 701-717.

Santos Rego, M. Á. (1995). Desarrollo del pensamiento y proceso educativo: reflexiones y estrategias de optimización conjunta. *Teoría de la Educación*, 7, 39-51.

Santamaría González, F.(2011). Escuela 2.0: una revisión del concepto. *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC. En España* ISBN: 978-84-08-10551-0 ed: Fundación Telefónica , v. , p.334 – 338.

Santos Rego, M.A.; Godás Otero, A.; Lorenzo Moledo, M.; Gómez Fraguera, J.A. (2010). Eficacia y Satisfacción Laboral de los Profesores no Universitarios: Revisión de un Instrumento de Medida. *Revista Española de Pedagogía*, 245: 151-168.

Santos Guerra, M.A. (2015). La evaluación como control. (Artículo de blog). Recuperado de <http://blogs.opinionmalaga.com/eladarve/2015/11/14/la-evaluacion-como-control/>

San Sebastián, X. et al. (1992). Diferencias en satisfacción laboral de profesores de organizaciones educativas del País Vasco: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 109-116.

Sarasón, S.B. (2003). El predecible fracaso de la reforma educativa.

Barcelona: Octaedro.

Saxl, E., Miles, M. y Lieberman, A. (1988). What Skills Do Educational

"Change Agents" Need? An Empirical View. Curriculum Inquiry. 18 (2)

157-193.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J: y Kleiner, A.

(2000). Schools that learn. Nueva York: Doubleday.

Sierra Bravo, R. (2003). Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios.

(14a Ed.) Madrid: Paraninfo.

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\(1\).](http://education.ucsc.edu/faculty/gwells/networks/journal/Vol.7(1).)

2004feb/Introduccion.html]

Stainback, S.B. (2001). Inclusive education. (Documento fotocopiado

presentado en la universidad de Vic).

Schein, E. H. (1988). Process consultation: its role in organization

development. Nueva York: Addison-Wesley.

Stoll, L. (2002). Estrategias de mejora en los centros educativos (Entrevista

con Louise Stoll). Organización y Gestión Educativa, 4, 26-30.

- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). Handbook of mixed methods in social and behavioural research. London: Sage.
- Tejada, J. (1995) El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora, en *Educación* 19 , 19-32.
- Tejada, J. (1998). Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores. Málaga: Algibe.
- 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. y Mena, E. (2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 499-527.
- Tonucci, F. (1986). A los tres años se investiga. Barcelona: Hogar del libro.
- Tonucci, F. (1996). La ciudad de los niños. Buenos Aires: Losada.
- Traveset, M. (2011). Los vínculos y la educación desde la mirada de Bert Hellinger". En Olvera, Traveset y parellada: Sintonizando las miradas (pp. 173-209). Mexico: CUDEC.

Triviño García, M.A. (2014). Innovaciones docentes en la universidad de Huelva: Percepciones del profesorado. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.

UNESCO (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay”. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Usher, L. y Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78:4, 751- 796.

Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003). Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Valverde Berrocoso, J., Fernández Sánchez, M. R., & Revuelta Domínguez, F. I. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 16(1), 255-279. (DOI 10.5944/educxx1.16.1.726).

Valle, J.M. (2011). Acciones de la Unión Europea en materia de innovación educativa. En Marcelo, C. (coord.), Aramendi, P., Arencibia, S.,

- Armengol, C., Ayala, C. Cotillas, C. et al. (2011). Estudio sobre la innovación educativa en España. Gobierno de España, Ministerio de Educación: Instituto de Formación del profesorado, Investigación e Innovación educativa, (IFIIE) Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). NIPO: 820-11-232-6. ISBN: 978-84-369-5176-9. D.L.: BI-3345-2011. Ref. 14970.
- Valles, M.S. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.
- Van Velzen, B. (1993). A Foreword to Educational Change Facilitators: Craftsmanship and effectiveness .En Bolen, R. (Ed)Educational Change Facilitators: Craftsmanship and effectiveness, Utrech, National Centre for School Improvement. 11-17.
- Vázquez Cano, E; López Meneses, E; Sarasola Sánchez- Serrano, J.L. (2013). La expansión del conocimiento en abierto: los MOOC. Barcelona: Octaedro.
- Verhoeven, C. et al. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers. Psychology and health, 18 (4), 473-487.

- Vieira, M.J., Pérez Rodríguez, C., Rodríguez Esteban, A., Suárez Lantarón, B. y Turrado Sevilla, M. (2007). Herramientas para la utilización de los estudios de egresados en el diseño de los planes de estudio. Programa de Estudios y Análisis. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Viñao Frago, A. (2004). Escuela para todos: Educación y modernidad en la España del Siglo XX. Madrid: Ed. Marcial Pons.
- 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.
- West, M., & Altink, W. M. M. (1996). Innovation at work: Individual, group, organizational and socio-historical perspectives. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 3-11. 10.1080/13594329608414834.
- Wikeley, F. (1998). Dissemination of research as a tool for school improvement. *School Leadership & Management*, 18 (1), 59-73.
- Wooten, K. y White, L. (1989). Toward a theory of change role efficacy. *Human Relations*, 42 (8), 651-669.



- Yuen, S. C. , Yaoyuneyong, G. y Johnson, E. (2013). Augmented reality and education: Applications and potentials. Berlin: Springer Heidelberg.
- Yuni, J.A. & Urbano, C. (2009). Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores: la visión de los participantes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (10), 184-198.
- Vygotski, L. (1978). Los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial crítica.
- Whithaker, P. (1998). Cómo gestionar el cambio en contextos educativos. Madrid, Narcea.
- Zaballoni, G. (2011). La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta. Barcelona: Grao.
- Zemos98 (2012). Educación expandida. Sevilla: Zemos98.



# ANEXOS

---



## 6. ANEXOS

### ANEXO 1 CUESTIONARIO PARA LA VALIDACIÓN

#### VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO. ANÁLISIS DE LAS INNOVACIONES EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE LEÓN

DATOS GENERALES	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
<b>1. Sexo:</b> <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer									
<b>2. Edad:</b> <input type="checkbox"/> 25 a 30 años <input type="checkbox"/> 31 a 35 años <input type="checkbox"/> 36 a 40 años <input type="checkbox"/> Mayor de 40 años									
<b>3. Si tiene algún cargo indíquelo:</b> <input type="checkbox"/> Director <input type="checkbox"/> Jefe de Estudios <input type="checkbox"/> Secretario <input type="checkbox"/> Coordinador <input type="checkbox"/> No tengo ningún cargo									
<b>4. Años de Antigüedad en el centro:</b> <input type="checkbox"/> Menos de 1 <input type="checkbox"/> Entre 2 y 3 <input type="checkbox"/> Entre 4 y 5 <input type="checkbox"/> Entre 6 y 10 <input type="checkbox"/> Entre 10 y 15 <input type="checkbox"/> Más de 15									

<p>5. <b>Indique las titulaciones académicas cursadas:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Maestro de EP</p> <p><input type="checkbox"/> Maestro de Infantil</p> <p><input type="checkbox"/> Graduado en _____</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciado en _____</p> <p><input type="checkbox"/> Doctor en _____</p>									
<p>6. <b>Centro:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Público rural</p> <p><input type="checkbox"/> Público urbano</p> <p><input type="checkbox"/> Concertado</p> <p><input type="checkbox"/> Privado</p>									
<p>7. <b>Años de docencia:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 1</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 2 y 3</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 4 y 5</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 6 y 10</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 10 y 15</p> <p><input type="checkbox"/> Más de 15</p>									
<p>8. <b>Indique la especialidad que imparte:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Educación infantil</p> <p><input type="checkbox"/> Educación primaria</p> <p><input type="checkbox"/> Otra especialidad: _____</p>									
<p>9. <b>Curso que imparte:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Infantil</p> <p><input type="checkbox"/> Primero y segundo Primaria</p> <p><input type="checkbox"/> Tercero y cuarto de Primaria</p> <p><input type="checkbox"/> Quinto y sexto de Primaria</p>									
<p>10. <b>Perfeccionamiento realizado los últimos 5 años:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 50 horas</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 50 y 100 horas</p> <p><input type="checkbox"/> Más de 100 horas</p>									
<p>11. <b>Ha participado en los últimos 5 años en algún proyecto de innovación educativa propuesto por la Administración:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Como miembro (Años: __)</p> <p><input type="checkbox"/> Como coordinador (Años: __)</p>									

<input type="checkbox"/> No he participado en ninguno										
<b>12. Ha participado en los últimos 5 años en alguna experiencia de innovación educativa al margen de los propuestos por la Administración:</b> <input type="checkbox"/> Como miembro (Años: __) <input type="checkbox"/> Como coordinador (Años: __) <input type="checkbox"/> No he participado en ninguna										

<b>NACIMIENTO DE LA IDEA INNOVADORA</b>										
EN QUÉ TEMÁTICA/S SE CENTRA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA QUE HAN DESARROLLADO:	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)	
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4		
13. Interacción familia-comunidad-escuela.										
14. Éxito educativo del alumnado.										
15. Integración de las TIC.										
16. Metodologías activas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio, etc.).										
17. Mejora de la convivencia del centro.										
18. Igualdad de oportunidades.										
19. Atención a la diversidad.										
20. Fomento del espíritu emprendedor.										
21. Otras (especificar): _____.										

¿CÓMO SURGE LA IDEA DE ELABORAR EL PROYECTO DE INNOVACIÓN?	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)	
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4		
22. Por iniciativa de un maestro/a.										
23. Por iniciativa del equipo directivo.										
24. Por dar continuidad a un curso de formación o grupo de trabajo.										

25. Por decisión del claustro.									
26. Por necesidades compartidas de un grupo de maestros y/u otros miembros de la comunidad educativa.									
27. Por la necesidad de elaborar o modificar documentos del centro.									
28. Por sugerencia externa al centro (de la inspección, equipos de orientación, asesores de formación).									
29. Por demanda de un grupo de familias.									
30. Por el estímulo de la Administración.									
31. Otra forma (especificar: _____).									
¿POR QUÉ RAZÓN SE HA SELECCIONADO EL TEMA DE LA INNOVACIÓN?	<b>UNIVOCIDAD</b>		<b>PERTINENCIA</b>		<b>RELEVANCIA</b>				<b>OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)</b>
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
32. Por detección de necesidades del centro.									
33. Por detección de necesidades del alumnado.									
34. Por la reflexión sobre la necesidad de dar a los contenidos un tratamiento didáctico innovador.									
35. Por la sensibilidad ante el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación.									
36. Otra forma (especificar: _____).									

<b>TIPO DE INNOVACIÓN</b>									
¿EN CUÁL DE LAS SIGUIENTES CATEGORÍAS INCLUIRÍA LA INNOVACIÓN?	<b>UNIVOCIDAD</b>		<b>PERTINENCIA</b>		<b>RELEVANCIA</b>				<b>OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)</b>
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
37. Modificación de los valores o ideario del centro.									
38. Adaptación y/o redistribución de los espacios del centro.									



39. Variaciones en la metodología y/o agrupamiento del alumnado.										
40. Introducción o modificación de prioridades en los objetivos del centro.										
41. Creación o variación del rol desempeñado por el/la maestro/a.										
42. Mejora de las relaciones de los miembros de la institución escolar.										
43. Integración de nuevos miembros (profesores o alumnado) en la escuela.										
44. Mejora de las relaciones con otros centros y/o con la comunidad.										
45. Variaciones en los horarios de las clases o de la jornada escolar.										
46. Reducción o aumento de unidades y/o ratio profesor-alumno.										
<b>IMPLICACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO Y DE LAS FAMILIAS</b>										
<b>¿CUÁL HA SIDO LA IMPLICACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO ANTE LA PUESTA EN MARCHA DE LA INNOVACIÓN?</b>	<b>UNIVOCIDAD</b>		<b>PERTINENCIA</b>		<b>RELEVANCIA</b>				<b>OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)</b>	
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>		
47. De indiferencia/inhibición ante la innovación.										
48. De obstaculización ante el desarrollo de la innovación.										
49. De apoyo personal y material.										
50. De coordinación y dirección de la innovación.										
51. De entusiasmo y difusión del trabajo que se realiza.										
52. Otra forma (especificar: _____).										

¿CÓMO HAN REACCIONADO LAS FAMILIAS ANTE LA PUESTA EN MARCHA DE LA INNOVACIÓN?	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
53. No se les ha informado sobre el contenido de la innovación.									
54. Conocen de su existencia y no han mostrado mucho interés ni se oponen a ella.									
55. Conocen su existencia, están satisfechos con ella y muestran interés por informarse y participar.									
56. Conocen su existencia y se están oponiendo a su desarrollo.									
<b>DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN</b>									
¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENEN LOS MIEMBROS DEL GRUPO QUE LLEVA A CABO LA INNOVACIÓN?	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
57. Los coordinadores/as se muestran entusiastas y fomentan la colaboración entre los/las maestros/as.									
58. Todos los miembros del equipo se implican activamente en el desarrollo de la innovación.									
59. Todos los miembros del equipo tienen claros sus objetivos y a donde quieren llegar en cada momento.									
60. El registro de los temas tratados en las reuniones se hace mediante el acta de las sesiones.									
61. La periodicidad de las reuniones es como mínimo de una vez cada quince días.									
62. Los miembros del equipo realizan búsquedas de información y/o indagan en torno a experiencias didácticas en otros centros.									
63. Alguno de los docentes es también investigador/a.									

¿QUÉ MODIFICACIONES EN LOS OBJETIVOS INICIALES DE LA INNOVACIÓN SE HAN PRODUCIDO A POSTERIORI?	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
64. Relacionadas con los recursos económicos, materiales o personales.									
65. Relacionadas con la viabilidad de la innovación: objetivos demasiado ambiciosos.									
66. Relacionadas con la falta de tiempo.									

67. Motivadas por las deficiencias formativas de los propios docentes.									
68. Relacionadas con la respuesta del alumnado.									
69. No se han introducido modificaciones.									
70. Otras (especificar): _____.									
¿CUÁL/ES DE LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES SE HAN LLEVADO A CABO DENTRO DE LA INNOVACIÓN?	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
71. Discusión y análisis entre los miembros del grupo sobre lecturas y documentos.									
72. Elaboración de materiales curriculares relacionados con la innovación.									
73. Observaciones de aplicaciones en el aula de aspectos de la innovación.									
74. Asistencia a exposiciones o actividades de formación reglada (cursos, jornadas, etc) por expertos/as en el tema de la innovación.									
75. Reuniones con docentes de otros centros con experiencias relacionadas con la innovación.									
76. Otras (especificar): _____.									

<b>TEMPORALIZACIÓN</b>									
¿CÓMO SE DISTRIBUYE EL TIEMPO DEDICADO A LA INNOVACIÓN?	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
77. El tiempo invertido trabajando en la innovación es productivo.									
78. El trabajo de preparación de la innovación se desarrolla en horario laboral.									
79. El trabajo de preparación de la innovación se realiza fuera del horario laboral.									
80. El tiempo se dedica sobre todo a la puesta en práctica de la innovación.									
81. El tiempo se dedica sobre todo la elaboración de materiales para la innovación.									
82. El tiempo se dedica sobre todo a realizar reuniones.									
83. El desarrollo de la innovación se realiza en horario escolar.									
84. El desarrollo de la innovación se desarrolla fuera de la escuela.									
<b>RECURSOS</b>									
LOS RECURSOS HUMANOS CON LOS QUE HA CONTADO PARA EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN SON LOS SIGUIENTES:	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
85. Maestros/as.									
86. Equipo directivo.									
87. EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica).									
88. Otros profesionales del centro si los hubiera (Equipo de atención a necesidades educativas especiales, fisioterapeuta, enfermero/a, monitores/as, otros).									
89. Alumnado.									
90. Familias.									

91. Otros centros.									
92. Otros miembros de la comunidad.									
LOS RECURSOS MATERIALES CON LOS QUE SE HA CONTADO PARA EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN SON LOS SIGUIENTES:	<b>UNIVOCIDAD</b>		<b>PERTINENCIA</b>		<b>RELEVANCIA</b>				<b>OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)</b>
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
93. Libros de texto y/o libros especializados.									
94. Fotografías y/o vídeos.									
95. Materiales elaborados por los maestros/as y/o el alumnado.									
96. Materiales de otros centros y/o otros proyectos de innovación.									

97. Internet y programas de ordenador.									
98. Otros (especificar):_____.									

¿A QUÉ SE HA DEDICADO LA DOTACIÓN ECONÓMICA ASIGNADA A LA INNOVACIÓN?	<b>UNIVOCIDAD</b>		<b>PERTINENCIA</b>		<b>RELEVANCIA</b>				<b>OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)</b>
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
99. No ha habido dotación económica.									
100. Libros y otros materiales escritos.									
101. Material fungible (papel, cintas de audio/vídeo, etc.).									
102. Equipos técnicos (vídeos, cámaras, ordenadores, tabletas, etc.).									
103. Asesoramiento por parte de expertos.									
104. Viajes y estancias.									
105. Otras (especificar):_____.									

<b>ASESORÍA DE LA INNOVACIÓN</b>									
¿QUÉ TIPO DE ASESORÍA HAN RECIBIDO DURANTE EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN?	<b>UNIVOCIDAD</b>		<b>PERTINENCIA</b>		<b>RELEVANCIA</b>				<b>OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)</b>
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
106. Nos han asesorado docentes de otros centros.									

107. Nos ha asesorado la inspección educativa.									
108. Nos ha asesorado un/a profesor/a de la universidad.									
109. Nos han asesorado equipos de apoyo externos.									
110. Hemos recibido otro tipo de asesoramiento. (especificar): _____									
111. El asesor/a demuestra disponibilidad y tiene capacidad para motivar.									

112. El asesor/a proporciona apoyo y recursos.									
113. No ha habido asesoramiento externo.									

<b>EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN</b>									
¿CÓMO SE REALIZA LA EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN?	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
114. Observación directa de las clases.									
115. Cuestionarios, entrevistas y/o grabaciones.									
116. Informes escritos.									
117. Reuniones grupales.									
118. Otro tipo de evaluación (especificar): _____.									
119. No es necesario evaluarla.									

¿EN QUÉ MOMENTO SE EVALUA LA INNOVACIÓN Y QUE CONSECUENCIAS TIENE?	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
120. Solo al finalizar el proyecto para ver si se han cumplido los objetivos.									

121. Al empezar, durante el proceso mediante reuniones periódicas y al finalizar.									
122. Al finalizar el proyecto y si surgen algún problema cuando sea necesario.									
123. Se han introducido cambios en la innovación como consecuencia de la evaluación.									
124. Se ha realizado la evaluación durante el proceso pero no se ha detectado la necesidad de realizar cambios en la innovación.									
<b>¿QUIEN LLEVA A CABO LA EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN Y QUÉ CONSEUENCIAS TIENE?</b>	<b>UNIVOCIDAD</b>		<b>PERTINENCIA</b>		<b>RELEVANCIA</b>				<b>OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)</b>
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
125. Autoevaluación grupal.									
126. Un miembro del grupo realiza toda la evaluación.									
127. Otros profesores que no participan en la innovación.									
128. El equipo directivo.									
129. Toda la comunidad educativa.									
130. Evaluación externa.									

<b>RESISTENCIAS A LA INNOVACIÓN</b>									
<b>¿QUÉ RESISTENCIAS O LIMITACIONES SE HAN ENCONTRADO EN EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN?</b>	<b>UNIVOCIDAD</b>		<b>PERTINENCIA</b>		<b>RELEVANCIA</b>				<b>OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)</b>
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
131. La innovación exige tiempo de dedicación fuera de la jornada laboral que no se ve compensado.									
132. Amplitud y complejidad de la innovación.									
133. La cantidad de papeleo y burocracia que exige su realización.									
134. Dificultades de organización interna a nivel del colegio.									
135. Obtener los recursos necesarios.									

136. Falta de experiencia, compromiso y/o dedicación de los maestros/as en el desarrollo de la innovación.										
137. Asesoramiento inadecuado o ausencia de este.										
138. Miedo a salir de la zona de confort que supone la rutina diaria.										
139. Dudas sobre si realmente merece la pena esfuerzo.										
140. Falta de continuidad en el centro de los miembros del claustro que comenzaron la innovación.										
141. Influencia negativa de otros maestros/as no participantes en la innovación.										
142. Falta de apoyo de la dirección del centro.										
143. Falta de apoyo de las familias del alumnado del centro.										
144. Falta de apoyo de la Administración en relación a la dotación económica del proyecto.										
145. Falta de compensación externa por el trabajo realizado.										
146.. Otra forma (especificar: _____).										
<b>IMPACTO DE LA INNOVACIÓN</b>										
¿A QUÉ HAN AFECTADO LOS CAMBIOS QUE SE HAN PRODUCIDO O SE ESTÁN PRODUCIENDO EN EL CENTRO EDUCATIVO COMO CONSECUENCIA DE LA INNOVACIÓN	<b>UNIVOCIDAD</b>		<b>PERTINENCIA</b>		<b>RELEVANCIA</b>				<b>OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)</b>	
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>		
147. A los procesos de enseñanza-aprendizaje.										
148. A la interacción familia-comunidad-escuela.										
149. A los materiales y equipamiento del centro.										



150. A las relaciones entre el alumnado.									
151. A la motivación del alumnado.									
152. A la convivencia en el centro.									
153. A la coordinación del profesorado.									
154. A la distribución de los espacios y/o el tiempos del centro.									
155. A la organización de los espacios y/o los tiempos del aula.									
156. A la evaluación del alumnado.									
157. A la capacidad para enfrentarse a nuevos retos del alumnado y/o el profesorado.									
158. Cambios negativos no previstos (disciplina, ambiente, rendimiento, actitudes, relaciones...									
159. Otra forma (especificar: _____).									

<b>SATISFACCIÓN CON LA INNOVACIÓN</b>									
SEÑALE SU NIVEL DE SATISFACCIÓN CON EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
160. Con la innovación he logrado las metas de mejora profesional que me planteé.									
161. Los retos personales que me propuse con la innovación han sido cubiertos.									
162. La innovación me ha facilitado la docencia.									
163. La innovación me ha aportado recursos materiales extras.									
164. La innovación me ha proporcionado prestigio entre el alumnado y/o las familias.									
165. La innovación me ha proporcionado reconocimiento fuera de la institución escolar.									
166.. La innovación me aporta mayor reconocimiento social en mi entorno.									
167. El ambiente de trabajo es estimulante y receptivo hacia la innovación.									

168. En el centro se valora la innovación realizada.									
169. La innovación ha generado relaciones personales y profesionales satisfactorias.									
170. Me siento orgulloso/a de haber llevado a cabo la innovación.									

<b>DIFUSIÓN DE LA INNOVACIÓN</b>									
¿SE HA DIFUNDIDO O SE PIENSA DAR A CONOCER LA INNOVACIÓN DE ALGUNA MANERA?	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
171. Sí, participando en jornadas, encuentros o centros de información dando a conocer la experiencia.									
172. Sí, asesorando a otros centros y a otros docentes que nos lo han solicitado.									
173. Sí, mediante las redes sociales del centro.									
174. Sí, publicando la experiencia en libros, revistas o webs. En este caso, ¿podría indicarnos la referencia de la publicación? _____.									
175. No se considera necesario.									
176.. Otra forma (especificar: _____).									

<b>OTROS</b>									
	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				OBSERVACIONES (Sugerencias correcciones)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	
177. POR FAVOR, SI CONSIDERA QUE HAY ALGÚN PUNTO IMPORTANTE QUE NO HAYA SIDO INCLUIDO EN ESTE CUESTIONARIO O ALGUNA OBSERVACIÓN, LE ROGAMOS QUE NOS LO INDIQUE A CONTINUACIÓN.									

## ANEXO 2. CUESTIONARIO DEFINITIVO

### ANÁLISIS DE LAS INNOVACIONES EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE LEÓN

Cuestionario

Estimado compañero/a:

Este cuestionario forma parte de una tesis doctoral del Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación de la Universidad del León. Su objetivo es estudiar las innovaciones que se desarrollan en los centros de Educación de Infantil y Primaria de la provincia de León, considerando no sólo las propuestas por la Administración, sino también las que se realizan por iniciativa del profesorado sin formar parte de ningún proyecto específico, y que muchas veces pasan desapercibidas. Reconocemos que puede resultarle algo amplio, pero esperamos contar con su colaboración que agradecemos de antemano.

No hay respuestas que se puedan considerar mejores o peores. Solamente es un instrumento exhaustivo para conocer lo que hacemos. Las contestaciones son totalmente anónimas.

Muchas gracias por su colaboración.

#### ASPECTOS GENERALES

<p>39. <b>Sexo:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Hombre</p> <p><input type="checkbox"/> Mujer</p>	<p>40. <b>Edad:</b></p> <p><input type="checkbox"/> 22 a 30 años</p> <p><input type="checkbox"/> 31 a 40 años</p> <p><input type="checkbox"/> 41 a 50 años</p> <p><input type="checkbox"/> Mayor de 50 años</p>
<p>41. <b>Si tiene algún cargo indíquelo:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Director/a</p> <p><input type="checkbox"/> Jefe/a de Estudios</p> <p><input type="checkbox"/> Secretario/a</p> <p><input type="checkbox"/> Coordinador/a</p> <p><input type="checkbox"/> No tengo ningún cargo</p>	<p>42. <b>Años de Antigüedad en el centro, contando el actual:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 1</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 2 y 3</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 4 y 6</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 7 y 10</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 11 y 15</p> <p><input type="checkbox"/> Más de 15</p>
<p>43. <b>Indique la titulación académica cursada:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Maestro/a de Educación Primaria</p> <p><input type="checkbox"/> Maestro/a de Educación Infantil</p> <p><input type="checkbox"/> Maestro/a especialista</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciado/a</p> <p><input type="checkbox"/> Doctor/a</p>	<p>44. <b>Centro:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Público rural</p> <p><input type="checkbox"/> Público urbano</p> <p><input type="checkbox"/> Concertado</p> <p><input type="checkbox"/> Privado</p>
<p>45. <b>Años de docencia, contando el actual:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Menos de 1</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 1 y 3</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 4 y 6</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 7 y 10</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 11 y 15</p> <p><input type="checkbox"/> Más de 15</p>	<p>46. <b>Indique la especialidad que imparte:</b></p> <p><input type="checkbox"/> Educación infantil</p> <p><input type="checkbox"/> Educación primaria</p> <p><input type="checkbox"/> Música</p> <p><input type="checkbox"/> Educación Física</p> <p><input type="checkbox"/> Lengua extranjera</p> <p><input type="checkbox"/> Bilingüismo</p> <p><input type="checkbox"/> Audición y Lenguaje</p> <p><input type="checkbox"/> Pedagogía Terapéutica</p>

<b>47. Curso que imparte:</b> <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Primero de Primaria <input type="checkbox"/> Segundo de Primaria <input type="checkbox"/> Tercero de Primaria <input type="checkbox"/> Cuarto de Primaria <input type="checkbox"/> Quinto de Primaria <input type="checkbox"/> Sexto de Primaria	<b>48. Perfeccionamiento realizado los últimos 5 años:</b> <input type="checkbox"/> Menos de 50 horas <input type="checkbox"/> Entre 50 y 100 horas <input type="checkbox"/> Más de 100 horas
<b>49. Ha participado en los últimos 5 años en algún proyecto de innovación educativa propuesto por la Administración:</b> <input type="checkbox"/> Como miembro (Años:___) <input type="checkbox"/> Como coordinador (Años:___) <input type="checkbox"/> No he participado en ninguno	<b>50. Ha participado en los últimos 5 años en alguna experiencia de innovación educativa al margen de los propuestos por la Administración:</b> <input type="checkbox"/> Como miembro (Años:___) <input type="checkbox"/> Como coordinador (Años:___) <input type="checkbox"/> No he participado en ninguna

\* En caso de haber respondido negativamente a las variables 11 o 12, no es necesario que siga respondiendo. Muchas gracias por su colaboración.

### **TEMA DE LA IDEA INNOVADORA**

¿EN QUÉ TEMÁTICA/S SE CENTRA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA QUE HAN DESARROLLADO?

1:TOTALMENTE EN DESACUERDO, 5: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
51. Interacción familia-comunidad-escuela.				
52. Éxito educativo del alumnado.				
53. Competencias clave.				
54. Integración de las TIC.				
55. Metodologías activas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio, etc.).				
56. Mejora de la convivencia del centro.				
57. Igualdad de oportunidades.				
58. Atención a la diversidad.				
59. Fomento del espíritu emprendedor.				
60. Otras (especificar): _____.				

¿CÓMO SURGE LA IDEA DE ELABORAR EL PROYECTO DE INNOVACIÓN?

1:TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
61. Por detección de necesidades del centro o del alumnado				
62. Por la reflexión sobre la necesidad de dar a los contenidos un tratamiento didáctico-innovador.				
63. Por la necesidad de elaborar o modificar documentos del centro.				
64. Por dar continuidad a un curso de formación o grupo de trabajo.				
65. Por iniciativa del Equipo Directivo.				
66. Por la sensibilidad ante el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.				
67. Otra forma (especificar): _____.				

**TIPO DE INNOVACIÓN**

¿EN CUÁL DE LAS SIGUIENTES CATEGORÍAS INCLUIRÍA LA INNOVACIÓN?

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
68. Modificación de los valores o ideario del centro.				
69. Variaciones en la distribución de los espacios, en la metodología y/o agrupamiento del alumnado.				
70. Introducción o modificación de prioridades en los objetivos del centro.				
71. Mejora de las relaciones de los miembros de la institución escolar.				
72. Integración de nuevos miembros (profesores o alumnado) en la escuela.				
73. Mejora de las relaciones con otros centros y/o con la comunidad.				
74. Reducción o aumento de unidades y/o ratio profesor-alumno.				
Otra (señalarla): _____				

**DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN**

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENEN LOS MIEMBROS DEL GRUPO QUE LLEVA A CABO LA INNOVACIÓN?

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
75. Los coordinadores/as se muestran entusiastas y fomentan la colaboración entre el profesorado.				
76. Todos los miembros del equipo se implican activamente en el desarrollo de la innovación.				
77. Alguno de los docentes es también investigador/a.				

¿QUÉ MODIFICACIONES EN LOS OBJETIVOS INICIALES DE LA INNOVACIÓN SE HAN PRODUCIDO A POSTERIORI?

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
78. Relacionadas con los recursos económicos, materiales o personales.				
79. Relacionadas con la falta de tiempo.				
80. Motivadas por las deficiencias formativas de los propios docentes.				
81. Relacionadas con la respuesta del alumnado.				
Otras (especificar): _____.				

¿CUÁL/ES DE LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES SE HAN LLEVADO A CABO DENTRO DE LA INNOVACIÓN?

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
82. Elaboración de materiales curriculares relacionados con la innovación.				
83. Observaciones de aplicaciones en el aula de aspectos de la innovación				
84. Asistencia a exposiciones o actividades de formación reglada (cursos, jornadas, etc) por expertos/as en el tema de la innovación.				
Otras (especificar): _____.				

¿CUÁL HA SIDO LA IMPLICACIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO ANTE LA PUESTA EN MARCHA DE LA INNOVACIÓN?

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
85. . De coordinación y dirección de la innovación.				
86. De entusiasmo y difusión del trabajo que se realiza.				
87. De indiferencia/inhibición ante la innovación.				
Otra forma (especificar: _____).				

¿CÓMO HAN REACCIONADO LAS FAMILIAS ANTE LA PUESTA EN MARCHA DE LA INNOVACIÓN?

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
88. Conocen de su existencia y no han mostrado mucho interés ni se oponen a ella.				
89. Conocen su existencia, están satisfechos con ella y muestran interés por informarse y participar.				
90. Conocen su existencia y se están oponiendo a su desarrollo.				

**TEMPORALIZACIÓN:** ¿CÓMO SE DISTRIBUYE EL TIEMPO DEDICADO A LA INNOVACIÓN?

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
91. El tiempo se dedica sobre todo a la puesta en práctica de la innovación.				
92. El tiempo se dedica sobre todo la elaboración de materiales para la innovación.				
93. El desarrollo de la innovación se realiza en horario escolar.				
94. Indique cuantas horas al mes dedica a la innovación: _____				

**RECURSOS:** LOS RECURSOS HUMANOS CON LOS QUE HA CONTADO PARA EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN SON LOS SIGUIENTES:

1::TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
95. Maestros/as.				
96. Equipo directivo.				
97. EOEP (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica).				
98. Otros profesionales del centro si los hubiera (Equipo de atención a necesidades educativas especiales, fisioterapeuta, enfermero/a, monitores/as, otros).				
99. Alumnado.				
100. Familias.				
101. Personal de otros centros				

**RECURSOS:** LOS RECURSOS MATERIALES CON LOS QUE SE HA CONTADO PARA EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN SON LOS SIGUIENTES:

1::TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
102. Libros de texto y/o libros especializados.				
103. Recursos audiovisuales.				
104. Materiales elaborados por el profesorado y/o el alumnado.				
105. Materiales de otros centros y/o otros proyectos de innovación.				
106. Internet y programas de ordenador.				
Otros (especificar): _____.				

**RECURSOS:** ¿A QUÉ SE HA DEDICADO LA DOTACIÓN ECONÓMICA ASIGNADA A LA INNOVACIÓN?

1::TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
107. Libros, material escrito y material fungible (papel, cintas de audio/vídeo, etc.).				
108. Equipos técnicos (vídeos, cámaras, ordenadores, tabletas, etc.).				
109. Asesoramiento por parte de expertos.				
110. No ha habido dotación económica.				
Otras (especificar): _____.				

**ASESORÍA DE LA INNOVACIÓN:** ¿QUÉ TIPO DE ASESORÍA HAN RECIBIDO DURANTE EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN?

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
111. Nos han asesorado docentes de otros centros.				
112. Nos ha asesorado la inspección educativa.				
113. Nos ha asesorado un/a profesor/a de la universidad.				
114. Nos han asesorado equipos de apoyo externos.				
115. No ha habido asesoramiento externo.				

**EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN: ¿QUIEN LLEVA A CABO LA EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN?**

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
116. Autoevaluación grupal.				
117. Un miembro del grupo realiza toda la evaluación.				
118. Otros profesores que no participan en la innovación.				
119. Toda la comunidad educativa.				
120. Evaluación externa.				

**¿CÓMO SE REALIZA LA EVALUACIÓN DE LA INNOVACIÓN?**

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
121. Observación directa de las clases.				
122. Cuestionarios, entrevistas y/o grabaciones.				
123. Informes escritos.				
124. Reuniones grupales.				
Otro tipo de evaluación (especificar): _____.				

**¿EN QUÉ MOMENTO SE EVALUA LA INNOVACIÓN?**

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
125. Solo al finalizar el proyecto para ver si se han cumplido los objetivos.				
126. Al empezar, durante el proceso mediante reuniones periódicas y al finalizar.				
127. Se ha realizado la evaluación durante el proceso pero no se ha detectado la necesidad de realizar cambios en la innovación.				

**RESISTENCIAS A LA INNOVACIÓN****¿QUÉ RESISTENCIAS O LIMITACIONES SE HAN ENCONTRADO EN EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN?**

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
128. La innovación exige tiempo de dedicación fuera de la jornada laboral que no se ve compensado.				
129. Amplitud y complejidad de la innovación.				
130. La cantidad de papeleo y burocracia que exige su realización.				
131. Falta de experiencia, compromiso y/o dedicación de los maestros/as en el desarrollo de la innovación.				
132. Miedo a salir de la zona de confort que supone la rutina diaria.				
133. Dudas sobre si realmente merece la pena esfuerzo.				
134. Falta de continuidad en el centro de los miembros del claustro que comenzaron la innovación.				
135. Las características específicas del alumnado del centro dificultan el desarrollo de la innovación.				
136. Falta de apoyo de las familias del alumnado del centro.				
Otra forma (especificar: _____).				



**SATISFACCIÓN CON LA INNOVACIÓN**

SEÑALE SU NIVEL DE SATISFACCIÓN CON EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
137. Los retos personales que me propuse con la innovación han sido cubiertos.				
138. La innovación me ha facilitado la docencia.				
139. En el centro se valora la innovación realizada.				
140. La innovación ha generado relaciones personales y profesionales satisfactorias.				
141. Me siento orgulloso/a de haber llevado a cabo la innovación.				

**IMPACTO DE LA INNOVACIÓN**

¿A QUÉ HAN AFECTADO LOS CAMBIOS QUE SE HAN PRODUCIDO O SE ESTÁN PRODUCIENDO EN EL CENTRO EDUCATIVO COMO CONSECUENCIA DE LA INNOVACIÓN?

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
142. A los procesos de enseñanza-aprendizaje.				
143. A la interacción familia-comunidad-escuela.				
144. A los materiales y equipamiento del centro.				
145. A la motivación del alumnado.				
146. A la convivencia en el centro.				
147. A la distribución de los espacios y/o los tiempos del centro.				
Otra forma (especificar: _____).				

**DIFUSIÓN DE LA INNOVACIÓN**

¿SE HA DIFUNDIDO O SE PIENSA DAR A CONOCER LA INNOVACIÓN DE ALGUNA MANERA?

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO, 4: COMPLETAMENTE DE ACUERDO

	1	2	3	4
148. Sí, participando en jornadas, encuentros o centros de información dando a conocer la experiencia.				
149. Sí, asesorando a otros centros y a otros docentes que nos lo han solicitado.				
150. Sí, mediante las redes sociales del centro.				
151. Sí, publicando la experiencia en libros, revistas o webs. En este caso, ¿podría indicarnos la referencia de la publicación? _____				

**OTROS**

152. POR FAVOR, SI CONSIDERA QUE HAY ALGÚN PUNTO IMPORTANTE QUE NO HAYA SIDO INCLUIDO EN ESTE CUESTIONARIO O ALGUNA OBSERVACIÓN, LE ROGAMOS QUE NOS LO INDIQUE A CONTINUACIÓN.

## **ANEXOS 3 Y 4. VÍDEOS, AUDIOS Y TRANSCRIPCIONES ENTREVISTA Y GRUPOS DE DISCUSIÓN**

Con la intención de no alargar más de lo necesario esta versión impresa, solo recogemos aquí la transcripción de un grupo en profundidad. No obstante, se ha añadido un CD-ROM adjunto con las transcripciones y los vídeos de la entrevista y de los grupos de discusión.

### **GRUPO DE DISCUSIÓN G1**

**INTERVINIENTES:** Z, H, I L, T Y M.

#### **INTERVENCIÓN INICIAL**

Buenos días a todos/as. Antes que nada quiero agradeceros las molestias que os habéis tomado por dedicarme este tiempo. Sé lo ocupados que estamos todos y el esfuerzo que esto supone, por eso os doy las gracias. Mi nombre es Marian, soy maestra del CEIP Antonio Valbuena, y estoy realizando un estudio sobre innovaciones educativas en colaboración con la Universidad de León, para mi tesis doctoral.

El objetivo de esta reunión es que, de manera totalmente informal, hablemos sobre alguna innovación que se esté llevando en el cole. El fin principal de esta reunión es recoger todas las opiniones que podáis aportarme, puesto que, aunque he realizado también un cuestionario, pienso que hay cosas que no quedan bien reflejadas en la encuesta, y

vuestra opinión personal me parece de gran importancia. Por mi parte tengo que intentar solo moderar la conversación e intentar no posicionarme a favor de ninguna opinión, pero todas vuestras opiniones me parecen de gran importancia, de manera que no hay respuestas mejores ni peores. En este ordenador tengo una grabadora y os voy a pedir antes de empezar que me deis permiso para ponerla en funcionamiento y grabar la conversación. No tiene mayor importancia, el motivo es que, aunque yo intente coger notas de todo lo que se vaya diciendo, a veces, como hablamos muy de prisa y varios a la vez, no puedo apuntar todo lo que decís, y tal como lo decís. ¿Me permitís grabar la conversación?

Todos: Si.

Muchas gracias.

**Yo:**Bueno, pues vamos a empezar con este grupo de discusión... Contadme como surgió la idea de hacer esta innovación...¿Es reciente?

**Z:** Bueno...¿hablo primero yo? Pues...empezó el año pasado. Porque ya sabes, con el tema de la competencia emprendedora, pues decidimos aprovechar para darle un impulso al colegio y crear algún tipo de proyecto que ilusionara así a todo el mundo, a los niños y tal. Empezamos con el tercer ciclo, 5º y 6º, con el proyecto Musearte. Era decidir ¿De qué manera lo enfocábamos? La idea, bueno, la creamos un poco entre todos y era crear una institución pública, que sirviera de manera educativa a los niños del colegio. Y ahí surgió.

**Yo:** Y vuestro proyecto ¿Forma parte de alguna propuesta de la Administración o lo habéis hecho por vuestra cuenta, al margen de la Administración?

**J:** No, no.

**H:** Ha sido totalmente espontáneo.

**L :** Si.

**H:** Si, el inicio del proyecto ha sido idea de, bueno, un poco de todos...

**Yo:** ¿Si?

**H:** Fue consensuado...

**L:** Una propuesta, y todos así, opinamos que sí, sí, que adelante. Entonces...

**T:** El tema es que, si te metes con buscar algo en la Administración lo único que haces es enlentecer todo, te ponen un montón de cortapisas con el proyecto, que puede ser libre, y resulta que ya no es libre porque tiene que ajustarse y pierde el espíritu que tiene...Así que lo hemos hecho sin dinero, sin reglas, sin historias...y ha salido perfecto.

(L y P asienten con la cabeza).

**J:** Ahora sí, si hemos solicitado.

**H:** Si.

**J:** Viendo la...vamos, lo bien que ha salido todo, la gente que nos ha animado, qué nos decían que como no lo publicábamos, que como no solicitábamos unos premios de algún estamento y demás, si se ha solicitado...

**Z:** Un proyecto de...

**Yo:** ¿Ahora a posteriori?

**Z:** Sí, ahora en junio, después de haberlo desarrollado...

**J:** Animados quizá por la gente de la calle, los padres, y demás.

**Z:** Un proyecto de plan de mejora.

**M:** Pero fue cuando salieron las bases.

**Z:** Cuando salieron las bases.

**M:** hasta ese momento no había salido ningún tipo de...

**Z:** Y hay alguna cosa más que ya os...algún premio más, tengo la convocatoria, al que si podemos optar...

**T:** Pero sobre todo la libertad que nos ha dado el hacerlo sin ver que nos...primero lo hemos hecho, luego a ver donde encaja. No ha sido, tampoco como te dije, sin normas y sin reglas, porque ha tenido unas fases...(señala al coordinador Z) en las que nos pusimos de acuerdo.

**J:** Y unos horarios...(ríen).

**Yo:** Sí, vamos a hablar de eso también luego...Muy bien, y...¿Cuál ha sido...

**J:** Pero...

**Yo:** Si, dime...

**J:** No, quería añadir respecto a eso que quizás, lo bueno de que ha salido tan perfecto es que...salió por nosotros mismos, por los niños, por los padres, por los profesores.

**L:** Sí, ahí estamos.

**J:** Que no fue que dijéramos, vamos a concursar, y vamos a hacerlo pues, para un concurso, ¿no? O para unos premios. No, fue algo espontáneo, algo nuestro, y así lo consideramos, claro.

**Yo:** Y...¿Cuál ha sido la implicación del Equipo Directivo?

(Silencio)

**Z:** Muy poca...(Ríe y mira a la Jefa de estudios)El Equipo Directivo...

(Todo ríen)

**Z:** Va, no, en esto...

**Yo:** Aunque estén delante...(Río)

**Z:** Bueno, que hable ella que es Jefa de estudios (Señala a J)

**J:** Bueno, yo...que lo digan ellos mejor...yo, lo que me impliqué, sobre todo fue, que cuando ya casi estaba realizado...eh...los horarios. Coordinar horarios, sustituciones, que no puedo estar, que aquí, que no soy doble...Vale, no te preocupes, va Fulano. Y bueno, lo que es un poco el papeleo para un orden, pero, el trabajo manual...

**H:** Cada miembro del Equipo Directivo ha colaborado...

**J:** Yo, hablo de mi que soy Jefa de estudios.

**H:** Sí, ella ha colaborado con el tema horarios, la Secretaria...

**J:** Que no está aquí.

**H:** Ha colaborado para proporcionarnos materiales, todo lo que necesitábamos se lo pedíamos a ella...

**Yo:** En ningún momento ha habido inhibición, resistencia...

**Todos:** No, no.

**H:** Y el director, pues sí, también coordinaba un poco todo, si iba bien, si no iba...

**Z:** La proyección, la comunicación con otras instituciones, con otros colegios...

**H:** La marcha.

**Z:** Todos, cada uno en su ámbito de responsabilidad

(Todos asienten)

**Yo:** ¿Habéis tenido coordinación con otros colegios o...

**Z:** ¿Coordinación para elaborarlo?

**Yo:** En algún momento para algo...

**Z:** No.

**Todos:** No.

**Z:** Nos hemos, no coordinado, hemos comunicado en lo que estábamos metidos para que participaran...

**J:** Visitas.

**Z:** Si, visitándonos, y estas cosas...(Se levanta a comprobar que el video sigue grabando) y...espero que siga...lo tienes puesto...

**M:** Se habrá apagado.

**Todos:** la pantalla...

**Yo:** ¿Sigue grabando?

**Z:** No, sigue, sigue grabando...

**Yo:** Ah vale... y... ¿Sobre las familias? ¿Qué implicación han tenido las familias?

**H:** Muchísima, mucha, mucha.

(Todos asienten)

**Z:** Mucha, en diferentes medidas.

Todos: Si.

**Z:** Hay algunas, (se cruza de brazos) por ejemplo...(mira a H) con vosotras, han participado mucho.

**H:** Si.

**M:** Con nosotros menos, (mira a L) casi lo hemos llevado entre la Secretaria y nosotros...

**L:** Si, las familias sobre todo traen recursos, vídeos,...



**J:** Si hablamos de tanto por ciento, yo creo que un 85, 90% de participación de las familias.

**Todos:** Sí.

**J:** Se han implicado (me mira) ¿Sabes? Que siempre en todos...

**Yo:** ¿Hay familias que se hayan opuesto...?

**Todos:** No.

**J:** No, oponerse no, pasar, puede ser que alguien haya pasado, pero oponerse no.

**Yo:** Vale, indiferencia alguna pero la mayoría no.

**J:** No, yo que pertenezco al Consejo, vamos, que tengo que estar en el Consejo, también, apoyándonos, animándonos...

**Yo:** Porque...contadme un poco...en que ha consistido...¿Los niños participaban?

**Z:** No, lo realizaban en un 90% los niños. El proyecto está pensado para que ellos sean capaces de desarrollar lo que es...sean capaces de emprender...en este caso, es un museo. Entonces, nosotros lo que hemos hecho es darles la guía, proporcionar un orden dentro del trabajo. Pero la gestión ha sido de ellos desde, que tienen que elaborar todo...bueno, lo que habrás visto, si te habrá dado tiempo (me mira).

**Yo:** No, aún no.

**Z:** Todas las salas del museo, también encontrar materiales, organizarse como grupos de guías para exponerlo después al público, grupo de educadores, que son los que realizan actividades educativas para otros niveles del colegio...

**Yo:** Muy completo...

**Z:** De todo. Lo que es un museo. Cuando tú vas a un museo, siempre hay unos guías que te lo enseñan, y luego hacen actividades...Entonces, esto lo tienen que gestionar todo ellos, lo llevan a cabo todo ellos, y nosotros lo que hacemos el guiarles...

**J:** Hombre, igual ahora no lo ves completo porque claro, en fechas que estamos, se han recogido cosas que no se pueden dejar aquí porque, oye, son de las familias, o pues...no sé, objetos prestados que hemos tenido, eso se ha recogido y para el año que viene se volverá a exponer.

**T:** Mira, la cosa fue: se propuso hacer un viaje por la historia, se repartieron las etapas en los distintos cursos...

**Yo:** ¿Todos los cursos han participado?

Todos: Si.

**L:** Si, de primaria.

**J:** Los de primaria.

**T:** Tercero, hace esto: Grecia, o Roma, o tal...todo el mundo cogió su etapa, sabía cual era su etapa. Hubo unas reuniones de coordinación de todos y luego las fases fueron: primer trimestre más o menos fue documentación, pero cada uno lo hace con sus niños como le parece, documentación.

**T:** La segunda fase es elaborar los materiales para la exposición, y la tercera es ya es poner la exposición y guiarlo... más o menos...

**Yo:** ¿En el tercer trimestre verdad?

**Todos:** Si.

**T:** Si, en el tercer trimestre. Primero, de documentación, segundo, de realizar lo que se iba a exponer ahí y preparar ya y demás, y tercero ya, pues eso, colocar la exposición.

**Todos:** Sí.

**H:** Pero...

**J:** Ahora tengo que añadir yo algo, porque aunque yo no participé porque yo estoy a otras cosas, que los niños sí, hicieron la elaboración pero quien coordinó y quien colocó por decirlo así fueron los profesores.

**H:** Y los padres.

**J:** Y los padres que muchas tardes vinieron.

**H:** Los padres que colaboraron en la decoración en muchos casos... Pero yo sí que quería puntualizar una cosa; a ver, que no es sólo el producto final, yo le doy tanta importancia el producto final como al proceso

**Yo:** Si, en el periódico lo recaláis eso, verdad?

**Z:** Sí.

**H:** Vale. Si, el proceso para los profesores que hemos estado es muy importante porque los niños han aprendido a trabajar en equipo, han aprendido a resolver las dificultades que pueden...

**L:** Si, surgir...

**J:** Conflictos que pueden surgir en lo que es el trabajar en grupo claro. Han aprendido, pues eso, a buscarse... a tener iniciativa, a buscar soluciones, a ser creativos...Entonces, para mí, tan importante como el resultado final es el proceso...

**Z:** Si, estoy de acuerdo contigo y voy a ir mas lejos, es mas importante.

**Todos:** Es más importante incluso.

**Z:** El final es el producto, que es lo más vistoso y lo que luce y vende...

Todos: Claro.

**Z:** El proceso es un viaje muy intenso porque ha sido muchísimo trabajo.

**J y H:** Sí.

**Z:** Mucho trabajo, quitando a veces tiempo de otras asignaturas porque tiempo tenemos el que tenemos. Y ha sido un viaje muy intenso, pero lo importante es el proceso, cuando terminas...tú ves que luce mucho pero que el aprendizaje es extraordinario.

**J:** Y mucho trabajo de casa y mucho trabajo de tardes aquí ¿eh?

**Yo:** Eso os quería preguntar también. ¿El tiempo de dedicación ha sido sobre todo en horario lectivo o ha exigido dedicación fuera de la jornada laboral?

**J:** Mmm...

**H:** Ha habido de todo, ha habido mucho.

**Z:** Mucho.

**H:** Para los niños ha sido sobre todo tiempo lectivo, por lo menos hablo personalmente.

**Todos:** Sí.

**H:** Mayoritariamente, para los profesores y padres ha habido mucho trabajo extra.

**Yo:** Mucho trabajo fuera...

**Z:** Mucho, mucho.

**P:** Este trimestre sobre todo...

**Yo:** ¿Podrías decirme a la semana o al mes más o menos cuántas horas extras puede suponer?

**L:** Uy...

**Z:** Yo te puedo hablar de mí...

**H:** Muchas.

**L:** En los primeros cursos los viernes...

**Z:** Depende, pero a mí me salían unas 4 horas todos los días.

**Yo:** ¿Todos los días?

**H:** Si, pero es que él es el coordinador y ha tenido mucha más dedicación.

**Z:** Mas, o menos eso....no, quiero decir, por mi grupo...

**Yo:** ¿El año pasado también eras coordinador no?

**Z:** Sí.

**Yo:** Y aún así ¿este año también te ha exigido mucha dedicación?

**Z:** Sí, con más ganas porque este año se ha sumado toda la “maestrada”, entonces....

**Yo:** Claro.

**Z:** Entonces... yo encantado, así mucho más sencillo...

**J:** Y el año que viene si Dios quiere seguirá siendo el coordinador...

(Todos ríen)

**Z:** Bueno el año que viene no, el año que viene ya te dije yo que no.

**Yo:** ¿Y los demás? ¿Cuántas horas de dedicación os supone?

**T:** Sobre todo ahora al final bastantes, sí, bastantes...yo no te puedo decir 4 o 5 pero mira, si tenías Art, dices...pues mira hoy en Art vamos a pintar las columnas, si tenías Lengua, pues la redacción, dices... vamos a poner de tema de redacción “El Olimpo” y me buscáis información...hacías girar...intentabas aprovechar...

**Yo:** ¡Qué interesante!

**T:** Intentabas aprovechar la clase que ya tenías que dar para que te sirviera para lo otro

**Z:** (Me mira) Pero te referías más ...

**H:** No, se refiere a las horas extras.

**Yo:** Si, a las horas extras sobre todo.

**T:** Fuera, y dentro, ya te digo...

**Z:** Si, a mi, yo...con T eh? La fase de documentación menos horas, porque es un trabajo más de clase como dice él, y aprovechas las áreas, pero sí, a partir del segundo trimestre es cuando ya empiezas a machacarte por las tardes.

**H:** Y ha habido...a ver, depende, en las clases donde ha habido más implicación de padres porque, bueno, tenían disposición horaria a veces, claro, porque no todo el mundo puede o...pues también se ha repartido un poco, profesores, padres...ahora claro, en las clases en las que no, pues ha habido más trabajo.

**Yo:** Claro...vale, y recursos entonces...¿no habéis dispuesto de ninguna dotación económica?...

**T:** Sí, yo iba a Mercadona los viernes...

(Todos ríen).

**T:** A las tres, que es cuando quitan las cajas de la panadería...

**Yo:** ¿Sí?

**T:** Y ya sabían, y te daban 10 cajas, 20 cajas...

**Z:** No ha habido ninguna dotación...

**H:** No.

**Yo:** No, ¿verdad? ¿Ni dinero por parte del colegio?

**L:** Cada uno traía las cosas...

**H:** No, nada...bueno, dinero del colegio, pues fotocopias y material...(mira a J).

**J:** Bueno, sí...ha habido un gasto extremo este año de fotocopias...

**L:** Sí.

**Yo:** Sobre todo en eso lo habéis notado.

**J:** Sí. Pero bueno, lo hemos tenido que quitar de otras cosas...a lo mejor de reponer libros de la biblioteca, y de otras actividades...

**Z:** No ha habido nada.

**H:** Bueno, yo también quiero decir que...

**J:** Pero...exterior, es decir, os hemos enviado x, nada.

**H:** Y voy a decir algo, que bueno, no es por nada pero yo lo quiero decir: los profesores hemos renunciado voluntariamente este año...

(Todos asienten).

**J:** Sí.

**H:** A las dietas que nos correspondían por salidas extraescolares.

**Yo:** Habéis renunciado.

**J:** Si, hay una dieta, o media dieta cuando sales fuera de la provincia...

**Yo:** Ya.

**J:** O la excursión a Ponferrada, o a Gijón, con los niños a fin de curso...

**Yo:** ¿Y es un poco para compensar el gasto...

**J:** Pues sí.

**L:** Si, hemos gastado mucho dinero.

**H:** Sí.

**Z:** Claro. Y luego no contamos lo que hemos puesto...

**J:** Del bolsillo de cada uno.

**Z:** Que eso no lo hemos dicho, pero todos han soltado de su bolsillo.

**Yo:** Ya...¿ Y en cuanto a la evaluación?¿Lo evaluáis de alguna manera?

**Z:** Sí.

**Yo:** O simplemente con...

**Z:** No, no, el propio resultado y las exposiciones finales ya es una evaluación, pero a lo largo de todo el curso se ha hecho una especie de portfolio que es reunir todas las partes...eh, que se han ido guardando, toda la documentación, todo se va archivando, llevar un “diario de sala” le llamamos, porque hay un taller por salas... luego, cuestionarios de satisfacción del trabajo elaborado.

**Yo:** Vale, durante todo el proceso también entonces, no solo al final.

**Z:** Eso es.

**Yo:** Muy bien. Perfecto. Y...¿Recursos humanos tampoco, verdad? Aparte de vosotros.

**J:** Y los padres, nosotros y los padres.

**Yo:** Vosotros y los padres.

**J:** Y los niños...

**Yo:** ¿Algún tipo de asesoría? ¿Ha venido alguien ha asesoraros?

**Todos:** No...

**M:** No, lo único que si hemos hecho es...hacíamos visitas...las organizábamos en relación a lo que...

**Z:** Bueno...

**J:** Si, bueno, ya...

**Z:** ¿Cómo excursiones con los niños te refieres?

**M:** Sí, eso es, alguna actividad paralela dentro de...

**J:** Sí, pero...fuimos a ver el panteón de los reyes (señala a Z).

**Z:** Sí.



**J:** Y ahí tenemos una réplica por decirlo así...y pagaron...pagaron los niños y pagaron los profesores que acompañaron a los niños.

**M:** Claro.

**H:** Hombre, tampoco sé si hemos solicitado...(mira a Z)...tampoco...

**Z:** ¿El qué?

**H:** Algún asesoramiento externo...

**Z:** No.

**J:** No.

**H:** Es que tampoco lo hemos pedido.

**Yo:** Ha sido un poco Z el que lo ha coordinado y los demás...

**Z:** Ha sido el trabajo de todos...

**Yo:** Me decís que no ha habido resistencias prácticamente...me resulta difícil de creer...

**Todos:** No.

**L:** Te sorprenderá pero es verdad que hemos estado...

**J:** Hay buen rollo en este colegio, ¿eh? Hay muy buen rollo

**Yo:** Si

**Z:** No ha habido ninguna, la mía...

**L:** Al pie del cañón.

**Z:** Resistencia la mía.

**Yo:** Ya...pero...

**L:** Es verdad, hay veces que decíamos: Ayyy, este proyecto...

**Yo:** Sí.

**L:** Pero luego veías los resultados y...

**Z:** Nada.

**L:** Decías: ¡Jo, es que merece la pena!

**Yo:** Compensa...

**L:** Sí.

**Todos:** Si.

**H:** Pero, y también...a ver...que eso también se ha dicho en la prensa...

**Yo:** A ver, a ver...

**H:** No, no, no...que hemos tirado mucho de materiales reciclados.

**Todos:** Sí.

**Yo:** Ah, muy importante también...

**T:** Todo.

**H:** Si, o casi todo...Entonces claro, ahí, porque a ver... este proyecto es continuación...

**J:** La pintura no (mira a L).

**L:** La pintura no se podía.

**H:** Del que iniciaron el año pasado en 5º y 6º, pero en 3º y 4º también se hizo un proyecto de reciclar, que está ahí.

**Z:** Sí, el de reciclaje...

**H:** Entonces consistía en que...inicialmente...o sea, era con materiales todos reciclados, los niños hicieron, también hay una exposición allí abajo, lo que ellos ...

**T:** Pero vamos que la exposición...

**H:** Distintos tipos de materiales.

**T:** No es los que tú puedes ver ahora. La exposición es lo que tú ves ahora si te lo explican los niños porque si no...

**Z:** Sí, y si hacen actividades los niños.

**J:** Bueno, se ha hecho, se ha hecho un vídeo, que está en proceso...una madre vino y ha grabado...

**Yo:** ¿Se va a poder ver el vídeo?

**J:** Ehhh...si me imagino que si lo que pasa es...

**Z:** ¿Sin público eh? Lo que es todas las explicaciones de los niños.

**J:** Si. Con los niños, haciendo...

**Yo:** Porque cuando hacéis las visitas...¿venían en horario escolar las familias?

**Todos:** Si.

**J:** Si, por eso te digo que...

**Z:** Establecimos horarios para visitas de los propios niños del cole para que puedan...

**J:** Se coordinaron los horarios, sí.

**Z:** Escuchar la explicación de los demás...luego de padres...y luego han venido otros grupos.

**H:** No sé si para el año que viene se va a abrir a los centros (Mira a Z), que es una propuesta...

**Yo:** ¿Sí?

**Z:** Si, para el año que viene sí, se va a abrir a los coles y...lo vamos a enfocar por ahí...porque es una idea que pesa mucho desde el punto de vista práctico...ya está elaborado, ya tenemos todo lo que queríamos hacer en este asunto...ahora vamos a ver como podemos proyectar este museo a otros colegios y ver que se puede hacer.

**Yo:** ¿Es interesante, no? Que os abris y no tenéis ningún problema porque muchas veces nos pasa a los maestros, que hacemos cosas pero no las

queremos compartir...

**Z:** Eso es el año que viene...

**H:** Bueno, nosotras a ver...M me acompañó hace dos años fuimos a tu cole y...

**Yo:** Sí, nosotros también invitamos.

**H:** A la exposición, no sé si estabas tú.

**H:** A la exposición que hicieron sobre Miguel Delibes, con el curso que tenía yo entonces de 4º...

**Yo:** Ah, ya, sí, lña recuerdo. Claro, son experiencias interesantes porque aprendemos unos de otros.

**Z:** Pero es verdad que no hay resistencia aquí, nadie se ha resistido...

**M:** Ni las nuevas que llegamos, vamos...

**J:** Ni tan siquiera...que yo las he admirado, las tres profes que se nos jubilan este año.

**Yo:** Que parece que normalmente ya están de vuelta...

**J:** Si, que están ya...Pues no...han trabajado muchísimo...llevando el proyecto...

**Yo:** ¿Y todo esto consideráis que ha sido porque ha habido un líder claro? ¿O porque son varias las personas...

**Z:** Sin duda alguna sí.

(Todos ríen)

**J:** Pues la verdad es que sí.

**T:** Lo hemos sacado a pesar de líder...

**J:** No, pero también.

**Z:** Creo que has acertado con la pregunta.

**J:** Pero también, y ahí si que lo puedo comentar, y yo creo que mis compañeros me apoyarán, es MUY importante tener una persona que anime.

**M:** Y mucho.

**J:** Y en este caso Z fue el impulsor por decirlo así, junto con los demás, pero siempre él...ese vozarrón que tiene de...¡Venga!...y tal...te animaba.

**T:** Además, lleva el curso entero que nos trae a la sala de profesores un roscón, unas pastas...

(Todos ríen)

**T:** Se lo ha ido el tío trabajando...

**Yo:** Ya, ya...

**T:** Entonces cuando dijo...

**Z:** A lo mejor orujo...y tal...

**J:** Sí, una botellina de bierzo, y...sí...

**Yo:** Muy bien, y...

**Z:** Yo, yo no considero importante eso ¿eh? Porque...

**J:** No, yo si. Opino que sí.

**Z:** Cuando un grupo de profesores está al 100% en un proyecto, el liderazgo es...

**J:** No, no es liderazgo, es...es alguien que...

**Yo:** Que anime, que ...

**J:** Que tire un poco de la cuerda, no?

**M y L:** Si

**Z:** Sí bueno, si una persona está de bajón...

**H:** Yo os doy la razón a los dos...

**J:** Sí.

**H:** Un buen líder es esencial y sin él no se lleva a cabo, pero si no hay un buen ambiente...

**L:** Claro.

**H:** El líder puede tirar de un grupo...

**Yo:** Sí.

**H:** De un grupo que puede ser más o menos grande.

**Yo:** Efectivamente.

**H:** Pero...si no estuviéramos de acuerdo, siempre habría personas que se quedarían fuera.

**J:** Pero no ha sido el caso.

**H:** Y no ha sido el caso, se han dado las dos circunstancias.

**Yo:** No ha habido ningún grupo de profesores que haya dicho...no, yo me quedo al margen.

**Todos:** No.

**Yo:** ¿Todo el mundo se ha implicado?

**H:** Sí, todo el mundo.

**Z:** Los especialistas...

**M:** Sí.

**L:** Es que luego te picabas.

**J:** Si había mucho pique de...

**L:** Si, ya lo verás ahora...

**Z:** (Me mira) Sentimos que en tu colegio no sea así pero...

**Yo:** (Río) Oye, que en mi colegio hay buen rollo también ¿eh?

**J:** Somos viejos conocidos aquí todos, Ya sabemos del pie que cojeamos,

ya...le damos la muleta...

**T:** Y el que llega nuevo ya cuando pasa el primer trimestre es viejo conocido también.

**L:** Oh.

**J:** La verdad, y eso...yo que...vamos, que lo veo desde, ahora...estos 4 años, desde el punto de vista de, que es donde ves los problemas, te vienen a contar...no ha habido ningún problema. Es más, yo veo que...que mis chicos, en general, nos abrimos mucho a la gente nueva que viene, no solo a los nuevos profesores que vienen que no dejan de ser unos compañeros más, ¿no?

**Yo:** Sí.

**J:** Da igual 1 año, 5 o 40. Si no, pregunta, si tienes opción alguna vez, a los chicos que vienen de prácticas...

**Yo:** Ya.

**Z:** Que han trabajado bastante...

**Todos:** Sí.

**Yo:** ¿Han participado también?

**M:** Muy mucho.

**J:** Porque, se van encantados, por el trato...por como les implicamos...

**Z:** Han venido por las tardes, que no tenían porqué, han venido por la tarde con sus tutores...

**J:** Es más, ahora a las últimas excursiones que hemos hecho han venido, a apoyar a los profesores para que vayan con los niños ¿Entiendes?

**Yo:** ¿En ese sentido diríais que la edad es importante a la hora de hacer la innovación?

**J:** ¿La...?

**Yo:** La gente joven tira más, o la gente más mayor que tiene más experiencia...

**J:** Ahh...

**Z:** Tú mira los viejos...

**J:** La gente “joven” tiramos...

(Todos ríen)

**M:** Somos los que más tiramos...

**H:** Aquí somos todos jóvenes...

**Yo:** Vale...¡Esa es la actitud! ¡Perfecto! (reímos)

**Z:** Eso te lo puedo decir yo, que soy extraordinariamente joven (ríe).

**M:** ¿Verdad?

**J:** Bueno, él es el bebé, pero los demás somos muy jóvenes...

**Z:** Pero no he notado ninguna diferencia, no puedo decir que haya notado ninguna diferencia entre la juventud de M y la juventud de L.

**Yo:** Incluso la gente que se va a jubilar, me decís que...

**J:** Sí, sí, sí. Tres compañeras que se van a jubilar este año, que podían pasar más, no? Decir va, hacerse las remolonas...que va, que va, con unos piques también, ¿ah pues vas a hacer esto? Ah pues yo también...

**H:** Y en lo que más se ha notado que somos jóvenes es cuando nos tenemos que subir a la escalera (reímos)...a hacer algo, ahí se ha notado la juventud, vamos...

**Yo:** Ya entiendo, habéis rejuvenecido entonces...

**J:** Lo que hemos gastado de nuestro bolsillo nos lo ahorramos en Pilates, porque ya...



**Todos:** Sí...

**Yo:** ¿Y así impacto que haya tenido? En el alumnado por ejemplo...¿les veis más motivados?

**Todos:** Sí.

**H:** Uy, sí.

**Yo:** ¿Y a algo más ha afectado?

**J:** Es su proyecto...

**Yo:** A las relaciones, a... (Silencio). Lo enmarcáis dentro de la competencia emprendedora que destaca la LOMCE...

**Todos:** Sí.

**T:** Si, pero bueno, lo llevamos haciendo toda la vida...

**L y J:** Sí.

**Z:** No es, ...

**Yo:** ¿Es solo ponerle un nombre?

**J:** Sí.

**Z:** Yo creo que la competencia, cuando surge la competencia ha sido la excusa...para sacar un proyecto. Pero lo que decía T...la competencia de aprender a aprender y proyectos...igual no tan grandes, pero más pequeños...los hacemos todos constantemente, cualquier profesor mínimamente motivado lo hace. Lo que pasa es que esta ha sido la excusa para hacer un gran proyecto, y de estas características.

**H:** Y para orientarnos todos en la misma línea...

**J:** Pero no porque sea la LOMCE tampoco, eh? Porque salió, salió espontáneo y nos gustó...

**T:** Como no tienes que hacer...

**H:** No, bueno, ciertamente surgió por la LOMCE, ¿eh?

**Todos:** Sí.

**J:** ¿El del año pasado?...

**H:** Sí.

**J:** Pero este año no.

**H:** Sí, el del año pasado surgió porque había un proyecto...lo que ocurre que luego nosotros pues...lo...

**Z:** Lo orientamos de esta manera.

**J:** Pero que digo que este año...no fue decirlo a vamos a hacerlo porque la LOMCE dice que...

**H:** No, no, no.

**J:** Fue quizás que el año pasado nos quedamos con buen gusto de...

**Yo:** Vale, es el punto que me falta...¿Satisfacción con la innovación? Veo que...muy satisfechos, ¿no?

**Todos:** Si.

**T:** Pero sobre todo que no ha habido que pasar actas de... “Firmadme todo lo que estáis haciendo, hacerme un resumen del trimestre de lo que...”

**Yo:** Vale, muy importante que...

**L:** Papeleo...

**Yo:** Que no ha habido la resistencia de la burocracia....

**J:** Sí...

**T:** La responsabilidad de cada uno y libertad total para hacerlo. Solo respondes ante ti, ante tus compañeros y ante el compromiso que has adquirido. Pero no tanto popelín, que solo al final te preocupas del papel y no de...

**Todos:** Sí.

**Yo:** Ya.

**T:** Entonces...al final sí, te pueden pedir: ¡A ver, resultados! Pues mira, aquí están. Y es que nadie te va a preguntar ¿Cuántas veces te reuniste? Ni si firmaste o no firmaste...Te van a...tú se lo enseñas y ya no hay más que preguntar.

**Yo:** Sí, que muchas veces es más una resistencia la propia Administración que ... (todos asienten).

**T:** Claro.

**Yo:** Que un apoyo...

**J:** Y salió adelante a pesar de...tener que hacer todas la Programaciones nuevas...y todo el papeleo que...

**Yo:** Sí, que ha sido mucho el trabajo que ha habido que hacer este año con la implantación de la nueva ley.

**J:** Si, muchísimo. ¡Muchísimo!

**Yo:** Lo sé.

**J:** Este año, realmente nos merecemos las vacaciones, un mes más...(Todos ríen).

**L:** Voto por ello.

**Yo:** ¿Y se ha difundido o se piensa dar a conocer?

**Z:** ¿Cómo?

**Yo:** ¿Cómo lo habéis difundido?

**Z:** Eh...

**Yo:** ¿Ha venido la prensa? ¿Habéis ido vosotros?

**Z:** Si. Bueno, la prensa...no, nosotros hemos invitado a la prensa

evidentemente. Una vez que lo teníamos todo terminado, hemos dado aviso a...me consta ¿no? (mira a los demás) no a un grupo de colegios, sino a todos, a la Dirección Provincial...

**J:** A la televisión también.

**Z:** A la televisión, a todos los periódicos, hicimos un comunicado...

**Yo:** ¿Redes sociales?

**Z:** Redes sociales, nosotros tenemos nuestro...tenemos el Facebook del colegio, tenemos la página web, está todo colgado...sí, sí, se ha dado la máxima difusión. Ellos han respondido...en mayor o menor medida...Hoy precisamente ha venido precisamente una periodista del Diario de León, o sea, que volveremos a salir en breve en la prensa, La Crónica, han ido respondiendo...

**Yo:** Ah vale.

**J:** Lleón.

**Z:** Lleón, en la página de Lleón también hemos salido...

**Yo:** ¿Sí?

**Todos:** Sí.

**Z:** Entonces...

**Yo:** Vale, ¿Y propuesta de continuidad para el año que viene?

**Todos:** Sí.

**Yo:** Seguíis...

**Z:** Sí.

**Yo:** ¿Contentos? (asienten) No os arrepentís, a pesar de todo el trabajo y...

**L:** No, no, tenemos mucha energía.

**J:** Ahora ya...

**L:** Ya está...

**H:** Ahora ya...

**J:** Ahora ya...estamos metidos. (Todos ríen). Esto, o nada, o te ahogas.

**Yo:** Es un proyecto a tres años, ¿verdad?

Todos: Sí.

**Yo:** ¿Acabaría el año que viene?

**Z:** Acabaría con este formato.

**J:** Exacto.

**Z:** Ya veríamos el siguiente si...se pensaría otra cosa. Pero, el formato del museo acabaría...

**Yo:** Quizá lo más difícil es el empezar, ¿no? Y dar el paso...luego ya...

**Z:** Una vez que te metes, y llevas el trabajo...

**J:** Claro.

**Yo:** Genial, pues...muchísimas gracias. ¿Queréis añadir algo más?

**L:** Yo creo que nada.

**J:** Pues nada, que gracias por los bombones.

(Todos ríen)

**H:** Eso...

**Yo:** De nada. Me ha encantado como lo hacéis y mucho ánimo, con el que...

**Z:** ¿Lo has visto?

**Yo:** ¿El qué?

**Z:** El...

**Yo:** Ah, no, si me lo enseñáis...

**J:** Bueno, yo os dejo que tengo otra reunión ahora...

**Yo:** Muchísimas gracias.

**Todos:** A ti.

**H:** Que tengas mucho éxito.

**Z:** Oye...

**J:** Y que te salga todo bien.

**Yo:** Gracias. Si queréis los resultados, os los paso ¿eh?

**Z:** Comprueba que haya grabado todo no sea que...

## ANEXO 5. ALGUNAS FOTOS DE INNOVACIONES DESARROLLADAS EN LA PROVINCIA DE LEÓN (SE INCLUYEN MÁS EN EL CD-ROM)

