

INNOVACIÓN EDUCATIVA,
ASESORAMIENTO Y
DESARROLLO PROFESIONAL

Carlos Marcelo García

Ministerio de Educación y Ciencia

CiDE

INNOVACIÓN EDUCATIVA, ASESORAMIENTO Y DESARROLLO PROFESIONAL

Carlos Marcelo García (Director)

Equipo de investigación

Araceli Estebaranz

Cristina Mayor

Pilar Mingorance

Angeles Parrilla

José M. Rodríguez

Marita Sánchez

José M. Coronel

Han colaborado:

Julio Barroso

Mariví Dormido

Francisco Lama

Rafael Pino

Número: 124

Colección: INVESTIGACIÓN

1. Formación de profesores.—2. Innovación pedagógica.—
3. Evaluación.



© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Investigación y Documentación Educativa
EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica
Tirada: 1.200 ejjs.
NIPO: 176-96-029-8
I.S.B.N.: 84-369-2858-X
Depósito legal: M-21.210-1996
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A.
C/ San Alfonso, 26, La Fortuna (Madrid)

ÍNDICE

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	7
1.1. Innovación educativa y desarrollo profesional	7
1.2. El asesoramiento externo a centros escolares	27
1.2.1. Introducción	27
1.2.2. Concepto y modalidades de asesoramiento	29
1.2.3. El perfil del asesor	31
1.2.3.1. Funciones, roles y tareas	31
1.2.3.2. Habilidades que configuran el desempeño eficaz del apoyo educativo	32
1.2.4. El proceso de asesoramiento: La construcción de la relación	35
CAPÍTULO II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	41
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	43
3.1. Sujetos participantes en la investigación	43
3.1.1. Proyectos de Innovación Educativa y profesores participantes	43
3.1.2. Características de los asesores de formación	50
3.2. Procedimiento de la investigación	54
3.3. Instrumentos de investigación	59
3.3.1. El Cuestionario sobre Proyectos de Innovación Educativa (Versión Grupal)	59
3.3.2. El Cuestionario sobre Proyectos de Innovación Educativa (Versión Individual)	59
3.3.3. El Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores/as	60

3.4. Procedimiento para el análisis de datos	64
CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	67
4.1. Análisis del proceso de diseño y desarrollo de la innovación: Perspectivas individuales y grupales	67
4.1.1. Los inicios del proyecto de innovación	68
4.1.2. Los objetivos planteados en los proyectos de innovación	82
4.1.3. El desarrollo de los proyectos de innovación	98
4.1.4. El proceso de asesoramiento a los proyectos de innovación	139
4.1.5. Limitaciones en el desarrollo de los proyectos de innovación	151
4.1.6. Cambios producidos por el proyecto de innovación: dimensiones personales, didácticas y organizativas ...	158
4.2. Estudio de casos de proyectos de innovación: proceso de selección y descripción	172
4.2.1. El procedimiento para la selección de casos: aplicación del Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples ..	172
4.2.2. Procedimiento para la recogida de datos en el estudio de casos	183
4.2.3. El Taller de Lectura	186
4.2.4. La Clase de los Inventos	202
4.2.5. El Taller de Educación Sexual	220
4.2.6. Aprender Francés jugando	231
4.2.7. Los Ejes Transversales en el Curriculum	246
4.2.8. Animación Sociocomunitaria en el ámbito rural del valle de Lecrín	258
4.2.9. La Educación Vial en la Escuela	271
4.3. Conclusiones generales sobre los casos de proyectos de innovación	282
4.4. Condiciones profesionales y necesidades formativas de asesores de formación	289
4.4.1. Análisis de las condiciones profesionales de los asesores de formación	289
4.4.2. Análisis de necesidades formativas de asesores de formación	299
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	331
BIBLIOGRAFÍA	339
Apéndice I. Cuestionario sobre Proyectos de Innovación Educativa (Versión Grupal)	349
Apéndice II. Cuestionario sobre Proyectos de Innovación Educativa (Versión Individual)	371
Apéndice III. Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores/as	379

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Innovación educativa y desarrollo profesional

Hace ya casi veinticinco años se hizo muy popular una canción de Bob Dylan cuyo estribillo repetía "Los tiempos están cambiando. Los tiempos están cambiando". Hoy día aún podemos seguir entonando este himno porque verdaderamente estamos asistiendo a un proceso de desarrollos tecnológicos, sociales, demográficos, económicos, políticos, militares, culturales, y humanos, en definitiva, que hacen que nos sintamos inmersos en un mundo que cambia más deprisa de lo que somos capaces de comprender y asumir. Los cambios impregnan nuestra vida caracterizando lo que se ha venido en llamar el mundo postmoderno. Un mundo caracterizado por la aceleración de los cambios, por una intensa compresión del tiempo y el espacio, por la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica (Hargreaves, 1994).

La era de la postmodernidad está comenzando a sentirse en todos los ámbitos de la actividad humana, y la educación no podía estar al margen de su influencia. Hargreaves los resume de la siguiente forma: *"En primer lugar, conforme la presión de la postmodernidad se deja sentir, se amplían las funciones de los profesores y han de enfrentarse a nuevos problemas y obligaciones. En segundo lugar, las innovaciones se multiplican conforme se aceleran los cambios, creando la sensación de sobrecarga entre los profesores y directores responsables de llevarlas a cabo. Cada vez más los cambios son impuestos y el calendario para su implantación se trunca. En tercer lugar, con el colapso de la certidumbre moral, las viejas metas y propósitos comienzan a desmoronarse, pero existen pocos substitutos que tomen su lugar. En cuarto lugar, los métodos y estrategias que los profesores utilizan, así como el conocimiento que les justifica, se están criticando constantemente —incluso entre los propios profesores— en la medida en que las certezas científicas pierden su credibilidad"* (1994:4).

¿Qué diferencia la situación actual de la que existía hace diez o veinte años? ¿Por qué sentimos hoy día la presión tan intensa de cambio? Posiblemente lleve razón Barth (1990) cuando apunta que ahora, a diferencia de otros momentos, existe una crisis de confianza en la escuela, tanto pública como de los profesionales que en ella trabajan. Una desconfianza que intensifica los controles burocráti-

cos, amplía las funciones de los docentes demandándoles nuevos conocimientos y habilidades para los cuales no se sienten preparados. A pesar de esta desconfianza en las posibilidades y capacidades de los sistemas escolares, se sigue esperando de ellos que eduquen ciudadanos preparados para competir en un mercado laboral cada vez más flexible y especializado. En una sociedad cada vez más plural y diversa.

Los cambios y reformas que se están introduciendo en gran parte de los sistemas educativos de nuestro entorno pretenden acomodar las escuelas a las condiciones sociales, económicas y culturales del mundo actual. Sin embargo, tras el mito de prepararse para la postmodernidad perviven tendencias a propiciar principios ideológicos y concepciones sobre qué sociedad y ciudadano pretendemos conseguir. Como bien escribían Escudero y Bolívar (1994), *"Se mire como se mire, el terreno del cambio y las reformas en educación no pertenece al dominio de lo técnico, de la actualización de nuevos métodos, de la reorganización del sistema educativo y de la recomposición del currículum. Antes que nada, se trata de un ámbito de nuestra realidad social, cultural y educativa..."*. Los cambios por sí solos e independientemente de la política y proceso de implantación adoptada, no son esencialmente positivos o negativos. Los cambios apuntan direcciones y las direcciones conducen a metas que lejos de ser técnicas suponen una decantación hacia determinados valores y principios.

El cambio ha estado permanentemente unido a la educación. Los intentos de mejora del currículum, la enseñanza o la organización de la escuela han venido produciendo cambios a lo largo del tiempo. Mat Miles (1992) hacía una descripción de lo que han supuesto *40 años de cambio en las escuelas*, mostrando cómo las estrategias de cambio han ido evolucionando a lo largo del tiempo desde estrategias de entrenamiento individual para profesores o directores en la adquisición de destrezas o competencia, el desarrollo organizativo, la transferencia de conocimientos de prácticas eficaces, el apoyo a la implantación, hasta las más recientes de formación de agentes de asesoramiento y cambio, concluyendo con los planteamientos más actuales de mejora escolar o reestructuración. La evolución en estas estrategias de cambio ha ido creando un conocimiento más o menos fundamentado acerca de cómo se inician, desarrollan e institucionalizan innovaciones y reformas. Sin embargo, lo que caracteriza con mayor dramatismo la situación actual respecto de otras anteriores es la multiplicidad y variedad de cambios que simultáneamente se pretenden introducir en las escuelas (Stoll y Fink, 1994). Se está produciendo lo que denominan Hopkins, Ainscow y West (1994) una *sobrecarga de innovaciones*: *"Parece una creencia común, al menos entre los políticos, que si un cambio no está teniendo ningún impacto aparente, entonces hay que añadir un segundo cambio y después un tercero"* (12). La sobrecarga de innovaciones es, en opinión de estos autores, uno de los problemas más serios de los sistemas educativos. *"Nos estamos moviendo más allá de la sobrecarga de innovaciones, que por definición es algo que reconocemos como nuevo y diferente, hacia una situación donde el cambio es endémico. El cambio lo inunda todo; está aquí para permanecer"* (13).

Reconocer que nos encontramos en un contexto educativo incierto, cambiante y poco predecible requiere no sólo reconocer esta evidencia, sino que nos plantea la necesidad de abordar el análisis y desarrollo de la escuela y de los profesores de forma que tengamos en cuenta esta situación. La enseñanza nunca ha sido una actividad técnica por definición. Gage se refería a ella como un arte instrumental y práctico; *"como un arte instrumental, la enseñanza es algo que se aleja de recetas, fórmulas o algoritmos, que requiere improvisación y espontaneidad"* (Gage, 1985:4). El carácter artístico de la enseñanza viene dado por su espontaneidad, impredecibilidad, idiosincrasia, dinamicidad, etc. de forma que cada situación es diferente a las demás. La enseñanza se caracteriza, como apuntara Fernández Pérez (1971) por poseer residuos de *indeterminación técnica*, que escapan a la posibilidad de aplicación de normas y principios teóricos.

La consideración de la enseñanza como una actividad práctica, abierta, sujeta a improvisación y toma de decisiones ha generado una concepción del profesor como profesional, generador de conocimiento práctico, con un conocimiento comprensivo del contenido que enseña, capaz de colaborar con otros compañeros para desarrollar proyectos de innovación y mejora, que resulta cada vez más necesaria (Marcelo, 1994). Y en este sentido, como apuntaba Richert (1994), *"Hemos de preparar a los profesores con conocimientos y destrezas no sólo para sobrevivir a la escuela tal como la conocemos, sino para transformarla de forma que sirva a sus clientes. La responsabilidad de la formación del profesorado, en estos tiempos de rápidos cambios y de tremenda incertidumbre, consiste en preparar a los profesores con conocimientos y destrezas de práctica reflexiva de forma que puedan actuar con fundamento de una forma moralmente responsable"* (11).

Preparar a los profesores para convivir con la incertidumbre, dilemas, presión e intensificación características de nuestro tiempo requerirá no sólo atender a la dimensión técnica de la docencia, sino también a sus componentes cognitivos, sociales y emocionales. Una formación que permita a los profesores funcionar adecuadamente en contextos caracterizados por la diversidad cultural, flexibilidad y complejidad económicas, fluidez y horizontalidad organizativas, incertidumbre moral y científica (Hargreaves, 1995).

La presión externa que las instituciones educativas están recibiendo para acomodarse y responder positivamente a los cambios culturales, de contenidos, tecnológicos, de finalidades, etc. son grandes. Sin embargo, persiste la creencia de que cuanto mayor sea la presión acerca de la necesidad del cambio, menores son las evidencias de cambios profundos en las escuelas. Volvemos a recordar el dicho de *que algo cambie para que todo permanezca igual*. A ello se referían Tyack y Tobin (1994) cuando comentaban la dificultad con la que se introducen cambios profundos en las escuelas, y la persistencia de lo que llaman *"grammar of schooling"*. Aspectos tales como la división del tiempo y el espacio en las escuelas, la clasificación de los estudiantes y su disposición en las clases, así como la organización del conocimiento en disciplinas son elementos estructurales de lo que públicamente se considera que debe ser una escuela, creencias en las que

los profesores se han socializado y que resultan difíciles de cambiar. Para estos autores, los reformadores creen que sus innovaciones cambiarán las escuelas, pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas. Continuamente los profesores han implantado y alterado reformas. *"En lugar de mirar esta mutación como un problema a evitar, deberíamos entender que ello supone una virtud potencial, las reformas pueden diseñarse para ser concretadas en función de las necesidades y conocimientos locales... Los seres humanos crean organizaciones y las cambian. La escuela como construcción cultural ha cambiado a lo largo del tiempo y puede de nuevo cambiar"* (478).

Fullan y Miles (1992) han analizado cuáles son las causas por las que los propósitos de cambio fracasan sistemáticamente. Para estos autores los problemas no residen en la ausencia de innovaciones de calidad, sino por el contrario, como planteábamos anteriormente, en la *"enorme sobrecarga de cambios fragmentados, descoordinados y efímeros"* (745). Llegan a identificar hasta siete razones por las cuales los intentos de cambio fracasan. En primer lugar, por la ausencia de un *"mapa del cambio"*, de una dirección, para saber cual es la meta a la que se dirige el cambio. Aquí el problema no es la existencia de metas, sino la incongruencia entre las ideas del cambio que tienen profesores, directores, estudiantes, legisladores, editores de materiales, formadores de profesores, investigadores...

En segundo lugar, los cambios en educación son complejos, porque muchas respuestas aún no se poseen. Tanto en el caso de cambios de primer orden (currículo, enseñanza, organización), como en el caso de cambios de segundo orden (cultura escolar, relaciones, valores...), se requiere un conocimiento que aún no se posee, y por ello, proponen que *"debemos desarrollar un enfoque en las reformas que reconozca que no conocemos necesariamente todas las respuestas, es decir, que hay que desarrollar soluciones conforme se avanza"* (746).

Una tercera limitación de los procesos de reforma es el predominio de los *Símbolos sobre la substancia*, debido principalmente al componente político que anima el desarrollo de las reformas. Las diferencias entre los tiempos políticos y los educativos a menudo provocan que las reformas posean metas vagas, que se implanten con calendarios poco realistas, y que exista una mayor preocupación por los símbolos de la reforma (nueva legislación, nuevas tareas, comisiones). Como afirman Fullan y Miles *"Mientras que no puede haber una reforma efectiva sin símbolos, fácilmente podemos tener símbolos sin reforma efectiva"* (747).

Las reformas también fracasan porque intentan *resolver los problemas de una forma muy superficial*. Este podría ser el principal problema que tienen planteado actualmente las reformas a gran escala. Las reformas son susceptibles de calendarios superficiales y poco realistas, debido a que deben de lanzarse en mandatos políticos. Otro problema de las reformas son las modas, introducir a la ligera innovaciones y después no preocuparse de ellas.

Un quinto problema que afecta a los procesos de cambio suele ser la idea que tienen los *"reformadores"* sobre las resistencias al cambio de los profesores. Las resistencias se entienden como una actitud negativa y pasiva a los cambios culpa-

bilizando a los docentes de las dificultades de la implantación. Planteado de esta forma el problema, obliga a individualizar el problema del cambio y lo convierte en un problema de actitud. El cambio implica actitudes y conductas de las personas, pero hay que entenderlas como respuestas naturales a situaciones de transición. Ante estas actitudes de resistencia hay que plantearse que puede ser la actitud más honesta cuando el proceso de cambio, o el contenido de las innovaciones, carecen de sensibilidad con las circunstancias concretas y limitaciones con que se desarrolla la enseñanza.

Una sexta causa que justifica el fracaso de las reformas, según Fullan y Miles es lo que denominan como el *desgaste de los pequeños éxitos*. Hace referencia este problema al caso de escuelas que han introducido cambios significativos a nivel de clase o escolar, pero cuya durabilidad es limitada tanto por la estabilidad de los miembros, como por la estabilidad de los apoyos que reciben. Sin apoyo externo, las innovaciones no se institucionalizan, por lo que es preciso prestar atención a este proceso.

Una última causa del fracaso de los esfuerzos de cambio reside en el *Mal uso del conocimiento sobre el cambio*. Reflexionan Fullan y Miles sobre el hecho de que se utilicen muy a menudo declaraciones o "slogans" con bastante simpleza, como por ejemplo: la apropiación es la clave de la reforma; se requiere mucha formación del profesorado; la escuela es la unidad de cambio; el liderazgo es un factor fundamental. Ante el uso indiscriminado de estas declaraciones, plantean que *"La reforma es sistémica, y las acciones basadas en el conocimiento del proceso de cambio deben ser sistémicas también."* (749).

Han existido diferentes tradiciones para estudiar los cambios e innovaciones educativas. Un enfoque burocrático que pone énfasis en que los cambios deben afectar al sistema, caracterizándose por el establecimiento de rutinas formales e informales, por el cuidadoso análisis de roles, responsabilidades y procedimientos. Por otra parte, el modelo de desarrollo organizativo asume que las relaciones interpersonales dominan la vida en las organizaciones y los procesos de cambio. Este modelo se centra en la motivación del individuo, el trabajo en grupo como la unidad clave de cambio, poniéndose énfasis en llegar a consenso, compromisos para el cambio, cooperación y apoyo interpersonal (Louis, 1994).

House plantea que existen tres perspectivas de análisis y reflexión sobre la innovación: Tecnológica, Política y Cultural. Las perspectivas identificadas por House coinciden, en general, con las clasificaciones realizadas por otros autores. Así, Corbett y Rossman (1989) afirman que *"Los individuos o grupos de participantes, definen sus relaciones con el proyecto en términos de si los cambios propuestos representan una mejora razonable en la forma en que enseñan (técnica), un mandato no contestable (política) o una contradicción con las definiciones compartidas respecto a lo que es buena enseñanza (cultural)"* (p. 166). Por otra parte, Carlgren (1987) habla también de tres orientaciones: técnica, pragmática y empática.

En nuestro contexto educativo es de destacar la aportación de González y Escudero que completan la clasificación de House que hemos ofrecido anteriormen-

te, fundamentalmente en lo que se refiere al enfoque cultural. Estos autores plantean que existen tres tendencias dentro de esta perspectiva: la *Innovación centrada en la Implantación*, la *Perspectiva institucional* y la *Perspectiva personal*. Con respecto a la primera, fundamentan esta perspectiva en el supuesto de que una misma propuesta curricular se puede llevar a cabo de distinta forma en diferentes escuelas (los profesores moldean el currículum), por lo que es preciso prestar atención al propio proceso de implantación de la innovación a nivel escolar y de aula. Basándose en Berman, establecen que:

- * El cambio educativo no es un proceso tecnológicamente controlable, sino que lo esencial es la puesta en práctica: los procesos de cambio no pueden predecirse.
- * La innovación viene definida por una falta de especificidad en el tratamiento, por la incertidumbre con respecto a sus resultados y la implicación activa del usuario, adopción más a nivel organizativo que individual.
- * En todo proceso de cambio se distinguen tres procesos no lineales: Movilización, Puesta en Práctica e Institucionalización. La movilización consiste en la creación del clima de consenso para la innovación.
- * Los resultados del proceso de cambio dependen del contexto y del tiempo (González y Escudero, 1987).

Otro enfoque para el estudio de los procesos de cambio ha sido el denominado Modelo CBAM (*Concern Based Adoption Model*), que establece que los procesos de cambio se caracterizan por los siguientes aspectos:

1. Es fundamental comprender el punto de vista de los participantes en el proceso de cambio.
2. El cambio es un proceso, no un acontecimiento en un solo momento.
3. Es posible anticipar gran parte de lo que ocurrirá durante un proceso de cambio.
4. La innovación se produce con diferente amplitud y extensión.
5. La innovación y la implantación son dos caras de la misma moneda.
6. Para cambiar algo, alguien tiene primero que cambiar: atención a los profesores.
7. Cualquier persona puede facilitar el cambio.

Existe la tendencia en algunos autores a identificar el concepto de innovación con el de cambio. Es evidente que todo proceso de cambio a nivel de escuela supone la modificación de algún elemento, o la introducción de alguna práctica a nivel didáctico u organizativo que tiene influencia personal y/o cultural. Cuban (1992) señala que existen tres creencias fuertemente asentadas con respecto al cambio en la escuela: La primera asumiría que *El cambio planificado es positivo* y procede de la idea generalizada de asumir el progreso como valor positivo independientemente de las metas, resultados o intención. Una segunda creencia sería aquella que asume que *el cambio está separado de la estabilidad*: esta creencia no se corrobora con las teorías de sociólogos, psicólogos, antropólogos, que esta-

blecen que el cambio siempre se hace por adaptación y transformación de la realidad existente. Una última creencia a la que hace referencia Cuban es que *una vez que el cambio planificado se ha adoptado, las mejoras aparecen*. Tendremos que plantear que la institucionalización del cambio es una de las fases más costosas y complejas del desarrollo curricular, sobre todo, cuando esos cambios afectan a cuestiones fundamentales del individuo o de la estructura organizativa (Carrera, 1988).

En este sentido, Romerg y Price (1983) diferencian entre *Innovaciones menores y radicales*. Las primeras, se diseñan para mejorar la enseñanza, y no suponen cambios a nivel de valores y tradiciones asociadas con la cultura escolar (por ejemplo, utilizar en matemáticas las calculadoras). Las *Innovaciones radicales* son aquéllas que se diseñan para cambiar las tradiciones culturales de las escuelas y se perciben por el profesorado como tales, por ejemplo, la elaboración por parte del equipo docente de los contenidos curriculares; la introducción de la enseñanza de compañeros, etc. En la misma línea Rudduck (1991) diferencia "entre el cambio que afecta a las estructuras profundas de la escuela y desarrollos que alteran la práctica diaria, pero que no siempre alteran la forma en que los profesores y los alumnos piensan sobre la escuela... En nuestros esfuerzos por cambiar, creo que hemos subestimado el poder de la cultura de la escuela y de la clase existente para acomodarse, absorber o repeler innovaciones que no compaginan con las estructuras y valores asumidos" (p. 27-28). Por último, Cuban (1992) nos muestra su opinión respecto a que los cambios en la escuela pueden diferenciarse en función del grado de impacto que busque o que consigan. Así, este autor habla de cambios de primer y de segundo orden. Los cambios de Primer orden corresponden a cambios menores dirigidos a mejorar algunas deficiencias detectadas en la escuela pero que no afectan a la estructura básica de la organización: seleccionar libros de texto, incluir cursos. Los cambios de Segundo orden, o cambios fundamentales, buscan alterar la forma esencial de la organización, al introducir nuevas metas, estructuras, papeles, etc.

Por último, Hopkins, Ainscow y West hablan de cuatro tipos de cambios en función de dos criterios: nivel de calidad de los cambios introducidos y su nivel de implantación.

Calidad del cambio	Alta implantación	Baja implantación
Alta	2	1
Baja	4	3

A partir de esta clasificación tendríamos cuatro tipos de cambios: 1) Cambios de buena calidad pero escasamente implantados; 2) Cambios de buena calidad

y bien implantados; 3) Cambios de baja calidad de cambio y escasa implantación, y 4) Cambios de baja calidad y con alta implantación, que sería el tipo de cambio a evitar.

Profundizar nuestro conocimiento sobre el cambio en educación es, pues determinante para poder afrontar procesos de reforma e innovación con posibilidades de éxito. La literatura de investigación sobre el cambio se ha centrado en estudiar diferentes dimensiones: las características de las innovaciones, las características de las escuelas que están asociadas a implantación eficaz de innovaciones, las características del ambiente en que se desarrollan innovaciones, y las características de los procesos de cambio (Louis, 1994). A partir de esta revisión la autora concluye que la mayor parte de lo que conocemos a partir de la investigación sobre el cambio en la escuela entra dentro de un paradigma que podría denominarse como cambio planificado, que implica un proceso de planificación, organización, personas y poder. El énfasis principal de las investigaciones reside en identificar factores que mejoran la probabilidad de que una innovación se implante y mantenga con éxito, de forma más o menos idéntica a la que fue planificada por los iniciadores (Louis, 1994).

La literatura sobre el cambio ha ido mostrando cómo los diferentes enfoques en torno a la planificación del cambio han sido erróneos. Tanto Escudero (1994) como Wallace y McMahan (1994) plantean diferentes formas de entender la planificación de las reformas. Estos últimos autores describen las características de los modelos de planificación a *largo plazo* (racional, con objetivos predeterminados); *incremental* (planificación por ensayo-error, a corto plazo); *"cubo de basura"* (la planificación que responde a las características de un ambiente caótico que resulta de la interacción entre diferentes individuos y grupos); *estratégica* (una planificación que establece metas derivadas internamente por la organización); *evolutiva y flexible*.

Tanto los modelos de planificación evolutiva como flexible responden a los principios con los que iniciamos este capítulo. Parten de reconocer que en la actualidad los modelos racionales de cambio no funcionan, que la sobrecarga de innovaciones introduce un contexto diferente en los centros educativos y en los profesores, y que los procesos de cambio no pueden determinarse con antelación. Esta fue una de las conclusiones del estudio que, bajo el título *Improving the Urban High School*, llevaron a cabo Louis y Miles (1990). Los cambios en los centros estudiados fueron poco planificables, y respondieron a los siguientes principios: Acción antes que planificación; Generar una visión a partir de actividades en lugar de basar las actividades en una visión; Desarrollar una visión específica de la escuela, dentro de un programa planificado externamente. A partir de estos hallazgos, surge la idea de *planificación evolutiva*, porque "el ambiente tanto fuera como dentro de las organizaciones es a menudo caótico. Ningún plan específico puede durar mucho tiempo, porque se vuelve obsoleto debido a las cambiantes presiones externas, o por el desacuerdo en las prioridades a cubrir dentro de la organización...; si la planificación racional es como un proyecto cerrado, la planificación evolutiva es más como hacer un viaje" (Louis y Miles, 1990:193).

Wallace y McMahon (1994), partiendo de los principios de la planificación evolutiva y estratégica elaboran un modelo que denominan de "*planificación flexible*". Este modelo surge a partir de un trabajo de Wallace (1991) en el que analiza cómo responden las escuelas al fenómeno —por otra parte muy común en nuestro país— de tener que enfrentarse a múltiples innovaciones. Este autor concluye que la diferencia en la gestión de múltiples innovaciones parece descansar en el proceso continuo de toma de decisiones y planificación para implantar, adaptar o posponer dichas innovaciones, cuyas características a menudo, y de forma impredecible cambian dentro de un contexto que por sí mismo también cambia de forma frecuente e impredecible (Wallace, 1991). A partir de este estudio plantea la necesidad de responder al dilema en que se encuentran las escuelas entre la estabilidad y la turbulencia producida por la multiplicidad de cambios introducidos.

La flexibilidad implica la capacidad para dar respuesta a las circunstancias cambiantes a través de un proceso de planificación que supone atención al establecimiento de metas, seguimiento y ajuste de los planes. Los autores señalan que existen varios niveles de planificación: desde una planificación a largo plazo que incluiría una visión de las metas y finalidades de la escuela; hasta planes a corto plazo. La flexibilidad debe ser un componente fundamental de la planificación del cambio en tanto que se requiere una acomodación permanente de las metas a largo y medio plazo en función de las presiones externas, y de los procesos de seguimiento, y ajuste interno: "*La base de la flexibilidad es un proceso más o menos continuo de creación, seguimiento y ajuste de los planes que se han elaborado*" (Wallace y McMahon, 1994:30).

La planificación del cambio, desarrollo o mejora escolar está resultando ser una de las innovaciones más difundidas y actuales a nivel nacional e internacional. En Inglaterra las escuelas han de elaborar lo que denominan "*school development plans*", cuyo propósito es "*mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en una escuela a través de la gestión eficaz de la innovación y el cambio*" (Hargreaves y Hopkins, 1991:3). En nuestro país es bien conocida la innovación introducida en los centros por la cual han de elaborar proyectos educativos y curriculares, que de una u otra manera pretenden promover en los centros una modalidad de planificación orientada a metas y objetivos, pero con un enfoque más burocrático que potenciador de autonomía de los centros (Escudero, 1994).

La planificación entendida como innovación incorpora enormes posibilidades para profundizar en la autonomía de los centros, en la capacidad de aprender que las escuelas y los profesores poseen, en entender la educación como un proceso que requiere la participación y horizontalidad en la toma de decisiones. Hargreaves y Hopkins (1991) destacan las ventajas que representa la planificación de la innovación y el cambio en la propia escuela, en tanto que va a poner énfasis en una visión más global de los aspectos implicados en la escuela: *currículum, evaluación, enseñanza, gestión, organización, recursos y financiación*.

La planificación para el desarrollo y mejora de la escuela es un proceso que incluye la determinación de la dirección que la escuela va a tomar, así como las

prioridades de actuación (Davies y Ellison, 1992; Bondy, Ross y Webb, 1994). Se ha insistido mucho por diferentes autores en la importancia de que las escuelas desarrollen una "visión", unas metas compartidas como condición para poner en marcha procesos de cambio y mejora. "Cuesta concebir una organización —apunta Senge— que haya alcanzado cierta grandeza sin metas, valores y misiones que sean profundamente compartidos dentro de la organización" (Senge, 1992:18).

En un excelente trabajo, Vandenberghe (1991) concreta este concepto y establece algunas aclaraciones. Para este autor, "visión" y "creación de una visión" juegan un papel central en la construcción de una cultura profesional. La visión tiene que ver con las metas que las organizaciones se plantean conseguir, y con los desarrollos futuros de una organización. Entender la visión desde una perspectiva cultural significa que en una escuela existe un conjunto de metas compartidas por todos o por algunos miembros de la organización. En otras palabras, la visión, entendida como un conjunto de metas compartidas, no significa la suma de las metas individuales, sino que tiene que ver con el grado de consenso entre el profesorado acerca de los valores de las actividades diarias, y las decisiones en relación con algunas metas y sobre futuros desarrollos de la organización... El grado de consenso se considera como el principal indicador de la existencia de una visión.

En los estudios sobre escuelas eficaces se ha concedido gran importancia a la existencia de metas compartidas para el buen funcionamiento de una escuela. El consenso en torno a metas se ha entendido de una forma muy burocrática y racionalista, produciéndose largas listas de declaraciones escritas sobre metas de una escuela que después derivan en planes muy cerrados y no asumidos (Austin y Reynolds, 1990). Este consenso en relación a metas compartidas es, según Vandenberghe un proceso complejo, histórico, que no se precipita por demandas externas, por lo que resulta muy difícil influir en una visión de una manera directa, aunque sí de manera indirecta. La manera de influir en ello tiene mucho que ver con lo que en la literatura anglosajona se ha dado en llamar "empowerment" que en palabras de Fullan y Miles se concreta en que "no hay cambio más fundamental que una dramática expansión de la capacidad de los individuos y las organizaciones para comprender y abordar el cambio" (Fullan y Miles, 1992:745).

Introducíamos antes el concepto de mejora escolar cuando hacíamos referencia a la importancia de la existencia de metas compartidas en las escuelas. Al respecto se han utilizado diferentes conceptos para referirse al proceso mediante el cual la escuela evoluciona, se desarrolla, aprende y resuelve sus problemas. Algunos autores como Fullan (1991) o Escudero hablan del cambio como "la pretensión de generar alguna modalidad de alteración en las concepciones al uso sobre los centros escolares, los contenidos y experiencias de la enseñanza y el aprendizaje, sus objetivos y procesos y resultados educativos" (Escudero, 1992: 31). Este autor, al igual que hiciera Goodlad, establece algunas condiciones para que se produzca el cambio. En primer lugar, el centro escolar debe erigirse en foco preferente de cambio, su cultura, sus relaciones, su organización estructural, sus tiempos y su orientación y filosofía educativa. En segundo lugar, es necesario prestar aten-

ción a la creación de contextos y condiciones, procesos y recursos, para que los profesores aprendan, reconstruyan y se apropien de los proyectos de cambio bien internamente generados o externamente ofertados. En tercer lugar, señala Escudero que hace falta establecer espacios y procesos para el trabajo institucional y grupal sobre iniciativas de innovación, para la colaboración y el apoyo profesional mutuo. En cuarto lugar, el proceso de cambio debe ajustarse y adaptarse a las dimensiones de la realidad, contexto y necesidades del centro. Por último, se supone la existencia de condiciones estructurales (disponibilidad y utilización de tiempos y la recomposición organizativa de ciclos, departamentos, grupos de trabajo...), y condiciones y procesos como el liderazgo educativo (Escudero, 1992: 50-51).

Otros autores se han decantado decididamente por la utilización del concepto mejora escolar en lugar de cambio o innovación. Y es que, como apunta Glatter *"el tono de la 'mejora escolar' es más comprensible, aunque más incremental, e implica un mayor alcance sobre las actividades escolares, aunque menos radical. También existe un fin claro en el intento de llegar a un resultado, la mejora, en vez de, simplemente introducir algo nuevo. 'Mejora escolar' es un término que refleja los tiempos actuales en aspectos a los que no llega la innovación"* (Glatter, 1990). Bollen (1994) plantea la diferencia entre cambio y mejora argumentando que el cambio es un proceso natural, que implica a todas las instituciones humanas y a todos los niveles de la sociedad, mientras que la mejora es *"un intento de ir hacia adelante y de crear un futuro mejor, mejorando las condiciones actuales de la existencia humana"* (1).

Generalmente se viene asumiendo la concepción de Mejora de la escuela que dio Van Velzen dentro del Proyecto ISIP (International School Improvement Project): *"un esfuerzo sistemático y sostenido de cambio en las condiciones de aprendizaje y de otras condiciones internas relacionadas, en una o más escuelas, con el fin último de conseguir las metas educativas de forma más eficaz"* (citado por Hopkins, 1990: 181). De forma más genérica, Loucks-Horsley y Hergert se preguntan *"¿Qué entendemos por mejora escolar? Usamos este término con mucha amplitud, para incluir la búsqueda de cualquier meta que beneficie a los estudiantes y que se centre en la clase o en la escuela"* (1985: viii). Moreno la define como *"todo esfuerzo de desarrollo que tiene como foco de atención definido el centro educativo considerado en su totalidad. Por tanto, el concepto de mejora de la escuela incluye y/o está claramente relacionado con temas tales como la formación en servicio del profesorado, el desarrollo y apoyo profesional, la adopción, implantación y diseminación de innovaciones educativas, el desarrollo curricular basado en la escuela, el proceso de asesoramiento externo a la escuela y, más en general, el desarrollo organizativo"* (Moreno, 1992: 1). Por último, Hopkins, Ainscow y West entienden que la mejora escolar es *"un vehículo para el cambio planificado en educación; aunque nos damos cuenta que el cambio en educación es necesario para que mejore la escuela, particularmente apropiado en tiempos de iniciativas centralizadas y de sobrecarga de innovaciones donde existen diferentes reformas*

que implantar, normalmente implica algún tipo de asesoramiento externo; pone énfasis en las estrategias para desarrollar la capacidad de las escuelas para gestionar el cambio; mejora el rendimiento de los alumnos (entendido de forma amplia), y se centra específicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje" (84).

El concepto de *Mejora de la escuela* supone un compromiso de los miembros (profesores, alumnos, directores y padres) por emprender procesos de autorrevisión constante que conduzcan al establecimiento de una cultura de cambio que propicie una mayor integración y relaciones del profesorado, el desarrollo de un currículum adaptado a las necesidades y características de los alumnos y del contexto. Supone, por tanto, la búsqueda del fortalecimiento de la capacidad organizativa de la escuela, la capacidad de autodiagnóstico, de localización de recursos, de movilización de la actividad del grupo para resolver problemas, y de monitorización del progreso conseguido, así como un enfoque sistemático y planificado del cambio y la innovación en educación (Moreno, 1992). La mejora de la escuela "Implica una escuela que toma más responsabilidad para: el desarrollo de su propio currículum; el desarrollo profesional de su profesorado; la innovación y el cambio; su propio desarrollo (es decir, auto-renovación y salud organizativa); y para con la sociedad en general de la que es reflejo y a la comunidad a la que sirve" (Hopkins, 1984: 12).

Reid, Hopkins y Holly (1988) muestran cómo la mejora escolar es un proceso en el que influyen tanto la cultura y el clima escolar como los supuestos que en relación al cambio se asuman, así como la propia ecología de la escuela. La *Mejora de la escuela* supone un compromiso de los miembros (profesores, alumnos, directores y padres) por emprender procesos de autorrevisión constante que conduzcan al establecimiento de una cultura de cambio, que propicie una mayor integración y relaciones del profesorado, y el desarrollo de un currículum adaptado a las necesidades y características de los alumnos y del contexto.

Holly y Southworth (1989) se refieren a este tipo de escuelas como *Escuelas en Desarrollo (Developing School)*. Esta escuela ha de poseer una cultura de desarrollo, que incluye: un enfoque orgánico y cíclico que descansa en varios procesos de desarrollo; un repertorio de técnicas y estrategias que pueden emplearse con destreza y arte para movilizar los anteriores procesos, y la capacidad por parte del profesorado de trabajar juntos en colaboración para promover el desarrollo.

Una escuela en desarrollo es aquella en la que se produce algo a lo que ya hemos aludido anteriormente: la convergencia y complementariedad de tres dimensiones capitales para la mejora de la educación en las escuelas: el desarrollo profesional del profesor, el desarrollo del currículum y el desarrollo de la gestión escolar. Un crítica que se le ha venido haciendo al Desarrollo Organizativo ha consistido en destacar su carácter "intervencionista", en la medida en que el diagnóstico de necesidades, así como la planificación y gestión del cambio era realizado principalmente por expertos en formación, por *agentes de cambio*. Frente a esta posición a comienzos de los años ochenta se llevó a cabo el proyecto internacional denominado *ISIP (International School Improvement Project)*, que bajo los aus-

picios de la OCDE reunió a 150 personas de 14 países. Autores de reconocido prestigio actualmente como Hopkins, Fullan, Louis, Miles, Huberman, Loucks-Horsley, Crandall, Bollen, Van Velzen y muchos otros desarrollaron una propuesta que pretendía ser alternativa a las propuestas intervencionistas propugnadas por la investigación sobre escuelas eficaces. Fruto de estos trabajos ha sido la publicación de más de una decena de libros, así como la creación de la *Foundation for International Collaboration on School Improvement*. En la línea de presentar síntesis de resultados vale la pena atender la que realizan Lieberman y Miller (1986) integrando diferentes hallazgos, "lecciones", según ellos en relación a la mejora escolar, y que aparecen a continuación.

- * Trabajar con las personas en lugar de trabajar sobre las personas.
- * Reconocer la complejidad del trabajo del profesor.
- * Comprender que existen diferencias culturales en cada escuela y que éstas afectan los esfuerzos de desarrollo.
- * Proporcionar tiempo para aprender.
- * Construir la colaboración y cooperación, a través de la creación de condiciones para que las personas trabajen juntas, hablen juntas y compartan preocupaciones.
- * Partir del nivel en que se encuentran las personas con las que se va a trabajar.
- * Hacer que el conocimiento privado se convierta en público, siendo sensible a los efectos del aislamiento del profesor y al poder del ensayo y error.
- * Resistirse a dar soluciones simplistas a los problemas complejos.
- * Tener en cuenta que existen muchas variedades de procesos de desarrollo; no existe el mejor camino.
- * Utilizar el conocimiento como una forma de ayudar a las personas a desarrollarse, en lugar de destacar sus deficiencias.
- * Apoyar los esfuerzos de mejora protegiendo las ideas, mostrando las expectativas, preparando los recursos necesarios.
- * Compartir las funciones de liderazgo como un equipo, de forma que las personas puedan complementar sus destrezas y obtener experiencia en asumir papeles.
- * Organizar los esfuerzos de desarrollo en torno a un tema en particular.
- * Comprender que el contenido y los procesos son esenciales, que no se puede tener uno sin el otro.
- * Ser consciente y sensible a las diferencias entre los mundos de los profesores y los de otras personas de dentro y fuera de la escuela.

Estas conclusiones que plantean Lieberman y Miller (1986) proceden de un análisis detallado de proyectos de mejora escolar, que vienen a mostrar que los cambios planificados desde fuera y sin la participación de los miembros de la escuela nunca se llegan a institucionalizar (Carrera, 1988). Ello significa la necesidad de atender a la cultura escolar como conjunto de creencias, valores, ceremonias, rituales y formas de relación entre los miembros de la escuela, porque puede ser la vía más adecuada para conseguir implicar a los profesores en procesos de cambio. Es ésta una perspectiva colaborativa que diferentes autores vienen demandando (Hargreaves, Lieberman, Little), y que en nuestro contexto ha planteado Escudero (1990a y b). Para este autor, "en estos momentos existen argumentos y razones suficientes para atribuir a la colaboración el carácter de una

perspectiva educativa, y en este sentido puede decirse que representa un paradigma para el pensamiento, la investigación y la práctica educativa" (Escudero, 1990b: 198). Esta perspectiva colaborativa asume muchos de los principios que hemos venido defendiendo respecto a la mejora de las escuelas, pero supone también una ideología y unos valores respecto a la escuela, la enseñanza, los profesores. Profundiza también en algo que ya anunciamos cuando nos referimos al trabajo de Holly y es la necesaria relación y consistencia que debe existir entre las concepciones de escuela, cambio, curriculum, profesor y su formación.

Los procesos de cambio y mejora escolar se ven dificultados por la no existencia en las escuelas de una cultura de colaboración. Los profesores trabajan aisladamente y rara vez comparten y hacen públicas sus prácticas. Ser profesor significa dedicar muchas horas al día, muchos días, durante muchos años a relacionarse con estudiantes, generalmente en edad no adulta, con la intención de facilitar su aprendizaje. A esta tarea el profesor se enfrenta en solitario. Sólo los alumnos son testigos de la actuación profesional de los profesores. Pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y el aislamiento. Los médicos intercambian sus puntos de vista sobre diagnósticos y tratamientos. Los arquitectos y abogados planean conjuntamente sus estrategias para crear edificios o defender a sus clientes. Los mecánicos de automóviles intercambian sus puntos de vista sobre las posibles causas de una determinada avería.

A diferencia de estas profesiones u oficios, la enseñanza es una actividad que se desarrolla en solitario. Como de forma acertada afirma Bullough (1987) *"La clase es el santuario de los profesores...El santuario de la clase es un elemento central de la cultura de la enseñanza, que se preserva y protege mediante el aislamiento, y que padres, directores y otros profesores dudan en violar."* (92).

Cuando estamos asistiendo a propuestas que evidentemente plantean la necesidad de que los profesores colaboren, trabajen conjuntamente, etc., nos encontramos con la pertinaz realidad de profesores que se refugian en la soledad de sus clases. Ya resulta clásico el estudio llevado a cabo por Lortie en 1975, en el que mediante entrevistas estableció algunas características de la profesión docente en Estados Unidos, que no sólo son de gran actualidad, sino que son perfectamente aplicables a nuestro país. Una característica identificada por Lortie fue el Individualismo: *"La ideología del individualismo sirve a los propósitos de los profesores, proporciona recompensa psíquica... Los problemas del oficio animan el individualismo."* (Lortie, 1975: 210). Este individualismo se produce en opinión del autor por la ausencia de ocasiones en las que los profesores puedan observarse unos a otros, y ello se produce desde los primeros años de formación como profesor y posteriormente durante el proceso de socialización.

El aislamiento de los profesores tiene mucho que ver con la falta de tiempo (Maeroff, 1988). Es común a profesores de diferentes contextos y geografías. Plan-teaba Nias (1989) que *"ser un profesor de escuela primaria en Inglaterra es trabajar en un contexto históricamente determinado que estimula el individualismo, aislamiento, la creencia en la propia autonomía en la inversión de recursos perso-*

nales. Cada una de estas condiciones destaca la importancia en la enseñanza del profesor como persona, distinto, aunque no opuesto, a la imagen del profesor como poseedor de conocimiento y destreza ocupacional. En otras palabras, el sí mismo es un elemento crucial en la forma como los profesores construyen la naturaleza de su propio oficio" (13). Los profesores aprenden a depender de su propio conocimiento, destrezas y saber hacer para desenvolverse en el día a día de la enseñanza, sobre todo considerando que la enseñanza es una profesión en donde pedir ayuda no forma parte de la cultura profesional.

Recientemente Huberman (1993) se ha referido a los profesores como artesanos independientes, analizando las funciones del profesor como si de un experto en "bricolage" se tratara. "Un sujeto que crea o repara actividades de aprendizaje de diverso tipo con un estilo y firma particular. Que adapta sobre la marcha los materiales instruccionales que ha traído, que le han dado o que ha podido encontrar" (Huberman, 1993:15). Esta imagen del profesor nos sugiere la de un profesional que, como el escultor o pintor, carpintero o relojero, "trabaja en solitario", y necesita de la soledad para hacer bien su trabajo.

Al aislamiento de los profesores está favorecido evidentemente por la arquitectura escolar (Feiman y Floden, 1986), que organiza la escuelas en módulos estándar, así como por la distribución del tiempo y el espacio, y la existencia, como nos recuerda Little (1992a), de normas de independencia y privacidad entre los profesores. El aislamiento, como norma y cultura profesional, tiene ciertas ventajas y algunos evidentes inconvenientes para los profesores. En este sentido, señalan Bird y Little (1986) que aunque el aislamiento facilita la creatividad individual y libera a los profesores de algunas de las dificultades asociadas con el trabajo compartido, también les priva de la estimulación del trabajo por los compañeros, y se deja de recibir el apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera.

Las ventajas del aislamiento las encuentran los profesores que piensan que su principal tarea consiste en *estar con los niños, ser responsable de los niños*, es decir, aquéllos cuya concepción de su actividad docente se liga a la clase como entorno apropiado de su trabajo. Para estos profesores es una pérdida de tiempo todo tiempo invertido en reuniones de planificación, trabajo conjunto, etc. Por otra parte, el aislamiento tiene sus ventajas porque proporciona *seguridad psicológica*. Por último, el aislamiento plantea el problema que Fullan y Hargreaves (1992) denominan de *la competencia no reconocida y la incompetencia ignorada*. El aislamiento trae como consecuencia que cualquier actividad positiva que los profesores hagan o puedan hacer no sea en absoluto reconocida, mientras que por el contrario, toda actividad negativa permanezca en el anonimato y sin corrección posible.

Poco a poco va consolidándose la idea de que el cambio, la mejora de las organizaciones en general y de las escuelas en particular, es un proceso de aprendizaje y construcción. Senge ha lanzado la idea de las *organizaciones inteligentes* para referirse a "organizaciones donde la gente expande continuamente su aptitud para crear los resultados que desea, donde se cultivan nuevos y expansivos

patrones de pensamiento, donde la aspiración colectiva queda en libertad, y donde la gente continuamente aprende a aprender en conjunto" (1992:11). Ya no basta, apunta este autor del libro convertido en "best seller" titulado "La Quinta Disciplina", con tener a una persona que aprenda para la organización, sino que "las organizaciones que cobrarán relevancia en el futuro serán las que descubran cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización" (Senge, 1992:12).

Louis ha llamado también la atención hacia las posibilidades que las teorías del aprendizaje organizativo podrían tener para entender los procesos de mejora escolar. El eje central de estas teorías es un redescubrimiento del enfoque sistémico, entendiendo que las organizaciones son sistemas que funcionan de forma interrelacionada y que ningún cambio puede introducirse en algún nivel sin que los demás niveles o elementos se vean afectados (Hansen, 1994). El pensamiento sistémico es la *Quinta disciplina* a la que se refiere Senge: "Sin una orientación sistémica, no hay motivación para examinar cómo se interrelacionan las disciplinas" (1992:21).

Un supuesto de las teorías de aprendizaje organizativo es que el aprendizaje que tiene lugar en grupo no puede reducirse a la acumulación de aprendizaje de los individuos. Las organizaciones no pueden aprender en ausencia de procesamiento social de la información. Junto a ello, señala Louis (1994) que el aprendizaje organizativo debe basarse en un planteamiento sistemático donde los individuos trabajen conjuntamente, colaboren como parte de su trabajo. Para ello es necesario desarrollar estructuras de comunicación descentralizada, y redes interpersonales para compartir y discutir la información. Se está insistiendo en la necesidad de crear *Ambientes de aprendizaje* que favorezcan el desarrollo y crecimiento de la escuela y de los individuos que en ella trabajan. Loup (1994) ha llegado a desarrollar un inventario de ambiente de aprendizaje profesional en la escuela que incluye cuatro dimensiones: *oportunidades para el desarrollo y aprendizaje profesional; relaciones entre los profesores y con el director; valores, creencias y expectativas, y autonomía de los profesores.*

La mayoría de los autores que indagan en el ámbito de la mejora escolar están de acuerdo en afirmar la importancia de incrementar la capacidad ("empowerment") de los profesores a través de entender las escuelas como organizaciones o comunidades donde se aprende: "*Una comunidad de aprendizaje consiste en un grupo de personas, que forman parte de un sistema más amplio y que juegan diferentes roles, pero que están implicados en aprender juntos cómo mejorar la empresa colectiva*" (John, 1992:5). El aprendizaje cooperativo, aprender de y con otros se convierte, por lo tanto, en una de los principales instrumentos de mejora y desarrollo. El aprendizaje cooperativo requiere, en palabras de Barth (1990), "*la presencia de cuatro conductas específicas: los adultos en las escuelas hablan de su práctica. Estas conversaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje son frecuentes, continuas, concretas y precisas. Los adultos en las escuelas se observan unos a otros enseñando. Estas observaciones conducen a la reflexión. Los adultos se*

implican juntos en trabajar sobre el currículum, planificando, diseñando, investigando, y evaluándolo. Finalmente, los adultos en las escuelas enseñan unos a otros lo que saben sobre la enseñanza, el aprendizaje y la dirección" (31).

En diferentes contextos profesionales se viene planteando la necesidad de contribuir hacia una configuración de una cultura profesional de los profesores que esté caracterizada por la colaboración (Villar Angulo, 1993c). Por poner un ejemplo nacional, Escudero planteaba que *"en estos momentos existen argumentos y razones suficientes para atribuir a la colaboración el carácter de una perspectiva educativa, y en este sentido puede decirse que representa un paradigma para el pensamiento, la investigación y la práctica educativa"* (Escudero, 1990b: 198). Por otra parte, Lieberman (1986) afirmaba que *"las escuelas no pueden mejorar sin que las personas trabajen juntos"*.

La cultura colaborativa se muestra no tanto en la existencia de reuniones ni disposiciones burocráticas, sino por la presencia de actitudes y conductas concretas que se desarrollan a lo largo de las relaciones del profesorado momento a momento, día a día. Las culturas colaborativas, como afirman Fullan y Hargreaves, *"se encuentran en todas partes de la vida de la escuela: en los gestos, bromas y miradas que dan muestras de simpatía y comprensión; en el trabajo duro y el interés personal mostrado en los pasillos o fuera de las clases, en los cumpleaños, regalos y otras pequeñas ceremonias; en la aceptación e interconexión de las vidas personales y profesionales; en el reconocimiento público, gratitud; y en el compartir y discutir ideas y recursos..."* (Fullan y Hargreaves, 1992: 66).

Diferentes investigadores plantean que la cultura colaborativa supone una apuesta por romper el aislamiento de los profesores mediante la creación de un clima que facilite el trabajo compartido y que esté fundamentado en un acuerdo respecto de los valores y principios que ha de perseguir la escuela, y en una concepción de la escuela como el contexto básico para el desarrollo profesional. De esta forma, aparece como un factor determinante la existencia de *metas compartidas*. Este es uno de los elementos claves estudiados por Rosenholtz (1989) en su investigación sobre las condiciones de trabajo de los profesores. Uno de los hallazgos es el que aparece en la Figura 1 en la que representan las diferentes variables que influyen en el establecimiento de metas.

La existencia de metas compartidas en la escuela depende del grado de *aislamiento* o *cohesión* entre el profesorado de la escuela, tal como hemos visto anteriormente. Pero también existen otros componentes importantes, como es que la *evaluación del profesorado* se realice en función o no de las metas establecidas por la propia escuela, por la *selección y socialización* que la propia escuela realiza de su profesorado. Se plantea, en este sentido, que será más fácil llegar a compartir las metas si la escuela selecciona profesores que en principio puedan asumirlas como propias y trabajar por su desarrollo. Se demuestra por tanto la *gran importancia* que tiene que las escuelas tengan capacidad para seleccionar sus propios equipos de profesores.

Otra de las características de una cultura colaborativa, es el permanente desarrollo profesional de sus miembros. Rosenholtz (1989) se refiere a esta variable como las oportunidades de aprendizaje de los profesores en una determinada escuela. En este caso, las oportunidades de aprendizaje tienen mucho que ver, y están determinadas en primer lugar por las metas de la propia escuela, que bien directamente, bien a través de los procesos de evaluación formativa, facilitan o dificultan el proceso de desarrollo profesional de los profesores.

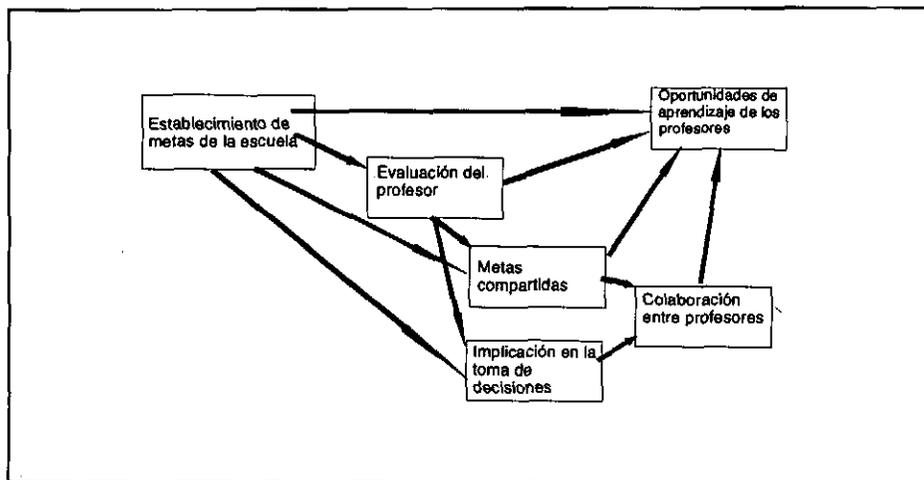


Figura N.º 1: Diagrama de camino sobre las oportunidades de aprendizaje de los profesores (Rosenholtz, 1989).

La evolución del individualismo hacia la colaboración se presenta como un continuo. Little (1989) muestra cómo existen diferentes niveles de colaboración, desde los mínimos: contar historias pero manteniendo la privacidad, hasta el desarrollo de actividades que favorezcan el compartir la privacidad de la clase y que conduzcan a la realización de un trabajo compartido: "Reservo el término trabajo compartido para encuentros entre profesores que descansan en la responsabilidad compartida para realizar el trabajo de la enseñanza (interdependencia), concepción colectiva de la autonomía, apoyo a las iniciativas de los profesores y liderazgo en relación a la práctica profesional, y agrupamiento basado en el trabajo profesional. El trabajo compartido depende de la estructura organizativa de la tarea, del tiempo, y otros recursos de una forma que no caracterizaban a las otras formas de colegialidad, y así a la vez responde a los propósitos de la institución en general, y es vulnerable a las manipulaciones externas" (Little, 1989: 519).

Little nos ofrece un punto de vista crítico respecto de la colaboración. Este es un término que ha recibido una acogida favorable por diferentes colectivos: investigadores, asesores, inspectores, legisladores, etc. Ha sido un concepto "automáti-

camente atractivo" (Fullan y Hargreaves, 1992: 71). Sin embargo, como apuntan Campbell y Southworth (1990), no se conoce el punto de vista de los profesores al respecto. Son pocas las investigaciones y escasas las definiciones. Para Little, el "término colegialidad ha permanecido conceptualmente amorfo e ideológicamente optimista. Los que lo apoyan le han imbuido un sentido de virtud, se espera que cualquier interacción que rompa el aislamiento de los profesores contribuirá de alguna manera a mejorar el conocimiento, destrezas, juicios o compromiso que los individuos tienen en su trabajo, y que incrementará la capacidad colectiva de los grupos o instituciones" (Little, 1989: 509).

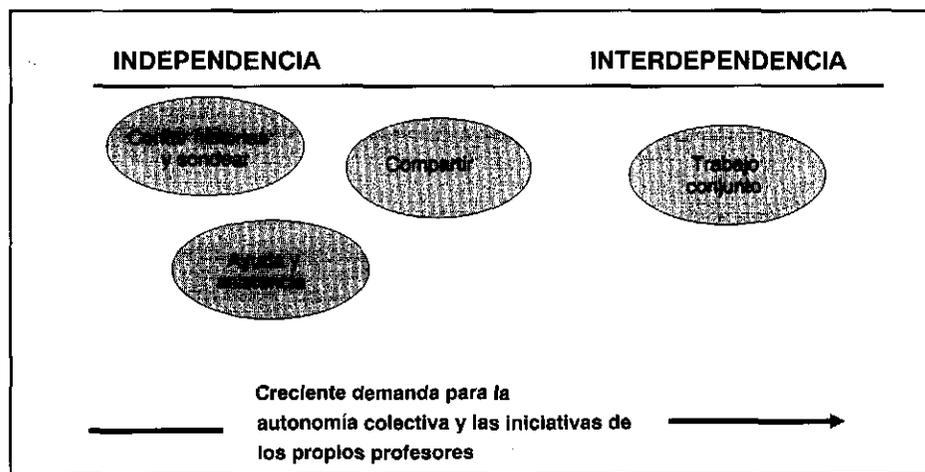


Figura N.º 2: Un continuo provisional de relaciones de colegialidad (Little, 1990)

La colaboración, como vemos, es un concepto, una idea, una visión por la que merece la pena trabajar, pero también hay que ser conscientes, de que como meta utópica, debe concretarse en propuestas que progresivamente vayan facilitando su concreción. No son muchas las escuelas y los profesores caracterizados por normas de colegialidad y experimentación (Little y McLaughlin, 1993). Son muchas las condiciones de trabajo de los profesores en las escuelas las que hay que ir modificando poco a poco para que la cultura de la colaboración sea norma. También será necesario, y ello lo plantearemos más adelante, cuestionar el currículum —oficial y oculto— de la formación inicial de los profesores, y analizar los valores y normas culturales que presenta a los profesores en formación.

El planteamiento crítico que realiza Little respecto de la colaboración hay que tenerlo en cuenta en la medida en que nos advierte contra la generación de nuevos ídolos o slogans vacíos de contenidos. Esta perspicaz autora se plantea con

razón ¿cuáles son los beneficios del trabajo en colaboración?, "¿el trabajo colaborativo de los profesores favorece el desarrollo creativo de las decisiones bien justificadas, o por el contrario supone el reforzamiento mutuo de hábitos pobremente justificados? ¿El tiempo que los profesores están juntos supone un incremento de la comprensión e imaginación que tienen de su trabajo, o por el contrario, los profesores simplemente confirman sus propias prácticas respectivamente? ¿Qué filosofía y pedagogía reflejan los profesores cuando trabajan conjuntamente? ¿En qué medida es explícito y accesible el conocimiento? ¿Puede la colaboración reducir el compromiso moral y el valor intelectual?" (Little, 1989: 525).

Para esta autora, pretender que los profesores colaboren, sin modificar las condiciones de trabajo, sin que cambie el grado de participación de los profesores en la toma de decisiones escolares, y curriculares, sin que la formación del profesor capacite para abordar las situaciones conflictivas y reduzca la incertidumbre de la enseñanza, sin que los centros posean una organización más flexible y autónoma, sin que los controles hacia los profesores sean menos burocráticos, sin que la Administración se relegue el derecho a tomar las decisiones importantes, etc., hablar de colaboración, en estas circunstancias, puede constituir un nuevo ejercicio intelectual con escasas posibilidades de modificar y cambiar la realidad.

1.2. *El asesoramiento externo a los centros escolares*

1.2.1. INTRODUCCIÓN

La red institucional de apoyo externo a los centros ha ido creciendo durante los últimos años en nuestro sistema educativo aunque tímidamente y con ciertas incongruencias. Profesores, formadores, asesores, orientadores etc. trabajan desde instancias diversas (EPOEs, EATAIs, Gabinetes Psicopedagógicos, etc.) realizando funciones variadas que, en general, tienen un carácter complementario a la acción formativa de los profesores en sus centros. Por otro lado los planteamientos más actuales sobre el desarrollo del cambio, la formación de los profesores o la propia evaluación educativa conceden un papel determinante a la movilización de los recursos internos, como condición imprescindible para el desarrollo de tales procesos. La coincidencia es unánime cuando se plantea que la movilización de dichos recursos internos exige la colaboración de agentes externos —nos referimos genéricamente a ellos como asesores— con los necesarios conocimientos técnico-pedagógicos, pero también con la sensibilidad necesaria para entender los centros como comunidades sociales con historia y cultura propias, en los que ningún proceso se puede implantar mecánicamente.

Las nuevas líneas de trabajo que propone la actual reforma educativa exigen colectivos de docentes dispuestos a adaptar y desarrollar los programas e intenciones educativas generales a las características y necesidades de los centros, a consolidar la autonomía de sus centros docentes, a participar en las tareas de gobierno, de actualización permanente, en las de autoevaluación de su propio centro, en definitiva a apostar por mejorar la calidad de enseñanza.

En este proceso de adaptación y elaboración de nuevas propuestas concretas de actuación en los centros educativos, los asesores escolares, como agentes ligados a los procesos de facilitación del cambio educativo, que contribuyen y prestan su ayuda en relación a la mejora escolar, pueden contribuir de modo significativo al éxito de los esfuerzos en la consecución de las metas educativas en general, y

más concretamente, en aquellas áreas en las que cada uno de los centros necesite apoyo.

Los procesos de asesoramiento se hallan ampliamente documentados desde distintos ámbitos de actuación. 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, agentes de cambio, etc. (Lieberman, 1988). Nos centraremos en este modelo o concepción del asesoramiento, entendido como un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de ciertos bagajes de conocimientos, destrezas y actitudes con los que se pretenden construir contextos de trabajo desde los que intervenir en la mejora de la práctica educativa. Es decir, entenderemos el asesoramiento como un recurso de cambio y mejora escolar en un sentido amplio, mediante el cual se proporcione a los centros el apoyo que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos.

Louis (1992) entiende que los cambios deseados han de contar con un enfoque pedagógico más que estrictamente organizativo; deben ser cambios modestos y alcanzables en vez de grandes proyectos irrealizables; han de surgir del desarrollo interno de la escuela más que de la importación de innovaciones desligadas del contexto de necesidades sentidas por el propio centro educativo y, finalmente, el cambio ha de ser desarrollado principalmente por de los profesores.

La teoría del cambio educativo trabaja sobre la hipótesis del centro escolar como unidad de cambio y el desarrollo del centro como organización y como formación del profesorado. Desde estas coordenadas se ha ido perfilando la figura del asesor, así como sus funciones y estrategias, partiendo de la necesidad de que las escuelas dispongan de asesoramiento para poder avanzar a través de las diferentes fases de un proceso de cambio, siempre sobre el soporte de las siguientes premisas:

- a) El asesoramiento se concibe como una función amplia de liderazgo pedagógico, como un proceso de dinamización, implicación, participación y colegialidad.
- b) Los asesores trabajan con las escuelas y no intervienen sobre ellas.
- c) Los asesores además de poseer especialización en determinados contenidos, métodos, técnicas y procedimientos, habrán de disponer de habilidades que le permitan cumplir funciones de animación de instituciones y sujetos (Escudero, 1992).

En este sentido la figura del asesor y el proceso de asesoramiento pueden ser considerados como procesos de mediación dialéctica entre teoría y práctica, como actividad que contribuya a hacer reflexiva e indagadora la práctica educativa.

1.2.2. CONCEPTO Y MODALIDADES DE ASESORAMIENTO

La definición de asesoramiento y el rol de los asesores ha cambiado significativamente desde sus comienzos. Al principio el asesor se concebía como un experto en contenidos. Posteriormente, y bajo la influencia de autores como Caplan y Schein se empieza a entender al asesor como alguien que ayuda en un determinado proceso. Será el origen de la concepción actual del asesoramiento entendido como un proceso de colaboración.

La definición que ofrecen Lippitt y Lippitt (1986: 1) recoge explícitamente la concepción de cooperación y trabajo conjunto que actualmente se otorga a la noción de asesoramiento: *"una interacción en dos sentidos, un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas 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:

- a) Es un proceso de ayuda y apoyo que involucra en un proceso de comunicación a las personas implicadas.
- 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 precisa de una relación de cordialidad, apertura, colegialidad en la que no exista una relación administrativa de superior/subordinado entre el asesor y los profesores, sino una actitud predominante de generar un conocimiento compartido en torno a la innovación que se quiera llevar a cabo o práctica que se quiera revisar.

Esta caracterización nos conduce a considerar que el asesoramiento es un proceso que debe favorecer la *reflexión crítica* sobre la práctica del profesor o del centro, como premisa de la mejora de la calidad profesional. Además, la confianza y la apertura que necesita desarrollar el profesor asesorado se sustenta en la *percepción de credibilidad del asesor* o agente de apoyo. Esta noción de credibilidad se relaciona directamente con el prestigio, la consideración, el tipo de liderazgo, la influencia y el sistema de comunicación que el asesor desarrolla. Finalmente, y como Bollen (1993) pone de manifiesto, gran parte del trabajo del asesor permanece oculto y su influencia real queda diluida y compartida con otras personas que participan en el proceso de cambio. La gran preocupación del

asesor consiste en llegar a no ser necesario para la escuela, en "hacerse superfluo" (p. 21).

Hemos analizado el concepto asesoramiento en términos generales. Ahora bien, podemos matizar y hablar de *apoyo interno* cuando la persona o personas responsables de dinamizar y colaborar en los procesos de mejora pertenecen a la estructura formal de una escuela. Cuando éstas se localizan fuera de ella nos referimos al *apoyo externo* que por consiguiente, 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 definitiva, los procesos de innovación educativa, investigación, desarrollo curricular basado en la escuela o de formación en centro requieren tanto del apoyo interno como de la existencia de servicios de apoyo externo que colaboren con los profesores en la iniciación, desarrollo y evaluación del proyecto, y los asesores aparecen como artífices de estos procesos de cambio y mejora, y proporcionan los nexos de unión entre las concepciones teóricas del cambio y la realidad práctica del mismo.

En la literatura disponible sobre el tema se plantean dos tipos o modalidades de asesoramiento educativo, aunque la terminología utilizada difiera de unos autores a otros.

En primer lugar el modelo de asesoramiento de corte *técnico*, que incluye modelos de intervención poco contextualizados y más bien clínicos o psicoestadísticos (Area y Yanes, 1990). El asesor suele adoptar un papel de especialista como profesional que ofrece soluciones y resuelve problemas concretos, localiza y facilita el acceso a recursos, dirige, diseña y evalúa experiencias de aprendizaje. Su labor está presidida por rasgos de imparcialidad, objetividad y diferenciación personal y su relación con los asesorados es puntual o a corto plazo (Nieto, 1992).

Los asesores desde esta modalidad son los también denominados *agentes de contenido*, *agente intervencionista* (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, implantación y éxito de la intervención de los propios asesores.

Un segundo modelo de asesoramiento es de corte más fenomenológico, reflexivo y deliberativo (Area y Yanes, 1990). El asesor dentro de este modelo adopta un rol generalista, y se identifica como un profesional que pone énfasis en "*ayudar al cliente a percibir, comprender y actuar sobre los acontecimientos que tienen lugar en su ambiente en orden a mejorar la situación tal y como él la define*" (Schein, 1988: 11).

El asesor se define como un facilitador, observador o mentor entendiéndolo como la persona que guía, orienta, ayuda a buscar soluciones y a agilizar los procesos de cambio y mejora educativa: "*Normalmente se trata de un tipo de desarrollo que atiende más a la escuela como organización y sistema social, con la*

finalidad de integrar los fenómenos grupales y habilidades interpersonales (procesos y relaciones organizativas) con aquellas actividades más propiamente orientadas hacia las tareas y cometidos educativos (procesos curriculares o pedagógicos)" (Nieto, 1992: 75).

Desde este segundo modelo el asesor ha sido igualmente definido como *agente colaborador* (Gonzalez, 1992), *asesor generalista* (Nieto Cano, 1992) o *consultores de proceso* (Kurpius y Fuqua, 1993).

En definitiva, podemos decir que mientras un *asesor generalista* trabaja con la escuela en su conjunto y no sobre ella, respetando a los profesores como profesionales, intentando implicar a la totalidad del profesorado en proyectos de trabajo que supongan la revisión tanto de los aspectos curriculares como de los organizativos, el *asesor especialista* tiende a estar ligado a un tipo de apoyo al centro de carácter intervencionista, cuyo 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.

1.2.3. EL PERFIL DEL ASESOR

1.2.3.1. Funciones, roles y tareas

Son muchas y variadas las funciones o tareas que han de desempeñar los asesores a lo largo de un proceso de asesoramiento. Roles tales como los de consultor, facilitador y observador han sido tradicionalmente adjudicados a los asesores.

Nieto y Portela (1992) resumen en diez las tareas que pueden desempeñar los asesores educativos: Planificación, implementación, demostración, discriminación, establecimiento de roles, valoración de necesidades, investigación y análisis, evaluación, formación, prescripción.

No obstante, y si tenemos presente nuestra concepción de asesoramiento como un trabajo de cooperación recíproco, hay que considerar que en un esfuerzo de cambio e innovación escolar tanto los asesores como los profesores deben jugar múltiples y variados roles. La forma en la que se desarrollen dichos roles determinará 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 identifiquen posibles papeles a desempeñar por los asesores y por los profesores en las diferentes etapas que se pueden considerar en un proceso de asesoramiento. Igualmente se apuntan roles que tanto asesores como profesores recíprocamente deberían manifestar.

Como se puede observar, los asesores deben esencialmente facilitar aprendizajes a los profesores, demostrar conductas y comportamientos determinados a fin de que los profesores puedan aprender de ellos, diagnosticar y recabar información de forma objetiva y, finalmente, en algunas ocasiones también se requiere que los asesores manifiesten conocimientos técnicos que agilicen y faciliten el

proceso de cambio. Además, los asesores tienen que conocer y saber utilizar los recursos organizativos de forma que se optimice al máximo la efectividad de la intervención.

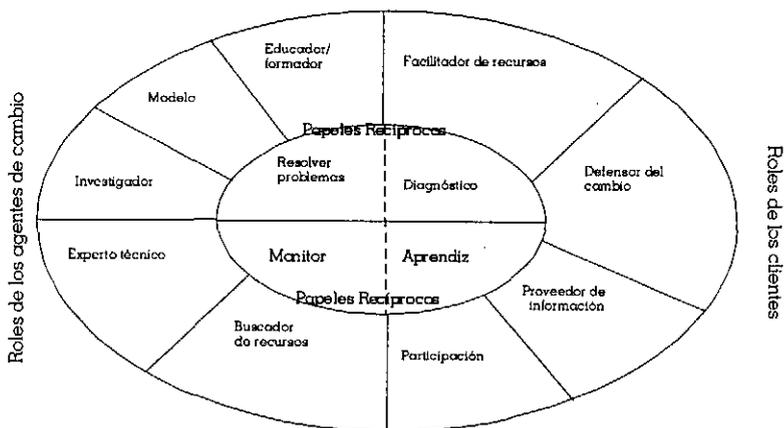


Figura N.º 3: Roles desempeñados en un esfuerzo de cambio
(adaptado de Wooten y White, 1989, p. 658)

Por su parte, los profesores habrán de favorecer y propiciar el desarrollo de las actividades de cambio e innovación ofreciendo parte de su tiempo y esfuerzo, defendiendo y luchando por los objetivos finales que se persiguen, proporcionando la información requerida y fundamentalmente sintiéndose miembros partícipes del proceso.

Entre las funciones o tareas a realizar conjunta y corresponsablemente por asesores y profesores se destacan cuatro: Resolución de problemas, diagnóstico, aprendizaje y control del proceso.

1.2.3.2. Habilidades que configuran el desempeño eficaz del apoyo educativo

El análisis de las funciones y tareas de los asesores nos conducen a plantearnos cuáles son las habilidades requeridas para que un asesor desempeñe eficazmente las tareas asignadas. Es decir, parece conveniente detenemos brevemente

en repasar cuáles han sido las características identificadas y asociadas a los asesores eficaces.

En este sentido, la aportación de Saxl, Miles y Huberman (1988) parece la más relevante y clarificadora. Los resultados de un estudio realizado durante dos años sobre 17 agentes de cambio en diversos programas de mejora escolar, han identificado un total de 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 ofrecemos una descripción de cada una de estas habilidades así como ejemplos concretos de actuación.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
<i>HABILIDADES GENERALES</i>	
1. <i>Facilidad interpersonal.</i> Relacionarse y dirigir a otros.	Persona muy abierta, maneras suaves, capaz de trabajar con el profesorado; conoce cuándo avanzar, cuándo retroceder, cuándo aseverar; conoce "qué botón apretar"; da a los individuos tiempo para que los sentimientos afloren; les hace saber su interés en ellos; puede hablar con cada uno.
2. <i>Funcionamiento en Grupo.</i> Comprender la dinámica del grupo, capacidad para facilitar el trabajo en equipo.	Posee habilidad para mover al grupo; partiendo de poco va creando un cuerpo unido; buen facilitador de grupo, deja que la discusión fluya.
3. <i>Entrenamiento/Realización de Cursos.</i> Dirigir la formación, enseñar a los adultos de forma sistemática.	Desarrollar cursos sobre cómo llevar a cabo planificaciones; enseñar método para llegar a consenso; preparar un pacto y disfrutar de él; puede impartir conocimientos a nivel de compañeros.
4. <i>Educación General. (Profesor Experto).</i> Amplia experiencia docente, enseñar a los adultos 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.
5. <i>Contenido Educativo.</i> 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.
6. <i>Administrativo/Organizativo.</i> 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.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
AREA PERSONAL	
7. <i>Tomar la iniciativa.</i> 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.
AREA DE PROCESOS SOCIOEMOCIONALES	
8. <i>Creación de Confianza/Simpatía.</i> Desarrollar un sentido de seguridad, apertura, reducción de inseguridad en los profesores; construye bien las relaciones.	En dos semanas se han ganado la confianza del profesorado; se ha convertido en uno del grupo; saber cómo hacer que las personas pidan asesoramiento.
9. <i>Apoyo.</i> 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.
10. <i>Confrontación.</i> 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.
11. <i>Mediación en Conflictos.</i> 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.
12. <i>Colaboración.</i> 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.
13. <i>Construcción de autoconfianza.</i> Destacar el sentido de eficacia de los clientes, creencia en sí mismos.	Hace que todos nos sintamos confiados y competentes; hacer que la gente tenga un mejor autoconcepto.
AREA DE LAS TAREAS	
14. <i>Diagnosís Individual.</i> 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.
15. <i>Diagnosís Organizativa.</i> Crear un bosquejo válido de las necesidades/problemas de la organización escolar como base para la acción.	Analizar la situación, reconocer los problemas, ir hacia adelante; anticipar los problemas que la escuela se encontrará cuando se inicie el programa.

DESCRIPCIÓN	EJEMPLOS
16. <i>Gestión/Controlar.</i> Ordenar el proceso de mejora; coordinar actividades, tiempo y personas; influencia directa en otras personas.	Preparar materiales y coordinar con la administración del centro y distrito; mantener el proceso en desarrollo; hacer que los profesores hagan las cosas en lugar de hacerlas él mismo.
<i>AREA DE CONTENIDOS EDUCATIVOS</i>	
17. <i>Proporcionar Recursos.</i> Localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento útil para los clientes.	Utilizar una red de relaciones y conocimientos para proporcionar apoyos, traer ideas que se han visto funcionar en otras partes; poseer métodos, artículos, ideas, investigaciones más recientes para las necesidades de los profesores.
18. <i>Demostración.</i> Modelar conductas nuevas en clases o reuniones.	Dispuesto a entrar en las clases y asumir riesgos; modelamientos; mostrar a otros a ser más abiertos mediante su propia conducta.

Igualmente es digno de mención el trabajo llevado a cabo por Pajak (1993) que enumera 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; Investigación y evaluación de programas.

Este repertorio nos ofrece una amplia panorámica sobre las áreas de conocimiento y habilidades que se pueden adaptar a diferentes perfiles de apoyo, al igual que nos proporciona un marco de referencia idóneo para el diseño y elaboración de programas de formación de asesores. En definitiva todas estas destrezas, que se consideran necesarias y básicas para los asesores en educación, no aspiran sino a perfilar asesores que sean 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.

1.2.4. EL PROCESO DE ASESORAMIENTO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA RELACIÓN

En un intento para delimitar la intervención de los asesores en los procesos de innovación y cambio, White y Wooten (1989) sugieren diez posibles etapas que deberían secuenciar el desarrollo de tal intervención. Dichas etapas aparecen en la tabla de la página siguiente, en la que se especifica el propósito de la misma, así como las tareas a acometer por los asesores.

Las primeras etapas de este cuadro nos parecen de capital importancia a la hora de promover procesos de asesoramiento en los centros. El asesor ha de ser prudente y cauto al iniciar la relación con el centro en su globalidad, con sus miembros y componentes, al clarificar su posicionamiento y al negociar y llegar a acuerdos iniciales, pues, en gran medida, el éxito de su trabajo va a depender de esta primera toma de contacto inicial. Area y Yanes (1990) definen esta primera etapa como la fase de Contacto Inicial (CI) o construcción de relación y la definen como *"ese período previo a cualquier proceso de cambio interno, en el que la escuela toma consciencia y se compromete a desarrollar un proyecto de mejora interna aceptando la colaboración de un agente externo a la misma"* (p. 63).

ETAPA	PROPÓSITO	TAREA DE LOS ASESORES
Iniciación.	Compartir una primera información.	Proporcionar información sobre las experiencias propias, antecedentes, expectativas.
Clarificación.	Posterior elaboración a partir de la etapa de iniciación.	Proporcionar detalles sobre educación, óptimas condiciones de trabajo, valores imperantes.
Concreción/Acuerdo.	Elaboración de necesidades, intereses, servicios, derechos, condiciones de trabajo y medidas o disposiciones.	Especificar la ayuda a prestar, tiempo disponible, actuales condiciones de trabajo.
Diagnóstico.	Obtener una auténtica visión de los problemas organizativos, así como de los criterios y procesos de cambio.	Recoger datos en torno a los problemas y procesos organizativos y proporcionar feed-back (retroalimentación).
Identificar metas/Planificar la actuación.	Establecer metas específicas y estrategias a utilizar.	Acordar con los profesores metas a conseguir y estrategias a utilizar.
Sistemas de intervención.	La intervención dentro de los comportamientos, estructuras y procesos.	Trabajar intensa y profundamente sobre algún aspecto en concreto.
Evaluación.	Determinar la efectividad de las estrategias de intervención, esfuerzo y recursos utilizados, así como el sistema de relación entre los profesores.	Obtener datos sobre aspectos específicos y comunicar los resultados a los profesores.
Alteración	Modificar las estrategias de cambio, intensidad, nivel, metas, objetivos o recursos utilizados si fuese necesario.	Realizar las alteraciones oportunas para retomar las metas iniciales o desarrollar nuevos objetivos y estrategias de común acuerdo con los profesores.
Continuación/Mantenimiento	Coordinar y poner en práctica estrategias, realizar revisiones periódicas, y una constante participación e intervención sobre los planes originales (o renovados).	Especificar los parámetros en base a los cuales se van a construir y mantener las relaciones de trabajo.
Finalización.	Ofrecer apertura y disponibilidad.	Cumplir con el papel acordado en las etapas previas y evaluar en conjunto la efectividad desde el sistema de retroalimentación del profesor.

Traducido y adaptado de White y Wooten (1989)

El proceso de asesoramiento además de ser un proceso técnico que requiere identificar y conocer las fases de actuación de los asesores, es también un proceso social y, por lo tanto un proceso de comunicación. El asesor desarrolla habilidades de comunicación y conocimiento de los sistemas sociales que interactúan en el centro. Los asesores tienen que poner en práctica una serie de habilidades determinadas para conseguir iniciar y mantener a lo largo de todo el proceso una relación social en la interacción con los profesores. Entre esas habilidades se encuentran:

- * *Establecer una comunicación abierta:* con un lenguaje comprensible, un discurso vinculado a situaciones y ejemplificaciones de la práctica profesional. Implica también saber escuchar, dejando expresarse a los profesores, tomando nota de las sugerencias y opiniones y aceptarlas. Parafrasear, resumiendo lo que otros han dicho, habilidad que resulta importante para saber mantener, reconducir o mediar en la discusión dentro de un grupo.
- * *Influencia mutua:* El asesor tiene que permanecer permeable ante las necesidades, manifestaciones y sentimientos del grupo y actuar en consecuencia. Pero habrá de mantener un equilibrio entre su postura de comprensión hacia las preocupaciones del profesorado y la independencia para ser objetivo y crítico con lo que sucede, además de evitar el caer en el apoyo a un determinado sector del profesorado.
- * *Clarificación de expectativas:* Significa discutir y aclarar cuáles son las necesidades que sienten los profesores, qué esperan del asesor, qué se les puede ofrecer, qué se puede conseguir y entre todos llegar a compromisos de qué papeles unos y otros van a desempeñar.
- * *Legitimación y credibilidad del asesor:* significa que el asesor ha de ser consciente de que tiene que demostrar conocimiento y capacidad, ofrecer algunos recursos y éxitos parciales además de *ofrecerse como valioso para que su rol sea aceptado y legitimado con mayor credibilidad.*

Desde la teoría de sistemas la definición de la relación constituye el punto de partida en todo intercambio social o comunicativo. En general, los enfoques sistémicos entienden la comunicación como la base sobre la que se articulan los sistemas abiertos. Desde este punto de vista todos los sistemas sociales son sistemas abiertos, puesto que se modifican internamente para garantizar su continuidad en un entorno cambiante con el que están en permanente interacción.

Así pues, la retroalimentación es el mecanismo básico que regula el cambio en los sistemas sociales. Una organización, en tanto que sistema social, cambia continuamente, a partir de la información que recibe acerca de su incidencia en el entorno. Pero junto a esta fuerza que impele hacia el cambio a las organizaciones, actúa otra que las orienta hacia el equilibrio. El sistema necesita ambas para sobrevivir y desarrollarse; el equilibrio entre las dos garantiza un crecimiento armonioso y sostenido.

La consecuencia inmediata de estos planteamientos es la imposibilidad de mantener explicaciones lineales sobre la forma en que se desarrollan tales procesos de cambio y los procesos de conflicto asociados al cambio.

Por consiguiente, las organizaciones necesitan explicaciones más contextualizadas de las formas bajo las cuales el cambio se desarrolla, explicaciones que integren y reconozcan los condicionamientos históricos de dichos procesos de cambio y la configuración de las relaciones internas que los posibilitan o los dificultan. Las formulaciones teóricas esbozadas más arriba proporcionan a los encargados de intervenir, de alguna manera, en los sistemas sociales, un marco conceptual para entender los procesos en los que ellos mismos se insertan como agentes sociales y para entender su papel en esos procesos, que no se originan con su intervención, sino que *ya se encuentran en marcha*. Desde este punto de vista, la misión de los agentes de cambio -asesores, formadores, evaluadores, orientadores, etc.- no es iniciar transformaciones de cuya necesidad sólo ellos son conscientes, sino analizar estos procesos con los participantes, ayudarles a tomar conciencia de la naturaleza y el sentido de tales cambios, orientar la dirección de éstos, y facilitarlos mediante la colaboración y la revisión. El modelo clásico de intervención de los agentes de cambio se modifica a partir de "*la convicción de estar en una efectiva posición revolucionaria: la de abandonar el modelo lógico lineal-causal para adherirnos a la nueva lógica circular sistémica*" (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1993: 35).

Por eso toda comunicación implica inevitablemente la definición de la relación entre los participantes. Es decir, en toda comunicación además de mensajes referentes al contenido, existen otros que atañen a la relación.

La definición de la relación ante el director del centro, los profesores y demás miembros del centro educativo por parte del asesor es crucial, ya que si no lo hace corre el riesgo de que los demás definan la relación con él, y a él no le quede otra alternativa que ser el sujeto pasivo.

Area y Yanes (1990) entienden que con el Contacto Inicial se persigue que el profesorado de un centro escolar se implique y comprometa en el desarrollo de un proyecto de innovación interna y se perciba al agente de apoyo externo como alguien necesario y como un facilitador del cambio. Esto significa que el asesor es sentido como un agente que puede ayudar al profesorado del centro a mejorar su actuación profesional, que al mismo tiempo es considerado como un agente con credibilidad técnica profesional para desempeñar dichas funciones y finalmente que existe un clima de confianza, respeto mutuo y relación cordial entre asesor/profesores.

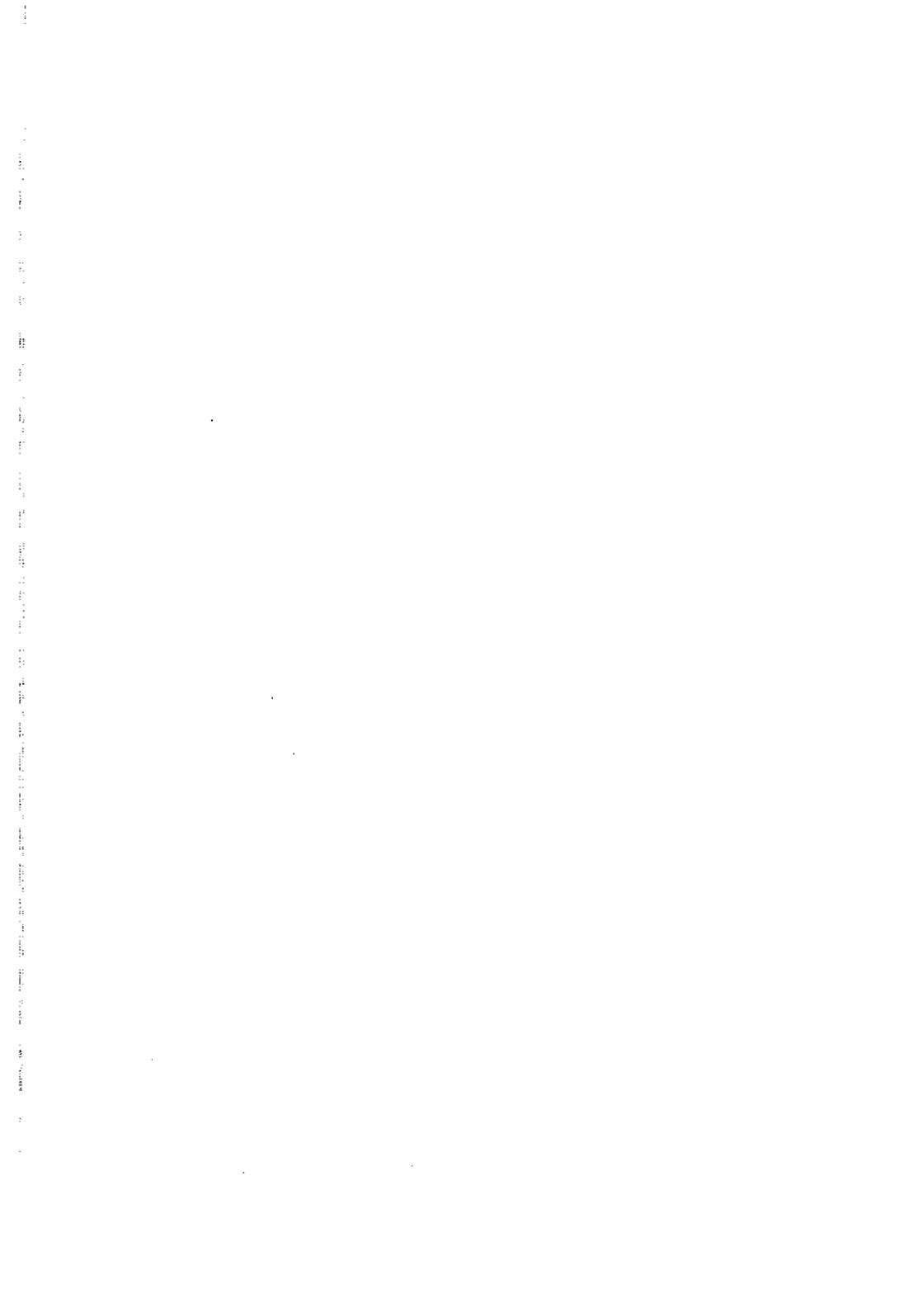
En consecuencia los objetivos básicos que proponen estos autores se deben lograr con el contacto inicial son los siguientes:

1. Presentar, intercambiar y discutir toda la información necesaria entre profesores y asesor para que se conozcan mutuamente.
2. Alcanzar acuerdo y compromisos de colaboración.
3. Organizar una infraestructura básica para el desarrollo del proyecto

Estos objetivos se pueden concretar en diferentes acciones que los asesores habrán de desarrollar en esta fase como

- * la redefinición del rol de asesor,
- * la construcción de canales de comunicación estables y duraderos con determinadas personas claves (presidente del APA, director, líder del centro...) del centro escolar, como pilares sobre los que sustentar las relaciones sociales.
- * la construcción de un equipo de apoyo interno analizando los procesos de liderazgo, conociendo cómo funcionan los líderes, en qué bases se apoyan, qué tipo de liderazgo se ejerce para así poco a poco ir centrando el apoyo interno para el proceso de asesoramiento.
- * la adquisición de las claves culturales que le permitirán conocer mejor al centro y analizar los hechos y acontecimientos que ocurren en el mismo.

Una vez consolidada esta primera fase, esta toma de contacto y definición de roles se irán acometiendo las siguientes etapas (diagnóstico, planificación, evaluación...) en los procesos de innovación y cambio en los que participan y colaboran los asesores.



CAPÍTULO II

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La fundamentación que hemos realizado anteriormente nos va a servir de introducción para justificar los objetivos de nuestra investigación. Por una parte, hemos descrito las diferentes teorías y enfoques respecto de la innovación educativa, los modelos de innovación, sus fases, así como las relaciones que se establecen con el desarrollo profesional de los profesores. Por otra parte, nos hemos centrado en la figura de los asesores de formación y hemos analizado el concepto de asesoramiento, los tipos de apoyo externo, el perfil del asesor, así como el proceso de asesoramiento.

Estos dos ámbitos temáticos han sido seleccionados porque responden a los dos objetivos principales de nuestra investigación, que se declaran como sigue:

Objetivo General N° 1. Describir, comprender y analizar los procesos de innovación educativa desde una perspectiva personal, didáctica e institucional

Estos objetivos se subdividen en otros objetivos más específicos que enumeramos a continuación:

- 1.1. *Describir las características contextuales en las que surgen y se desarrollan proyectos de innovación.*
- 1.2. *Describir las condiciones que conducen, facilitan y favorecen el desarrollo de proyectos de innovación educativa.*
- 1.3. *Analizar el contenido de proyectos de innovación educativa.*
- 1.4. *Describir los procesos formativos desarrollados a partir del trabajo innovador de los profesores.*
- 1.5. *Analizar los procedimientos de evaluación y asesoramiento de proyectos de innovación.*
- 1.6. *Analizar la dimensión personal del cambio en proyectos de innovación.*
- 1.7. *Describir los cambios didácticos introducidos a partir de proyectos de innovación educativa.*
- 1.8. *Describir los cambios institucionales introducidos a partir de proyectos de innovación educativa.*

1.9. *Poner en práctica procedimientos para caracterizar una tipología de proyectos de innovación educativa en base a la información obtenida en los objetivos anteriores.*

1.10. *Comprender en profundidad el proceso de innovación a través del estudio de casos seleccionados, representantes de la tipología identificada en el objetivo anterior.*

Objetivo General Nº 2. Analizar el perfil del asesor de formación: descripción de las condiciones profesionales de su actividad y estudio de sus necesidades formativas.

Los objetivos que enunciamos respecto al Objetivo General Número 2 son los siguientes:

2.1. *Describir las características formativas y profesionales de asesores de formación.*

2.2. *Describir las condiciones en las que se desarrolla la actividad profesional de asesores de formación.*

2.3. *Identificar un perfil profesional del asesor de formación a través del análisis de conocimientos, destrezas y actitudes.*

2.4. *Analizar las necesidades formativas de asesores de formación.*

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo vamos a describir los sujetos investigados, los instrumentos utilizados y el diseño de investigación que hemos seguido. Como ya hemos planteado anteriormente, los dos objetivos generales descritos nos dirigen a dos poblaciones diferentes: profesores que participan y desarrollan proyectos de innovación educativa en sus centros, y asesores de formación que trabajan en Centros de Profesores. Con ambos colectivos hemos empleado procedimientos e instrumentos específicos, por lo que vamos a describirlos de forma diferenciada.

3.1. *Sujetos participantes en la investigación*

3.1.1. PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y PROFESORES PARTICIPANTES

En primer lugar, vamos a hacer referencia a las características de los proyectos de innovación educativa analizados. Como comentamos anteriormente, envia-

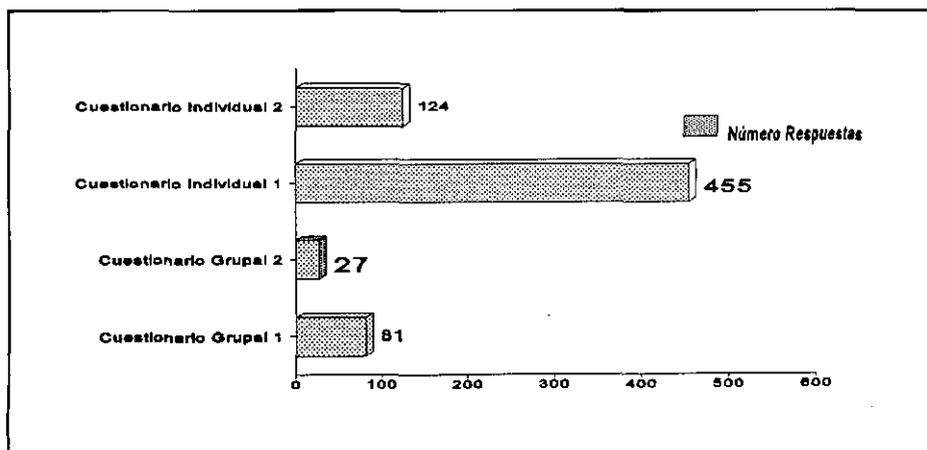


Figura N.º 4

mos cuestionarios a los proyectos de innovación en dos momentos. En el primero, fueron enviados 150 cuestionarios grupales a cada uno de los proyectos de innovación aprobados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. De ellos, se nos remitieron cumplimentados un total de 81, lo que supone un 54% de los Proyectos de Innovación Educativa. Junto con los cuestionarios grupales, enviamos los cuestionarios individuales, que fueron respondidos por 455 profesores. En un segundo momento (mes de junio de 1994), pasamos un segundo cuestionario grupal y sus correspondientes individuales a los 81 proyectos de innovación que nos habían mandado sus respuestas. En este caso, el número de cuestionarios grupales recibidos fue de 27, siendo 124 los profesores que respondieron los cuestionarios individuales. Como se puede comprobar en la Figura N.º 5, recibimos, en la primera fase, cuestionarios de la totalidad de las ocho provincias que componen la Comunidad Autónoma Andaluza.

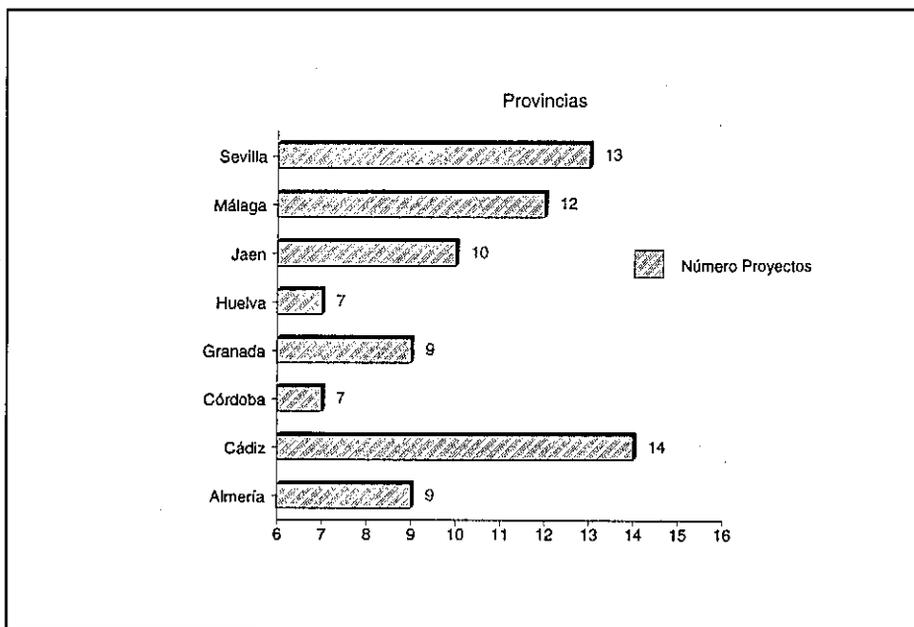


Figura N.º 5

En la Tabla N.º 1 presentamos los proyectos de innovación educativa aprobados por la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía. Esta distribución corresponde al total de proyectos de innovación a los que nos dirigimos solicitando respuestas a nuestros cuestionarios. Como se verá a continuación, la muestra que respondió se asemeja en gran medida a la población total.

Tabla N.º 1

PROYECTOS DE INNOVACION					
NIVELES	Infantil	Primaria	Secundaria	Adultos	TOTAL
ALMERIA		6	3	1	10 - 7 %
CADIZ	3	18	7		25 - 15,5 %
CORDOBA	2	8	6	1	15 - 10 %
GRANADA	1	13	4	2	19 - 12,5 %
HUELVA		7	3		10 - 7 %
JAEN	1	10	2	1	13 - 8,5 %
MALAGA	3	17	9	1	27 - 18 %
SEVILLA		7	19	5	31 - 20,5 %
TOTAL	10	86	53	11	150

En la Tabla anterior podemos apreciar que Málaga y Sevilla son las provincias que cuentan con más Proyectos aprobados. En la distribución por niveles podemos ver la mayor preocupación, en general, por la Educación Primaria, que supone un 57% del total de los Proyectos, y si le sumáramos los 10 que se refieren a Educación Infantil también se incrementaría este porcentaje. Tenemos que precisar que la Educación Infantil no se presenta como un nivel independiente; ese número se halla incluido en los de Primaria, ya que en los 10 casos en los que se especifica este nivel forma parte de un proyecto más amplio que afecta a ambos niveles: Primaria e Infantil.

La Provincia en donde se aprecia un mayor interés por la Educación Primaria es Málaga, en la que, de 27 proyectos aprobados, 17 se refieren a este nivel educativo.

La Educación Secundaria aparece en segundo lugar, ocupando un 35%; este nivel es minoritario respecto a Primaria en todas las provincias andaluzas, excepto en Sevilla donde de los 31 proyectos aprobados 19 son de Secundaria y 7 de Primaria.

La Educación de Adultos aparece mucho menos, ocupa el 7% total de los proyectos; hay provincias como Cádiz y Huelva en las que no aparece ninguno, uno en Almería, Jaén y Málaga; es Sevilla la que mayor número presenta, ya que son 5, lo que supone un 50% del total.

Tabla N.º 2

TEMAS DE LOS PROYECTOS DE INNOVACION				
TEMAS	Infantil	Primaria	Secundaria	Educ. de Adultos
Diseños Curriculares	3	27	26	2
Experiencias Didácticas	1	4	3	
Educación Salud	1	14	4	
Medio Ambiente		11	8	1
Medio Social		7	5	6
Tecnología		11	8	
Orientación	4	6	2	2
Organización	1	4	1	

En primer lugar, en la categoría que hemos denominado *Diseños Curriculares*, encontramos 58 proyectos que de una u otra forma tratan este tema; es la categoría que más aparece tanto en Primaria como en Secundaria. En Primaria se centran en aspectos como Aprendizaje Significativo, Construcción del Conocimiento, y también algún Proyecto Curricular de Centro. En cuanto al diseño de las diversas áreas encontramos la de Lengua apreciando un interés por la lectura tanto en su iniciación como en lo relativo al desarrollo de hábitos lectores y lectura comprensiva. Después de Lengua Extranjera; se refieren más al Inglés pero también al Francés; y luego les siguen los proyectos enfocados hacia el diseño curricular y elaboración de materiales curriculares de las llamadas áreas transversales, que se encuentran en algún proyecto con denominación propia o asociada a otros apartados; en menor grado la Música, el Dibujo, etc.

Respecto a los *Diseños Curriculares en Secundaria* aparecen relacionados con diversas áreas o incluso materias, como Inglés, Física y Química, Arte, Literatura, Historia, Tecnología, y con más insistencia Matemáticas, sobre todo en Sevilla donde encontramos 8 grupos de trabajo que presentan Proyectos con la denominación "Taller de Matemáticas". También preocupa en Secundaria el Proyecto Curricular de la E.S.O., pero sólo en un caso; y finalmente, hay un proyecto referido a la Construcción del Conocimiento.

En cuanto a *Educación de Adultos*, estos diseños curriculares se refieren al proceso lector; asimismo el nivel de trabajo en la *Educación Infantil* va unido a los procesos de iniciación lectora en este apartado.

La categoría que presentamos en la Tabla N.º 2 es la denominada *Experiencias Didácticas*. Aparece poco, sólo 8 proyectos se enfocan en este sentido, y se refieren a aspectos metodológicos, que en la Primaria pretenden un aprendizaje de forma más motivadora y lúdica; y en Secundaria adoptan la forma de taller para un aprendizaje más activo.

En el apartado *Educación para la Salud* encontramos 19 proyectos; distinguimos los intereses que se aprecian en la Educación Primaria, que se refieren más al desarrollo de los hábitos de higiene y salud ("Fuerte y sano quiero crecer", por ejemplo), hábitos de alimentación, etc., de los intereses que manifiestan los de Secundaria, centrados en la prevención de la Drogodependencia, Educación Sexual, y, en general, también el desarrollo de la vida sana.

Referidos al *Medio Ambiente* hay 20 proyectos, que o bien están incluidos en las áreas curriculares o bien se desarrollan independientemente. Once son de Educación Primaria, referentes a la interacción hombre-naturaleza, u orientados hacia el conocimiento de la naturaleza, o más específicamente flora y fauna de entornos concretos, aula-taller de ciencias naturales, etc. En cuanto a la Secundaria, se aprecia la aparición del "huerto escolar", guías biológicas, y temas medio ambientales en entornos determinados.

En el *Medio Social*, distinguimos en Primaria la Educación Vial, Educación del Consumidor, etc. En Secundaria aparece más la preocupación por los aspectos urbanos y el entorno socio-económico; y en la Educación de Adultos es el tema de mayor frecuencia en los 11 proyectos que registramos en total: 6 se refieren al medio social, con aspectos como la Animación Sociocultural, la Prensa, el entorno social como recurso didáctico y la cultura contextual como medio de aprendizaje.

La *Tecnología* como tema de proyectos está presente casi de igual forma en Primaria que en Secundaria; los aspectos tratados son la enseñanza por ordenador; o el ordenador asociado a las diversas áreas como matemáticas, dibujo y otras; la informática en general, y luego los diversos aspectos de la cultura de la imagen: vídeo, fotografía, etc.

Un 10% de los proyectos presentan preocupación por la *Orientación*, que describimos en cada uno de los niveles: en Infantil se refiere a la orientación de los padres, talleres de desarrollo de la personalidad, etc.; en Primaria se enfocan hacia las técnicas de estudio, orientación del aprendizaje, apoyo a las dificultades especiales, la creación de un Departamento de Orientación, y también hemos incluido aquí el apartado de la coeducación que aparece en algún proyecto. En cuanto a la Secundaria el tema central es la tutoría y todo lo relacionado con la orientación profesional y el empleo, que también es objeto de un proyecto de Educación de Adultos.

La *Organización* como foco de interés aparece en un 4% de los proyectos; se presenta en Primaria e Infantil referido al agrupamiento flexible de alumnos y luego a la Escuela de Padres que es el tema de un proyecto de Educación Secundaria.

Del total de *Proyectos de Innovación Educativa* que respondieron a nuestros cuestionarios, la mayoría (90.7%) pertenece a centros públicos, mientras que sólo

un 9.3% se desarrolla en centros concertados. De estos centros, el 68.2% son colegios de Enseñanza Primaria, mientras que un 16.7% de los proyectos de innovación se realizan en centros de B.U.P. Un menor porcentaje de casos se llevan a cabo en centros de Formación Profesional (9.1%), y sólo el 6.1% pertenecen al nivel de Educación Infantil. El profesorado, en su gran mayoría (84%) es propietario definitivo, mientras que sólo un 7.4% es provisional y un 5.3% interino.

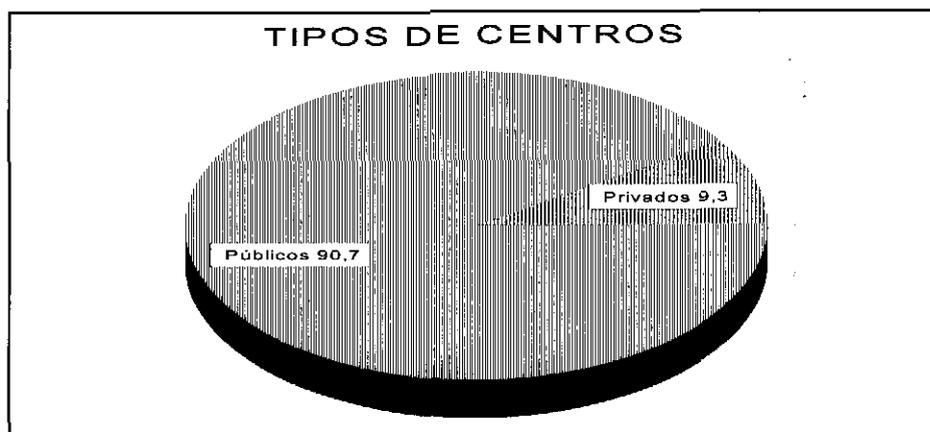


Figura N.º 6

En relación a los profesores, como puede observarse en la Tabla N.º 3, la mayoría son mujeres (62%), con una edad media de 37.4 años, destacando que el 84,4% del profesorado participante en proyectos de innovación se sitúa entre las edades de 25 y 45 años, y con una media de experiencia docente de 13,79 años.

Tabla N.º 3

DATOS DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES						
SEXO				EDAD		
VARÓN		MUJER		AÑOS	f	%
f	%	f	%			
				25-35	166	37,9
173	38	282	62	36-45	204	46,5
				46-55	51	11,5
				> 56	6	1,4

La mayoría, como señalamos, pertenece a centros de Primaria, mientras que son menos los de Bachillerato o Formación Profesional. Como puede comprobarse en la Figura N.º 7, existe un reducido porcentaje de proyectos de innovación desarrollados por profesores de Educación Especial y Educación de Adultos.

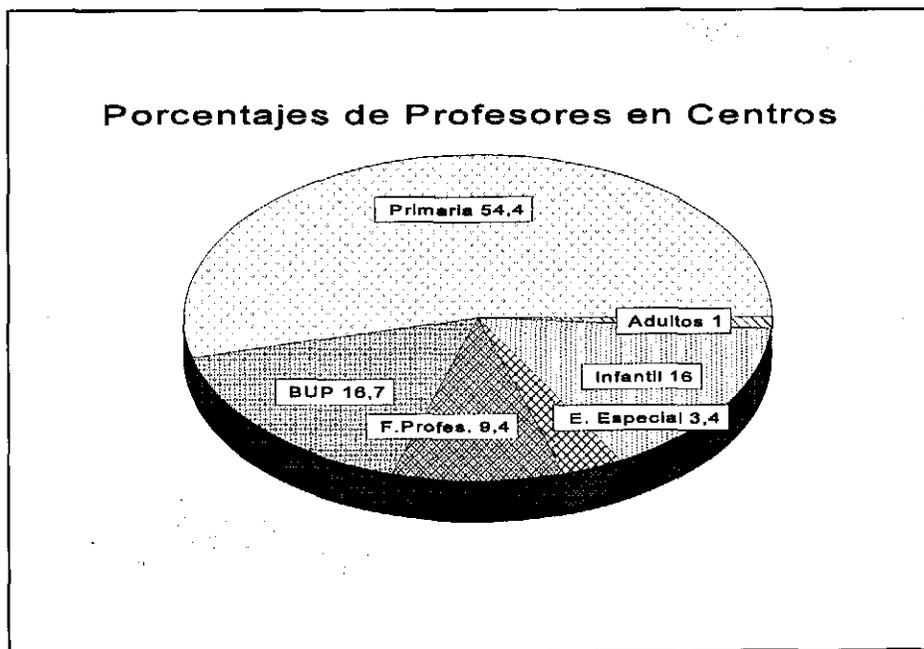


Figura N.º 7

En cuanto a las materias que imparten los profesores hay que destacar que Matemáticas, Ciencias y Lengua ocupan el 51'68% del total. El resto de los profesores se distribuye entre todas las demás materias. Hay que señalar, no obstante, que un 10'11% de los profesores son generalistas, y que 10 de los profesores consultados desarrollan actividades relacionadas con la orientación y el apoyo a la integración. Destacamos, asimismo, que el 62'6% del profesorado imparte una (30'5%) o dos (32'08%) asignaturas.

Como se puede observar en la Tabla N.º 4, la participación del equipo directivo de los centros es elevada, encontrándose aproximadamente que se sitúa en torno al 30 % debido a que hemos de considerar que el número de proyectos de innovación analizados es de 81. Igualmente destaca la participación de los profesores en cargos organizativos como son los de coordinadores de ciclo o jefes de seminario.

Tabla N.º 4

CARGO DIRECTIVO	FRECUENCIA
Director	29
Secretario	28
Jefe de Estudios	21
¿OCUPA ALGÚN CARGO ORGANIZATIVO?	
1. Coordinador de Ciclo	57
2. Jefe Seminario	51

3.1.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS ASESORES DE FORMACIÓN

Vamos a centrarnos ahora en el análisis de las características de los asesores de formación de la Comunidad Autónoma Andaluza que contestaron el Cuestionario de *Necesidades Formativas de Asesores*. El número de asesores que lo respondieron fue de 69. De ellos, la mayoría corresponde a asesores de la provincia de Sevilla (14), Cádiz (11), Málaga (10) y Huelva (9), mientras que de las otras provincias el número de respuestas fue menor: Almería y Jaén (6), Granada (7) y Córdoba (5).

Del análisis descriptivo de los datos recogidos mediante el Cuestionario que han completado los asesores extraemos (Figura N.º 8) que el 76,4% son varones

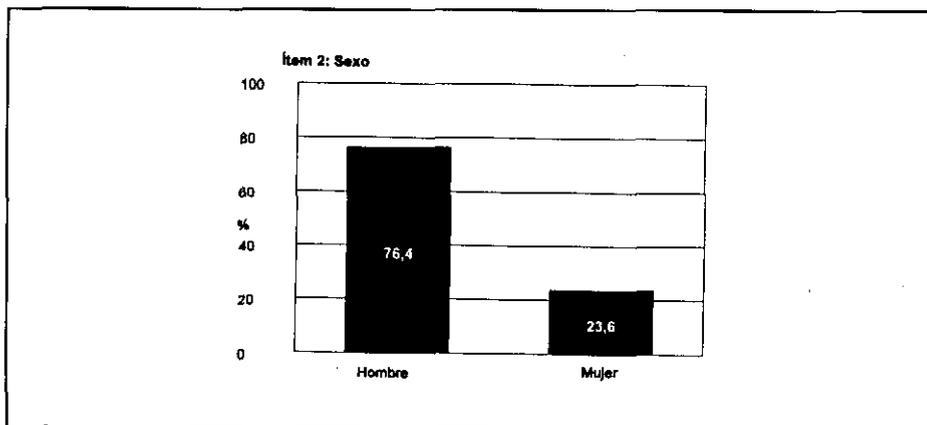


Figura N.º 8

frente a un 23,6% de mujeres y cuya media de edad oscila alrededor de los 39-40 años. Un 30% de los asesores tiene la titulación de *Profesor de Enseñanza General Básica*; un 16,5% son licenciados en Ciencias de la Educación, y un 12% licenciados en Filología. El resto de los asesores se reparte (Figura N.º 9) casi por igual entre diferentes titulaciones Universitarias (Biología, Ingeniería, Geografía e Historia, Químicas, Matemáticas...).

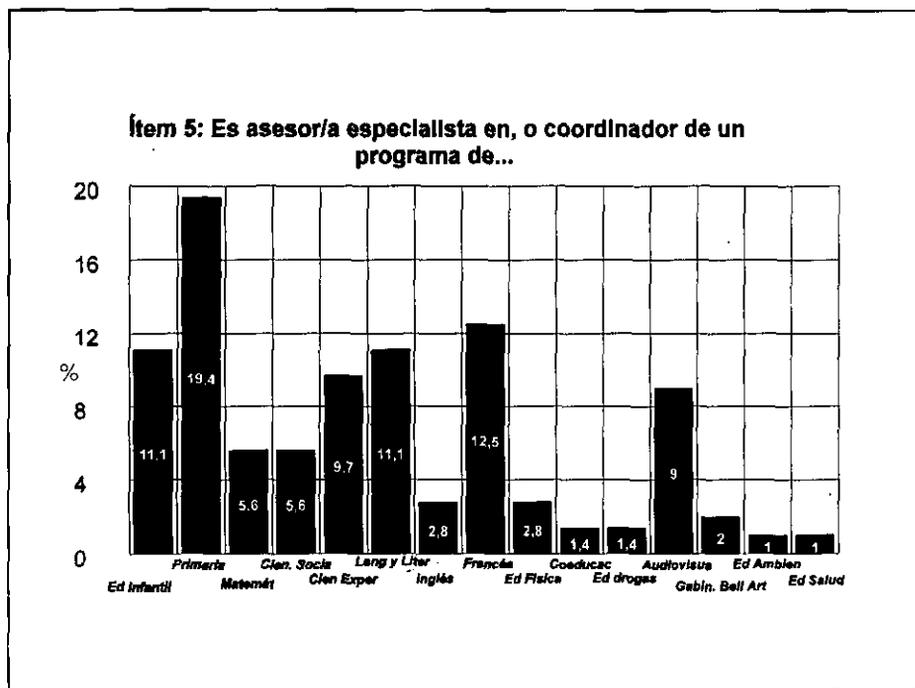


Figura N.º 9

Casi un tercio de los asesores que han respondido el cuestionario son especialistas o coordinan un programa de Primaria (19,4%), a los que siguen los especialistas en audiovisuales (12,5%), Infantil y Lengua y Literatura con el mismo porcentaje (11,1%). Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y Educación Física son las áreas que a continuación disponen de más asesores especialistas (Figura N.º 10).

De los 69 asesores que respondieron a nuestro cuestionario el 69,4% han realizado el curso de formación de asesores organizado por la Consejería de Educación y Ciencia, mientras que el 30,6% no lo ha hecho (Figura N.º 11). Además, el 58% de los encuestados pertenece en la actualidad a algún Movimiento de Reno-

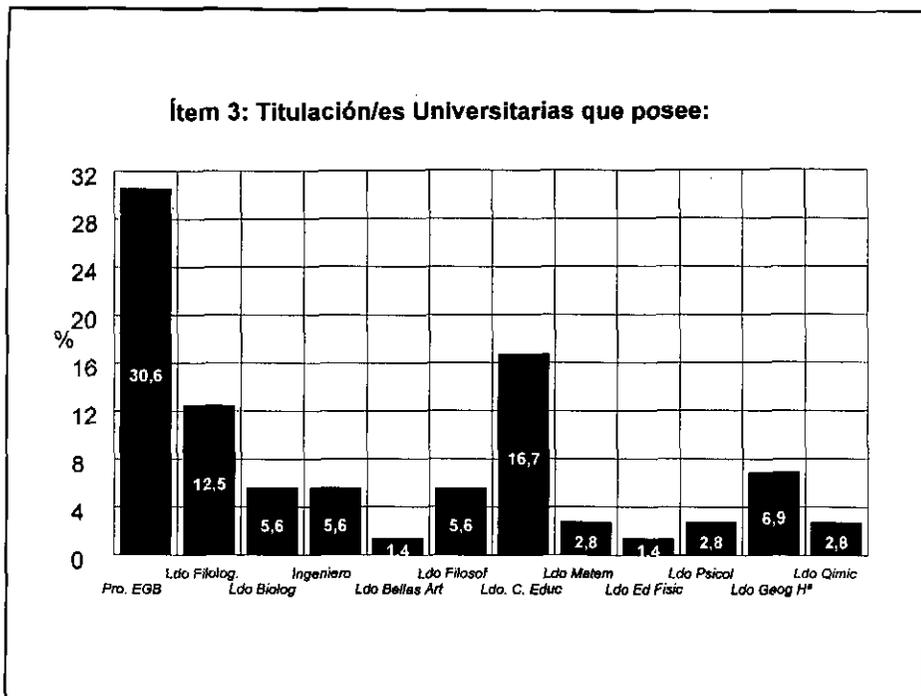


Figura N.º 10

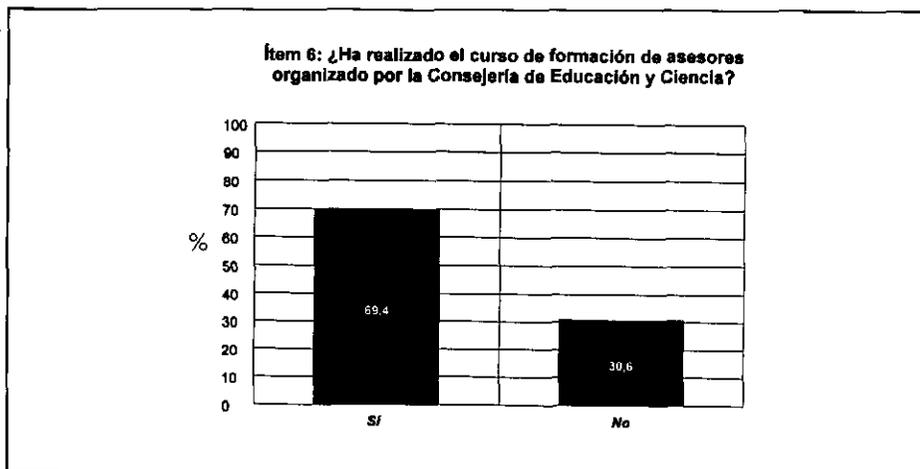


Figura N.º 11

vación Pedagógica, el 12,5% ha pertenecido en algún momento de su trayectoria profesional, aunque en la actualidad no sea miembro mientras que el 20,8% no ha pertenecido nunca a ninguna asociación de este tipo (Figura N.º 12).

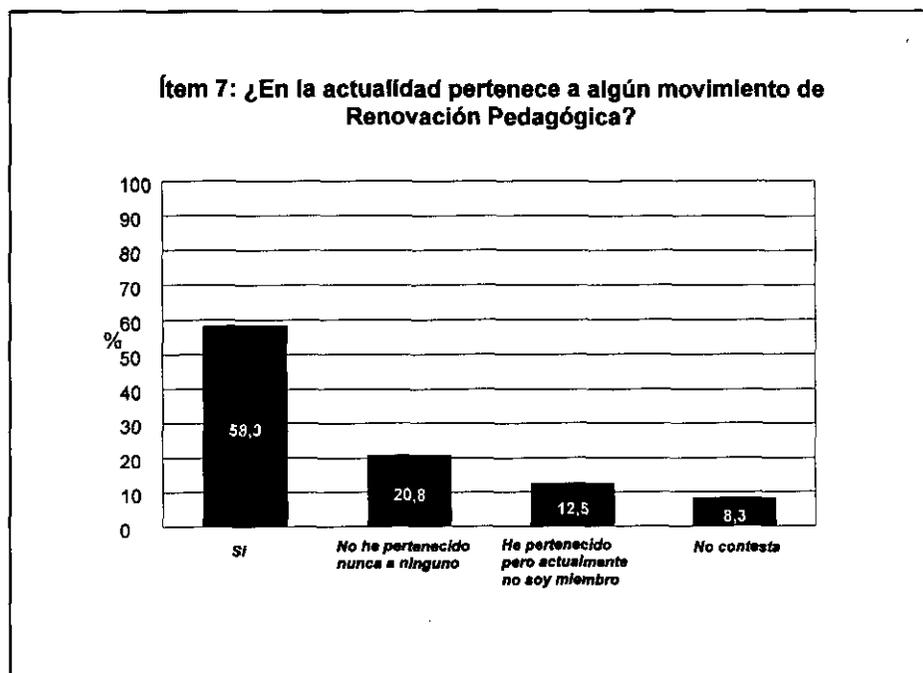


Figura N.º 12

Antes de ser asesor de formación el 79,2% de nuestros asesores ha participado en Seminarios Permanentes como organizador, coordinador o ponente, un 68,1% en Cursos de formación, un 52,8% en Proyectos de Innovación y/o Experimentación, un 45,8% en escuelas de verano y entre un 5 y un 10% en Proyectos de investigación, Formación en Centros y Grupos de Trabajos (Figura N.º 13).

Por todo lo analizado hasta ahora, podríamos decir que el perfil del asesor de nuestra Comunidad Autónoma es un profesor de E.G.B., de género masculino y unos cuarenta años de edad, que con bastante probabilidad ha realizado el curso de formación de asesores organizado por la Consejería de Educación y Ciencia. Además pertenece o ha pertenecido a algún Movimiento de Renovación Pedagógica y antes de ser asesor de formación ha participado como organizador, ponente o coordinador, en Seminarios Permanentes, Cursos de Formación, Proyectos de Investigación o Escuelas de Verano.

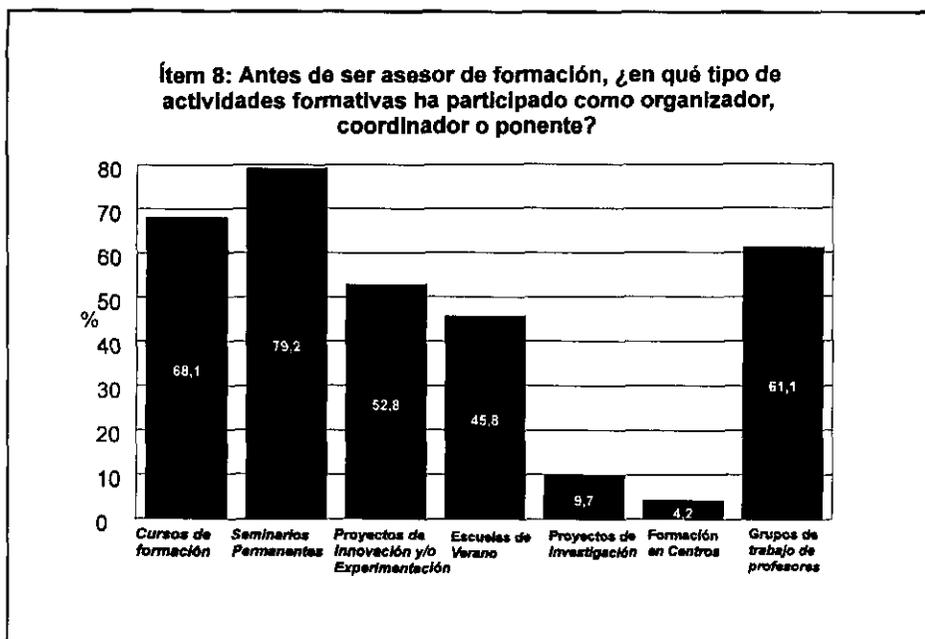


Figura N.º 13

3.2. Procedimiento de la investigación

La investigación que describimos ha pasado por diferentes fases que nos parece de interés resumir para poder tener una visión de conjunto de la misma. Los procesos han sido diferentes en relación con el procedimiento seguido para dar respuesta al Objetivo General Número 1: *Describir, comprender y analizar los procesos de innovación educativa desde una perspectiva personal, didáctica e institucional*, que con respecto al Objetivo General Número 2: *Analizar el perfil del asesor de formación: descripción de las condiciones profesionales de su actividad y estudio de sus necesidades formativas*. Vamos a describir a continuación el procedimiento seguido en cada caso.

Un primer paso que hemos dado, tanto en un objetivo como en otro, ha sido *identificar un marco teórico* adecuado que nos permitiera un abordaje metodológico fundamentado. Para ello, y en relación al primer Objetivo General, procedimos a analizar fuentes documentales y de investigación en relación al proceso de innovación educativa, sus características y fases. Como consecuencia de esta búsqueda, acordamos un modelo de trabajo para configurar el proceso de investigación (Figura N.º 14). Este modelo establece la necesidad de comprender el proceso de innovación educativa atendiendo a las siguientes variables:

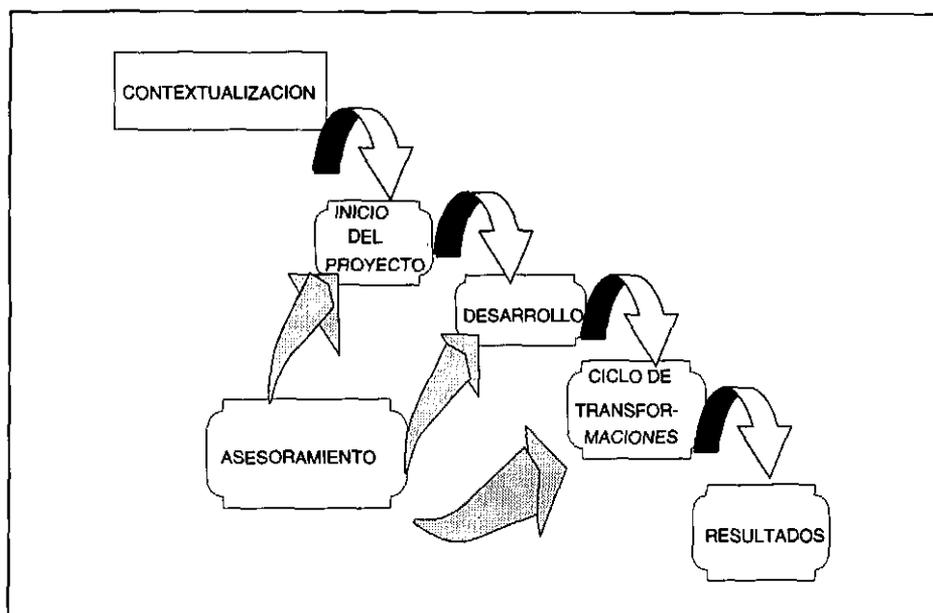


Figura N.º 14

A partir de este modelo inicial comenzamos a desarrollar descriptores que nos permitieran avanzar en el proceso de indagación de cada una de las variables que configuran el proceso de innovación. El resultado de este proceso lo constituye el modelo de desarrollo de la innovación que presentamos en la Figura N.º 15, en el que se incluyen los descriptores más relevantes para su análisis.

Como se observa, en primer lugar, nos parece necesario analizar el contexto donde surgen los proyectos de innovación, el tipo de centro, de profesorado, las experiencias previas en otras innovaciones o actividades formativas, la participación de los padres, etc. En segundo lugar, es importante conocer cómo se inicia el proyecto, quién decide el tema, cómo se decide, qué nivel de participación tienen los profesores, cómo se construye el proyecto, etc. En tercer lugar, y ya con el proyecto de innovación aprobado, nos parece imprescindible conocer el propio desarrollo del proyecto y el ciclo de transformaciones que se producen en el mismo: qué actividades se realizan, cómo se incorporan a las aulas las ideas del proyecto, cómo funciona el grupo, cuál es su incidencia en la vida del centro, cuál es el papel del equipo directivo, etc. Junto a ello, es relevante conocer qué tipo de asesoramiento reciben los proyectos, quién realiza este asesoramiento y cuál es el nivel de satisfacción de los profesores. Por último nos ha interesado conocer cuáles han sido los resultados que se producen como consecuencia del proyecto de innovación en los profesores como profesionales, en las aulas, en el centro, en los alumnos.

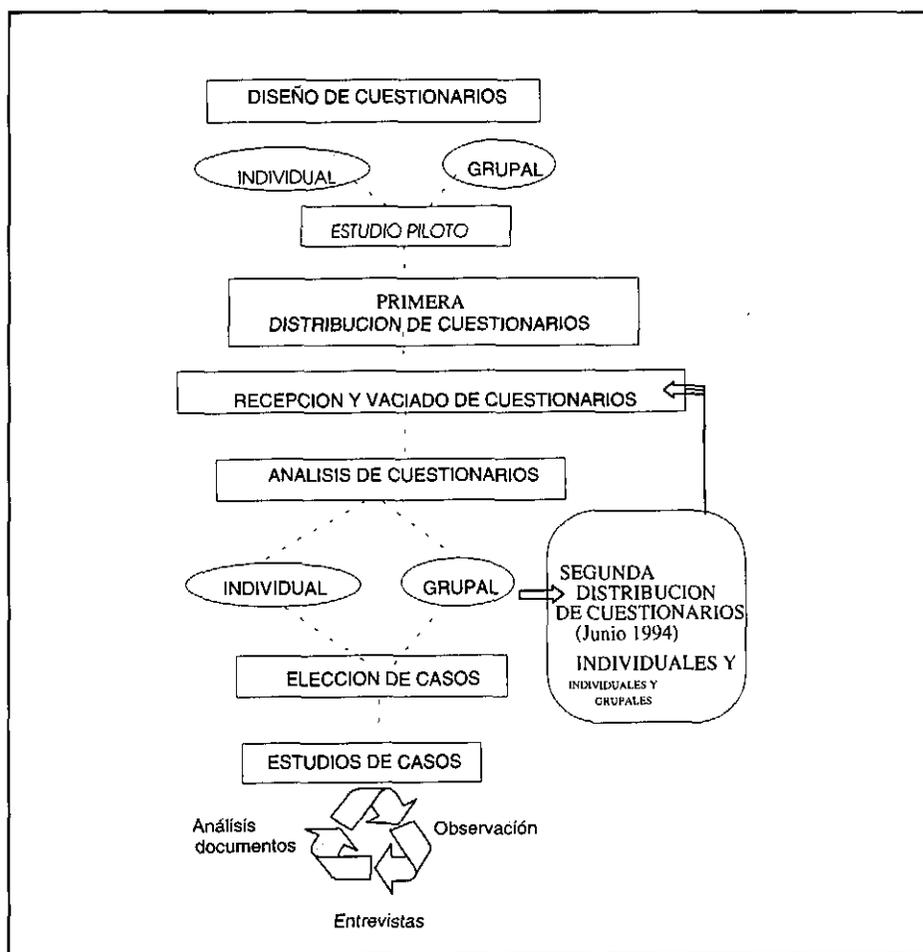


Figura N.º 16

Una vez que identificamos los descriptores más relevantes, el paso siguiente consistió en la elaboración de los cuestionarios que nos permitieran recopilar información en relación a las anteriores variables o descriptores. A partir de aquí, el proceso es el que representamos en la Figura N.º 16. Como se puede comprobar, en primer lugar procedimos a diseñar los cuestionarios para recopilar información en torno a diferentes dimensiones del proceso de innovación educativa. Tomamos la decisión de elaborar dos cuestionarios: uno *grupal* que fuera respondido por la totalidad o una amplia mayoría de profesores participantes en cada uno de los proyectos de innovación, y un cuestionario *individual* a responder por cada

uno de los profesores participantes en cada uno de los proyectos de innovación. Los cuestionarios se enviaron en dos momentos: a principios de enero de 1994, y en junio de este mismo año se volvieron a remitir. Para la elaboración de los cuestionarios nos basamos en el modelo que anteriormente hemos presentado, que incluye los descriptores más relevantes para el análisis de procesos de innovación educativa.

Una vez confeccionados los *Cuestionarios sobre Proyectos de Innovación Educativa (versión Grupal e Individual)* procedimos a realizar un estudio piloto, de manera que lo distribuimos a diferentes colectivos: profesores que participan en proyectos de innovación, asesores de formación de Centros de Profesores, coordinadores de Centros de Profesores, estudiantes de doctorado, etc. A partir de las recomendaciones de estos colectivos de profesionales, perfeccionamos los cuestionarios originales, matizando las declaraciones de los items, eliminando algunos, e introduciendo otros.

A continuación remitimos los cuestionarios grupales e individuales a la totalidad de los 150 Proyectos de Innovación Educativa aprobados por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Ya hemos comentado anteriormente el número de cuestionarios que nos devolvieron en la primera y en la segunda distribución. A partir del análisis de los cuestionarios, procedimos a elaborar una tipología de proyectos de innovación educativa, de forma que seleccionamos, tal como describimos en el epígrafe correspondiente, siete casos para su análisis más detallado.

En relación el *Objetivo General Número 2*, seguimos el mismo procedimiento que hemos descrito anteriormente. Para ello, el primer paso que dimos consistió en conocer la literatura conceptual y de investigación en torno a los asesores de formación. En ella identificamos un conjunto de ocho dimensiones que podrían englobar características y funciones de los asesores de formación. Estas dimensiones son las siguientes:

FORMACIÓN
ORGANIZACIÓN
RECURSOS
EVALUACIÓN
COMUNICACIÓN
ENSEÑANZA
CURRÍCULUM
INNOVACIÓN

A partir de estas dimensiones, elaboramos el *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*. El procedimiento que seguimos es similar a lo descrito anteriormente, por lo que obviamos su reiteración.

3.3. Instrumentos de investigación

3.3.1. EL CUESTIONARIO SOBRE PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (VERSIÓN GRUPAL)

El *Cuestionario sobre Proyectos de Innovación Educativa (Versión Grupal)* consta de 49 ítems, y pretende recoger las opiniones de la totalidad o una parte importante de los profesores participantes en proyectos de innovación. El formato que adopta, como puede comprobarse en el Apéndice I, es variado: ítems de respuesta múltiple, ítems de ordenación de respuestas, ítems completamente abiertos, hasta ítems con opciones graduadas. Los primeros ítems recogen datos generales y descriptivos del proyecto de innovación: nombre del proyecto, número de profesores que participan, tipo de centro, etc.

Siguiendo el modelo que presentamos anteriormente, solicitamos información a los profesores acerca de cómo surgió la idea de elaborar un proyecto de innovación, qué personas se implicaron, si habían colaborado anteriormente y durante cuánto tiempo. Posteriormente se pregunta a los profesores por la elaboración del proyecto de innovación: los objetivos que se plantea y las dificultades en la elección del tema. Nos ha interesado conocer la actitud del equipo directivo frente al proyecto, así como la de los profesores del centro que no participan.

En relación al desarrollo de los proyectos de innovación, y dado que los cuestionarios se remitieron a los profesores a principios de enero, nos interesaba conocer en qué había consistido el trabajo realizado hasta el momento, si había tenido relevancia práctica, si los contenidos abordados son aplicables a otras áreas del currículum, si existía congruencia con los objetivos planteados o si se habían introducido modificaciones. A continuación preguntamos a los profesores sobre las actividades realizadas dentro del proyecto, los recursos didácticos utilizados, el funcionamiento del grupo: la asignación y tipos de tareas realizadas, la periodicidad de las reuniones, el nivel de participación, el nivel de cumplimiento de los compromisos, el estilo de coordinación, la evaluación que se lleva a cabo, etc.

Otro aspecto que incluimos se refiere al asesoramiento: número de ocasiones en que han recibido asesoramiento, quién lo realiza, su nivel de satisfacción, la capacidad del asesor, y el contenido del asesoramiento. Finalmente, solicitamos a los profesores que nos informen acerca de los cambios introducidos en el centro como consecuencia del proyecto de innovación.

3.3.2. EL CUESTIONARIO SOBRE PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA (VERSIÓN INDIVIDUAL)

En su formato, el *Cuestionario sobre Proyectos de Innovación Educativa (Versión Individual)* tiene las mismas características que la versión *Grupal* que anteriormente hemos descrito, como puede comprobarse en el Apéndice II. En este caso el número de ítems es bastante menor: 12. A través de este cuestionario pre-

tendíamos completar la información obtenida con la versión *Grupal*, pero incidiendo en la perspectiva más personal y más de aula, que los proyectos de innovación suponen. El cuestionario se inicia con ítems que preguntan acerca de datos generales de los profesores: sexo, edad, dedicación, situación administrativa, etc.

A continuación se le pregunta a los profesores por los motivos que les llevaron a participar en el proyecto de innovación, su experiencia previa en actividades de autoformación, el nivel de conocimientos que posee respecto del proyecto, su grado de satisfacción con las actividades desarrolladas, la valoración que hacen de los objetivos del proyecto, y su opinión sobre las relaciones que se mantienen entre los miembros del proyecto. Por último, solicitamos información a los profesores acerca de sus preocupaciones en relación al proyecto de innovación, lo que creen haber aprendido, los cambios que ha introducido en su aula, y el nivel de satisfacción con estos cambios.

3.3.3. EL CUESTIONARIO DE NECESIDADES FORMATIVAS DE ASESORES/AS

El *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores/as* consta de dos partes claramente diferenciadas. En la primera, que incluye 11 ítems de respuesta múltiple y abiertas, se solicita información para caracterizar la figura del asesor en relación a su actividad profesional. La segunda parte consta de 60 ítems, y se pide a los asesores que respondan en qué medida cada una de las declaraciones formuladas es *importante* para su trabajo como asesor/a y cuál es su nivel de *formación* al respecto.

Las cuestiones que se formulan en la primera parte del cuestionario hacen referencia al CEP donde trabaja, datos de identificación (sexo, edad), especialidad, si ha realizado el curso de formación de asesores, si pertenece o ha pertenecido a algún Movimiento de Renovación Pedagógica y las actividades formativas realizadas antes de convertirse en asesor. También formulamos cuestiones referidas a las condiciones de trabajo de los asesores: número de centros y profesores que ha de atender, radio medio (en kilómetros) entre el CEP y los centros, la cantidad de tiempo que dedica a organizar actividades, a asesoramiento, a trabajo burocrático, a su propia formación, etc.

La segunda parte del cuestionario adopta el formato de *inventario*, puesto que consta de 60 afirmaciones declaradas en términos de conocimientos, habilidades, creencias y valores que la literatura conceptual y de investigación ha mostrado como apropiadas para el trabajo de los asesores. En este sentido, y como explicamos anteriormente, la construcción de este inventario se ha basado en la revisión documental que presentamos en el Capítulo I de esta memoria de investigación.

La primera dimensión del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* es *FORMACIÓN*. En esta dimensión se incluyen ítems referidos a los conocimientos y habilidades que los asesores requieren como formadores de profesores: modelos de formación, diseño de actividades de formación, asesoramiento, etc. Los ítems son los que aparecen en el cuadro siguiente:

1. Conocer diferentes modelos de formación del profesorado.
2. Saber diseñar, desarrollar y dirigir programas de formación del profesorado.
3. Conocer diversas técnicas de observación y análisis de clases.
4. Saber cómo asesorar a profesores a partir de observaciones propias o de otros compañeros.
5. Tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores.
6. Saber cómo motivar a los profesores para la creación de grupos de trabajo.
7. Saber exponer didácticamente un contenido a profesores.

La segunda dimensión que incluimos se denomina *RECURSOS*, y hace referencia a las funciones del asesor como sujeto que elabora y proporciona a los profesores recursos didácticos, que pone en relación a los grupos de profesores que trabajan en los mismos temas didácticos, etc. Los items que forman esta dimensión son los que aparecen en el siguiente cuadro:

9. Saber localizar recursos didácticos para los profesores.
10. Poseer capacidad para desarrollar materiales curriculares y demostraciones didácticas en mi especialidad.
11. Saber cómo proporcionar a los profesores recursos tecnológicos (informáticos, audiovisuales) apropiados.
12. Ayudar a los profesores en la comprensión y utilización de los materiales curriculares.
13. Saber elaborar materiales audiovisuales como recursos formativos.
14. Saber cómo establecer redes de intercambio de recursos entre profesores de diferentes centros educativos.

La tercera dimensión se denomina *ORGANIZACIÓN* y tiene que ver con el trabajo del profesor en el centro, los conocimientos necesarios para diagnosticar necesidades, detectar el clima y la cultura escolar, fomentar la cooperación, etc. Los items son los siguientes:

15. Conocer técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades formativas del centro.
16. Poseer conocimientos sobre clima, cultura escolar, y estilos de liderazgo y dirección escolar.
17. Saber fomentar la colaboración y cooperación dentro del propio centro educativo.
18. Saber ejercer diferentes estilos de liderazgo en distintas situaciones.
19. Tener conocimiento y destreza sobre los procesos de autoevaluación escolar.
20. Tener facilidad para organizar y gestionar el trabajo de los profesores.
22. Tener conocimiento de las recientes normas legales respecto al funcionamiento y organización de los centros.

En cuarto lugar, la dimensión *EVALUACIÓN* incluye un total de 10 ítems que hacen referencia a conocimientos (sobre diferentes modelos de evaluación), habilidades (saber desarrollar instrumentos válidos y fiables de evaluación) y actitudes (ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación). Los ítems son los siguientes:

8. Saber evaluar la incidencia de mi propia actuación con los profesores.
21. Tener conocimiento sobre las fases de un proceso de evaluación de programas.
23. Saber evaluar el desarrollo de actividades de formación.
24. Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos y curriculares.
25. Saber utilizar los resultados de la evaluación para mejorar los programas de formación.
26. Ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación.
27. Dominar las técnicas *cuantitativas* de recogida y análisis de datos.
28. Dominar las técnicas *cualitativas* de recogida de análisis de datos.
29. Saber elaborar instrumentos válidos y fiables de evaluación de programas y centros.
30. Saber crear un clima propicio para la evaluación y la negociación de los resultados.

La quinta dimensión se denomina *COMUNICACIÓN*, y se refiere con el aspecto relacional del trabajo del asesor: saber iniciar relaciones, resolver conflictos, saber escuchar, etc. Los ítems que configuran esta dimensión se integran en el siguiente cuadro.

31. Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con profesores.
32. Conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos.
33. Conocer diferentes teorías sobre las relaciones humanas.
34. Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista.
35. Saber definir mi propio papel como asesor ante los profesores.
36. Tener dominio de las relaciones y dinámicas de los grupos.

Los aspectos didácticos del trabajo de los asesores se reflejan en la dimensión *ENSEÑANZA*, que hace referencia a conocimientos y habilidades sobre métodos de enseñanza, aprendizaje, evaluación de alumnos, disciplina de aula, etc. Los ítems correspondiente a esta dimensión figuran en en el cuadro siguiente.

37. Conocer las principales líneas de investigación didáctica.
38. Saber utilizar diferentes métodos de enseñanza.
39. Conocer estrategias e instrumentos válidos para la evaluación de alumnos.
40. Saber desarrollar tareas de aprendizaje para los alumnos.
41. Saber utilizar materiales didácticos en el aula.
42. Saber cómo gestionar la clase y mantener la disciplina.
43. Poseer conocimiento sobre la organización del tiempo y el espacio en clase.
44. Disponer de conocimientos sobre las teorías del desarrollo y aprendizaje del niño y del adulto.

Junto a la dimensión Enseñanza, hemos incorporado la dimensión *CURRICULUM* que viene a completar a la anterior y que se refiere a los conocimientos y habilidades necesarias en el asesor para diseñar y desarrollar proyectos curriculares. Incluye los siguientes ítems:

45. Poseer conocimiento sobre el diseño y desarrollo curricular.
46. Tener conocimiento y sensibilidad sobre la influencia del *currículum oculto*.
47. Tener conocimiento sobre la didáctica de mi especialidad.
48. Conocer los diseños curriculares de la Reforma.
49. Conocer los procesos de elaboración del Proyecto Curricular de Centro.
50. Tener conocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares.
51. Conocer los contenidos transversales: salud, consumo, paz, coeducación.
52. Saber desarrollar procesos de evaluación del *currículum*.

La última dimensión del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores/as* se denomina *INNOVACIÓN*, e incluye ítems referidos a la dimensión de asesoramiento a las innovaciones. Los asesores han de ayudar a gestionar procesos de innovación, conocer las causas de las resistencias al cambio, los procesos de evaluación de innovaciones, etc. Incluye los siguientes ítems:

53. Conocer diferentes modelos y etapas de innovación educativa.
54. Saber gestionar y organizar tiempos, tareas y trabajos en el desarrollo de una innovación.
55. Saber proporcionar a los profesores recursos que apoyen los procesos de cambio.
56. Conocer las causas de las resistencias personales al cambio.
57. Ser sensible a los aspectos éticos y de valor que implican las innovaciones.
58. Saber propiciar procesos de evaluación de las innovaciones educativas.
59. Conocer los distintos factores que influyen en los procesos de cambio: institucional; ciclo/etapa; aula; individual ...
60. Conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, planificar, desarrollar y evaluar.

Las opciones de respuesta para cada uno de los items anteriores es doble. Se pide a los asesores que respondan en qué medida *se consideran formado* y en qué medida *representan un conocimiento o habilidad importante* para su trabajo como asesor. Las escalas de respuestas son:

NIVEL DE FORMACIÓN
1. Nula.
2. Insuficiente.
3. Normal.
4. Buena.
5. Excelente.

GRADO DE IMPORTANCIA
1. Nula.
2. Escasa.
3. Normal.
4. Alta.
5. Muy alta.

3.4. Procedimiento para el análisis de datos

En esta investigación hemos recopilado datos que han sido analizados cuantitativa y cualitativamente. De los cuestionarios que hemos descrito anteriormente hemos realizado un análisis cuantitativo en base a estadísticos descriptivos y multivariantes, pero también hemos analizado de forma cualitativa las respuestas abiertas en las que los propios profesores nos han dado su opinión personal respecto a los ámbitos en torno a los cuales se les interrogaba en los cuestionarios.

El análisis cualitativo, como se verá a continuación, se presenta en forma de gráficos y diagramas que pretenden agrupar y estructurar las opiniones de los profesores.

Respecto del análisis cuantitativo, en la Tabla N.º 5 especificamos el tipo de prueba estadística utilizada, así como el objetivo que se ha perseguido con su empleo. En la medida en que los cuestionarios aplicados han sido elaborados por el equipo de esta investigación, hemos procedido a realizar un análisis de su validez y fiabilidad mediante el de Cronbach, análisis de correlación y en el caso del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores/as*, hemos realizado análisis factoriales que nos han permitido ir contrastando la estructura interna de dicho cuestionario. Junto al análisis factorial hemos utilizado con este cuestionario un análisis de correlación canónica para contrastar las relaciones entre las respuestas de los asesores a las dos escalas que el cuestionario incluye: *nivel de formación y grado de importancia*.

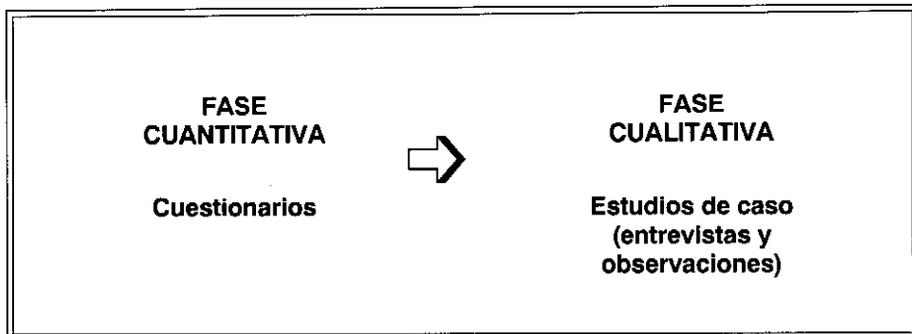
Para seleccionar los proyectos de innovación educativa objeto de estudio de caso hemos empleado la prueba del análisis factorial de correspondencias múltiples, que nos ha permitido, en base a los resultados obtenidos de los cuestionarios, caracterizar una tipología de proyectos de innovación a partir de los cuales hemos procedido a seleccionar los casos.

Tabla N.º 5: Tests estadísticos utilizados en la investigación y objetivos perseguidos

Objetivos	Test estadísticos utilizado
Validez y fiabilidad del <i>Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores</i>	Coficiencia de Consistencia Interna α de Cronbach
	Análisis Factorial
Descripción de las opiniones de los profesores individualmente y en grupo en relación a los proyectos de innovación	Medias y Porcentajes
Configuraciones de tipos de proyectos de innovación en base a las respuestas de los profesores a los <i>Cuestionarios sobre Proyectos de Innovación Educativa (versiones Grupal e Individual)</i>	Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples
Análisis de las relaciones entre las escalas <i>Nivel de Formación y Grado de Importancia del Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores/as</i>	Análisis de Correlación Canónica

La combinación entre datos cualitativos y cuantitativos, como ya hemos mostrado en otro trabajo (Marcelo, 1994b), puede realizarse en diferentes momentos de

la investigación y con diferentes fines. En nuestro caso, la combinación se ha realizado en el diseño, que, siguiendo la propuesta de Miles y Huberman (1994) se comprendería de esta forma:



Un primer momento de combinación se ha producido en el *diseño de la investigación* en el que, en dos fases claramente delimitadas, y consecutivas en su desarrollo, se han combinado los enfoques cualitativos y cuantitativos: los datos de los cuestionarios han dado paso a los estudios de caso. Un segundo momento en que hemos combinado ambos enfoques ha sido en la *elaboración de los cuestionarios*, que han incluido items con respuestas cerradas, e items con respuestas abiertas para que los profesores respondieran con sus propias palabras. Por último, un tercer momento en que hemos combinado ambos enfoques ha sido en el *análisis de resultados*, que ha pretendido ofrecer formas gráficas de interpretación de los datos cualitativos, más allá de la mera reproducción literal de las frases emitidas por los profesores.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Análisis del proceso de diseño y desarrollo de la innovación: Perspectivas individuales y grupales

Ya hemos descrito anteriormente que elaboramos dos tipos de cuestionarios que fueron respondidos por los profesores de forma individual en un caso y colectiva en el otro, en cada uno de los dos momentos en que se remitieron (enero y junio de 1994). Para presentar los resultados vamos a combinar los datos que proporcionan ambos instrumentos en sus dos fases, así como presentaremos datos cuantitativos y cualitativos procedentes del análisis de las respuestas abiertas a los cuestionarios. El proceso que seguiremos en la presentación de los resultados puede representarse en la Figura N.º 17.

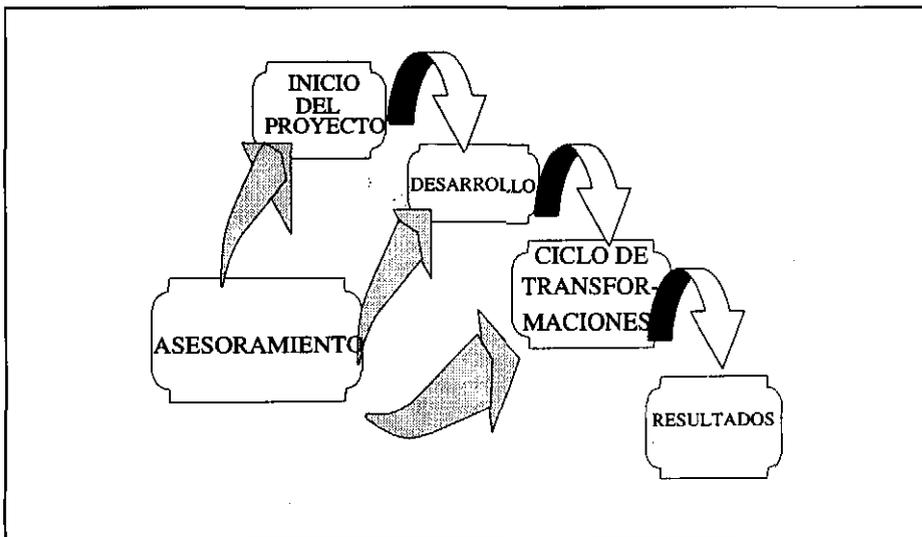


Figura N.º 17

4.1.1. LOS INICIOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

¿Cómo surge la idea y cómo se articula el proyecto?

Un primer aspecto que nos parece necesario conocer se refiere a las condiciones que influyen en la decisión de un grupo de profesores para desarrollar un proyecto de innovación: las razones por las cuales se deciden, qué experiencias anteriores han tenido, qué motivos les impulsaron individualmente a participar, así como el proceso de elaboración del proyecto de innovación. Los datos referidos directamente al proyecto (Figura N.º 18) nos indican que el número de profesores que participan en el mismo, se concentra en la mayoría de los casos (68%) en grupos de menos de diez personas, aunque en algunos proyectos (18%) son entre once y veinte los componentes del equipo. Solamente en seis grupos intervienen entre veintiuna y treinta personas, y únicamente en tres pasan de treinta los integrantes del proyecto. Un dato importante es que en el 65% de los proyectos ha habido nuevas incorporaciones al grupo inicial, y la razón más generalizada es que el proyecto, una vez iniciado, resultó más atractivo y sugerente para algunos profesores. También se observa que en algunos casos la causa de nuevas incorporaciones se debe a bajas sufridas por algún otro miembro del equipo.

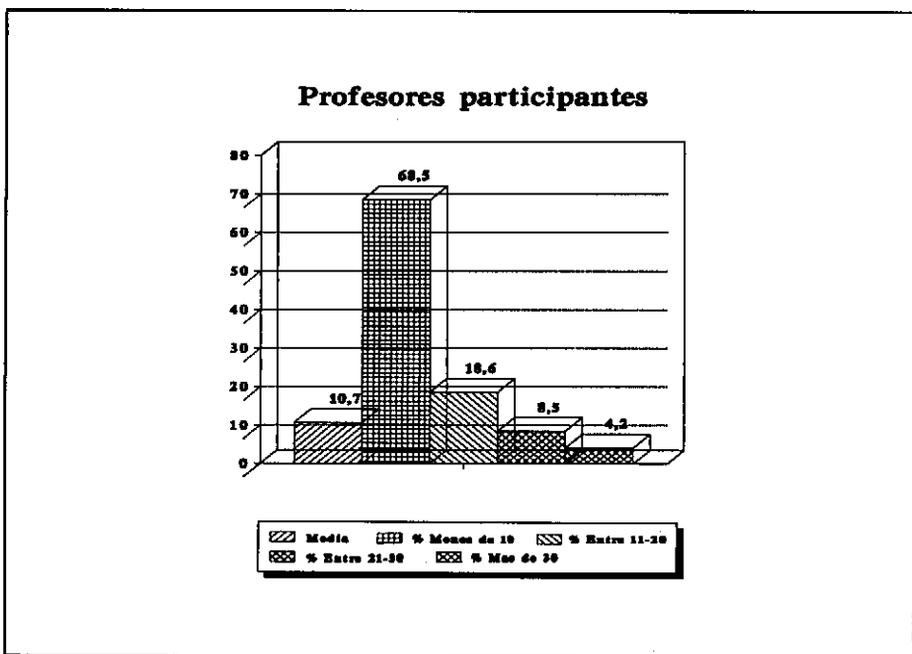


Figura N.º 18

Un aspecto que nos llama la atención, y que puede comprobarse en la Tabla N.º 6, en la que hemos cruzado las variables *número de profesores* y *antigüedad del proyecto*, es que conforme el proyecto va teniendo más antigüedad, el número de profesores participantes va disminuyendo. Así, mientras que en los tres primeros años el número de profesores fluctúa, a partir del cuarto año el 50% de los proyectos tienen entre 1 y 5 miembros, mientras que el porcentaje alcanza el 60% de los proyectos cuando su antigüedad es de 5 años o más. Este hecho puede deberse a diferentes causas, bien a la inestabilidad de las plantillas, que puede impedir la permanencia de la totalidad o una parte significativa de los profesores que inician el proyecto, bien a la preferencia de los profesores por trabajar con un número reducido de compañeros antes que con un número amplio.

Tabla N.º 6

Número de profesores que participan en el proyecto	Antigüedad del proyecto de innovación				
	1 año	2 años	3 años	4 años	5 años o más
Entre 1 y 5	40%	41,2%	29,4%	50%	60%
Entre 6 y 10	40%	17,6%	23,5%	20%	26,7%
Entre 11 y 20	10%	41,2%	5,9%	20%	13,3%
Más de 20	10%	0%	41,2%	10%	0%

La idea de elaborar un proyecto de innovación (Tabla N.º 7) surge casi paritariamente tanto por la iniciativa de un profesor del grupo o del equipo docente que entusiasmó al resto, como por necesidades compartidas por el grupo que compone el proyecto. Por el contrario, opciones como "por recomendación del consejo Escolar", o también "por el estímulo de la Administración para implicarse en los procesos de autoformación" quedan sin respuesta alguna, lo que nos induce a pensar que son motivaciones intrínsecas de los profesores las que promueven actuaciones de innovación y cambio en los mismos.

En la Figura N.º 19 presentamos los resultados del análisis cualitativo de las respuestas emitidas por algunos grupos a la parte abierta de la pregunta.

En cuanto a la composición de los equipos, obtuvimos los siguientes datos (Tabla N.º 8).

Tabla N.º 7

¿CÓMO SURTIÓ LA IDEA DE ELABORAR UN PROYECTO DE INNOVACIÓN?		
f	%	
35	44,3	Por necesidades compartidas por el grupo que participa en este proyecto.
2	2,5	Por sugerencia del equipo directivo.
2	2,5	Por decisión del Claustro.
0	0	Por recomendación del Consejo Escolar del Centro.
2	2,5	Por decisión del Equipo del Ciclo al que se refiere el Proyecto.
0	0	Por el estímulo de la Administración para implicarse en los procesos de autoformación.
37	46,8	Por iniciativa de un profesor del grupo (o del equipo docente) que entusiasmó al resto.
0	0	Por la necesidad de elaborar el Plan de Centro y/o el Proyecto Curricular de Centro.
1	1,3	Por demandas de un grupo de padres de alumnos.

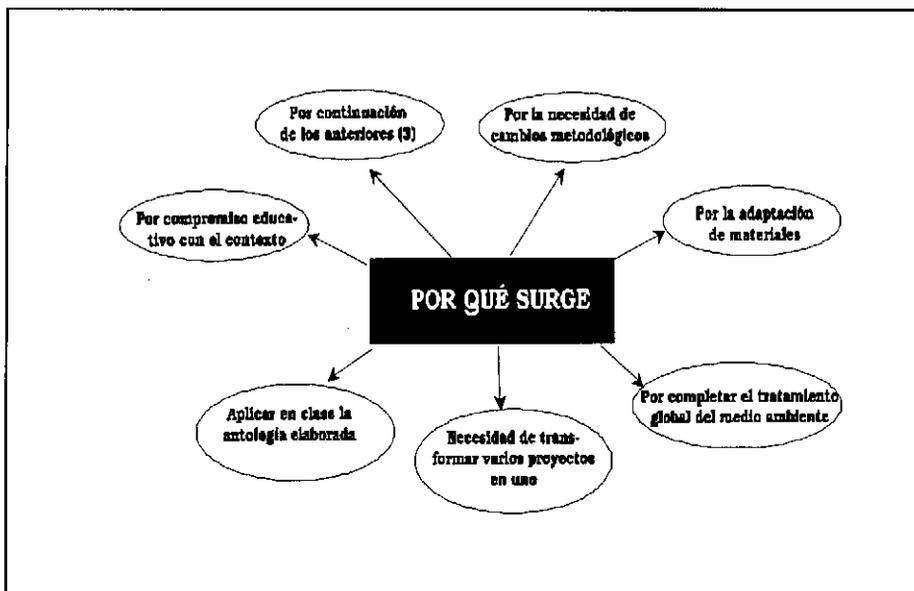


Figura N.º 19

Tabla N.º 8

¿QUÉ PERSONAS SE IMPLICARON EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO?	
%	
35,8	Equipo directivo.
92,6	Profesores.
25,9	Alumnos.
7,4	Padres.
11,1	Representantes sociales.

Las causas por las cuales los grupos *modifican su composición* son varias. Básicamente esas causas son de dos tipos, las que aluden a la movilidad típica del profesorado de EGB y algún que otro motivo, relacionado con demandas de la propia implantación del proyecto.

En relación a la *movilidad*, y como se observa en la Figura N.º 20, las declaraciones hacen referencia a la entrada de nuevos profesores en el grupo de trabajo por moti-

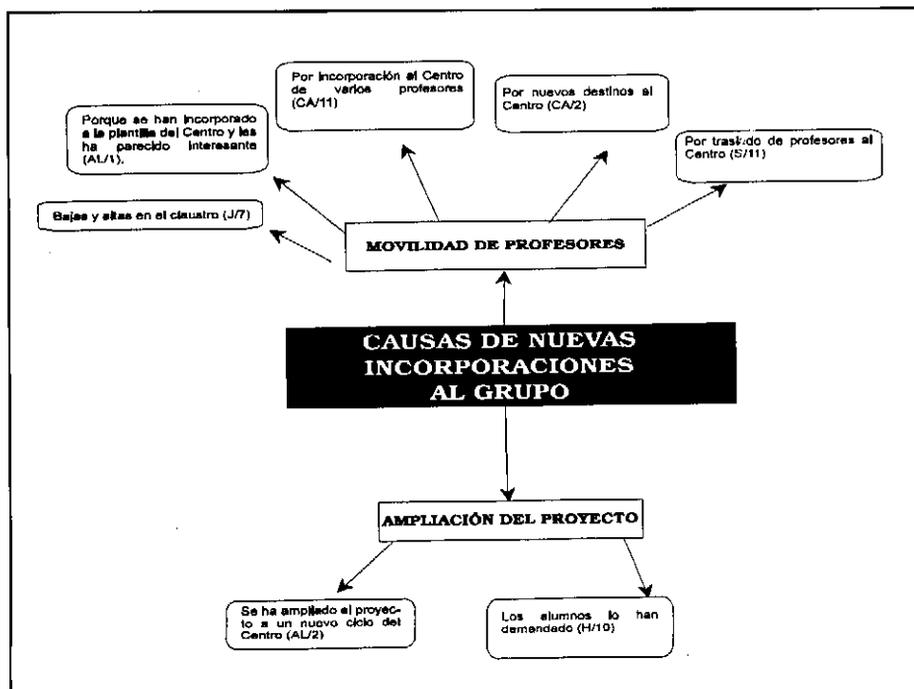


Figura N.º 20

vos relacionados con la movilidad de profesores que cada curso suele producirse en los centros escolares. Son en concreto ocho los centros que aluden a la llegada de nuevos profesores para justificar nuevas incorporaciones al grupo, mientras que cinco centros justifican los cambios por bajas (que evidentemente son cubiertas por sustitutos). Así, tanto las bajas de profesores como la llegada de nuevos profesores al colegio son los motivos esenciales que justifican los cambios en la plantilla de profesores adscritos a los distintos proyectos.

Las ampliaciones/modificaciones en el proyecto constituyen la segunda causa. En concreto son destacables las afirmaciones referidas a que los propios alumnos, una vez iniciado el desarrollo del proyecto, han sido los demandantes de nuevas incorporaciones de profesores (H/10) o a las nuevas incorporaciones derivadas de la ampliación del proyecto a un nuevo ciclo dentro del centro (AL/2).

La actitud del equipo directivo ante el proyecto

La actitud que adopte el equipo directivo ante el proyecto de innovación resulta de especial importancia para conocer el desarrollo de los mismos. En nuestro caso, y como se muestra en la Tabla N.º 9, los datos ponen de manifiesto que la actitud del equipo directivo del centro en relación al proyecto ha sido de apoyo personal y material en la mayoría de los casos (76%) de indiferencia e inhibición en un 18%, y en ningún caso se aprecia oposición y obstaculización al desarrollo del proyecto en sus inicios.

Tabla N.º 9

ACTITUD DEL EQUIPO DIRECTIVO ANTE EL PROYECTO	Totales	Actitud de los profesores no participantes en el proyecto	
		Lo conocen pero no les interesa	Lo conocen y han mostrado interés en participar
Indiferencia/Inhibición ante el proyecto	18,2%	92,3%	7,7%
Apoyo personal y material	76,6%	52,3%	47,7%
Coordinación y dirección del proyecto	5,2%	50%	50%

Por otra parte, y como se observa en la Figura N.º 21, se producen algunos cambios en esta actitud conforme evoluciona el proyecto. Así, encontramos en los cuestionarios finales respuestas que informan de actitudes de obstaculizar el proyecto, así como un menor apoyo y coordinación.

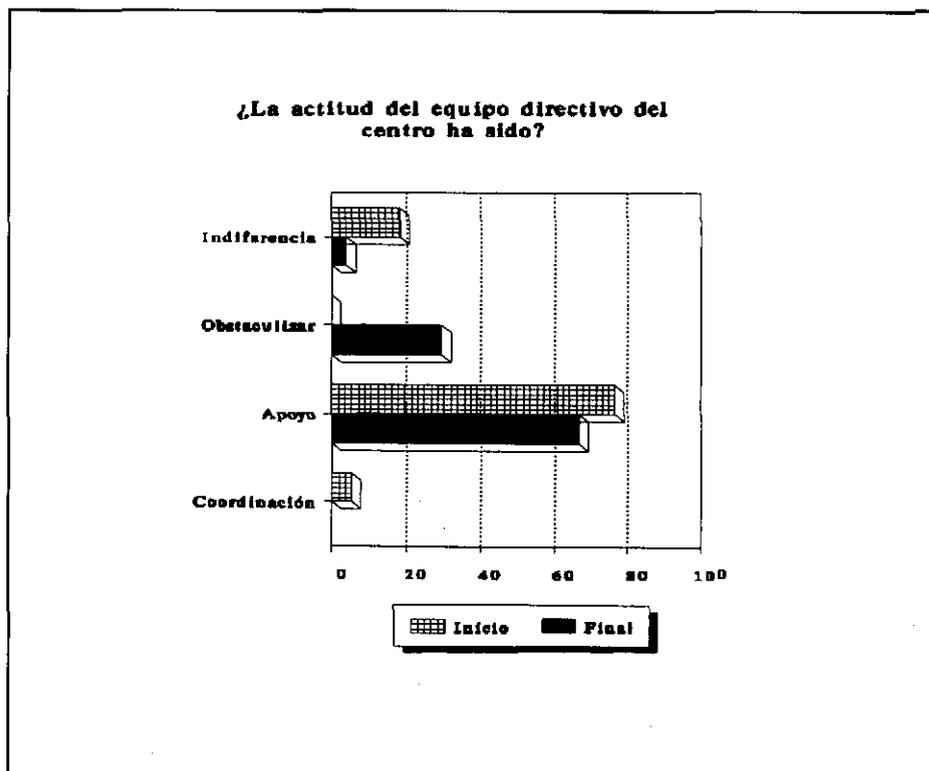


Figura N.º 21

Junto con el análisis de la actitud del equipo directivo, y para confirmar la influencia que ésta puede tener en la actitud del resto de profesores de los centros donde se llevan a cabo proyectos de innovación, podemos comprobar en la Tabla N.º 9 que la actitud de indiferencia por parte de los compañeros no participantes en el proyecto es significativamente mayor en el caso en el que el equipo directivo adopta una actitud de indiferencia/inhibición que cuando esta actitud es de coordinación y dirección del proyecto.

En relación al análisis de las respuestas abiertas en las que se valora la actitud del Equipo Directivo del Centro frente al proyecto es preciso aclarar, sin embargo, la escasez de tales afirmaciones. Tan sólo cinco declaraciones, agrupables en dos categorías, matizan las respuestas al cuestionario sobre este tema.

Desde este análisis, hemos encontrado dos actitudes que podemos ver esquematizadas en la Figura N.º 22. En primer lugar las declaraciones que hablan de Apoyo, en las que se pone de manifiesto la reacción positiva del Equipo directivo

a la participación de los profesores en el proyecto. Esta reacción abarca desde el apoyo moral hasta la participación total del Equipo Directivo en el desarrollo del proyecto, si bien también hay algún caso en que se alude a la mera aceptación (se entiende que pasiva) del curso del proyecto. Una segunda reacción, de *Indiferencia*, hallada sólo en un caso (CA/11), alude a la reacción de indiferencia ante el proyecto por parte de alguno de los miembros del Equipo directivo.

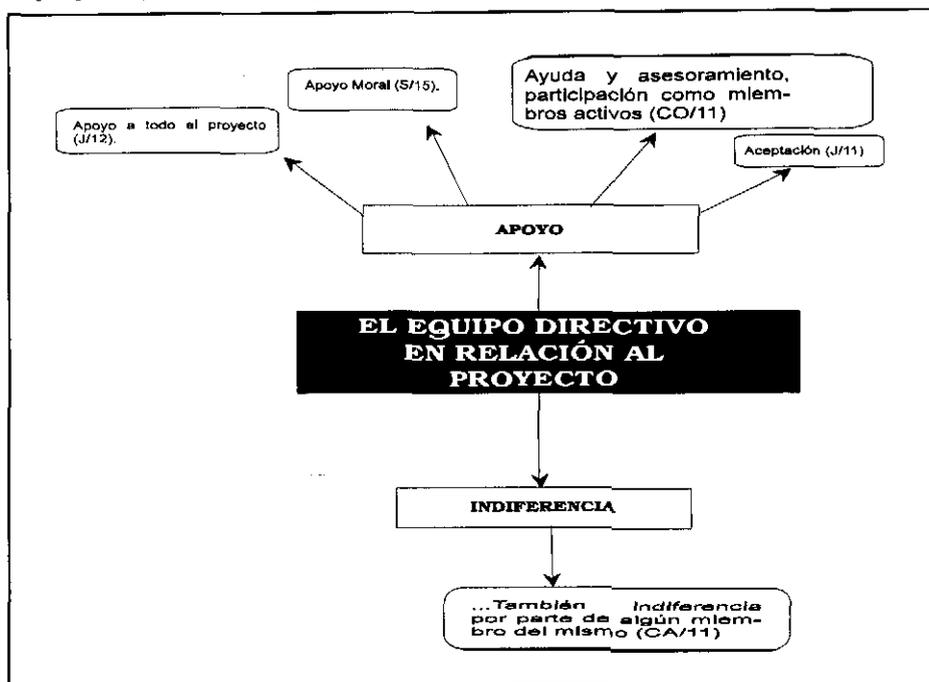


Figura N.º 22

Antecedentes del Proyecto de Innovación

Los proyectos de innovación, como se puede comprobar por las anteriores figuras, no surge sin que previamente los profesores se hayan implicado en otras actividades de *autoformación*. En un porcentaje muy elevado de los casos (95%), los profesores participantes en los proyectos habían colaborado con anterioridad en otras actividades de *autoformación*, en algunos casos (64%) todos los miembros del grupo, y en otros (35%) sólo algunos miembros. Ello viene a mostrar que los proyectos de innovación, al menos en su formato oficial, responden a una trayectoria tanto individual como colectiva de los profesores. En general, vienen trabajando en el tema del proyecto entre dos y tres años, si bien en 16 casos son cinco o más años el período de tiempo de implicación.

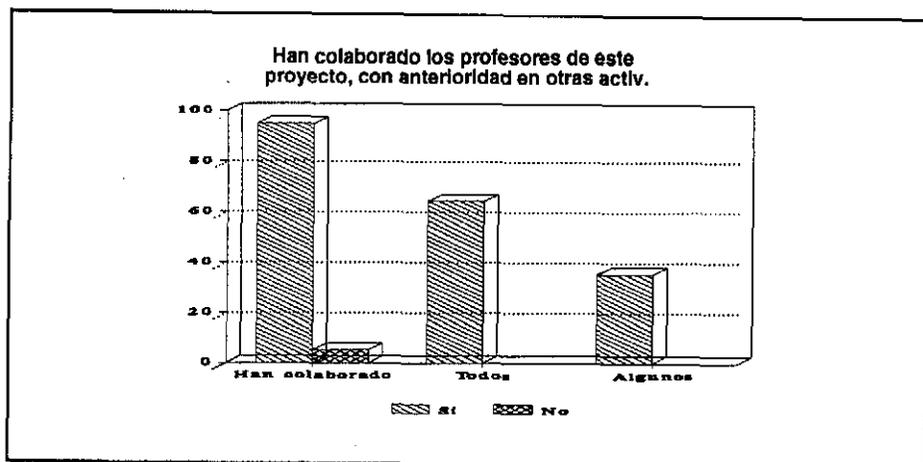


Figura N.º 23

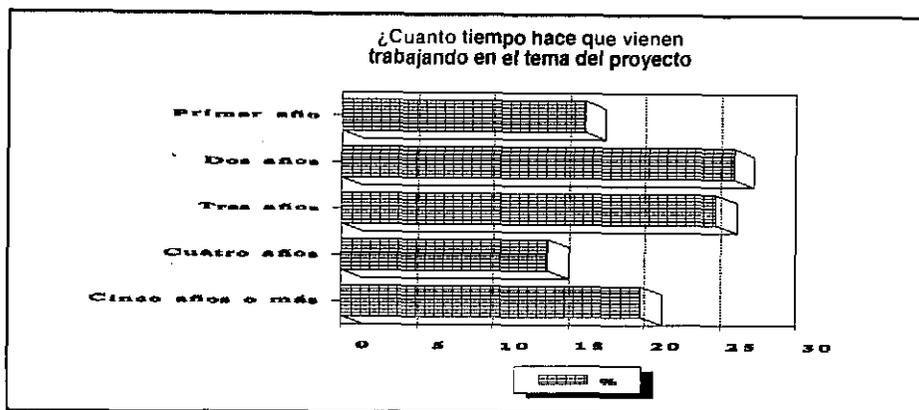


Figura N.º 24

Más de dos tercios de los profesores encuestados a través del cuestionario individual han participado anteriormente en otras actividades similares de autoformación. El grado de satisfacción obtenido en ellas ha influido positivamente en la mayoría de los casos. De todos modos, a un 23'07% no les ha influido en nada la experiencia anterior (Figura N.º 25). Algunas afirmaciones incluidas en las respuestas abiertas fueron: "Ha influido totalmente en mi decisión" (Ma/16/6) "En sentido positivo, ya que siempre he aprendido algo de las actividades en las que he participado"(C1/16/1).

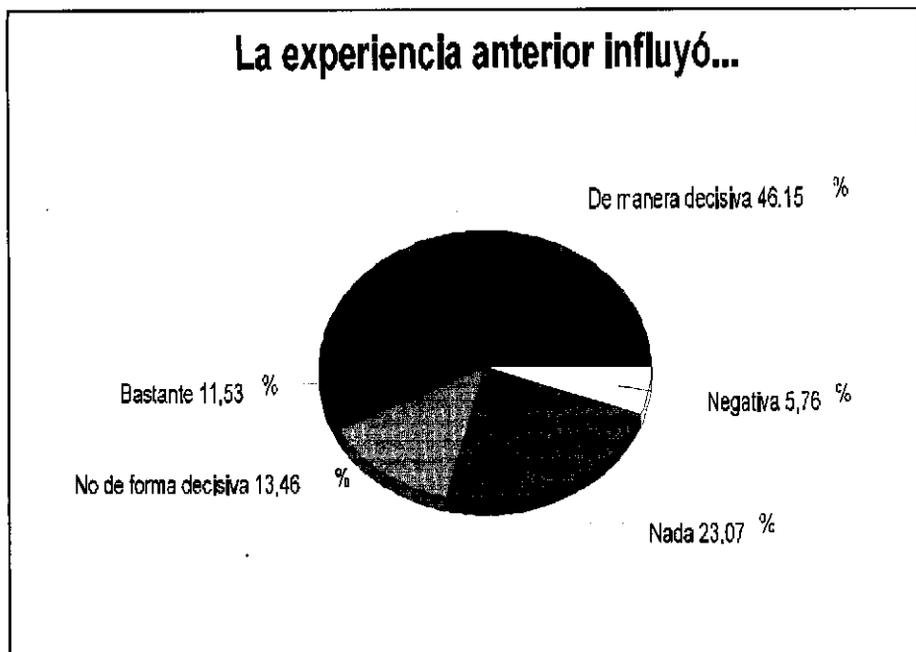


Figura N.º 25

Hay que destacar, asimismo, cómo en tres casos se señala expresamente que "el abandono de la Administración" ha representado un lastre negativo a la hora de pensar en vincularse a una nueva actividad financiada por ésta: *"En la mayoría de los casos ha sido positiva, excepto cuando la Administración se empeña en no colaborar mandando los presupuestos hasta un año después"* (C/8/2).

El tipo de actividad en que los profesores han participado (Figura N.º 26) son los cursos, según diversas modalidades, con una frecuencia de 37; estos cursos y jornadas son organizados por distintas instituciones, entre ellas el CAPP (Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular) y los diversos cursos organizados por el CEP y la UNED, los PIEs, la Junta de Andalucía, cursos de verano en temática como coeducación, informática, audiovisuales, diseños curriculares técnicas de estudio, educación ambiental, drogodependencias, educación para la salud, educación sexual, psicomotricidad, educación corporal, iniciación a la música, dramatización, cursos de postgrado, doctorado, cursos de perfeccionamiento en España y en el extranjero.



Figura N.º 26

Seminarios Permanentes son otra de las actividades en las que han participado los profesores (f. = 29) que se han presentado a los proyectos. No aparece muy claramente el tema de los Seminarios, pero se pueden anotar algunos: sobre el patrimonio histórico, de didáctica de las distintas áreas curriculares, sobre orientación y tutoría, de coeducación, de estudio del medio, de experimentación de la reforma, etc.

Los *Proyectos de Innovación* presentan una frecuencia de 24, y no se especifica si la problemática que han trabajado anteriormente se refiere a la misma que se plantean en el proyecto actual; pero se cita el Plan Alhambra, también proyectos de autoedición, *Proyectos de innovación "Los Huertos Escolares"*, etc.

Los *grupos de trabajo* son otra modalidad que se encuentra muy unida a los seminarios permanentes, aunque hay 17 proyectos que los nombran particularmente, estos grupos se refieren a técnicas de estudio, grupos de trabajo de diseño y de educación de adultos.

También aparece otro tipo de actividades formativas aunque en menor proporción, como es la participación en ciertas experiencias didácticas referidas a la Reforma Educativa, o de forma más específica a las áreas transversales o actividades didácticas de globalización o interdisciplinares.

La elaboración del proyecto

Un aspecto determinante en los proyectos de innovación es la *determinación del tema* objeto de innovación. Este se ha seleccionado en buena medida mediante la reflexión sobre las necesidades de los alumnos, el interés por experimentar nuevos modelos de enseñanza y finalmente porque los contenidos requieren un

tratamiento didáctico innovador. Las necesidades del centro, la sensibilidad ante el uso didáctico de las nuevas tecnologías de la información, o el interés por experimentar nuevos modelos organizativos en la escuela son opciones seleccionadas en sexto, séptimo y octavo lugar como se puede observar en la Figura N.º 27.

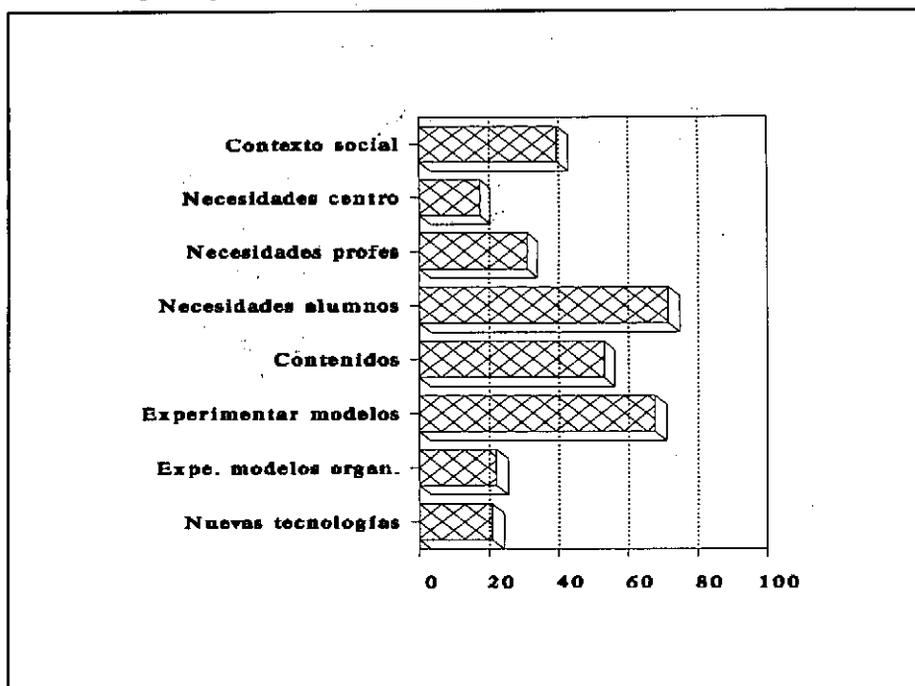


Figura N.º 27

Por otra parte, el tema objeto de innovación se seleccionó aceptando la idea o sugerencia inicial en el 57,9% de los casos, frente a la opción de debates por la que sólo se llegó en el 9,2% de las situaciones. En la Tabla N.º 10 se pueden apreciar estos resultados.

Entre las *dificultades* (Tabla N.º 11) que ha supuesto la elaboración del proyecto, los grupos de innovación han encontrado esencialmente dos: encontrar tiempo para su realización, y obtener los recursos necesarios. La falta de experiencia de los profesores en este tipo de trabajo, consensuar los objetivos y contenidos del proyecto así como convencer a otros miembros del grupo para su implicación, y el papeleo y la burocracia que conlleva la realización del proyecto resultan obstáculos, si bien menos intensos pero igualmente detectados. Sin embargo, ni la opinión de los padres ni los conflictos entre los miembros del grupo supusieron traba alguna en el desarrollo de los proyectos.

Tabla N.º 10

¿CÓMO SE LLEGÓ A SELECCIONAR EL TEMA DEL PROYECTO?					
f	%				
14	18,4	Por determinación de prioridades			
7	9,2	Por debates, que se resolvieron a través de:		f	%
			Consenso	4	66,7
			Votación	2	33,3
44	57,9	Por aceptación inicial de la idea o sugerencia original.			
11	14,5	Por la persuasión del coordinador del proyecto.			

Tabla N.º 11

%	¿QUÉ DIFICULTADES HA SUPUESTO LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO?
3,9	Convencer a otros miembros del grupo para su implicación.
12	Consensuar los objetivos y contenidos del proyecto.
23,2	Falta de experiencia de los profesores en este tipo de trabajos.
55	Encontrar tiempo para su realización.
42,2	Obtener los recursos necesarios.
0	La opinión de los padres.
0	Conflictos entre los miembros del grupo.
21,5	El papeleo y la burocracia que supone la realización del proyecto.
11,8	Disponer de un asesoramiento apropiado.
2,7	Dudas sobre si realmente merece la pena el esfuerzo.

Aparte de las dificultades mostradas, los profesores expusieron los *motivos individuales* para participar en el proyecto de innovación (Tabla N.º 12). Como primer motivo para participar en el proyecto aparecen en más de un 60% las repercusiones que pueden tener para el aprendizaje de los alumnos. En torno al

50% encontramos la posible utilidad como actividad formativa para los miembros del equipo de trabajo y como forma de mejorar la propia actividad de enseñanza. El aumento de conocimiento en una materia determinada, las repercusiones organizativas para el centro, o la obtención de méritos y reconocimientos administrativos para los docentes son señaladas prácticamente al mismo nivel (en torno al 40%), como tercer motivo, en orden de importancia para la participación en el proyecto. Como motivos para participar, no señalados en el cuestionario, aparecen, entre otros, el interés por el tema; la introducción de una materia nueva; obtener medios económicos; la posibilidad de trabajar sobre datos reales, implicar a la comunidad educativa, mejorar las condiciones de trabajo, etc. En la Tabla N.º 12 aparece cada uno de los anteriores motivos identificando la frecuencia y porcentaje de profesores que consideraron cada opción en primero, segundo o tercer lugar.

Tabla N.º 12

%	¿CUÁLES FUERON LOS MOTIVOS QUE LE LLEVARON A PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO DE INNOVACIÓN?
1.º lugar. 49,8	Su posible utilidad como actividad formativa para los miembros del grupo.
2.º lugar. 19,5	
3.º lugar. 30,7	
1.º lugar. 51,3	Mejorar mi propia enseñanza.
2.º lugar. 32,9	
3.º lugar. 15,8	
1.º lugar. 65,7	Las repercusiones que puede tener para el aprendizaje de los alumnos.
2.º lugar. 25,3	
3.º lugar. 9	
1.º lugar. 35,3	Aumentar mis conocimientos en una materia.
2.º lugar. 19,8	
3.º lugar. 44,9	
1.º lugar. 33,3	Las repercusiones organizativas que puede tener en el centro.
2.º lugar. 23,8	
3.º lugar. 42,9	
1.º lugar. 39,3	Obtención de méritos y reconocimientos administrativos.
2.º lugar. 12,5	
3.º lugar. 48,2	

Hay que destacar cómo los profesores describen su participación en términos de mejora de la enseñanza, del alumno, de sí mismo, del Centro o "de todo" como de forma optimista se señala en dos ocasiones. Parece como si los profesores quisieran destacar este aspecto de cambio positivo, incluso antes de llegar a los items 8 y 10 del cuestionario donde se pregunta expresamente sobre ello. En la categoría de mejora de la enseñanza destacamos el aspecto más general de mejora de la "práctica" del "trabajo" que representa un 27% del total de mejoras señaladas con frases como: "Mejorar mi propia enseñanza para que repercuta en el aprendizaje de los alumnos" (3Ca/16/2).

Junto a los motivos para participar en el proyecto de innovación, destaca en la Figura N.º 28 que los profesores declaran poseer al principio del proyecto entre *algunas y bastantes nociones del mismo*, mientras que cuando se les pregunta al finalizar el curso, estas nociones crecen de forma notable.

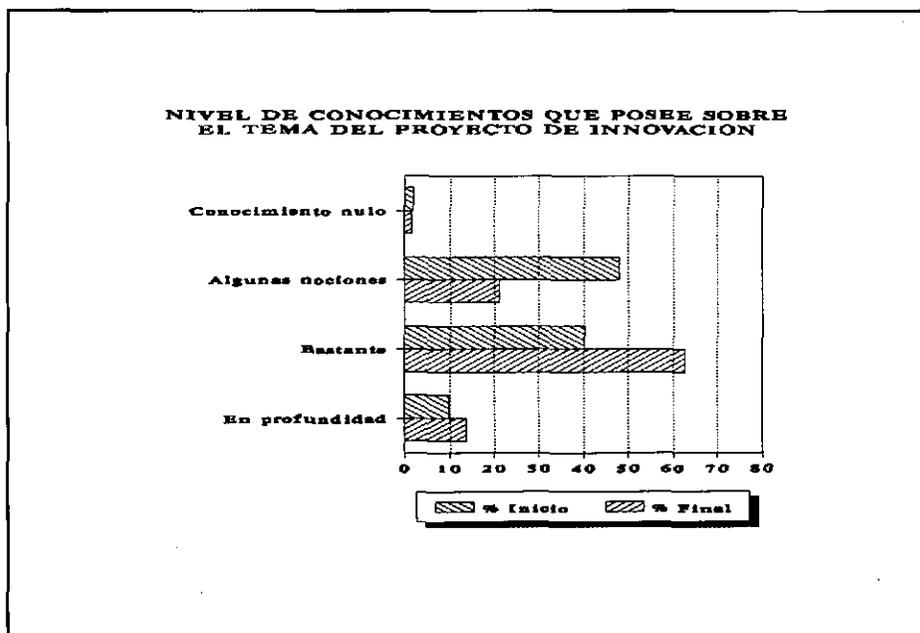


Figura N.º 28

Le siguen en importancia (14,89%) las respuestas que inciden en la posibilidad que ofrece la participación en el proyecto para desarrollar el currículum, al permitir la inclusión de nuevos conocimientos, el complemento de los mismos o el trabajo desde algunos de los ejes transversales: "La educación para la salud en la

escuela es necesaria desde las primeras etapas, si queremos lograr que los alumnos desarrollen hábitos sanos y saludables"(3J/5/3). Al mismo nivel se señala la mejora formativa personal que representa la participación (14,89%): "Participo en él para seguir completando mi formación en materia audiovisual" (3H/6/6). Cabe señalar, por último, en esta categoría de mejoras, las correspondientes a relación con los alumnos y padres, que se indican en un (12,76%): "En la mejor relación con los alumnos" (3CA/11/3), "Para mejorar eficacia en la orientación escolar, labor tutorial y relación con los padres"(3CA/11/13).

En algunas ocasiones (6), el proyecto se deriva directamente de un Seminario Permanente que ya existía en cursos anteriores o en la continuación de un trabajo que ya se venía realizando (4) y para el que sólo se busca una mejor financiación: "Este proyecto ha venido aplicándose años atrás, los resultados han sido satisfactorios y hemos visto la posibilidad de ampliarlo"(3J/10/4), "Surgió como continuación realizado sobre el mismo tema, con la pretensión de transformar en práctica y ampliar lo tratado en el mismo" (3J/8/5). Algunos profesores que se han incorporado a un proyecto ya en marcha, o que otro u otros compañeros les proponen, lo hacen porque la "experiencia", los "compañeros" o el "contenido" les parece interesante; en general porque la participación en el proyecto permite realizar una serie de actividades que consideran difíciles fuera de él, entre las que hay que destacar la reflexión, el intercambio y el contraste con la práctica: "Por el enriquecimiento que supone el hecho de intercambiar experiencia" (3J/8/1), "En que es uno de los pocos canales que tiene el profesorado para reflexionar y contrastar su práctica"(3H/8/2)

El proyecto permite el trabajo en equipo, e incrementar las relaciones con los compañeros (3), así como investigar, como señalan otros de los profesores consultados: "Sentirme muy bien trabajando con los compañeros y el darme cuenta que podíamos realizar trabajos muy satisfactorios" (3J/8/4), "Por lo que supone la investigación en el campo de la docencia y lo que eso forma al profesor y lo que puede ayudar al alumno"(3J/10/3). Cuando se describe la participación en términos de los sentimientos personales que produce, la motivación es la que más se señala (4) aunque también aparecen frases como: "me siento más realizada en mi trabajo y en la búsqueda de una renovación constante" (3S/15/7), o "Me gusta la educación y siento la necesidad profesional y personal de buscar nuevas fórmulas" (3J/5/2) en las que se hace referencia, como vemos, a un sentimiento más general de realización personal y profesional. En este último sentido queremos destacar el hecho que señala un profesor de sentirse obligado éticamente a la participación en el proyecto: "No creo que sea el grado de satisfacción. Entendiendo que son actividades moralmente obligatorias" (3Ca/12/4).

4.1.2. LOS OBJETIVOS PLANTEADOS EN LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

Una vez que hemos hecho referencia a los inicios de los proyectos de innovación, vamos a centrarnos en su contenido y desarrollo. Para ello nos basamos en

las respuestas dadas por los profesores en los cuestionarios individuales y grupales, tanto a las respuestas cerradas como abiertas. A partir de estas últimas podemos constatar que los objetivos que se persiguen en los proyectos de innovación son diversos y variados. Para su análisis los hemos agrupado en cuatro categorías, según el significado que se deriva de ellos.

Objetivos referentes a la formación del profesor

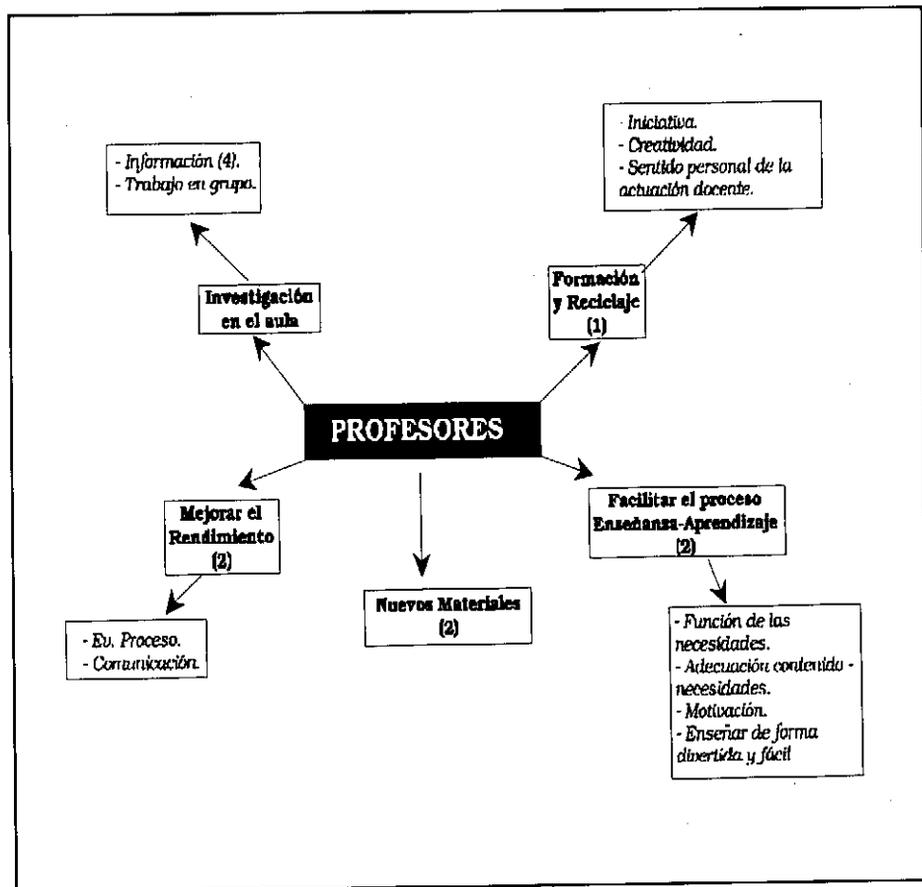


Figura N.º 29

Esta categoría de objetivos no es la que aparece con más frecuencia, pero sí existe la preocupación por la mejora de la formación del profesor. Estos objetivos los agrupamos en las siguientes subcategorías:

Mejora de la Investigación en el Aula

La preocupación por la investigación se refiere al interés por la información bibliográfica y la posibilidad de mejora del trabajo en grupo. La investigación y experimentación se enfocan hacia los recursos, técnicas, estrategias e instrumentos que favorezcan el desarrollo curricular y la aplicación de modelos didácticos y metodológicos, así como a los materiales elaborados por los profesores a través del trabajo en el seminario permanente, y la forma de hacer extensiva esta línea de trabajo a los profesores y alumnos de los distintos centros implicados en el proyecto. Destacamos algunos intereses por cuestiones concretas:

Mejora del rendimiento: intentando en su caso el cambio de la evaluación para que sea menos cuantitativa, más procesual y diagnóstica, y llegar a mejorar la comunicación maestro-alumno.

Material: Aprender a utilizar de forma más personal y creativa el material que se pone a su disposición para lograr una mejora en la actividad docente.

Formación y reciclaje del profesorado: Los objetivos que los profesores se plantean respecto de su formación hacen referencia al análisis de las necesidades de formación, recursos, instrumentos del profesorado de la comarca; a favorecer el intercambio de experiencias y el apoyo a grupos de trabajo que se desarrollan a nivel comarcal; a promover sesiones de perfeccionamiento dirigidas al colectivo del profesorado de la misma zona. Asimismo, se pretende dar unidad, coherencia y armonía a las actuaciones que equipos de profesores comprometidos con la reforma educativa han desarrollado, y extender al resto del claustro esta forma de hacer escuela.

Cambio metodológico: Hay una amplia gama de objetivos que hacen referencia al *cambio metodológico* para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las necesidades y posibilidades de los alumnos, y la adecuación al contenido. Mejorar la motivación y actividades de forma que la enseñanza sea más lúdica y amena, es una preocupación que se expresa repetidamente.

Objetivos referidos a los alumnos

Las aspiraciones relativas a los alumnos también presentan diversas subcategorías (Figura N.º 30):

Objetivos Cognoscitivos referentes al desarrollo de los contenidos, potencian-do el procesamiento de la información; trabajar en el manejo y resolución de problemas; el desarrollo de las técnicas de estudio y trabajo intelectual que les posibiliten el trabajo individual y constructivo.

Objetivos Afectivo-Sociales que tiendan a la mejora de las relaciones personales en el aula, mediante el desarrollo de hábitos sociales y del trabajo en grupo. Aparece muy apuntado el tema de la orientación de los alumnos tanto en lo referente al desarrollo de la personalidad como a las salidas profesionales que preocupan a algunos grupos de profesores.

Objetivos expresivos relativos al desarrollo del lenguaje, para conseguir la comunicación y la expresión de ideas, utilizando técnicas y soportes de comunicación de diversos medios.

Enriquecimiento cultural, creando oportunidades de ponerse en contacto con aquellas áreas que están poco tratadas en el curriculum escolar. Se plantea también la necesidad de ser conscientes de los problemas sociales y ambientales, la utilización de herramientas informáticas y culturales, y poner al alcance de los alumnos del centro los conocimientos y experiencias suficientes para que tengan una buena inserción social.

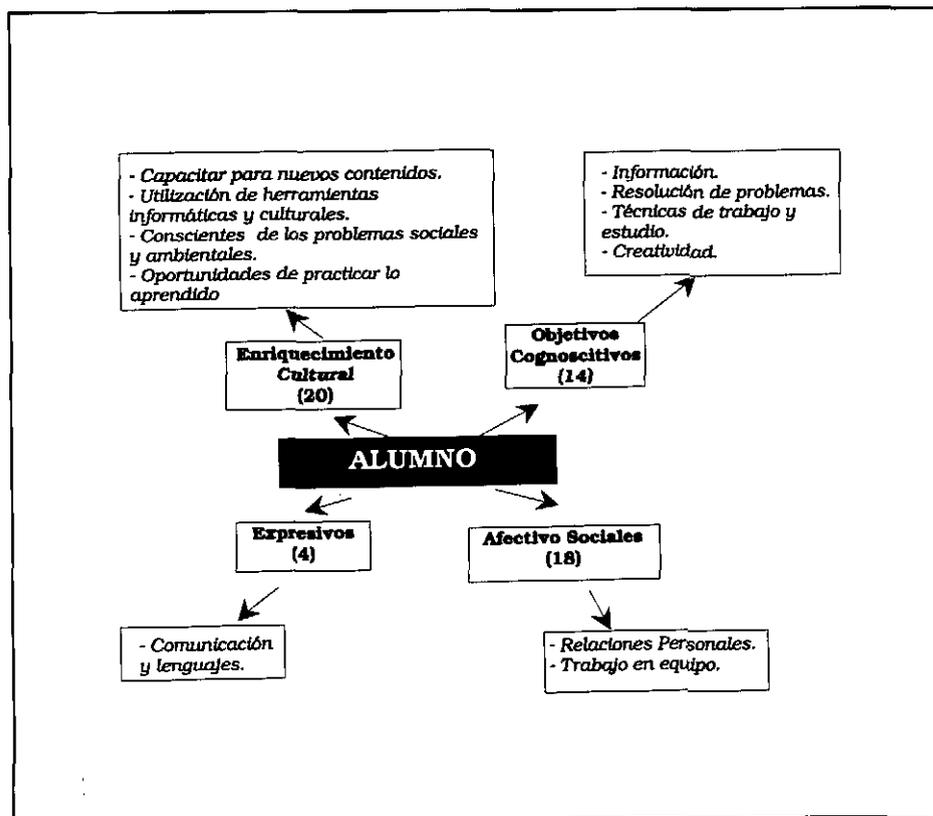


Figura N.º 30

Objetivos referidos a las diversas áreas de aprendizaje

Los profesores tratan de sacar la escuela a la calle, como indican algunos, o bien, partir del medio como realidad más próxima tanto como acercar la escuela al medio. Por ello, las áreas que aparecen como objetivos y como contenidos en los proyectos de los profesores tienen que ver con aspectos relacionados con el medio y las capacidades de expresión que los van a poner en relación con él. Optan por otros contenidos diferentes a los que ofrecen los libros de texto.

Destacamos los objetivos más importantes de las diversas áreas (Figura N.º 31).

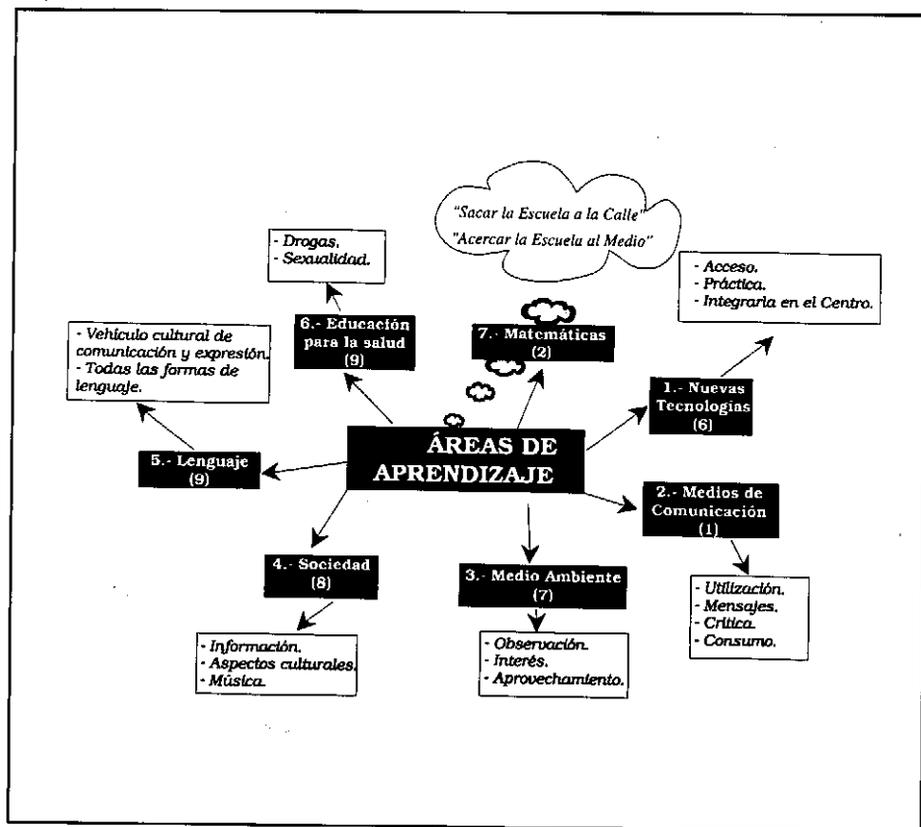


Figura N.º 31

- a) *Las Nuevas Tecnologías* en relación con la importancia de la información en la sociedad actual y el valor instrumental de la informatización. Los objetivos se relacionan con el acceso a las Nuevas Tecnologías, la incorpora-

ción de los alumnos en este campo supone la práctica y el uso diario de la informatización en la escuela, iniciándolos en entornos de trabajo gráfico y programas que le faciliten la adquisición de conocimientos y capacidades relacionados con el diseño y la informática.

- b) *Los Medios de Comunicación* son un apartado que aparece con mucha frecuencia en los distintos proyectos, bien por la importancia que tienen como fuente de información y de influencia, o bien como generadores de nuevos conocimientos. Las referencias a los diversos medios en la descripción de los objetivos de los proyectos citan la radio, la prensa, la TV y el vídeo, así como la fotografía, y son vistos de diversas formas: apoyo al estudio; producción de mensajes audiovisuales; lectura y comentario de los diversos medios para darse cuenta de sus mensajes, en concreto la prensa y la TV, para el análisis crítico de los mismos.
- c) *El Medio Ambiente*, para llegar a su conocimiento y para conseguir una actitud de respeto al medio socio-natural. Explorar el medio natural mediante la observación, despertar el interés por la naturaleza, desarrollar hábitos ecologistas para comprender de forma crítica el problema; favorecer la protección del medio y aprovechamiento de los recursos, estableciendo un sistema de equilibrio en el medio ambiente.
- d) *La Sociedad* aparece como un área de contenido importante y muy variada. Se intenta estar presente en las diversas manifestaciones culturales tanto de carácter universal como más cercano; el conocimiento de los acontecimientos presentes, desarrollo del vocabulario e iniciación a la investigación bibliográfica; conocimiento de las tradiciones, fiestas, costumbres, de los distintos espacios geográficos e históricos, así como de la música y el folklore, consiguiendo formación para el tratamiento coherente del área; hacer de la experimentación un agente de cambio y dotar al centro de espacios, materiales e instrumentos para el área artística.
- e) *El Lenguaje* como vehículo de expresión está considerado en todas sus facetas. Las 4 destrezas básicas del lenguaje aparecen como fundamentales: La lectura, desde la iniciación con algún proyecto de lecto-escritura, así como potenciar la lectura comprensiva a partir de diversos textos narrativos breves y amenos. Facilitar los conocimientos lingüísticos a partir del texto, estableciendo la conexión entre lengua y literatura, favoreciendo el interés por la actividad literaria, y en definitiva mejorar la comprensión y expresión, tanto oral como escrita. Se ve la necesidad de integrar la Lengua extranjera en el currículum escolar.
- f) *Los Contenidos Transversales* aparecen bastante como tema de preocupación y de trabajo de los profesores, intentando que los objetivos y contenidos no se vean como un añadido, ni como complemento, sino como parte

del currículum, por la aplicación práctica en el centro, para que tengan influencia en las decisiones sobre metodología, utilización de recursos, criterios de evaluación y organización del Centro. Tres tópicos emergen como importantes: *Educación para la salud*, o el proyecto de introducir la educación sanitaria en la escuela por la necesidad de información, creación de hábitos y actitudes. *Educación Sexual* para modificar los hábitos de higiene y preventivos, y las actuaciones socio-personales para desarrollar nuevos modelos de conducta; por ello se desarrollan proyectos concretos de intervención preventiva dentro de la educación tanto escolar como extraescolar y la creación de materiales de consulta. Respecto a *las Drogas*, se trata de desarrollar conocimientos teóricos y prácticos, proporcionar una información de carácter general y específica sobre drogas, tendentes a contrarrestar determinadas ideas y actitudes erróneas respecto a las drogodependencias, y posibilitar un cambio de actitudes.

- g) *El Área de Matemáticas* aparece en dos proyectos solamente. Sus objetivos se enfocan en una doble dimensión: La iniciación de nuevos métodos para acercar al niño al aprendizaje del número de una manera más atractiva, dinámica y motivadora; y sobre todo, por la motivación respecto a la clase de matemáticas, aprovechar más y mejor las clases y el aprender a usar materiales físicos adecuados que sirvan para afianzar conceptos. Y en general, que los alumnos se conviertan en sujetos activos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos referidos a materiales curriculares

Se presenta, en primer lugar, la necesidad de prescindir paulatinamente del libro de texto y sustituirlo por otros materiales más adecuados, lo que les obliga a elaborar materiales curriculares de diversa índole, desde aquellos que permitan una comunicación efectiva dentro del centro (informativos: periódicos escolares, gacetas radiofónicas,) hasta los materiales de uso del profesor y del alumno (material didáctico, impresos oficiales) y que pueden ser perfectamente extrapolables a otras situaciones educativas similares. Creación de nuevos materiales con base en los intereses de los alumnos para su análisis y uso, como medio didáctico que favorezca aprendizajes significativos y que sirvan de apoyo al profesor en materias nuevas es uno de los objetivos planteados en estos proyectos. En la Figura N.º 32 representamos estos objetivos.

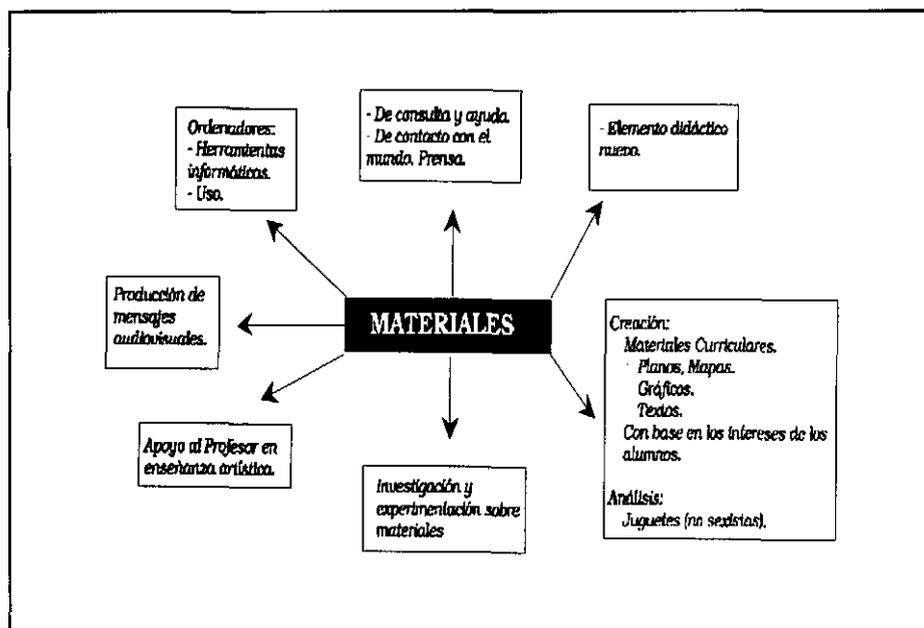


Figura N.º 32

Junto a la descripción y clasificación de los objetivos anteriores, parece de interés mostrar el punto de vista individual de los profesores al respecto. La opinión en cuanto a los objetivos que se plantean en el proyecto es muy positiva en cada una de las categorías establecidas en el cuestionario (necesidades, resultados educativos, orientación del proceso, accesibilidad y adecuación, identificación y claridad, y conexión con las actividades). En torno al 90% de los profesores se sitúan en las posiciones **BASTANTE** o **MUCHO**, de la escala de estimación, lo cual no deja lugar a dudas respecto a la alta consideración con la que los miembros de los distintos grupos de trabajo califican los objetivos propuestos en los proyectos de innovación, como muestra la Tabla N.º 13.

Relevancia práctica de los objetivos planteados

En cuanto a la visión que tienen los profesores de los objetivos que se han planteado hay diferencias en las dos aplicaciones, ya que la primera muestra destaca el porcentaje logrado en el valor "bastante", en las categorías clarifican los propósitos, responden a las necesidades, concretan resultados (algo necesario en innovación según Louis y Miles, 1990) así como orientan el proceso; mientras que en la segunda muestra los valores son más bajos, como se puede apreciar en la Figura N.º 33.

Tabla N.º 13

¿CUÁL ES SU OPINIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS QUE SE PLANTEAN EN EL PROYECTO?	Mucho	Bastante	Poco	Nada
	%	%	%	%
Son objetivos que responden a las necesidades percibidas por los miembros del proyecto	43,1	55	1,6	0,2
Son objetivos que concretan resultados educativos que pretendemos obtener y medir	26,5	60,6	11,6	1,4
Son objetivos que sirven para orientar el proceso de innovación	36,2	59,5	3,8	0,5
Son objetivos que se perciben como alcanzables y adecuados	40	54,7	5,3	0
Son objetivos que identifican y clarifican los propósitos de los implicados (profesores, alumnos, ...)	32,8	62,9	4,4	0
Son objetivos que justifican las actividades o tareas que se están realizando	0,5	50,2	5,2	0,5

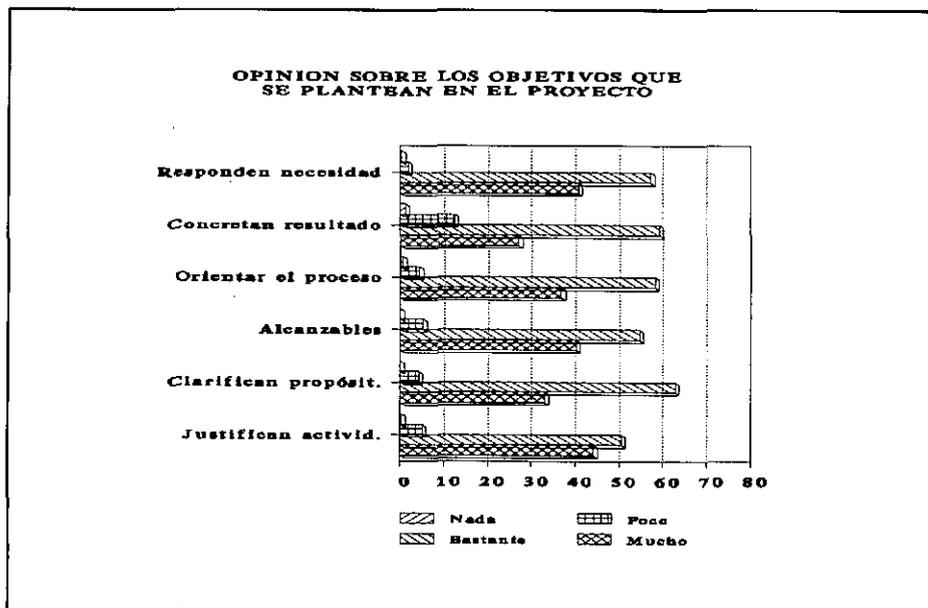


Figura N.º 33

También un 92,5% de profesores afirma que existe *alta* o *muy alta* congruencia entre los objetivos que se propusieron en el proyecto y los temas sobre los que se está trabajando. Además, informan que no se han introducido modificaciones en los objetivos iniciales del proyecto. Así lo confirman los datos que nos ofrecen unos resultados en los que en el 61% de los casos responden negativamente, siendo un 38,7% las respuestas afirmativas. En estas ocasiones las causas de las modificaciones obedecen a razones económicas, falta de recursos y falta de tiempo principalmente (Tabla N.º 14).

Tabla N.º 14

¿ESTÁ EXISTIENDO CONGRUENCIA ENTRE LOS OBJETIVOS QUE SE PROPUSIERON EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN Y LOS TEMAS SOBRE LOS QUE SE ESTÁ TRABAJANDO		
f	%	
0	0	Nula
1	1,3	Baja
5	6,2	Media
48	60	Alta
26	32,5	Muy alta

Una vez descritos los objetivos de los proyectos de innovación, preguntamos a los profesores acerca de la relevancia práctica que estaban teniendo los temas tratados en el proyecto de innovación. La respuesta afirmativa parece unánime, al igual que la aplicación de los contenidos tratados a otras áreas curriculares (Tabla N.º 15).

Tabla N.º 15

¿ESTÁN TENIENDO RELEVANCIA PRÁCTICA LOS TEMAS QUE SE ESTÁN TRATANDO EN EL PROYECTO?		¿LOS CONTENIDOS QUE SE ESTÁN ABORDANDO EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN SON APLICABLES A OTRAS ÁREAS CURRICULARES?	
SI	94,9	SI	93,2
NO	5,1	NO	6,8

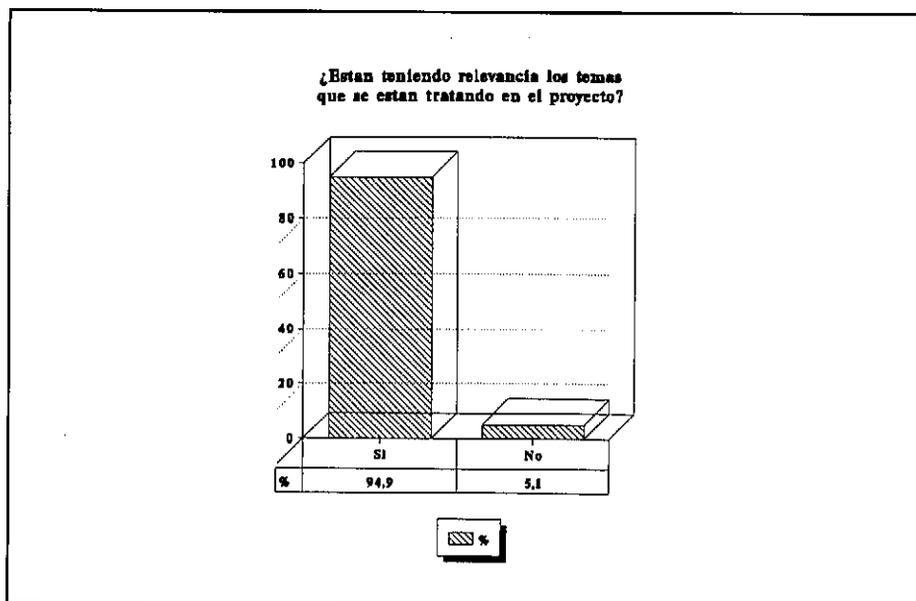


Figura N.º 34

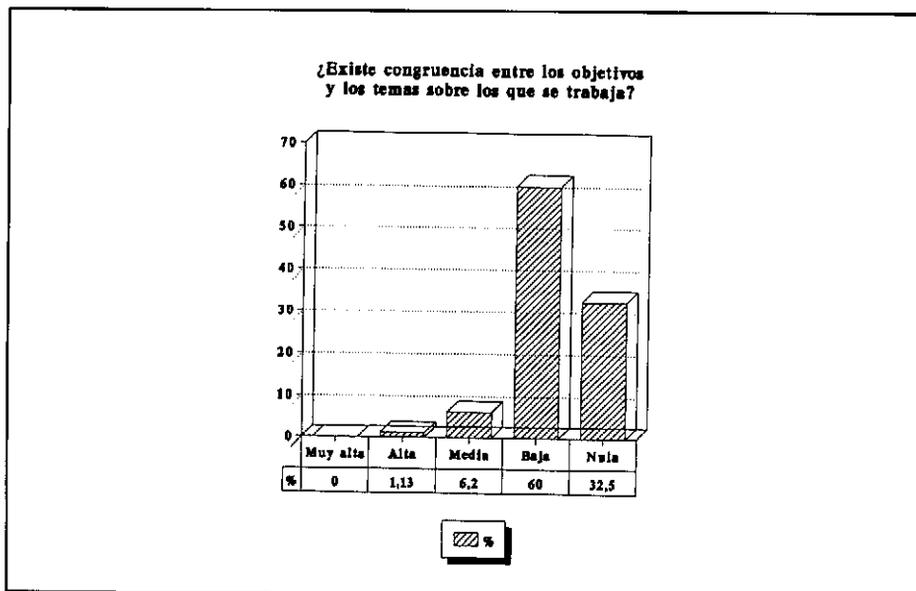


Figura N.º 35

La valoración de la *relevancia práctica* de los proyectos de innovación se ha analizado también a través de las respuestas abiertas que los profesores han contestado. Como puede verse por las categorías surgidas del análisis de estos datos, la relevancia de los proyectos viene dada para los profesores en función de su capacidad para incidir en la práctica, bien sea en términos de las mejoras producidas, de las innovaciones provocadas o de la vinculación del propio tópico del proyecto a los temas del día a día en la escuela. Una última categoría alude a los proyectos que son calificados por los profesores por su nulo poder de incidencia en la práctica. En la Figura N.º 36 podemos observar los distintos tipos de respuestas.



Figura N.º 36

Englobamos bajo la categoría *Mejoras* aquellas declaraciones de los profesores que justifican la relevancia práctica de los temas abordados en el proyecto por los cambios positivos que su desarrollo está potenciando en los centros. Estas mejoras aluden a diversos temas. En primer lugar, podemos señalar cambios relativos a la adquisición de hábitos por parte de los alumnos. Por ejemplo, hábitos de lectura, de higiene, de comida, uso de fármacos, etc. "*Hábitos de higiene, en la comida que llevan al colegio en el recreo...*"(I/7).

En segundo lugar, un número importante de afirmaciones hace referencia al impacto que el desarrollo del proyecto está teniendo en la práctica, bien a nivel de centro escolar, bien a nivel de aula o de alumnos. Estas afirmaciones aluden, como puede verse en la Figura N.º 36, las mejoras globales en la dinámica de los mismos: "*Han cambiado las relaciones en la clase y la visión de la asignatura.*"(MA/16), "*El colegio paulatinamente se está imbuyendo en la filosofía del proyecto y esto se refleja en todos los órdenes de la vida escolar.*" (CO/11).

Otro bloque de afirmaciones señala como principal efecto práctico del proyecto, la introducción de innovaciones en diversos ámbitos y niveles de trabajo, tanto conceptuales como prácticos. Así, uno de los valores atribuidos a los proyectos es su valor para abrir nuevas formas tanto de plantear conceptual y actitudinalmente los temas tratados como de abordarlos. Los proyectos parecen suponer en la práctica no sólo el abordaje de nuevos temas sino también nuevas formas de enfrentarse a temas y preocupaciones educativas cotidianas: "*Ha abierto puertas a un mundo nuevo...*" (G/13), "*Ha motivado un cambio en la forma de concebir la enseñanza*"(S/13), o "*Está creando una sensibilidad distinta ante temas de naturaleza*" (MA/1).

Otro de los motivos aducidos para justificar la relevancia práctica de los proyectos es su *vinculación con la práctica*: el hecho de que conecten con preocupaciones del día a día y su experimentación inmediata en las aulas. En estas afirmaciones los profesores resaltan el valor práctico, que no teórico, de sus proyectos, así como la posibilidad de experimentación y aplicación práctica de los mismos. Tan sólo en dos ocasiones los profesores señalan la falta de incidencia práctica de los proyectos. En uno de los casos se justifica dicha afirmación por dificultades para poder trabajar adecuadamente. En el otro, se atribuye directamente a la propia naturaleza teórica del proyecto.

Junto a la relevancia práctica de los temas tratados en los proyectos de innovación hemos solicitado de los profesores que reflexionen sobre la *aplicabilidad de los contenidos* del proyecto a otras áreas curriculares (Figura N.º 37). Se recogen, por tanto, bajo este epígrafe aquellas afirmaciones en las que los miembros de los grupos de trabajo valoran sobre qué otras áreas pueden incidir los contenidos del proyecto, además de las ya previstas. Pues bien, en general estas afirmaciones pueden categorizarse en tres grandes grupos. Un primer bloque de declaraciones señalan que la incidencia del proyecto es en todas las áreas curriculares. Un segundo grupo, centra la incidencia de los proyectos en áreas muy específicas. Por último, un tercer grupo identifica como áreas de aplicabilidad del proyecto las

propias estrategias de trabajo propuestas, o sea, el valor instrumental de los medios de trabajo y acciones desarrollados en los proyectos.

La categoría más señalada (hasta un total de 18 afirmaciones) al analizar la aplicabilidad de los contenidos del proyecto a otras áreas hace referencia a que los proyectos pueden ser aplicables a cualquiera o a todas las áreas curriculares: "*En todas las áreas, es un proyecto global*" (G/11).

Los profesores piensan, en general, que los proyectos desbordan el contenido concreto que abordan, para incidir de forma indirecta en las distintas áreas del currículum de centro. Sirvan como ejemplo las siguientes afirmaciones: "*Se trata de aspectos instrumentales que son aplicables a todas las materias*" (CA/12), "*El aprendizaje de coproducción fotográfica y audiovisual puede ser aplicable a cualquier materia*" (CO/2), "*Creo que la utilización de la naturaleza como recurso didáctico es inagotable y extensible a todas las asignaturas: historia, gimnasia, matemáticas, lengua...*" (MA/1).

Un segundo grupo de declaraciones de los profesores (catorce en total) restringe, en cambio, a áreas específicas la incidencia del proyecto. Aquí los análisis señalan desde las áreas transversales a las áreas curriculares tradicionales (lenguaje, plástica, geografía, sociales, ética, inglés, ciencias naturales, lectura). Por ejemplo, como se ve en la Figura N.º 37, las declaraciones aluden a la identificación clara y concisa de áreas de incidencia: "*Áreas transversales del currículum*" (J/4), "*En las áreas de sociales o ética y en concreto desde el campo de la salud*" (C/6), "*Plástica e Inglés*" (AL/2).

Por último, un grupo de cinco proyectos señala como áreas de aplicabilidad del proyecto aspectos relacionados con estrategias y técnicas de trabajo e investigación, así como de organización de alumnos. Como ya hemos indicado, se recogen aquí afirmaciones que aluden a la aplicabilidad de las estrategias y recursos utilizados para el desarrollo del proyecto como estrategias y recursos que alcanzan un nuevo valor: su uso por los profesores. Por ejemplo: "*Organización de los alumnos, nuevos modelos de aprendizaje, utilización de nuevos espacios*" (C/4), "*En la elaboración de trabajo de investigación y en los propios contenidos*" (Al/3), "*En aspectos de lenguaje, investigación, organización*" (S/15).

Modificaciones en los contenidos iniciales del proyecto

Hemos analizado también algunas referencias de los profesores sobre las causas que han podido llevar a modificar los contenidos inicialmente previstos en el proyecto. Dos son los motivos aludidos: los propios profesores que perciben la necesidad de cambios, o la propia marcha del proyecto que parece, ocasionalmente, indicar la necesidad de incorporar cambios.

Un primer motivo explicativo de los cambios que pueden haberse producido en relación a los contenidos iniciales del proyecto tiene que ver con los mismos profesores participantes. Estos motivos, como se ve en la Figura N.º 38, abarcan situaciones tales como el escaso interés que los profesores demuestran en ocasiones,

las necesidades percibidas por los mismos de perseguir nuevos contenidos, la falta de tiempo o los déficits formativos y situaciones más coyunturales o administra-

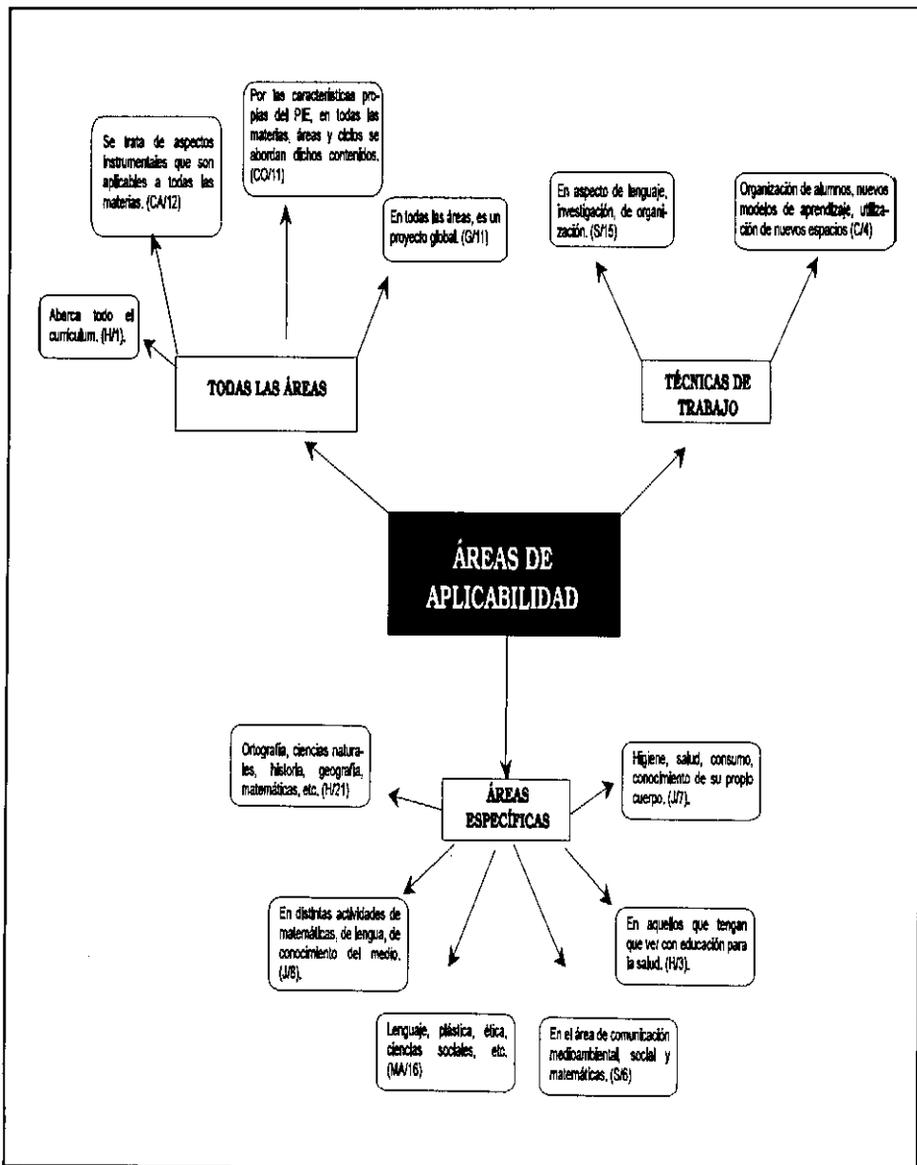


Figura N.º 37

tivas, como las derivadas de la movilidad o traslado de profesores adscritos al proyecto, o incluso las modificaciones derivadas del cambio en las responsabilidades escolares de los profesores. Así, por ejemplo dicen: "Por las necesidades expresadas por sus miembros (profesores y alumnos)" (C/6), "... por falta de tiempo, necesidades formativas." (CA/12).

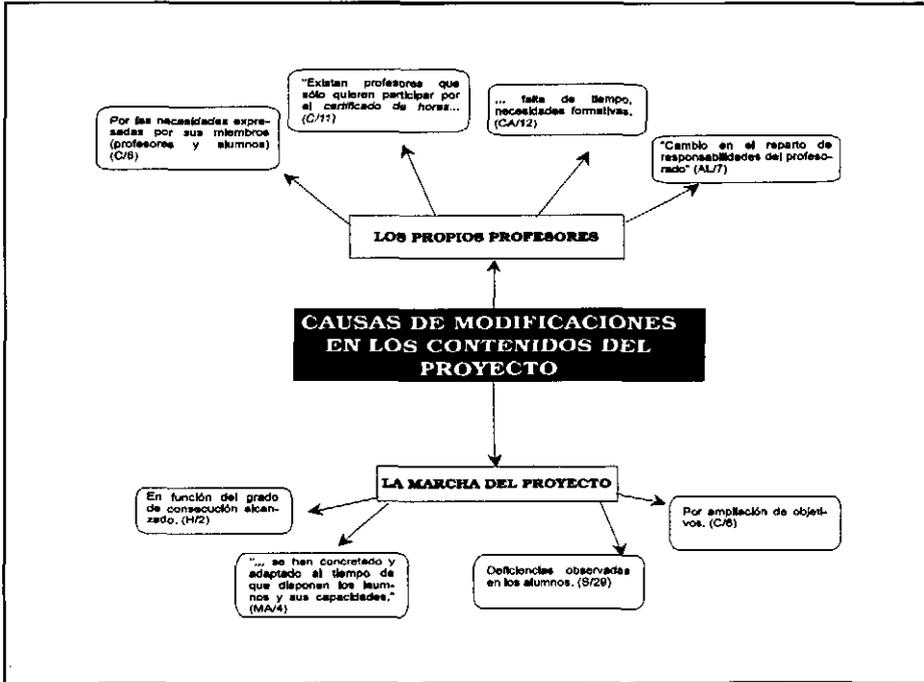


Figura N.º 38

En ocasiones es el propio desarrollo del proyecto el que determina los cambios en los contenidos. El nivel de desarrollo alcanzado en los objetivos puede llevar a modificaciones de aquellos: "se han variado a lo largo de cuatro cursos en función del grado de consecución alcanzado." (H/2). También la ampliación o inclusión de nuevos objetivos dentro del proyecto lleva a reconsiderar los contenidos del mismo: "... por ampliación de objetivos (C/6).. "Por ampliación de objetivos y metodología" (A1/2).

Por último, los déficits o las demandas que los profesores identifican en los alumnos durante el desarrollo del proyecto suponen una nueva fuente de revisión y adaptación de los objetivos inicialmente planteados: "deficiencias observadas en los alumnos" (S/29).

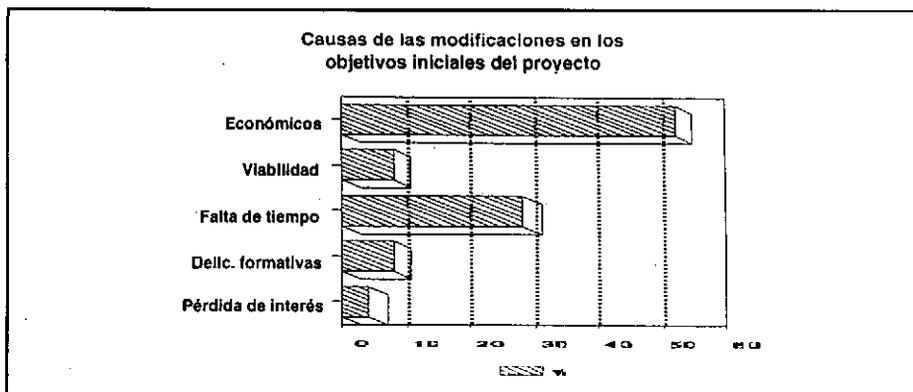


Figura N.º 39

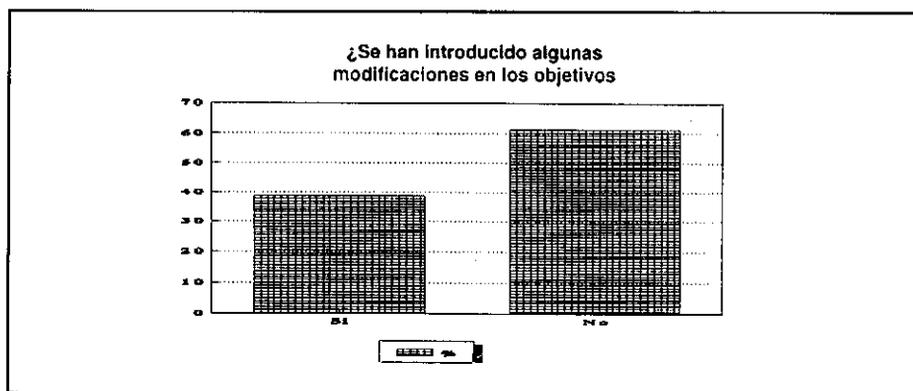


Figura N.º 40

4.1.3. EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

Introducción

Vamos a iniciar este epígrafe haciendo referencia a las actividades que los profesores informan haber realizado hasta el momento de responder al primer cuestionario (segundo trimestre del curso).

De las declaraciones realizadas por los profesores se deducen tres niveles de desarrollo de los proyectos: planificación, inicio y desarrollo. Pero, además, las declaraciones de los profesores sobre el trabajo realizado (Figura N.º 41) en el

proyecto pueden, también, ser categorizadas en función del ámbito de aplicación del trabajo: desde proyectos que se ciñen exclusivamente al ámbito curricular y escolar hasta otros que alcanzan a la comunidad educativa y social más amplia. Por último, si se atiende a las acciones puestas en marcha para su desarrollo, también es posible diferenciar proyectos que hacen uso de estrategias y de actividades propias del ámbito educativo, de otros proyectos que ponen en marcha estrategias y actividades innovadoras y más próximas a otros ámbitos profesionales que el representado por la escuela.

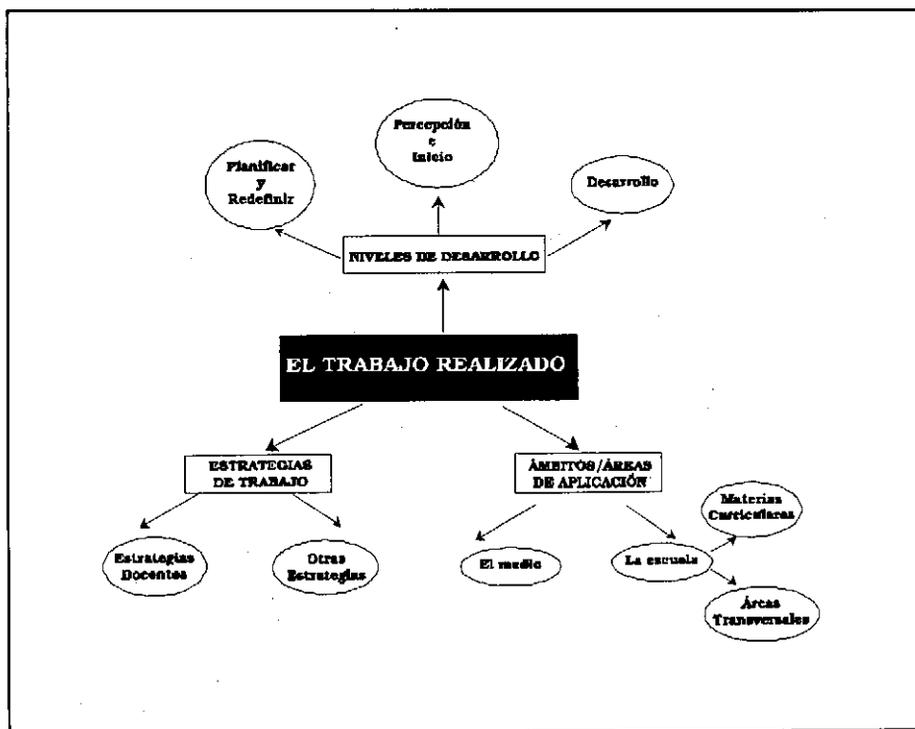


Figura N.º 41

En relación a los Niveles de Desarrollo, recogemos aquí, como puede verse en la Figura N.º 42, las declaraciones en las que los profesores califican el nivel o fase de ejecución de los proyectos. Tres niveles: planificación, inicio y desarrollo, sirven para caracterizar el desarrollo de los proyectos hasta la fecha.

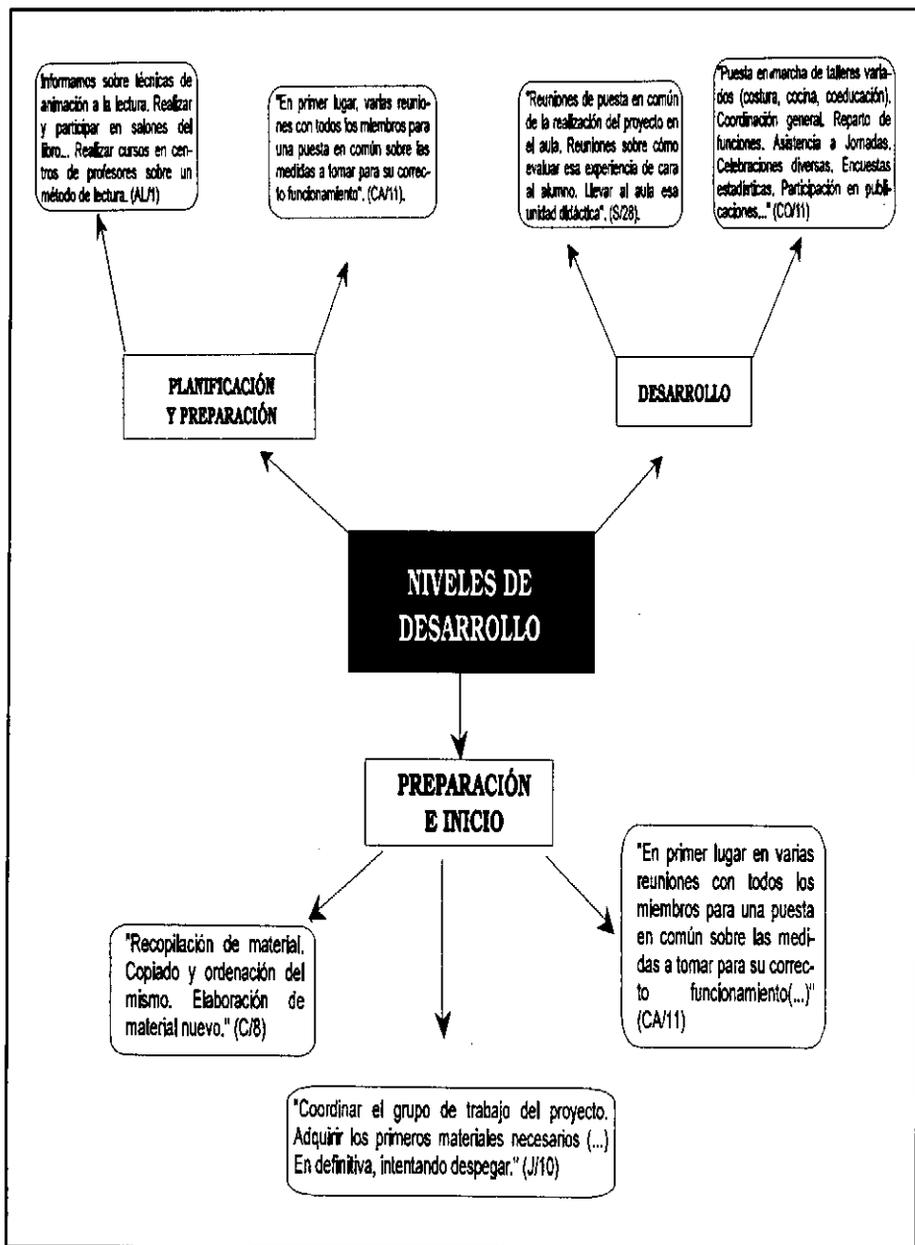


Figura N.º 42

Respecto de la *Planificación y Preparación*, se incluyen en esta categoría tan sólo las declaraciones relativas a dos proyectos que han centrado su trabajo en la realización de actividades de planificación y preparatorias para la puesta en marcha del proyecto. Por ejemplo, reuniones de coordinación; redefinición del proyecto o de adquisición de los materiales necesarios para su inicio: *"En primer lugar, varias reuniones con todos los miembros para una puesta en común sobre las medidas a tomar para su correcto funcionamiento..." (CA/11)*. Las declaraciones aglutinadas bajo el código *Preparación e Inicio* hacen referencia al desarrollo del proyecto en dos fases distintas. Una primera de preparación (que incluye actividades como las señaladas anteriormente) y otra posterior de inicio del proyecto en sí mismo.

Casi todos los proyectos aluden a la necesidad de incorporar esta fase en su desarrollo. El trabajo en los proyectos pasa con frecuencia por una etapa que consiste en prepararse y formarse para el inicio del proyecto, lo que suele incluir acciones como recopilación de materiales y recursos, y sesiones de análisis y estudio del material bibliográfico que acompaña al proyecto. Por ejemplo: *"Hasta ahora hemos trabajado en la elección de temas para el proyecto: Diseño y redacción del mismo; Recopilación de Información y Asesoramiento; Puesta en funcionamiento; Captación de más profesores; Reuniones semanales preparatorias para sesiones semanales con los alumnos, evaluación de sesiones por temas, reuniones de coordinación de profesores miembros, adquisición de materiales, solicitud de participación de entidades ajenas" (H/3); "Coordinar el grupo de trabajo del proyecto. Adquirir los primeros materiales necesarios (equipo informático; instalación, programación; así como otros recursos). En definitiva, intentando despejar" (J/10)*.

Por último, en cuanto al tipo de acciones concretas desarrolladas durante el inicio propiamente dicho, existe una gran dispersión entre los distintos proyectos en función del contenido y nivel de los mismos, aunque se señala como común a todos ellos la puesta en práctica en el aula, en el centro o en el barrio, dependiendo de su ámbito de desarrollo, de los acuerdos y secuencias concretados en la fase de preparación del proyecto.

En relación al *Desarrollo*, la gran mayoría de los proyectos señalan hallarse en esta fase de implantación, bien en los centros escolares, bien en la comunidad escolar más amplia. Consiste aquí la actividad en el desarrollo de las acciones previstas en el proyecto, o en las definidas posteriormente en fases anteriores, por ello, las declaraciones que aquí se recogen aluden a acciones muy concretas y específicas de los proyectos. Por ejemplo: *"Reuniones de puesta en común de la realización del proyecto en el aula. Reuniones sobre cómo evaluar esa experiencia de cara al alumno. Llevar al aula la unidad didáctica..." (S/28)*, o *"Se han confeccionado unas listas con los libros que hay por aula. También se han hecho unos ficheros en los cuales se han metido las fichas individuales de cada libro. Los alumnos están leyendo los libros según sus gustos. Durante la lectura cada alumno rellena una ficha de trabajo con preguntas acerca del libro que está leyendo y*

que permitirá al profesor saber en qué grado ha entendido el alumno el libro seleccionado" (MA/8).

Ya hemos señalado que en su desarrollo los proyectos de innovación han incidido en dos grandes tipos de ámbito de trabajo. El ámbito configurado por el espacio escolar propiamente dicho, y el configurado por el medio más amplio en que se halla el centro escolar. En este último ámbito puede además diferenciarse un doble marco de referencia en relación a las áreas abordadas en los proyectos: hay proyectos orientados al trabajo en áreas y materias curriculares tradicionales, y proyectos centrados en áreas transversales.

Como se ve en la Figura N.º 43 una parte sustancial de los mismos desborda en su ejecución el ámbito de lo puramente escolar. Son proyectos que incluyen en su desarrollo la participación del entorno, bien sea como recurso bien el propio entorno como destinatario del proyecto. Trabajos centrados en áreas tales como educación para la salud (J/7; J/5), ecología y medio (MA/1; CO/6; MA/24), consumo (J/11) o animación socio-cultural (G/3) son representativos de los mismos. Las acciones desarrolladas en ellos suponen, por tanto, la penetración en espacios y contextos no escolares, así como en ocasiones la participación de profesionales no educativos (sanitarios, sociales, etc.); la realización de actividades (charlas, conferencias, posters, carteles) en colaboración con instituciones locales o comunitarias (ayuntamiento, radio...) o incluso la participación de los padres y la comunidad social en general.

Un segundo grupo de proyectos se está desarrollando dentro del contexto de los centros escolares. Las actividades realizadas en los mismos son de carácter más didáctico y se dirigen, generalmente, a aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos.

Estos proyectos pueden, a su vez, subdividirse en los dirigidos al desarrollo del curriculum a nivel global o de etapa o algún área curricular como lenguaje; literatura; lectura, música, educación artística, ciencias naturales, y los centrados en problemáticas específicas, instrumentales o de tránsito a la vida adulta: informática, vídeo, fotografía y prensa; jardinería, empleo, etc.

Por último, una tercera posibilidad de análisis de los proyectos de innovación hace referencia a las estrategias de trabajo que se utilizan. Unos proyectos hacen uso de estrategias didácticas y de trabajo profesional convencionales, como las reuniones o el diseño y planificación de materiales o trabajo didáctico, y otros proyectos hacen uso de una gama más amplia y diversificada de estrategias abiertas a otros profesionales, retomadas de otros ámbitos, como por ejemplo campañas divulgativas, colaboración con profesionales no educativos, realización de acciones que suponen salidas al exterior, limpieza del medio, grabación de situaciones etc. En la Figura N.º 44 puede verse una síntesis de las mismas.

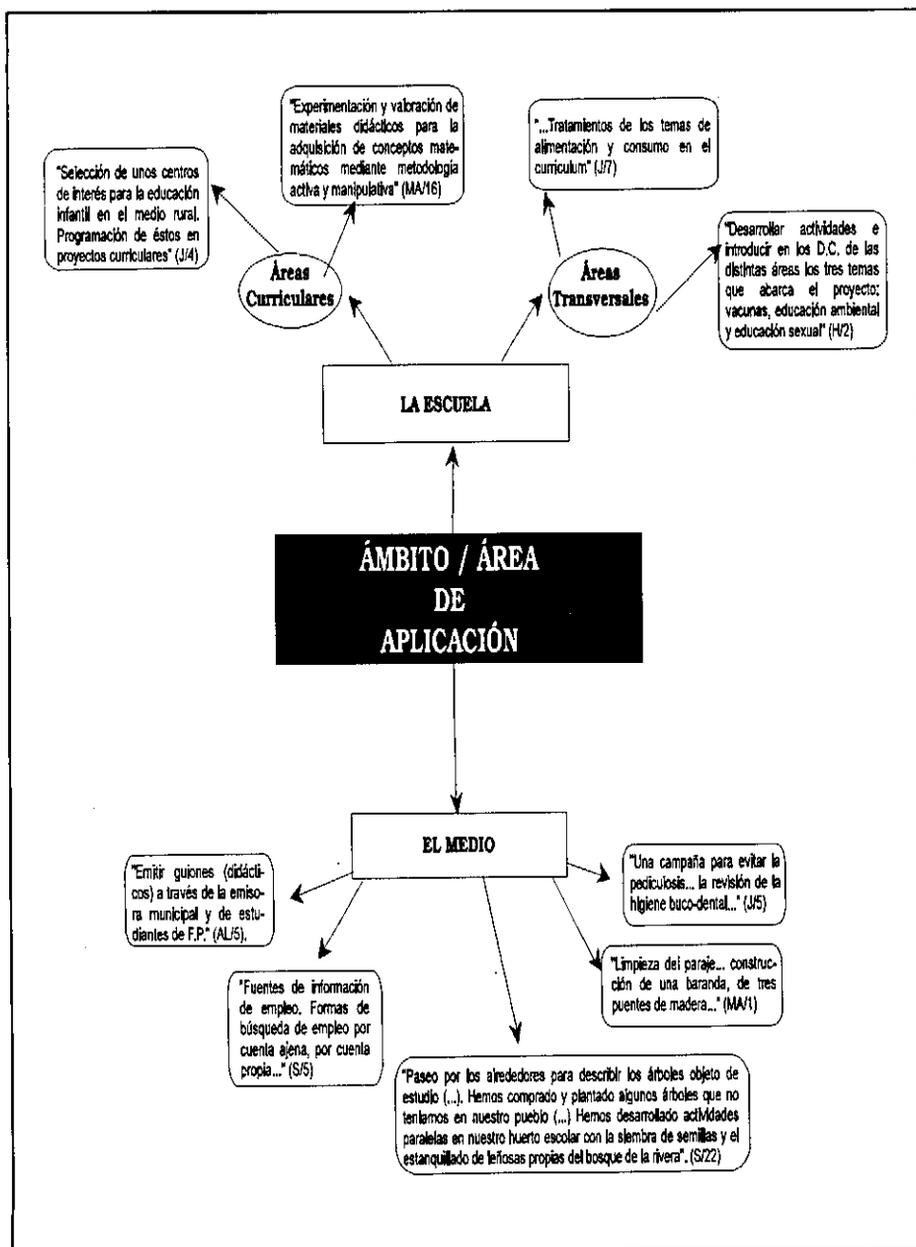


Figura N.º 43

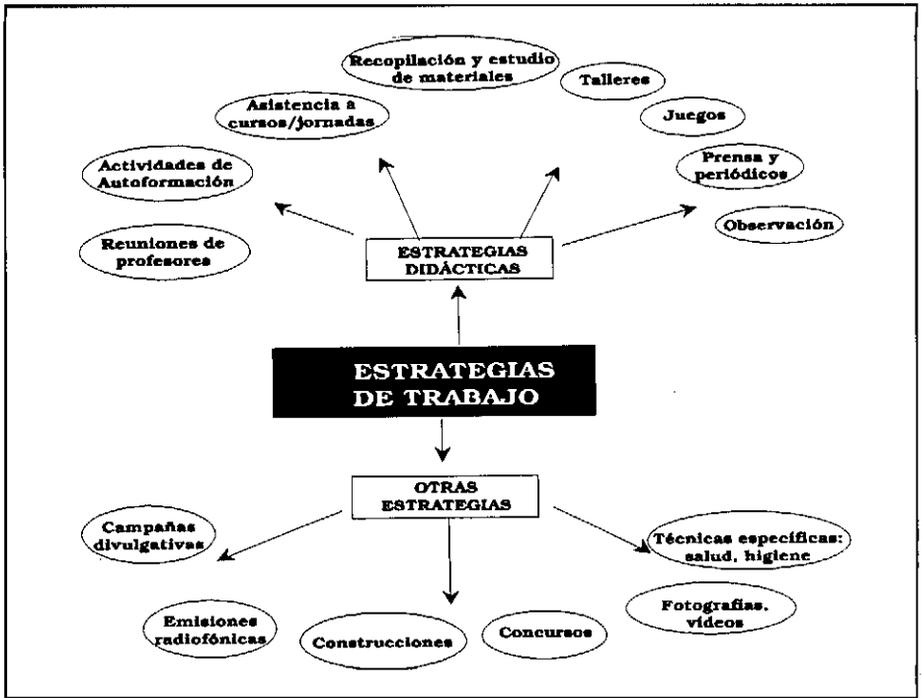


Figura N.º 44

Son, por ejemplo representativos del primer tipo de actividades (preferentemente actividades didácticas o de trabajo entre profesores), los proyectos siguientes: "Establecimiento del DC de la asignatura en 1.º y 2.º de BUP (objetivos, metodología); elaboración de materiales curriculares de todo tipo relacionados con la asignatura; actividades de auto-formación; análisis, reseñas e intercambio de bibliografía sobre el tema; diseño y programación de talleres complementarios a los curricula; secuenciación y temporalización de los contenidos" (CA/12), o "Mejora de expresión oral y escrita. Taller de lectura: a) en segundo ciclo de primaria han trabajado con frases con dibujos, expresión y narración; b) en 5.º de EGB han hecho descripción, narración y elaboración de pequeños comics; c) en ciclo superior ha habido taller de lectura en todos los niveles y comic en prosa para 6.º, comic en verso para 7.º y comic en general para 8.º." (AL/2).

Son proyectos representativos del segundo grupo aquellos grupos que incluyen actividades y estrategias de trabajo que se caracterizan por no ser típicas o propias del ámbito escolar: "Durante este curso hemos hecho una campaña para evitar la pediculosis que ha sido un éxito. Hemos rifado muestras gratuitas antipa-

rasitarias de una marca comercial; la revisión de la higiene buco-dental (ya tocada extensamente el curso pasado); revisión de las dietas del comedor escolar; hemos colaborado con los sanitarios locales en la revisión de los escolares de 1.º, 5.º y 8.º nivel. Les hemos explicado lo que son las vacunas para vencer algunas reticencias de este pueblo en un gran número de padres" (1/5), o "Limpieza del paraje (niños y 18 trabajadores IARA); construcción de una baranda de 80 m.; construcción de tres puentes de madera; construcción de una presa; construcción de una caseta de unos 2 por 2; construcción de un vivero para unas 5.000 plantas; colocación de carteles, papeleras, casa nido y comedores para pájaros; colocación de dos mesas para unas 20 personas aproximadamente; estudio de plantas del entorno, hongos, algas, líquenes, musgo, etc.; trabajos de reparto y preparación, etc. (MA/1).

El funcionamiento como grupo de trabajo: tareas, reuniones

Uno de los aspectos que nos ha interesado analizar en relación a los proyectos de innovación se refiere al funcionamiento de los grupos: su estructura, rendimiento, características, ambiente, etc. En la medida en que se contemplan los proyectos de innovación como estrategias de formación de profesores, nos parece de interés indagar respecto a la dimensión relacional. Así, en primer lugar, en cuanto al trabajo del grupo, como tal, los datos nos señalan (Figura N.º 45) que la asignación de las tareas en un 54,5% de los casos se realiza de forma voluntaria y aproximadamente en el 44% de las ocasiones se lleva a cabo en función de la especialidad y conocimientos de cada uno.

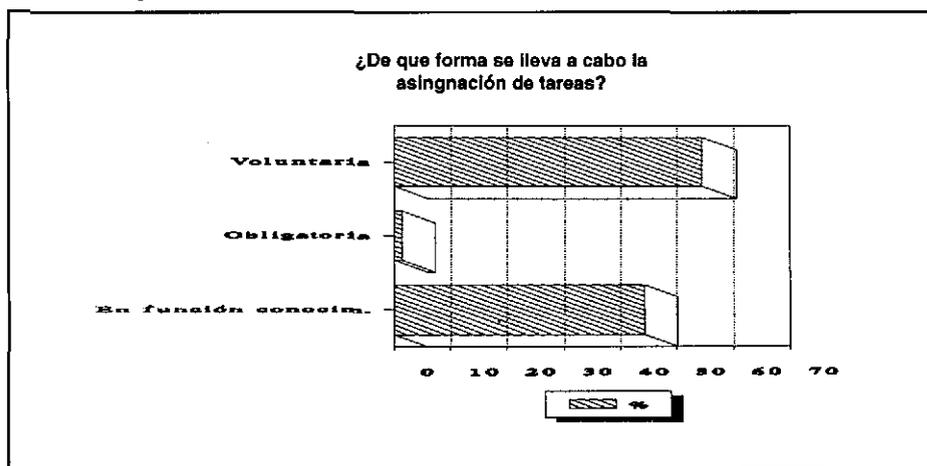


Figura N.º 45

De estas tareas los miembros del grupo han desarrollado en primera opción, según su importancia, las siguientes tareas: Búsqueda de información y docu-

mentación; desarrollo de aspectos didácticos del propio proyecto; búsqueda y presentación de experiencias didácticas llevadas a cabo en otros centros escolares; desarrollo de aspectos organizativos del propio proyecto; lectura y presentación al grupo de aspectos teóricos, y revisión y evaluación del proceso de desarrollo del proyecto (Figura N.º 46).

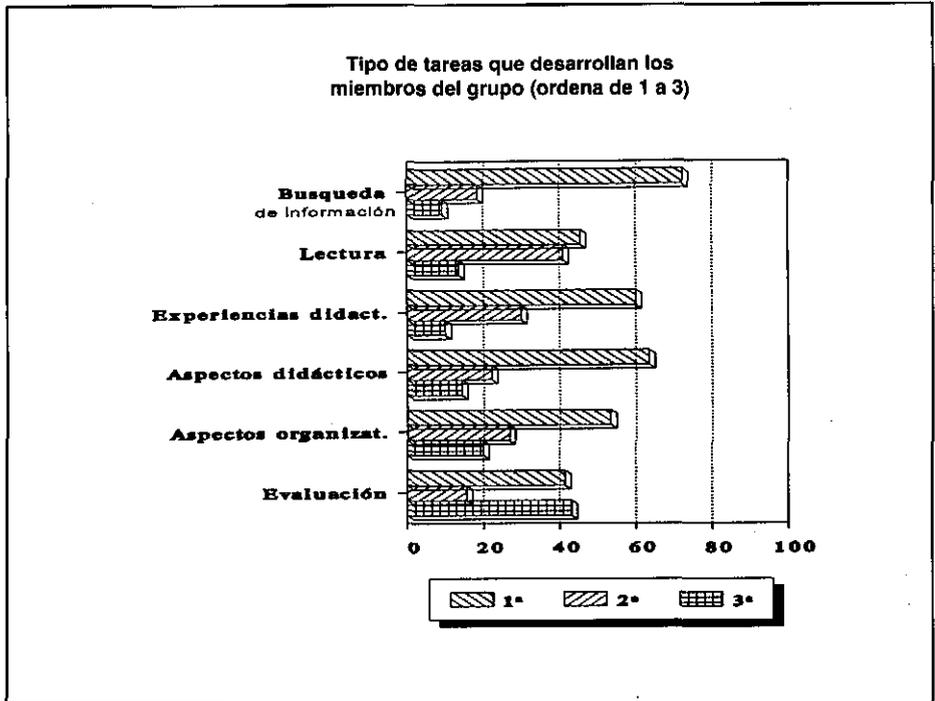


Figura N.º 46

Sin embargo, si hacemos una valoración global, observamos que la opción más elegida (sumando los datos de primera, segunda y tercera opción) es curiosamente la última de las seleccionadas en primera instancia, es decir, la revisión y evaluación del proceso de desarrollo del proyecto, seguida de lectura y presentación al grupo de documentos teóricos y de desarrollo de los aspectos organizativos.

Un aspecto importante del desarrollo de los grupos tiene que ver con la *participación* de los profesores en las actividades planificadas. Aunque, como se puede observar en la Tabla N.º 16, la valoración es de una alta participación, se constata que ésta aumenta cuando analizamos proyectos de innovación con una antigüe-

dad mayor. Así, es en los proyectos de una antigüedad de cinco o más años donde informan de un nivel de participación alto en el 92,9% de los casos.

Tabla N.º 16

Nivel de participación de los miembros en las reuniones	Antigüedad del proyecto de innovación				
	1.º año	2.º año	3.º año	4.º año	5.º año o más
Bajo	0%	4,8%	0%	0%	0%
Medio	16,7%	28,6%	31,6%	18,2%	7,1%
Alto	83,3%	66,7%	68,4%	81,8%	92,9%

El grado de participación de los profesores miembros tiene mucha relación con el nivel de cumplimiento de los compromisos adoptados y con la realización de tareas. Se puede observar que el grado de cumplimiento es inversamente proporcional al número de profesores que participan en el proyecto. Así, cuanto mayor sea éste, menor es el grado de cumplimiento, destacando, por su eficacia, los proyectos de un número entre 1 y 5 profesores (Tabla N.º 17). Igualmente constatamos que el grado de cumplimiento de las tareas tiene gran relación con la participación de los profesores en las reuniones. Como se observa en la tabla siguiente, cuando la participación es baja, el nivel de cumplimiento de los compromisos es igualmente baja (Tabla N.º 18) (Figura N.º 47).

Tabla N.º 17

Nivel de cumplimiento de las tareas/compromisos	Número de profesores participantes en el proyecto			
	Entre 1 y 5	Entre 6 y 10	Entre 11 y 20	Más de 20
Bajo	0%	0%	0%	0%
Medio	19,2%	23,5%	53,8%	55,6%
Alto	80,8%	76,5%	46,2%	44,4%

Tabla N.º 18

Nivel de cumplimiento de las tareas/compromisos	Grado de participación de los miembros en las reuniones		
	Bajo	Medio	Alto
Bajo	100	0%	0%
Medio	0%	88,2%	20,3%
Alto	0%	11,8%	79,7%

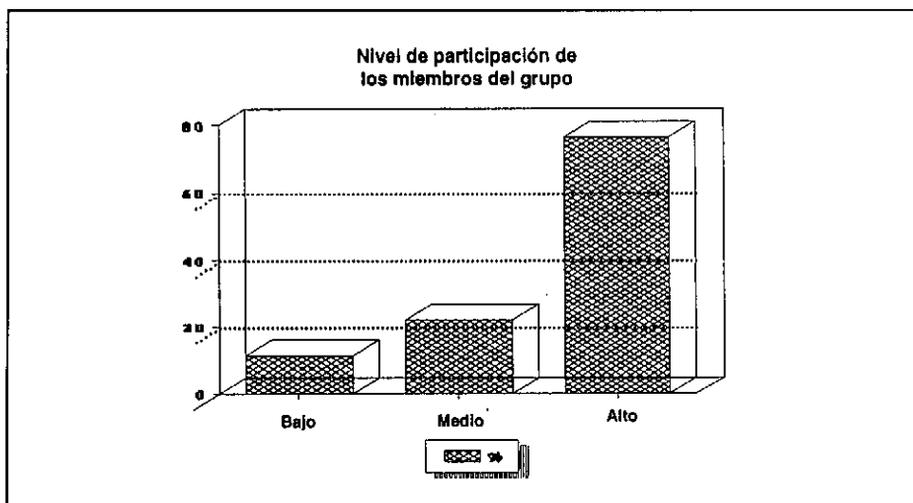


Figura N.º 47

Los grupos se reúnen con una *periodicidad* que oscila entre una vez al mes (20% de los casos) a más de una vez por semana (4,7%). Parece que la mayoría de los grupos se reparten entre las opciones de una vez por semana (37,5%) y cada quince días (37,5%), y el nivel de participación de los miembros del grupo es alto en el 76% de las ocasiones así como el nivel de cumplimiento de las tareas (Figura N.º 48). En cuanto a los *finés* y razones por las que se reúnen, información sobre la que no se les hacía una pregunta directa, algunos participantes en los proyectos de innovación dejan claro que las reuniones son útiles, a veces necesarias, para compartir las experiencias ya realizadas, o comentarlas —analizar-

las?—, programar nuevas actividades, así como coordinarse o solucionar problemas organizativos, y evaluar las experiencias o efectuar el seguimiento de cada grupo.

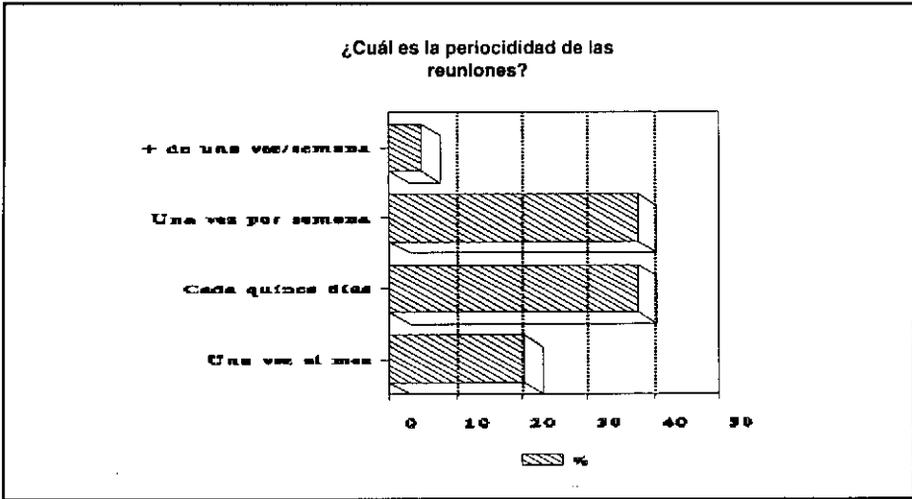


Figura N.º 48

No todos los grupos aportan esta visión sobre el sentido de las reuniones, y tampoco en todos los cuestionarios aparece el conjunto de objetivos; a veces simplemente manifiestan que se reúnen "cuando se considera oportuno" (CA/11), sin explicar por qué o para qué. ¿Se da por supuesto, o es que los objetivos de las reuniones permanecen implícitos para los mismos implicados en el proyecto de innovación?

En relación a la *periodicidad* de las reuniones, el análisis de los datos cualitativos a la pregunta sobre la frecuencia o periodicidad con que se reúne un equipo que participa en un proyecto común nos ofrece conocimiento sobre diversas situaciones, desde los que dicen que las reuniones responden a una necesidad que no está determinada periódicamente, que en algunos casos suele ser trimestral (CO/6), a los que especifican que sus reuniones son ocasionales en función de que se estime oportuno, y por ello no está sometido a una previa planificación, hasta los que expresan que no existen reuniones formales, sino que más bien funciona el intercambio diario, o en momentos puntuales, con el coordinador. Estos suelen ser contactos individuales sobre la problemática o la marcha de las tareas propias del proyecto: "Explicación individualizada a cada tutor a la entrega de la programación" (H/10), lo cual supone que el coordinador del proyecto se responsabiliza de la planificación de las actividades y de hacer entender su sentido.

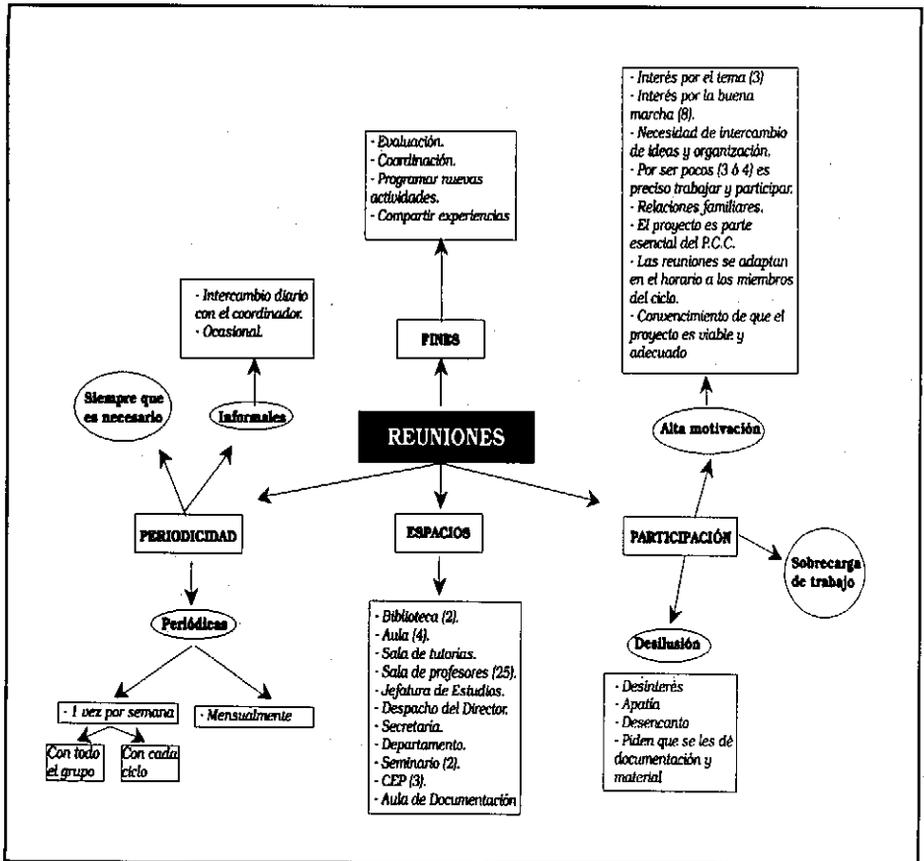


Figura N.º 49

Otra orientación tienen aquellos grupos cuya previsión de reuniones es periódica, bien sea mensual o semanal: en algunos casos se diferencia incluso la periodicidad de las reuniones dependiendo de si se trata de las reuniones de pequeño grupo (una vez por semana), o de gran grupo (una vez de forma quincenal).

Otros casos celebran reuniones de carácter periódico, mensual, del coordinador del proyecto con los portavoces de cada grupo, sin embargo cada grupo se reúne cuando sus componentes lo consideran necesario. La periodicidad de las reuniones puede tener relación con el nivel de cumplimiento de las tareas (Tabla N.º 19). Así, se puede observar que el nivel de cumplimiento es alto cuando el nú-

mero de reuniones es de una a la semana, mientras que decrece el nivel de cumplimiento cuando el número de reuniones aumenta o disminuye.

Tabla N.º 19

Nivel de cumplimiento de las tareas/compromisos	Periodicidad de las reuniones del grupo			
	Más de una/semana	Una/semana	Una cada quince días	Una/mes
Bajo	0%	0%	4,2%	0%
Medio	33,3%	20,8%	50%	38,5%
Alto	66,7%	79,2%	45,8%	61,5%

En cuanto a la *participación* de los miembros del grupo en las reuniones de trabajo, se les preguntó por las causas que motivan diferentes niveles de participación. En sus respuestas hemos encontrado diversas razones:

a) En primer lugar, por la cantidad y variedad de información que agrupa esta subcategoría, hay que señalar la *alta motivación* de las personas comprometidas en el proyecto de innovación, que se manifiesta en el interés por la "buena marcha del proyecto", y que viene condicionada por diversos factores, como el interés por el tema del proyecto, reforzado en el caso de que la innovación sea una parte importante del Proyecto Curricular de Centro: "*El interés general es óptimo, además de existir un gran compromiso personal*" (CO/11), "*Al formar parte esencial del PCC todos los miembros se sienten partícipes de su desarrollo*" (H/2), o el convencimiento de que el proyecto es viable y adecuado a las necesidades percibidas por los participantes.

En algunos casos esta participación viene motivada por la simple necesidad de intercambio de ideas y de organización del trabajo; y siempre que existe sintonía entre los miembros del equipo o relaciones familiares la motivación aumenta. Algún grupo señala que la alta participación en las reuniones del equipo se debe sencillamente a la adaptación del horario a los miembros del ciclo. Ciertamente, cuidar los detalles de organización de la infraestructura necesaria para efectuar las previsiones de comunicación y trabajo colaborativo es un factor importante.

Finalmente, cuando el equipo del proyecto de innovación es pequeño (entre 2 y 4 personas) señalan que su nivel de participación, alto, se debe precisamente al número de miembros que lo llevan a cabo, aparte de que el contacto es permanente y eficaz (Hargreaves, 1992): "*Los tres miembros (componentes del seminario de ciencias de la naturaleza, biólogos, 2 mujeres y yo) nos llevamos excelente-*

mente y nos ayudamos mucho mutuamente. Lo cual, por cotidiano no deja de ser maravilloso" (S/22).

Y un aspecto importante es la toma de decisiones. Evidentemente, cuando las decisiones son pensadas, son el fruto de una deliberación por todos los miembros del equipo, éstos se sienten más motivados para participar. Parece que estos proyectos en principio están sirviendo para romper el aislamiento de los profesores, y el individualismo, y por ello mismo, en la práctica, merecen la consideración de estrategias de innovación educativa.

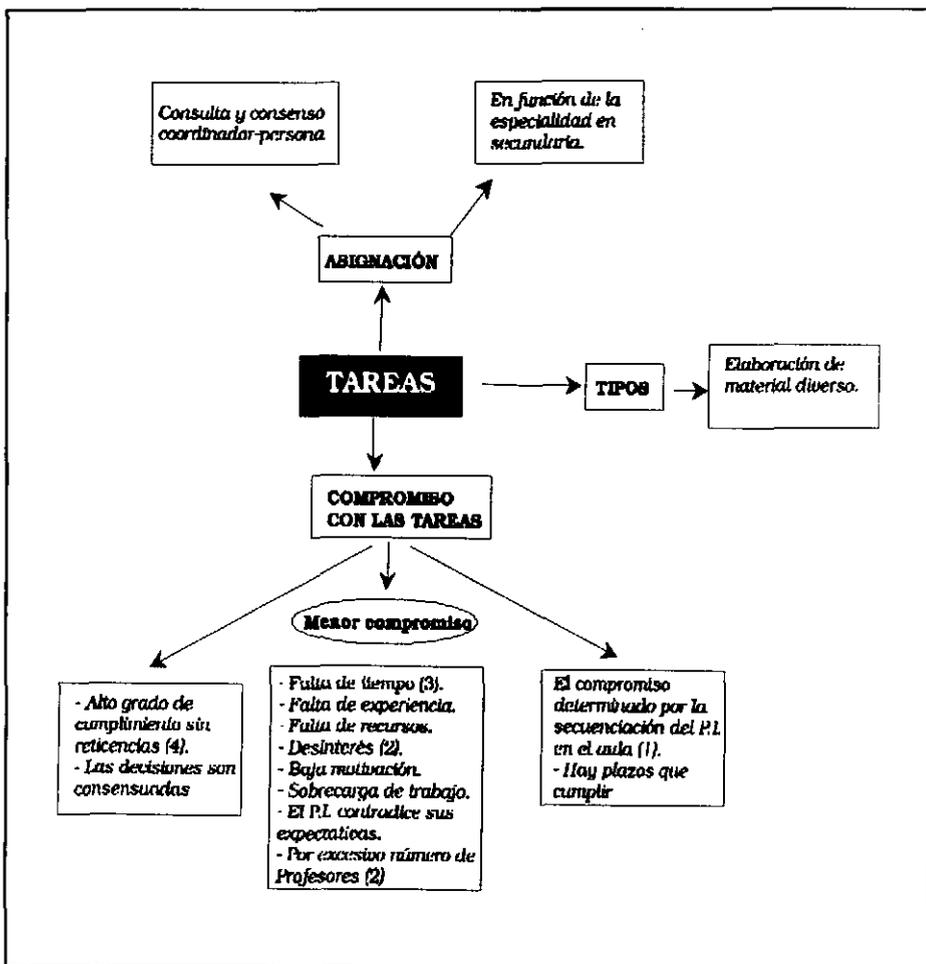


Figura N.º 50

b) Cuando la participación es *baja*, los profesores (o los coordinadores que han contestado el cuestionario grupal) consideran que se debe a tres factores fundamentales: la *desilusión*, la *sobrecarga de trabajo* que supone, que muchos profesores no están dispuestos a mantener por largo tiempo, y las *dificultades* que pone precisamente el *equipo directivo*: "*Es difícil reunirse todo el grupo porque siempre hay tareas que hacer en el Centro y requiere la presencia de algunos miembros. Sobre todo, el equipo directivo es el que plantea más problemas para reunirse*" (CA/21).

La *desilusión* como factor de desgaste aparece en las respuestas de varios grupos, y se debe a diversos motivos, pero principalmente se relacionan con la actitud de las personas implicadas en el proyecto: en algunos casos es la misma percepción de que no todos tienen el mismo interés, algunos profesores llegan incluso a la *apatía*, y otros simplemente exigen que se les dé lo necesario para desarrollar el proyecto, sin aportar nada al mismo: "*En numerosas reuniones, muchos de los miembros del grupo simplemente responden que "sí" o que "no", pero no exponen ideas claras o traen nuevas iniciativas, pero demandan que se les aporte material o documentos para trabajar*" (CA/11), o "*La mayoría de las veces, el coordinador propone y el resto de los profesores asiente. La realización o puesta en práctica de lo que se propone sí se lleva a cabo*" (J/7).

Un aspecto importante en cuanto a la continuidad y motivación dentro del proceso de innovación, una vez puesto en marcha el proyecto, es la *productividad* del trabajo que se va realizando, e incluso más la percepción de que el trabajo merece la pena porque se van obteniendo resultados, o al menos que no supone una pérdida del tiempo y el esfuerzo que voluntariamente están empleando. Los profesores quieren ver resultados inmediatos para poder estimar el valor del propio proyecto. Por ello debíamos preguntarles directamente sobre la productividad de las tareas emprendidas, y las razones de su estimación.

En la Figura N.º 51 representamos las razones que han aportado para justificar su respuesta.

Agrupamos las respuestas en torno a dos categorías de contestaciones: alta y media o baja.

Los que consideran que su trabajo es *altamente productivo* lo relacionan con los siguientes elementos:

a) El *interés* que suscita tanto en los alumnos como en los profesores por el hecho de trabajar en temas nuevos, a veces elegidos por ellos mismos, y por utilizar nuevos métodos, así como por el rendimiento que van observando en cuanto que los alumnos van consiguiendo los aprendizajes previstos. Ello conduce a una mejor actitud hacia el aprendizaje por parte de los alumnos, y a que lleguen a disfrutar aprendiendo y enseñando los alumnos y los profesores: "*Hace a los niños y personas implicadas en el proyecto más observadoras, curiosas y críticas ante la actividad escolar*" (CO/6); "*Se está induciendo al niño sin darse él cuenta a un buen comportamiento vital*" (H/10).

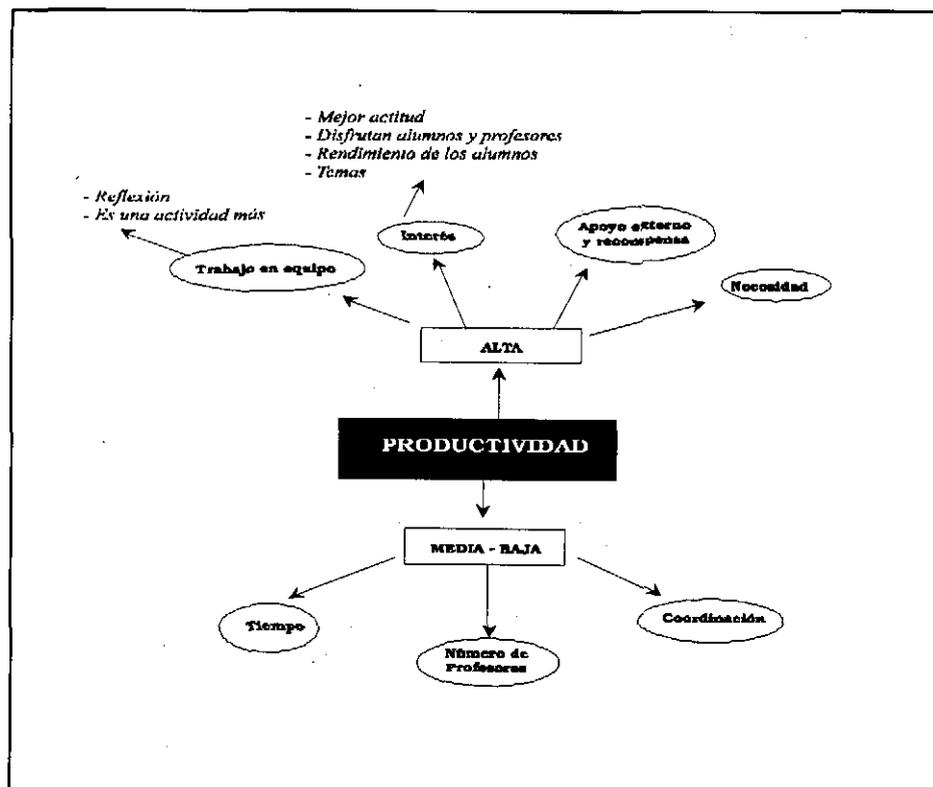


Figura N.º 51

Sin embargo, algún grupo piensa que la motivación de los alumnos en estos proyectos depende del nivel de desarrollo en el que se encuentran, y de su comprensión del alcance del proyecto en el que participan: "A veces los alumnos no están muy concienciados de la importancia del proyecto" (S/13).

b) Junto al interés por el propio proyecto hay que señalar la *necesidad* de ser productivos si se quiere cumplir con los compromisos adquiridos, o desarrollar en la práctica una idea que aunque sea muy lúcida no tiene efectos en la realidad mientras no se ponga en acción: "Hay que sacar adelante el proyecto... Se producen vídeos didácticos y material específico para el tema que se trabaja"(C/6).

c) El trabajo en equipo entienden que es productivo porque promueve la reflexión y la mejora de la práctica; pero también cuando se entiende que es "una actividad más en el desarrollo curricular del Centro" (I/11), "Invita a la reflexión y ajuste en la acción didáctica diaria" (CO/4).

No obstante, las reuniones son una de las actividades en las que se aprecia cierta desigualdad en la valoración, dado que hay "sesiones muy productivas junto con otras que no lo son tanto" (CA/21).

d) Finalmente, hay algún profesor (¿coordinador o único integrante del proyecto?), que explica la gran productividad de su trabajo en función del apoyo externo y las recompensas que recibe: "Cuento con mucho apoyo externo al centro y mis demandas, así como mis acciones se ven recompensadas" (MA/1).

Los grupos que consideran su trabajo como productivo en grado medio o bajo nos aportan también conocimiento sobre aspectos que influyen en ello, como la coordinación, que depende tanto de las características de la persona que ejerce esta función, como de la preparación de las sesiones (CA/11); el número de profesores que están integrados en el proyecto, ya que cuando es grande requiere más coordinación y, no obstante, mucho tiempo: "Al ser un grupo muy numeroso, algunas veces perdemos tiempo hasta que nos concentramos (J/5)", y el tiempo mismo es un factor que influye en varios sentidos: en primer lugar, hay diferencia en cuanto a los periodos dentro del proceso, ya que los comienzos son lentos: "El comienzo del proyecto de tal envergadura es lento y trabajoso" (J/10); por otra parte, el hecho de tener que elaborar una actividad nueva, con la cooperación de todos los miembros del equipo, y que finalmente sea aceptada por todos como idónea, requiere mucho tiempo (S/28). Sin embargo, el tiempo de las sesiones no debe ser excesivo porque es un factor de cansancio y llega a no ser productivo; sobre todo cuando tienen lugar después de las cinco horas de jornada lectiva: "Las sesiones se tienen en el tiempo fijado por el centro para perfeccionamiento, después de cinco sesiones lectivas, y el grupo viene "cargado" de problemas, experiencias, etc." (G/8).

Y dado que los proyectos plantean objetivos a largo plazo, aquellos grupos cuyo trabajo continúa durante algunos años encuentran que las vacaciones son un factor negativo que contrarresta el esfuerzo realizado durante el curso, y se pierde parte de los logros: "Los hábitos de higiene caen en picado cuando no hay clase (en vacaciones)" (J/7).

Actitud de otros colegas no participantes en el proyecto

Un factor que facilita o dificulta, e incluso puede constituir un obstáculo para la tarea del proceso de innovación es la actitud que adoptan los compañeros que no participan en el proyecto. Por ello nuestro interés en saber en qué ambiente se están desarrollando los proyectos que estudiamos. Se observa en la Tabla N.º 20 que en un 60.7% de los casos los profesores conocen la existencia del proyecto pero no les interesa implicarse en él.

Cuando contrastamos estos resultados en función del nivel académico (Tabla N.º 21), el número de profesores en el proyecto o la experiencia previa del proyecto, encontramos que es en los centros de B.U.P en los que los profesores no participantes han mostrado un mayor interés. Llama la atención que los profesores

muestran un menor interés en el proyecto cuando éste tiene poca antigüedad y los profesores no han colaborado previamente en otras actividades similares, es decir, cuando en el centro existe poca cultura de innovación.

Tabla N.º 20

¿QUÉ POSICIÓN ADOPTAN OTROS COMPAÑEROS DEL CENTRO EN RELACIÓN AL PROYECTO DE INNOVACIÓN?		
f	%	
0	0	No conocen <i>nada</i> del proyecto.
37	60,7	Conocen su existencia pero no les interesa.
24	39,3	Conocen su existencia y han mostrado <i>algún</i> interés por recibir más información o participar en él.
0	0	Conocen su existencia y se están <i>oponiendo</i> a su desarrollo.

Tabla N.º 21

Actitud de los no participantes	Infantil	Primaria	B.U.P.	FP	Han colaborado antes	No han colaborado antes
Lo conocen pero no les interesa	100%	64,5%	30%	83,3%	59,3%	100%
Lo conocen y han mostrado algún interés	0%	35,5%	70%	16,7%	40,7%	0%

Tabla N.º 22

Actitud de los no participantes	Entre 0 y 5 profesores	Entre 6 y 10 profesores	Entre 11 y 20 profesores	Más de 20 profesores
Lo conocen pero no les interesa	100%	64,5%	30%	83,3%
Lo conocen y han mostrado algún interés	0%	35,5%	70%	16,7%

En cuanto al análisis cualitativo siguiente, la información obtenida pone de manifiesto que como se puede observar en la Figura N.º 52, en Andalucía la actitud de los compañeros no está siendo un problema especial que dificulte el desarrollo de los proyectos. Hay diferentes actitudes, pero las más negativas son las que se describen como falta de interés en conocer el proyecto (CO/11) porque parece un asunto particular de algunos profesores. Hay otros profesores que aún conociendo el proyecto de innovación de su centro consideran que aún no les atañe hasta que no se aplique la LOGSE de forma general (G/8); hay proyectos en los que se describen actitudes diferentes: "Algunos profesores están interesados incluso en implicarse en algunas actividades. La mayoría del Claustro conoce el proyecto sin implicarse" (CA/16).

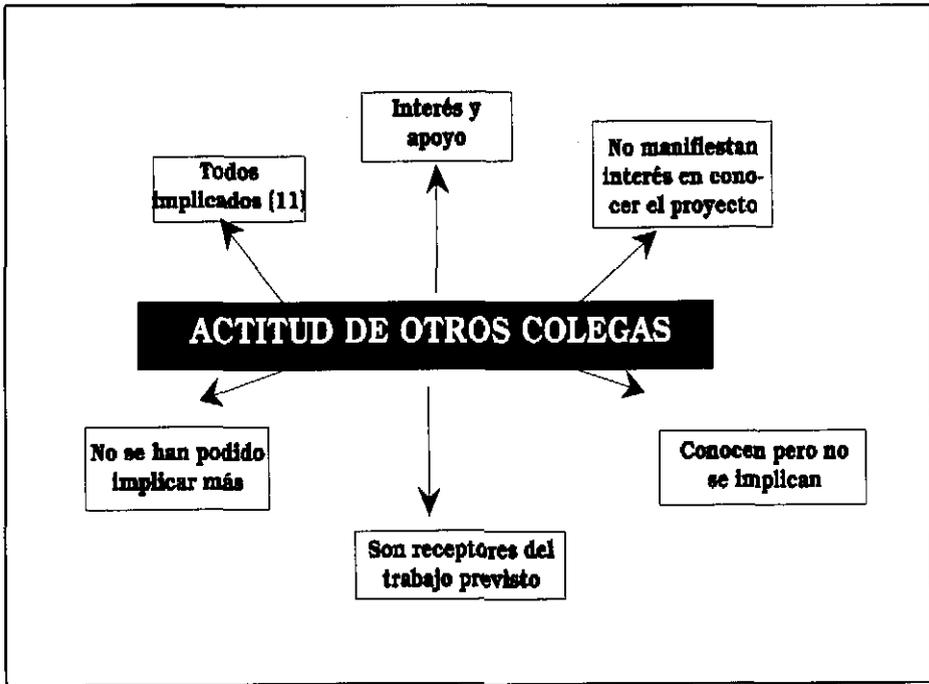


Figura N.º 52

En otros casos, los profesores que no participan muestran su interés y prestan su apoyo (I/8) en todo lo que pueden; e incluso, en alguno, hay profesores que conocen el proyecto y van manifestando su interés por integrarse en un proyecto de innovación de su centro, aunque no han podido participar este curso en él por diversas razones, como la falta de horario (CO/2). Algunos profesores apuntan que

sus compañeros son receptores de los resultados del proyecto: "Son receptores del trabajo previsto y a realizar: los alumnos de su curso participan activamente en las tareas" (MA/24), lo que hace imposible la ignorancia de lo que se está llevando a cabo. Dado que no hacen más comentarios no interpretaremos los múltiples sentidos que puede tener esta frase.

Finalmente, el caso más positivo es el de aquellos proyectos en los que participan todos los profesores: "Implicados totalmente. PCC" (H/2); "Todos los profesores forman parte del proyecto" (J/7); "En el proyecto colaboran todos los profesores del Centro" (J/5; H/10); "Todos participan en grado diferente" (S/1).

Los espacios utilizados para el proyecto

En opinión de César Manrique (1986) el espacio (y el silencio) es el mayor lujo del que puede disponer el hombre de hoy. En la tarea educativa disponer de espacios para poder desarrollar la variedad de actividades que se ven necesarias está relacionado con la probabilidad de que se puedan llevar a cabo o no. En la innovación didáctica aún parece más perentoria la necesidad de espacios. Una actividad ligada al aula tradicional, con su equipamiento normal y la disciplina correspondiente, creo que son ámbitos poco propicios para la experimentación de nuevas ideas y tareas.

Al preguntarles a los profesores de nuestra investigación si disponen de espacios en el centro para el desarrollo del proyecto, han respondido diferenciándolos por su uso, como representamos en la Figura N° 53:

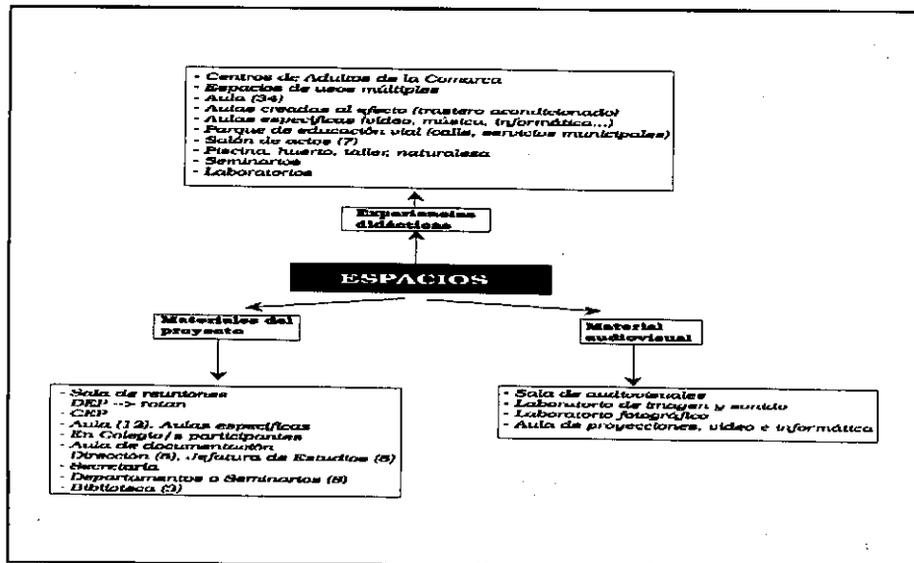


Figura N° 53

Espacios disponibles para la experiencias didácticas. Como se puede observar en la Figura N° 53, existe variedad de respuestas que pueden relacionarse con los temas de los proyectos, pero el mayor número de grupos explica que las experiencias didácticas se realizan en el Aula que le corresponde a cada clase, junto a otros grupos que utilizan el Salón de Actos o el Aula de Usos Múltiples para poder realizar la actividad programada. Otros espacios más novedosos se citan de manera casi particular: la habitación trastero acondicionada por el equipo para las actividades del proyecto; o en otros casos cuentan con Aulas apropiadas de Video, Música, Informática, o espacios específicos para el tema del proyecto: piscina, huerto, taller, el campo y el comedor; o el Parque de Educación Vial de los Servicios Municipales, o los Seminarios (para Dibujo), o los Laboratorios de Ciencias. En algún caso se utiliza también el Centro de Adultos de la Comarca, lo que no sabemos es con qué frecuencia y cuál es su objetivo y su incidencia en el trabajo o en el aprendizaje.

En cuanto a los *materiales del proyecto* se ubican en distintos espacios, de los que aparecen con más frecuencia el Aula, los Departamentos o Seminarios, la Dirección y la Jefatura de Estudios (sobre todo cuando la coordinación del proyecto recae sobre el Director o el Jefe de Estudios), la Secretaría y la Biblioteca. Algún grupo dispone de Aula de Documentación propia y otros utilizan los materiales que existen en la Delegación Provincial de Educación o en el CEP, dado que al participar seis escuelas (un colegio rural) en el mismo proyecto tienen que irse rotando en el uso de los recursos (J/7), o en otro Colegio que participa en el proyecto (MA/16).

Algunos profesores han distinguido el *material audiovisual* del resto de los materiales, y en este caso sí nos encontramos con espacios específicos tanto para la ubicación como para la utilización, aunque no todos los Centros disponen de estos espacios, como son la Sala de Audiovisuales, el Laboratorio de Imagen y Sonido, el Laboratorio de Fotografía, o el Aula de Proyecciones de Video e Informática. Son los espacios relacionados con Areas Curriculares más nuevas, y con la Enseñanza Secundaria sobre todo.

En relación con este aspecto, los grupos disponen de espacio suficiente para las reuniones. Este elemento no supone un problema especial. Pero se puede observar que los espacios que se utilizan son muy diferentes, y resulta curioso que en algunos casos sea la Biblioteca el lugar de reunión, o la secretaria, o los despachos del Director y del Jefe de Estudios, o la sala de tutorías. Se entiende más que los equipos de un proyecto de innovación utilicen la sala de documentación, que facilita la consulta o el análisis de materiales. Pero en la mayoría de los casos (25) el lugar de reunión es la sala de profesores. Probablemente la utilización de los espacios más pequeños, o menos apropiados, tenga relación con el número de profesores que integran cada equipo.

La coordinación del proyecto

La *coordinación del grupo*, como observamos en la Tabla N° 23, se realiza en el 82,9% de los casos por un coordinador permanente elegido de entre los miembros

del grupo, y existe en un 90% un estilo de colaboración en la coordinación del grupo en oposición a otro más directivo (3,9%). Este aspecto se matiza mejor cuando establecemos diferencias en función de la antigüedad del proyecto de innovación. Así, es en los proyectos de mayor antigüedad (4 años o más) en los que existe una real distribución de funciones, de manera que pueden existir varios responsables en función de cada actividad sin por ello afectar la eficacia del proyecto.

Tabla N.º 23

¿QUIEN REALIZA LA COORDINACIÓN DEL GRUPO?	% Totales	Antigüedad del proyecto de innovación				
		1.º año	2.º año	3.º año	4.º año	5.º año o más
Un coordinador permanente elegido de entre los miembros del grupo	82,9%	81,8%	81%	93,7%	80%	75%
Un coordinador que va rotando cada cierto tiempo	7,1%	9,1%	14,3%	0%	10%	0%
Varios responsables en función de la actividad concreta	10%	9,1%	4,8%	6,2%	10%	25%

El *estilo de coordinación* es otro factor importante para conocer el funcionamiento de los grupos. En el cuestionario introducíamos tres estilos: *directivo*, *no directivo* y *colaborativo*. Como se observa en la Tabla N.º 24, el estilo colaborativo es el que destaca casi por unanimidad: 90,9% de los proyectos. Es decir, que en los proyectos de innovación, las decisiones se analizan, discuten y toman conjuntamente. Además, como se observa en la Tabla N.º 25, el estilo colaborativo es sensiblemente superior (92,2%) en los centros públicos que en los centros privados (71,4), mientras que en el nivel de Educación Infantil se da un porcentaje destacable de coordinación no directiva. Por último, es de destacar que el estilo colaborativo destaca más en el caso de profesores que han colaborado antes en otros proyectos, y que por tanto se conocen entre sí (Tabla N.º 26).

Tabla N.º 24

¿QUE ESTILO DE COORDINACION ES MAS FRECUENTE EN EL GRUPO DE TRABAJO?		
f	%	
3	3,9	<i>Directivo</i> : Se toman las decisiones por la persona que coordina el grupo
4	5,2	<i>No directivo</i> : Se deja a cada cual que actúe según su propio criterio
70	90,9	<i>Colaborativo</i> : Las decisiones se analizan, discuten y toman conjuntamente

Tabla N.º 25

Estilo de Coordinación	Centros Públicos	Centros Privados	Infantil	Primaria	B.U.P.	F. Profesional
Directivo	4,7%	0%	0%	4,9%	0%	0%
No Directivo	3,1%	28,8%	25%	4,9%	9,1%	0%
Colaborativo	92,2%	71,4%	75%	90,2%	90,9%	100%

Tabla N.º 26

Estilo de Coordinación	Han colaborado antes	No han colaborado antes	Primer año de proyecto	Dos años de proyecto	Tres años de proyecto	Cuatro años de proyecto	Cinco o más
Directivo	4,1%	0%	0%	0%	5,3%	9,1%	7,1%
No Directivo	4,1%	28,6%	8,3%	0%	5,3%	18,2%	0%
Colaborativo	91,9%	71,4%	91,7%	100%	89,5%	72,7%	92,9%

¿Quién realiza las funciones de coordinación?

En las Figuras siguientes (54 y 55) se especifican las dos modalidades fundamentales: un coordinador permanente o la función se ejerce de forma rotativa.

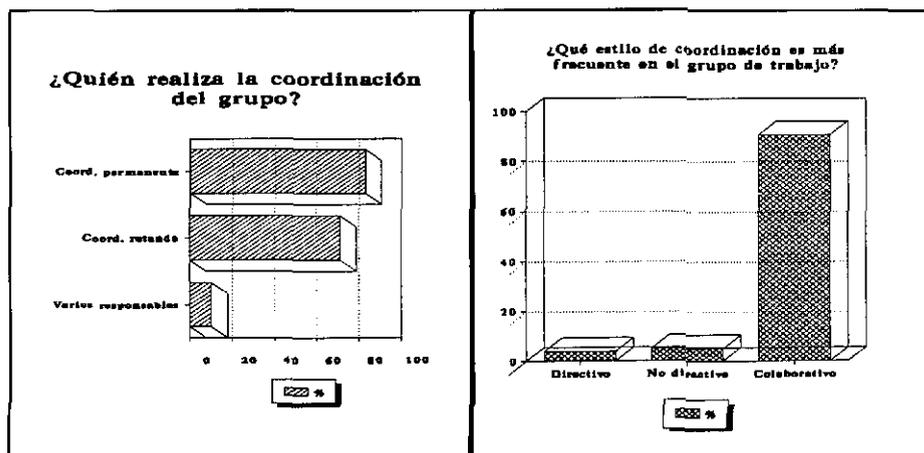


Figura N.º 54

Figura N.º 55

El análisis cualitativo nos da información más precisa sobre esta figura, la de coordinador. En realidad, el coordinador es el máximo impulsor y responsable del desarrollo del proyecto de innovación, por eso se explica que en muchos casos funcione como tal el profesor o profesora que inició y promocionó el proyecto. Es quien tuvo la idea y siente la necesidad de mantener en el entusiasmo, en la acción y en el compromiso al resto de los implicados. Es un líder que es reconocido como tal por sus ideas y su actitud. En algún caso se identifica con la coordinadora del ciclo en el que se desarrolla el proyecto (H/8) (Figura N° 56).

Hay otros casos en los que el grupo ha elegido un coordinador, quizá porque la propuesta fue elaborada sobre una necesidad comúnmente sentida y a la base existe un trabajo más deliberativo. Otros grupos no han percibido la necesidad de la coordinación o consideran que las responsabilidades deben compartirse, y responden que "todo tipo de trabajo en el proyecto se realiza por la totalidad de los miembros de éste" (I/4).

Finalmente, hay un grupo que manifiesta tener "un coordinador permanente impuesto por la Delegación Provincial de Educación" (S/28), lo cual es un procedimiento extraño en el marco teórico que apoya los proyectos de innovación pero también en el contexto político-administrativo en el que se han generado.

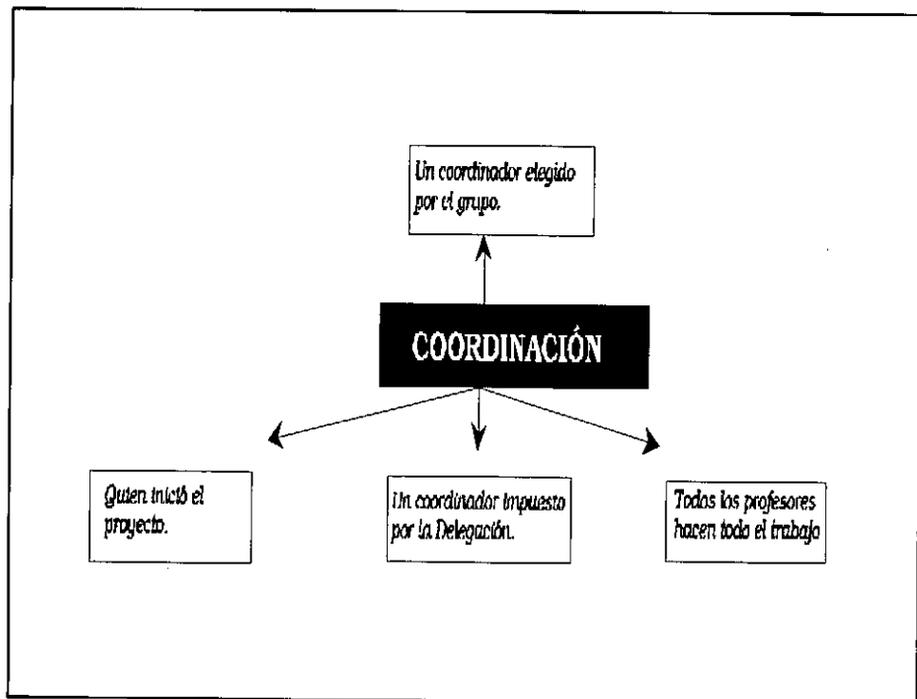


Figura N.º 56

La descripción de estos diferentes tipos de coordinador/coordinación, sugiere interrogantes sobre su influencia en el funcionamiento del grupo y en el desarrollo mismo de la innovación. Quizá podamos encontrar alguna respuesta cuando relacionemos más datos; de momento sólo podemos constatar lo que existe.

El tiempo dedicado al proyecto

Respecto al tiempo dedicado al proyecto por semana, los datos arrojan los siguientes resultados (Figura N° 57):

- Al trabajo individual se dedica en un 93,6% de los casos menos de diez horas semanales.
- Al trabajo en pequeño grupo menos de cinco horas semanales (97,2%)
- Al trabajo del grupo completo menos de cinco horas semanales en el 98,1% de los casos aproximadamente.

Se puede entender que es un tiempo moderado si tenemos en cuenta que el trabajo del proyecto se desarrolla principalmente en los proyectos en horario lectivo o laboral (Figura N° 58). Este tiempo los profesores entienden que es normal en la mitad de las ocasiones y poco productivo en el 43,4% de las mismas (Figura N° 59).

La puesta en práctica del proyecto es la actividad que acapara mayor dedicación de los miembros del equipo de innovación (en el 76% de las ocasiones), si bien en la elaboración de materiales (siendo una de las actividades que mayoritariamente se ha llevado a cabo dentro de los proyectos) sólo el 23,8% de las respuestas apuntan hacia esta opción, por lo que no se refleja que se haya invertido mucho tiempo en general en esta tarea (Figura N° 60).

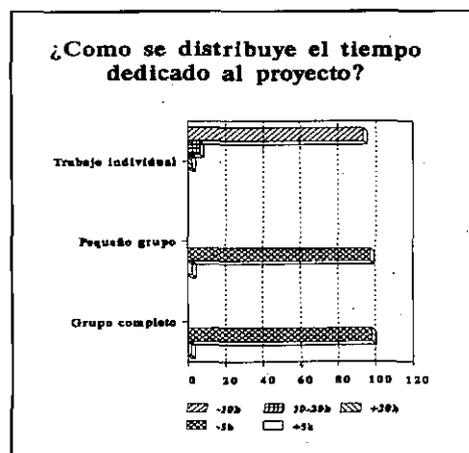


Figura N.º 57

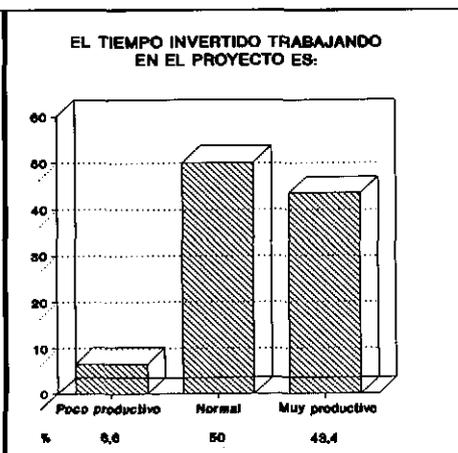


Figura N.º 58

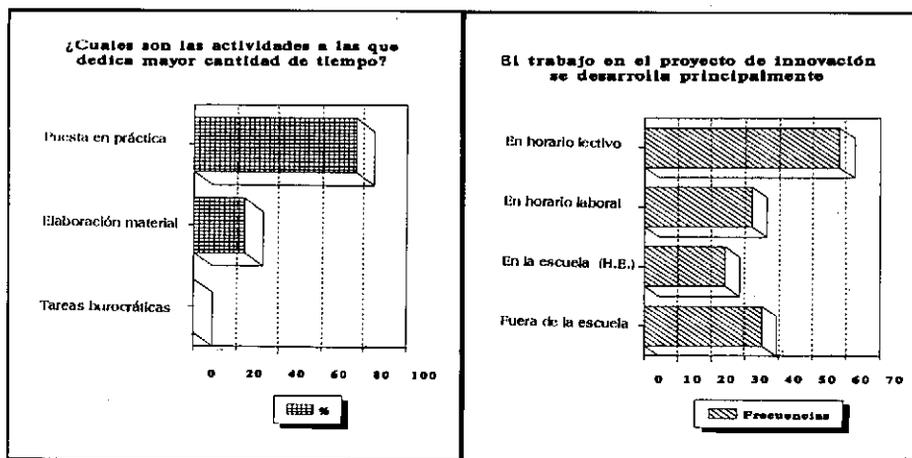


Figura N.º 59

Figura N.º 60

A través del análisis cualitativo hemos podido conocer como se distribuye el tiempo y qué tareas exigen mayor dedicación (Figura N.º 61). En general, los pro-

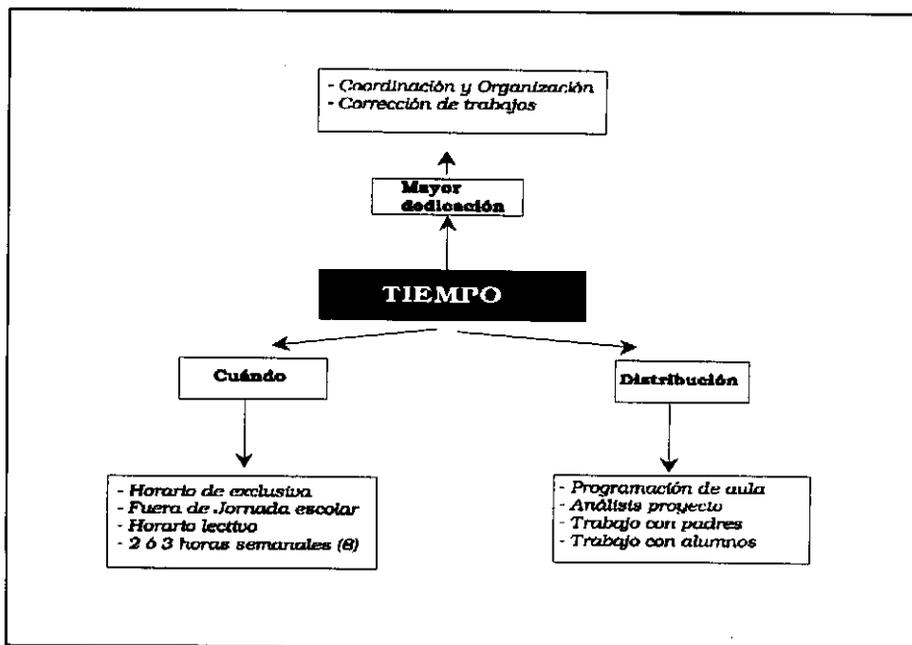


Figura N.º 61

fesores suelen dedicar dos o tres horas semanales en horario de exclusiva al trabajo en el proyecto: preparación, elaboración de materiales, reuniones con los miembros del equipo o incluso con los padres, análisis del proyecto, etc. El trabajo con los alumnos, o su aplicación, suele realizarse durante la jornada escolar en el horario destinado a las áreas de las que forma parte el proyecto, excepto cuando se trata de alguna actividad extraescolar, como actuaciones del coro por la provincia (G/13), que se realizan en horas adecuadas. Fuera de la jornada escolar, ya en su casa, los profesores dedican tiempo a la lectura, preparación personal, corrección de trabajos, etc. pero este tiempo no se contabiliza.

Los profesores opinan que la mayor dedicación de tiempo es requerida por las tareas de organización, coordinación y corrección de trabajos. También son las que se hacen más pesadas, y requieren un esfuerzo mayor. Por ello, en gran medida depende del ambiente de trabajo y de la actitud de los miembros del equipo la productividad del tiempo que se emplea.

Normas de funcionamiento de grupo

Tabla N.º 27

¿QUÉ TIPO DE NORMAS Y REGLAS DE FUNCIONAMIENTO INTERNO SE HAN ACORDADO Y ACEPTADO POR EL GRUPO DE PROFESORES?	
%	
55,6	En relación a la periodicidad de las reuniones
35,8	En relación a la asistencia a las reuniones
74,1	En relación a las tareas a realizar
59,3	En relación a la temporalización del proyecto
53,1	En relación a la coordinación y funcionamiento interno del grupo

En el cuestionario preveíamos la posibilidad de que el grupo se regulara por algún tipo de normas de funcionamiento interno y ofrecimos algunas opciones de respuesta que se sometieron al análisis cuantitativo. Como se observa en la Tabla N.º 27, el 74.1% de los proyectos acordaron normas referidas a la realización de las tareas a realizar por los miembros, seguidos por las normas referidas a la temporalización del proyecto. Las normas referidas a la asistencia de los profesores a las reuniones sólo se hicieron explícitas en un 35.8% de los proyectos.

En cuanto a la respuesta cualitativa, ha sido muy baja, como se puede observar en la Figura N° 62. Sólomente tres grupos han reseñado algún tipo de respuesta propia. En uno de los casos se concreta cuál ha sido su necesidad de explicitar normas, y se refieren a "la elaboración de material para poder evaluarlo después" (CO/11); pero en los otros dos casos los profesores consideran que no es necesario disponer de normas, ya que "en la redacción del proyecto inicial se contempla un plan de actuación que normalmente se sigue" (J/4), o porque "dadas las características del grupo más que normas son acuerdos" (MA/8).

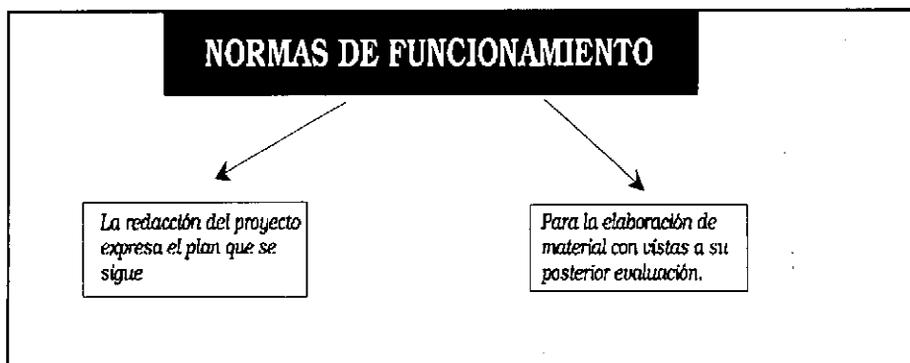


Figura N.º 62

Las relaciones en el grupo

Las relaciones en el grupo resultan un elemento determinante para la eficacia de los proyectos de innovación. Un clima productivo, de confianza y trabajo requiere unas relaciones personales adecuadas, lo que no elimina el conflicto. Si analizamos las relaciones en el grupo desde el punto de vista de las respuestas individuales de los profesores constatamos, tal como aparece en las Figuras N.ºs 63-70 que en general el ambiente relacional es apropiado. En estas figuras pueden comprobarse también las diferencias en cuanto a las percepciones de los profesores al inicio y final del proyecto de innovación (al menos durante el curso académico 1993-1994).

Analizando las diferentes categorías que hemos establecido, se puede constatar que el grado de *implicación* y *aceptación* de compromisos por parte de los miembros del proyecto se señala en más de un 60% como alto, no produciéndose cambios entre el inicio y el final del proyecto. Este porcentaje se mantiene prácticamente en los mismos niveles para la categoría referida a la *satisfacción* de los participantes con el desarrollo del proyecto, destacando un incremento al final del proyecto entre los que responden alta o baja satisfacción con el mismo. En las dimensiones *cohesión grupal*, *apoyo* y *respaldo* que el grupo proporciona a sus miembros, las proporciones son igualmente altas, subiendo por encima del 80% en lo referido al grado de respeto a las opiniones y propuestas individuales.

En cuanto a la opinión sobre el grado de *productividad* de las reuniones de trabajo, los resultados se reparten casi al 50% entre los que se inclinan por una productividad media o alta. En este caso al final del proyecto se valora una mayor productividad que al comienzo.

Por último hay que hacer constar que la dinámica relacional entre los profesores participantes en los proyectos no se ha visto afectada por *conflictos*, como afirman en más de un 80% de los casos en el inicio del proyecto y un 70 al final:

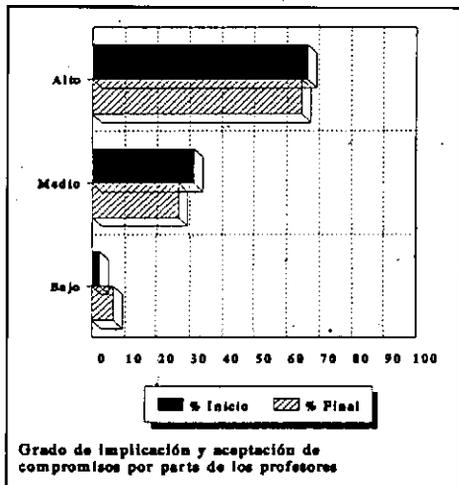


Figura N.º 63

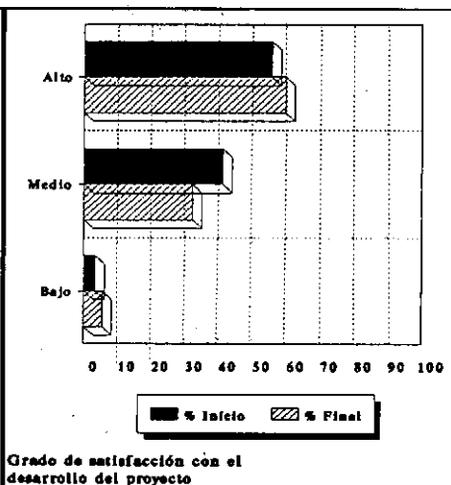


Figura N.º 64

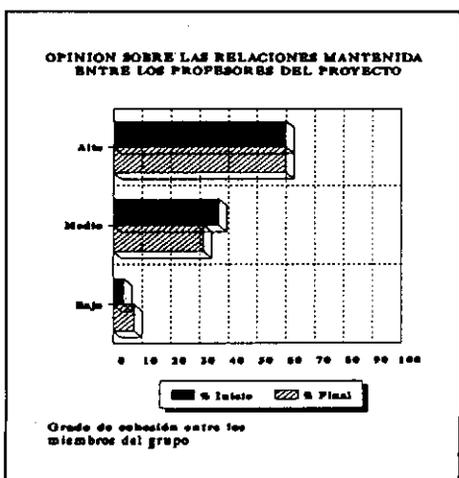


Figura N.º 65

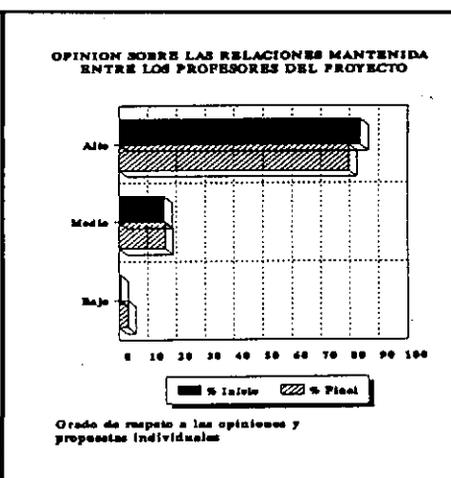


Figura N.º 66

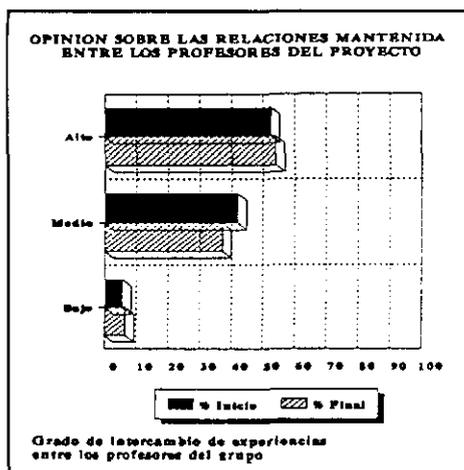


Figura N.º 67

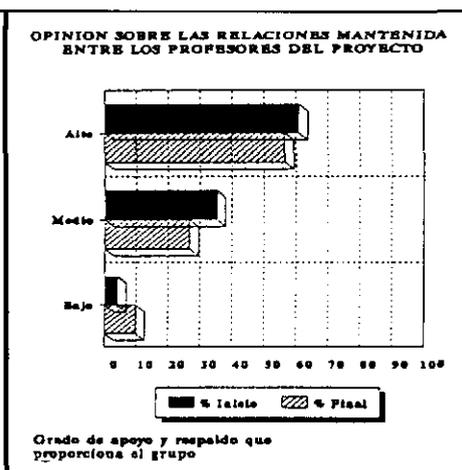


Figura N.º 68

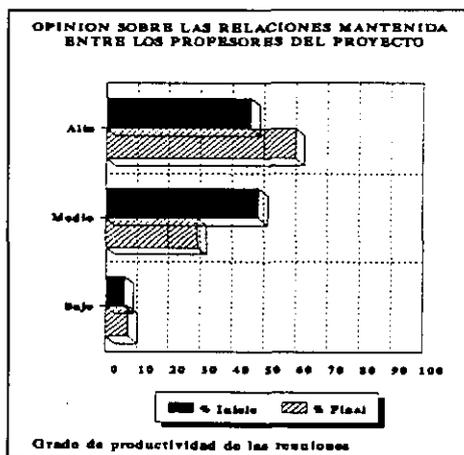


Figura N.º 69

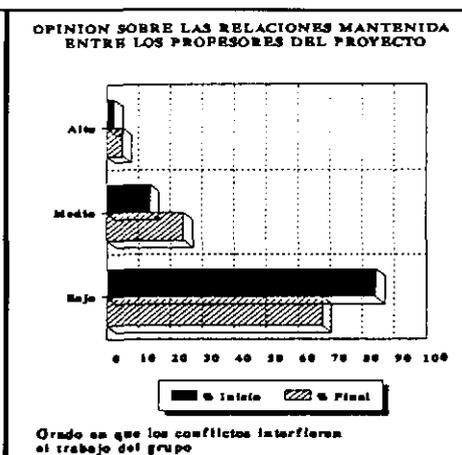


Figura N.º 70

Recursos utilizados en el proyecto

Junto al funcionamiento organizativo del grupo de trabajo, hemos solicitado de los profesores información referida a las *actividades desarrolladas*, así como a los *recursos didácticos* empleados. En relación a las actividades en las que los profesores se han implicado, como se muestra en la Figura N.º 71, destaca la *elaboración de materiales*, que incluso se incrementa al finalizar el proyecto. Junto a ello, se sitúa la observación de aplicaciones en el aula de aspectos del proyecto, y dis-

usiones entre los miembros sobre lecturas y documentos. Otras actividades que se podrían esperar como frecuentes se ven reducidas en su presencia, como las simulaciones o demostraciones por expertos.

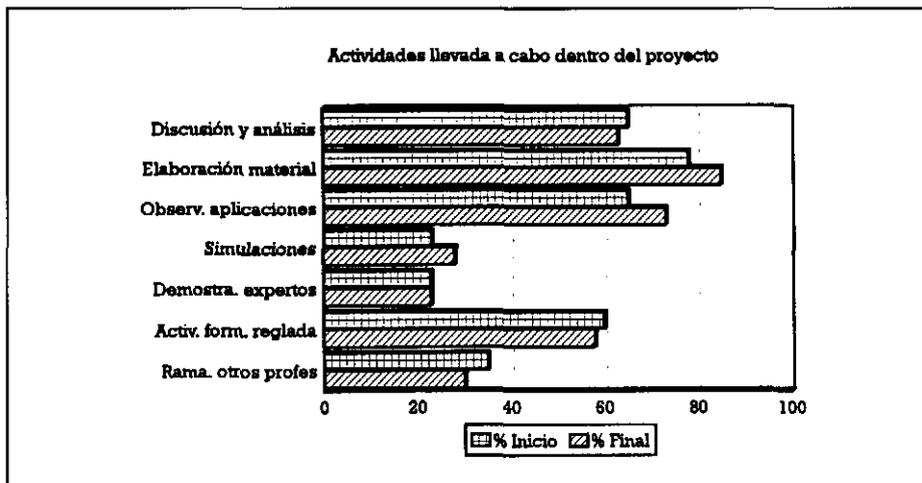


Figura N.º 71

Los recursos didácticos que se están utilizando se centran en libros especializados, materiales elaborados por los propios profesores, videos y materiales manipulativos (Figura N.º 72). También se recogen otros recursos como fotografías, libros de texto, materiales elaborados por otros profesores, memorias de otros proyectos de innovación de características similares así como programas de ordenador. Llama la atención que al finalizar el proyecto se incrementa la utilización de materiales elaborados por los propios profesores, junto a libros especializados.

Junto al análisis cuantitativo, hacemos referencia a las declaraciones abiertas de los profesores en las que caracterizan y describen los recursos didácticos que se están utilizando dentro del proyecto. Se han agrupado en torno a tres categorías: recursos didácticos convencionales; recursos "mass media", y recursos y materiales provenientes del medio/entorno (Figura N.º 73).

Los Recursos Didácticos Convencionales son recursos de dos tipos: Los materiales impresos que tienen formato libro o documento, como los materiales curriculares y los documentos entregados en los cursos y seminarios formativos; "Proyectos de distintas editoriales, materiales curriculares de la J.A. (cajas verdes)" (G/8). De otro lado, los materiales o recursos audiovisuales tradicionales: transparencias, películas, diapositivas, etc. Los recursos mass-media son un tipo de recursos didácticos provenientes de contextos no educativos como son la prensa diaria (J/12 y M/21) o los mismos folletos divulgativos de la Administración sobre temas concretos (J/11). Por último, en los Recursos y Materiales del Medio se inclu-

yen herramientas y materiales del medio, por ejemplo, material de jardinería (S/22), incluyéndose también en este grupo, como recurso didáctico, las salidas al exterior o el uso de maquetas representativas del medio a analizar (CO/6).

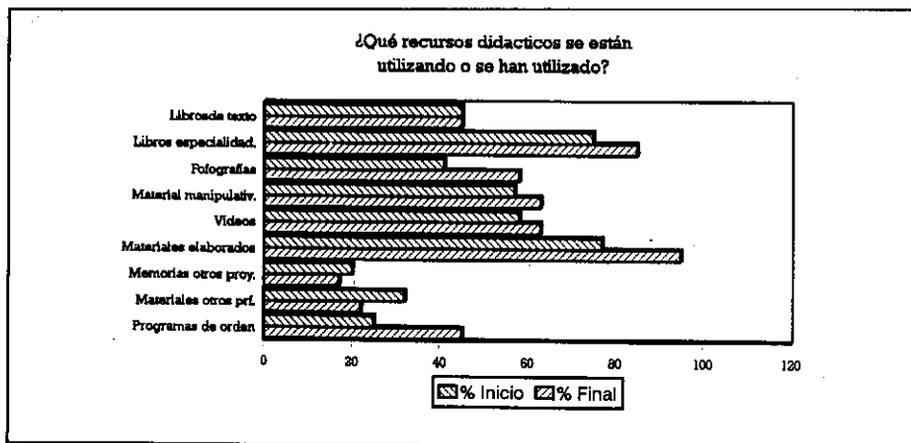


Figura N.º 72

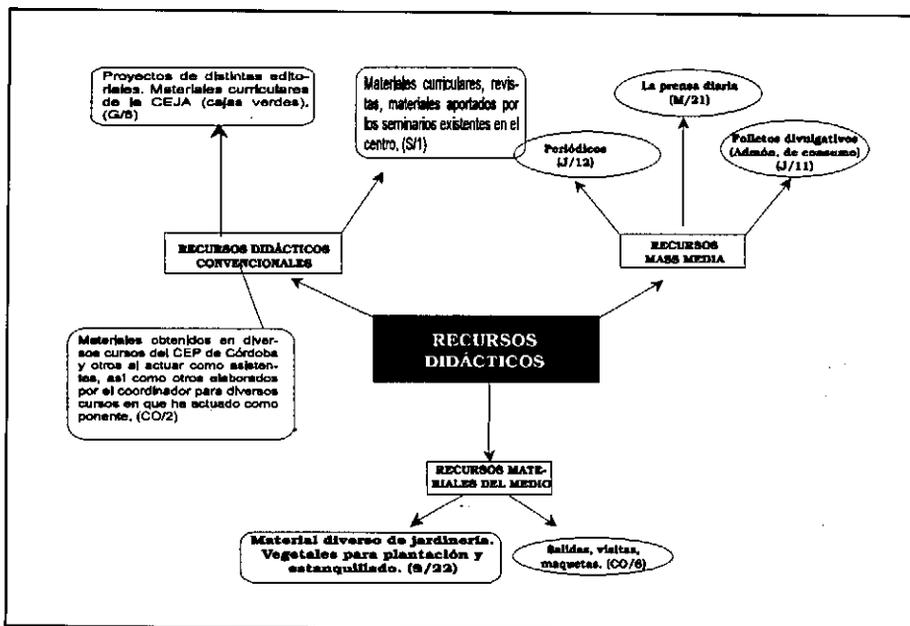


Figura N.º 73

Registro de los temas abordados en el proyecto

Un aspecto de importancia en el funcionamiento de los grupos tiene que ver con los mecanismos que el grupo decide adoptar para registrar los temas abordados. La forma en la que se lleva a cabo el registro de los temas tratados en las reuniones se reparte entre la redacción de una breve acta, de un diario de las sesiones, y el no hacer ningún tipo de registro, lo que permite olvidos y facilita el no poder pedir responsabilidades posteriormente. Como se muestra a continuación, los procedimientos más utilizados en los proyectos de Educación Infantil se refieren a la realización del diario en un 50% de los casos, mientras que en los demás niveles resulta más bajo, prefiriéndose tipos de registros más simples, como un breve acta, o simplemente no realizar ningún tipo de registro (Tabla 27). El acta se hace principalmente en proyectos en los que los profesores no habían colaborado previamente (Tabla 28).

Tabla N.º 27

Cómo se lleva a cabo el registro de los temas tratados en las reuniones	Nivel de Enseñanza			
	Infantil	Primaria	B.U.P.	F.P.
No se realiza	0%	31,4%	11,1%	20%
Un diario	50%	25,7%	44,7%	20%
Breve acta	25%	42,9%	44,4%	60%
Grabaciones de las sesiones	25%	0%	0%	0%

Tabla N.º 28

Cómo se lleva a cabo el registro de los temas tratados en las reuniones	¿Han colaborado antes en otros proyectos?		¿Cuál es la periodicidad de las reuniones?			
	Si	No	Más de 1/semana	1 por semana	1 cada 15 días	1 por mes
No se realiza	27,7%	0%	0%	28,6%	21,7%	22,2%
Un diario	33,8%	0%	33,3%	19%	47,8%	44,4%
Breve acta	36,9%	100%	66,7%	47,6%	30,4%	33,3%
Grabaciones de las sesiones	1,5%	0%	0%	4,8%	0%	0%

Los datos cualitativos nos informan de otras formas de registro, como refleja la Figura 74.

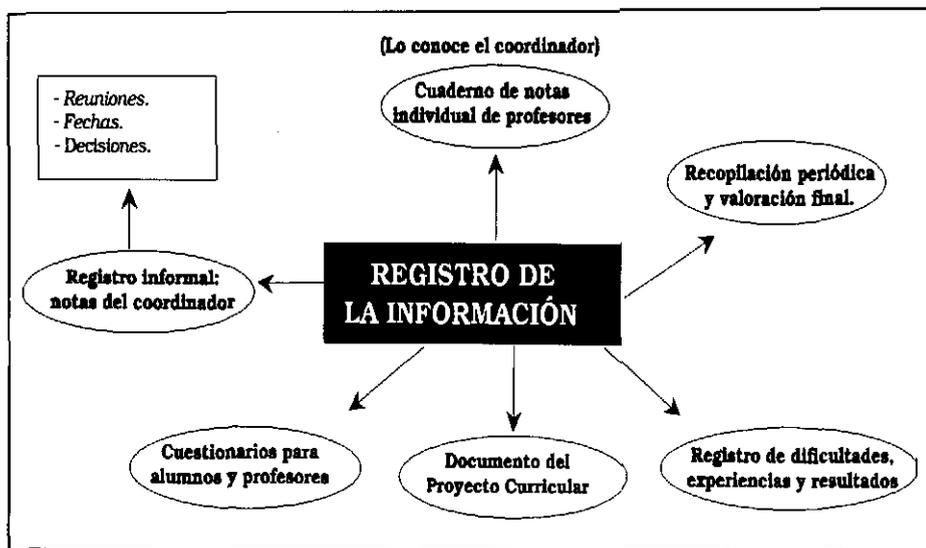


Figura N.º 74

A veces existe un *registro periódico*, que integra datos aportados durante el proceso así como una valoración final; en algunos casos sólo se refiere a citas de reuniones, fechas, decisiones adoptadas (H/2), y en otros, el registro es *informal* pero también a cargo del coordinador, que lo utilizará para elaborar la memoria final. Aún en el caso de que los profesores se hayan comprometido a elaborar un cuaderno de notas individual para registrar las incidencias, problemas, logros e ideas que van emergiendo "el coordinador conoce el registro de cada profesor" (MA/8).

Hay otros casos en los que se ha visto más necesario sistematizar la recogida de información con vistas a la evaluación y se ha elaborado un cuestionario para alumnos y para profesores, aunque en este caso los datos se recogen de una sola vez y no sabemos qué procedimientos de registro se utilizan.

Otros grupos citan como registro de la información el documento que contiene el proyecto de innovación, o, en su caso, el propio Proyecto Curricular de Centro, o el plan de trabajo. Se observa una falta de diferenciación de componentes de la innovación, así como de los instrumentos y técnicas que pudieran estar a su servicio.

Las diferencias de respuesta de los grupos creemos que pueden deberse a la diversidad de experiencias en este tipo de actividades. Algunos aún están más preocupados por el trabajo de planificación otros están centrados en la implanta-

ción de la innovación, y pocos están preparados para abordar una tarea de evaluación, o de investigación, las cuales requerirían en mayor medida la recogida y registro de la información.

La evaluación del proyecto

Por último, vamos a hacer referencia a la *evaluación* del proyecto. La *revisión/evaluación* del proyecto, como se puede observar en la Tabla N.º 29, estaba prevista en un número reducido de proyectos. Parece que los profesores se decantaban por una autoevaluación grupal, y en mucha menor medida por la utilización de otras metodologías, como la observación, entrevistas y cuestionarios. Sin embargo, se percibe que los profesores llevan a cabo más evaluación de la que tenían prevista en sus proyectos, de forma que, de nuevo, es el grupo en su totalidad el foro más utilizado para realizar dicha evaluación, destacando en un número importante la utilización de cuestionarios y revisiones externas como fuentes de información.

Tabla N.º 29

¿QUIÉN LLEVA A CABO EL PROCESO DE REVISIÓN/EVALUACIÓN DEL PROYECTO?	Está previsto	Realizándose	Ambos
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Un miembro del grupo al que se ha designado para esta tarea	9	3	—
En una reunión de la <i>totalidad</i> del grupo	14	35	3
Un miembro externo al grupo de trabajo	13	8	1
El grupo de profesores junto a un asesor externo	6	6	1
¿CÓMO SE LLEVA A CABO LA EVALUACIÓN?	Está previsto	Realizándose	Ambos
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Autoevaluación <i>individual</i> a través de informes escritos	12	11	2
Autoevaluación <i>grupal</i>	23	39	3
Observación de las clases de los profesores del proyecto	7	8	—
Cuestionarios	8	17	—
Entrevistas	2	8	—
Revisión/evaluación externa	14	13	1

La Tabla N.º 29 pone de manifiesto que conforme avanza el desarrollo de los proyectos de innovación, la evaluación se va haciendo menos rigurosa, y se va dejando a revisiones grupales más o menos formales. Actividades como la observación de clase, la utilización de cuestionarios o de entrevistas se reducen de forma significativa, mostrando claramente que las respuestas al inicio del proyecto corresponden más a deseos que a realidad.

Respecto a *quién* lleva a cabo la evaluación del proyecto, la dispersión de respuestas indica las peculiaridades de cada proyecto también en este aspecto, desde los que expresan que realizan la evaluación a nivel de ciclo o de seminarios, según el nivel de enseñanza (S/1), al que simplemente anota que cada profesor se evalúa, a los que cuentan con una persona responsable para esta tarea; asesor del CEP, o Coordinador del Proyecto, hasta el caso de quienes solicitaron una evaluación externa sin conseguirlo, o ayuda para poder efectuar la evaluación con el mismo resultado: "Hemos solicitado evaluación externa, pero no nos ha proporcionado medios/sistemas" (MA/4). Otro grupo dice simplemente que el proyecto no se evalúa.

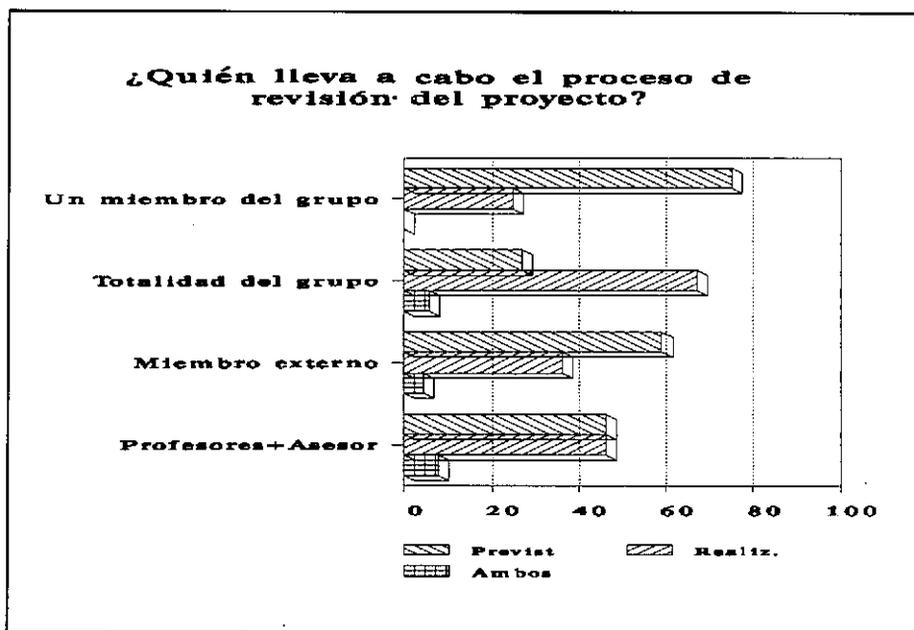


Figura N.º 75

Cómo se lleva a cabo la evaluación, agrupa información referente tanto a la forma como a la temporalidad, porque suelen responder de manera conjunta a es-

tas dos cuestiones (Figura N.º 76). En un caso apuntan que la evaluación es continua y se va realizando a través del cuaderno del huerto o del libro de vida, que es una parte importante de la actividad del proyecto; otro grupo considera que la evaluación se va realizando a través de las reuniones con la asesora del CEP que efectúa el seguimiento. La memoria final es otro instrumento de evaluación que reseñan. En algunos casos esta evaluación es puntual y ocasional a través de las notas sobre incidencias y observaciones, "cuadernos", de los participantes. Y finalmente, un coordinador del proyecto, que responde sólo al cuestionario de grupo, manifiesta su desorientación sobre este problema y escribe: "no sé cómo se llevaría a cabo la evaluación" (C/19).

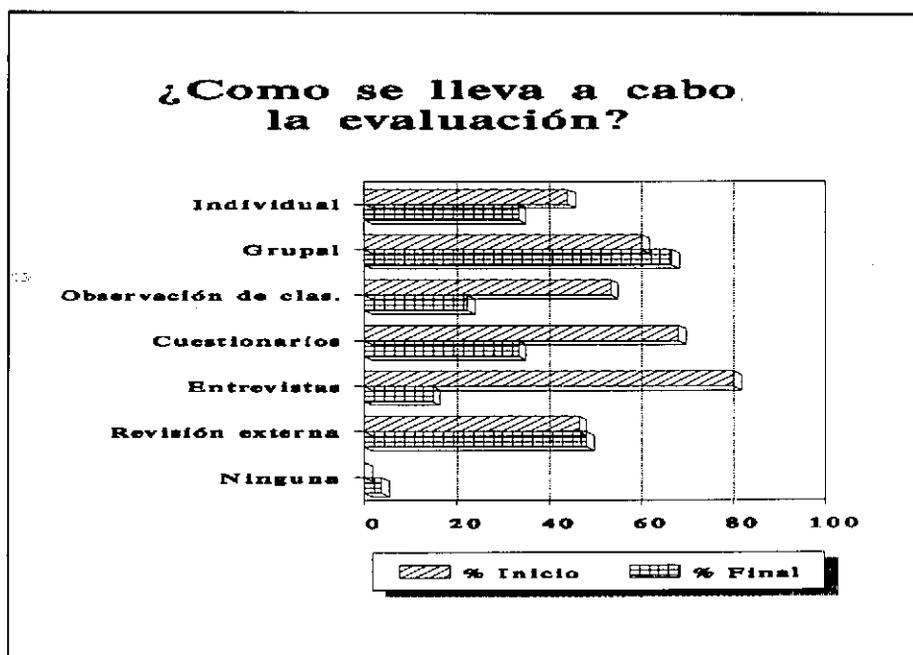


Figura N.º 76

A través de las respuestas a preguntas abiertas, como se puede observar en la Figura N.º 77, la evaluación de los proyectos de innovación en su desarrollo podemos decir que es una tarea en parte pendiente. Se comprende porque no tenemos tradición de evaluación de programas, y los profesores van viendo la necesidad de incorporarla a su tarea educativa normal, pero está siendo difícil llevarla a cabo. Uno de nuestros objetivos al hacer el cuestionario es que pudiera servir, precisamente, como instrumento de reflexión y de autoevaluación grupal,

pero en muchos casos ni siquiera ha sido posible formular las contestaciones en una reunión del grupo participante en el proyecto. Al hablar por teléfono con los coordinadores se nos informaba de la falta de tiempo para esta tarea; unos no habían descubierto que podía ser una actividad más —importante— del proyecto de innovación; otros descubrían que podía ser una fórmula para hacer esta reflexión pero dudaban de la voluntad del grupo para dedicar su tiempo a ella.

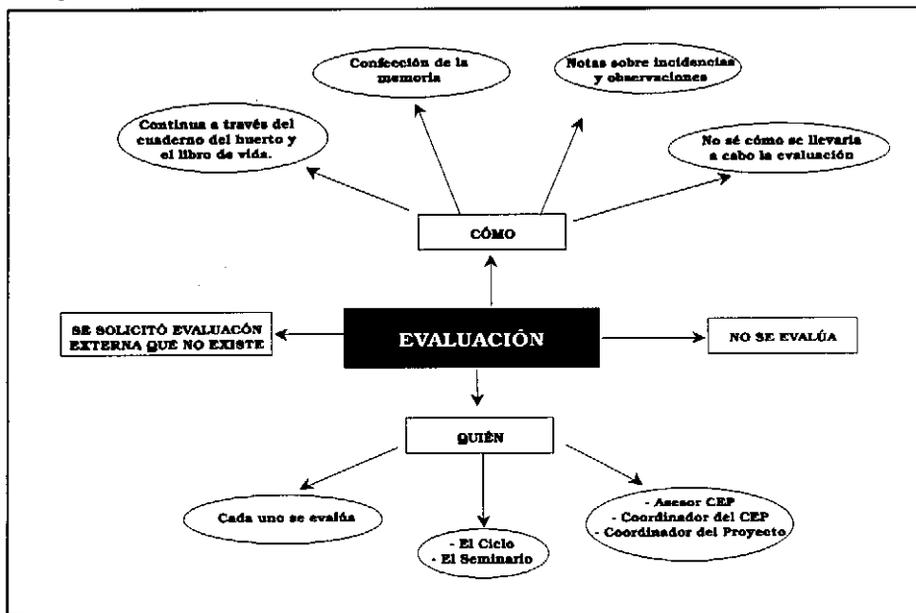


Figura N.º 77

Evolución y cambios en el proyecto a partir de la evaluación

Todo proyecto de innovación sufre cambios en su desarrollo, porque la innovación se va configurando a medida que los protagonistas van ideando formas de relación, acciones y situaciones para adaptar la idea inicial a una realidad que es dinámica y va mostrando nuevas necesidades, o las mismas van siendo percibidas con más nitidez por los propios implicados en un contexto educativo. En concreto, en los proyectos que hemos estudiado se han ido produciendo modificaciones en varios sentidos (Figura N.º 78).

Se han producido cambios en distintos componentes del proyecto de innovación, si bien no afectan por igual a todos los casos, ya que los ajustes son idiosincráticos.

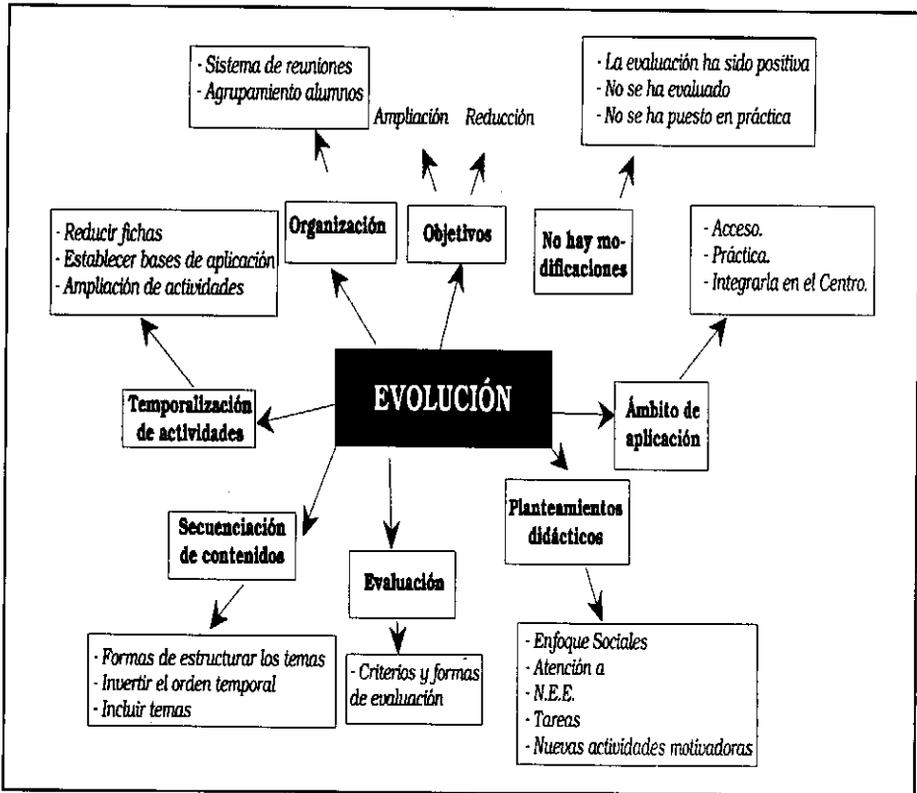


Figura N.º 78

a) En algunos casos son los objetivos los que se van modificando, bien porque cambia el tema o el alcance del proyecto en relación con algún proyecto de innovación anterior (H/1), o porque se recortan los objetivos (H/5) que se van percibiendo como demasiado ambiciosos, y asimismo las actividades por la necesidad de coherencia; o, por el contrario, se amplían (H/2) en vista del ritmo de progreso que se va consiguiendo.

b) La secuenciación de contenidos, no sólo es afectada por el programa inicial, sino que es uno de los componentes del curriculum o de proyectos curriculares más susceptibles de cambio, bien porque se descubra la necesidad de invertir el orden temporal de los temas (H/3) para lograr aprendizajes más sólidos y mejor fundamentados, bien porque se busque una forma de estructuración más lógica (G/11) de acuerdo con principios del aprendizaje significativo, o incluso porque haya que incluir temas que no se habían previsto inicialmente (CA/11).

c) Los planteamientos didácticos van evolucionando por el propio proceso de aprendizaje del grupo: "enriquecimiento de las experiencias realizadas por los miembros del grupo" (MA/16), y afectan al enfoque que se da a algunas áreas como Sociales (CA/11), Idioma Moderno (AL/3), o Lengua (AL/1), al planteamiento de la necesidad de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, y al replanteamiento de las tareas y actividades buscando la efectividad en el tiempo, la motivación (J/8; CA/11; H/5) y la potencialidad educativa: "El proceso de investigación de la situación del mercado laboral por parte de los alumnos" (S/6). A veces estos cambios suponen una reducción de las actividades por escasez de recursos (AL/5): "Se ha modificado la emisión de los trabajos didácticos (guiones) que no salen al aire por medio de ondas al carecer de instalaciones apropiadas".

d) Algunos cambios afectan a la temporalización de actividades, bien porque se haya visto la necesidad de dar más tiempo a actividades clave "reduciendo las fichas" (J/8), o, por el contrario, se perciba la exigencia por parte de los alumnos de una reducción del tiempo previsto, con la consiguiente ampliación de actividades (H/2). En otros casos los profesores han descubierto que el proyecto debe aplicarse teniendo en cuenta que hay que marcar la diferencia de las fases en cuanto a los objetivos y el tipo de actividades que pueden realizar los alumnos en cada una de ellas (AL/3; AL/7), pero también según el aprendizaje que se va produciendo en los propios profesores (CA/16); no obstante, aunque los profesores vayan modificando el plan, no todos los cambios se llevan a cabo por todos los profesores de un mismo proyecto.

e) *Evaluación*. Algunos profesores informan de que el trabajo en su proyecto de innovación está produciendo cambios en los criterios y en las formas de evaluación, aunque, añaden, "con más dificultades" (CA/12). Es el tópico sobre el que menos información tenemos.

f) Todo cambio didáctico lleva aparejado un cambio organizativo; si no fuera así acabaría adaptándose la actividad a los escenarios dados. Los cambios organizativos de los que tenemos datos, y que más adelante comentaremos, se refieren tanto al sistema de reuniones de los profesores buscando la efectividad y productividad del trabajo (G/11; G/8), y por lo tanto multiplicando los grupos de trabajo integrados por menos miembros, como al agrupamiento de los alumnos, flexibilizándolo en función de las actividades posibles (AL/4).

g) Hay proyectos cuyos cambios se refieren a una ampliación de los ámbitos a los que se aplica (Al/2) buscando la forma de dar más posibilidades de opción a más alumnos y a más profesores (CO/2), o realizando un proyecto adicional enriqueciendo la experiencia obtenida para que pueda tener un mayor impacto en el Centro. Sin embargo otros proyectos modifican su ámbito de aplicación reduciendo los niveles a los que se dirige el proyecto (CO/2), o algunas tareas, al entender que no se adaptan a las características de determinados alumnos: "En la campaña de recogida de pilas de botón decidimos no implicar a los cursos de preescolar, ciclo inicial y ciclo medio debido a su peligrosidad (por ingestión)" (J/5).

h) También hay equipos que han considerado que no deben hacer modificaciones al proyecto, y esto ocurre por diversas razones: ha sido evaluado positivamente (CA/21) y por ello no deben producirse cambios; no ha sido evaluado el proyecto sino sólo el rendimiento de los alumnos (C/4); o no se ha puesto en práctica todavía y sin experimentarlo en clase no se ve la necesidad de cambio (S/29). Algunos simplemente responden que no se ha operado modificación alguna hasta ahora (CO/11).

4.1.4. EL PROCESO DE ASESORAMIENTO A LOS PROYECTOS

Como actividades de autoformación, los proyectos de innovación requieren del asesoramiento de expertos para su desarrollo. Sin embargo, en el caso de los proyectos de innovación que hemos estudiado esto no ocurre así. El asesoramiento es una actividad ocasional y puntual, poco sistemática y deficitaria desde el punto de vista de los profesores. Como se puede comprobar por la Figura N.º 79, el 57 % de los proyectos de innovación que respondieron el cuestionario inicial, y el 48% de los que lo hicieron al final, *no habían recibido* ningún tipo de asesoramiento, mientras que en torno al 25% están los que han recibido de una a tres visitas del asesor/a.

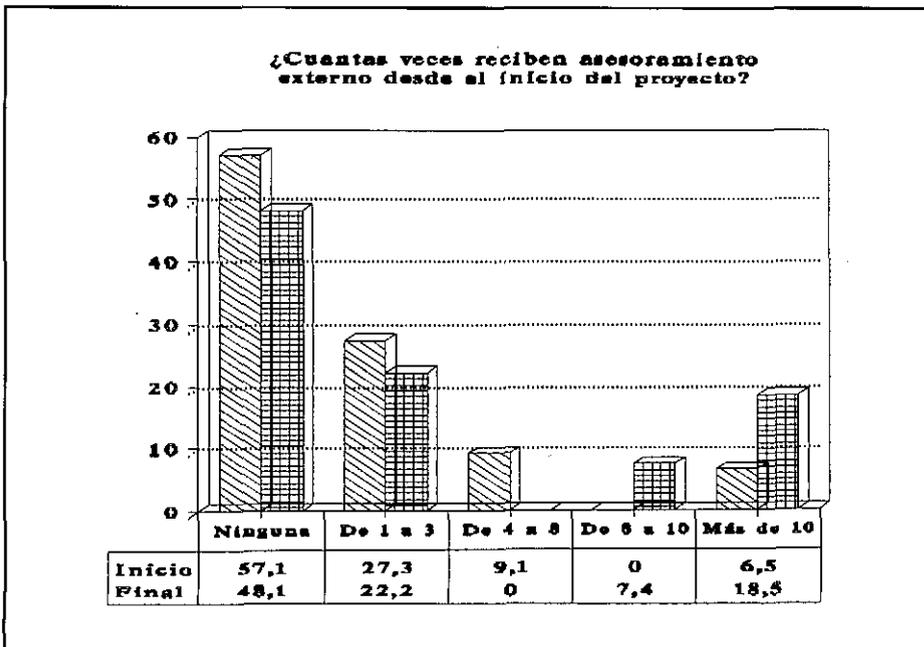


Figura N.º 79

Tabla N.º 30

Asesoramiento recibido	Centros Públicos	Centros Privados	Años de antigüedad del proyecto de innovación				
			1.º	2.º	3.º	4.º	5.º o más
Ninguno	60%	42,9%	33,3%	57,9%	52,6%	72,7%	68,7%
De 1 a 3	27,7%	14,3%	58,3%	26,3%	42,1%	0%	6,2%
De 4 a 8	7,7%	28,6%	0%	10,5%	0%	18,2%	18,8%
Más de 10	4,6%	14,3%	8,3%	5,3%	5,3%	9,1%	6,2%

Como se observa en la tabla anterior, los centros privados (un 9,3%) reciben más asesoramiento que los centros públicos, a la vez que se observa que cuanto mayor es la antigüedad del proyecto de innovación, menor es la cantidad de asesoramiento. Parece que en la medida en que los proyectos se van desarrollando y alcanzando experiencia, los profesores demandan menos la presencia de un asesor externo.

En las respuestas cualitativas al ítem 41 del cuestionario, encontramos diversidad de situaciones, que representamos en la Figura N.º 80.

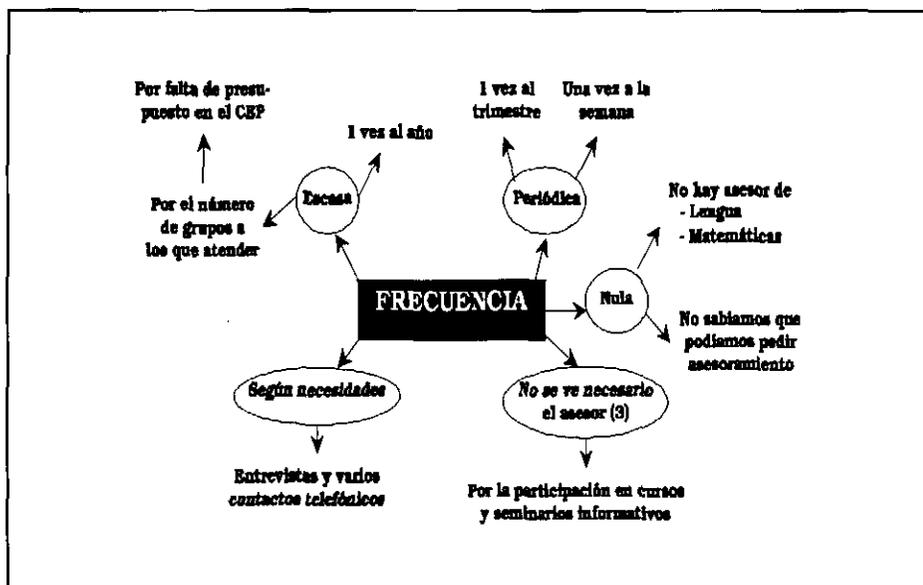


Figura N.º 80

a) En algunos casos el asesoramiento ha sido *periódico* aunque con diferencias también, porque mientras unos casos (pocos) contaban con la ayuda del asesor una vez por semana, en otros casos esta periodicidad se concretaba en una visita trimestral.

b) Consideramos que el asesoramiento ha sido escaso cuando así lo perciben los propios profesores y señalan que se ha llevado a cabo una vez al año, o simplemente consideran que es poco, no sabemos con qué frecuencia, y que se debe al número de grupos a los que debe atender un asesor, o también a la causa de esto que es la falta de presupuesto de los CEPs para dotar los proyectos con el asesoramiento necesario.

c) Se da el caso en que la frecuencia de asesoramiento es *nula*, y esto por varias razones, bien porque no se ha solicitado, o porque no existe asesor del área específica a la que pertenece el proyecto ("*No hay asesor de Lengua en el CEP*"; CA/12), o simplemente porque no sabían que podían solicitar asesoramiento (aunque figuraba en las bases de la convocatoria, según representantes de la Administración). En otras ocasiones no se ha producido aún el asesoramiento sin saber las razones de ello: "*A fecha de marzo se tienen previstas dos sesiones de asesoramiento con experto. Una de ellas ha fallado el intento de llevarla a cabo por razones ajenas a los miembros del proyecto*" (G/8).

d) En otros casos los profesores consideran que el asesoramiento se ha producido en función de las necesidades y que ha tenido lugar a través de 2 entrevistas y algunos contactos telefónicos. Puede que los profesores aun no vean con claridad la necesidad y la función del asesoramiento. En todo caso, parece una consulta más de tipo individual y de corto alcance.

e) Y aún hay grupos que consideran que no ha sido necesario el asesor (CO/2), dado que asistiendo a cursos y a seminarios informativos del CEP (CA/11) iban resolviendo sus problemas.

¿Quiénes son los asesores?

Evidentemente, nos estamos refiriendo al asesoramiento externo. Como se puede observar en la Figura N.º 81, en la gran mayoría de los casos el asesor del proyecto es un asesor del Centro de Profesores. Al finalizar los proyectos de innovación, la figura del asesor del CEP sigue siendo la que alcanza mayor puntuación, pero se observa una disminución, y un incremento leve del asesoramiento realizado por la inspección.

Además de la respuesta a las opciones sugeridas en el cuestionario, los profesores nos han proporcionado nueva información en las respuestas abiertas, como refleja la Figura N.º 82.

En primer lugar, nos sorprende la respuesta "nadie", que aparece en los cuestionarios relativos a 11 proyectos, y que se expresa de distintas formas, desde las respuestas escuetas "*ninguno*" (J/7), "*no hemos conseguido personas concretas*" (S/1) o "*no sabemos*" (MA/8), que implica la no comunicación de la persona asig-

nada aunque se supone que existe, hasta aquellas respuestas que se refieren a las posibles causas de que no haya un asesor para tal proyecto, o, en su caso, un asesoramiento real: falta de medios económicos para desplazamientos, falta de asesor en el CEP para el área específica del proyecto (S/28), falta de continuidad de los asesores de un proyecto que funcionaron un curso y al siguiente se olvidan del proyecto (CA/12), o porque simplemente se interesan por el proyecto pero no asesoran (CO/11).

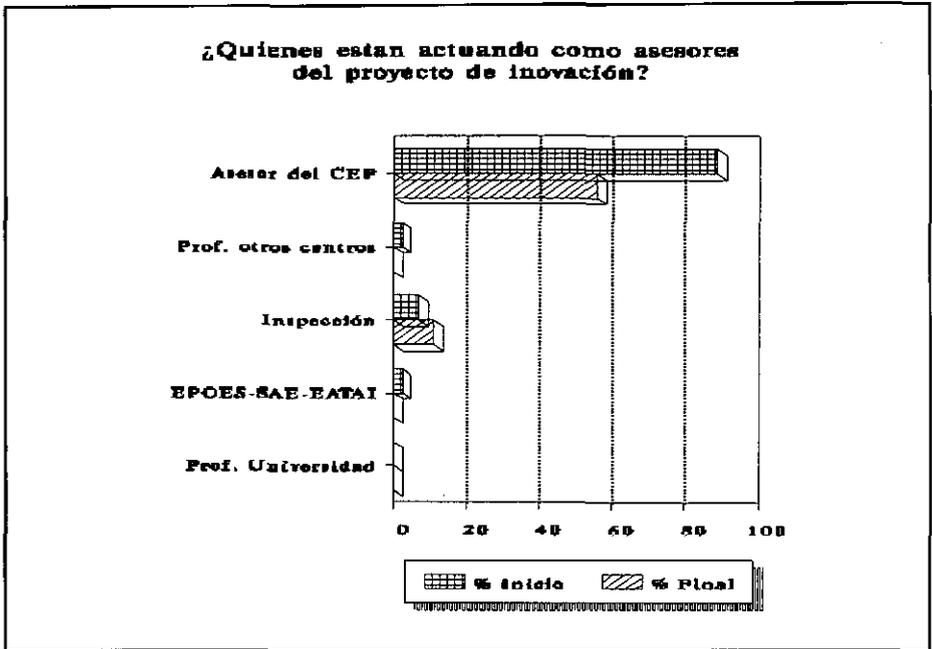


Figura N.º 81

Otras veces reconocen que existe asesoramiento pero por parte de los propios profesores implicados en el programa, o el propio coordinador del grupo; creemos que se refiere más bien al asesoramiento interno, o incluso a la comunicación e intercambio de ideas a la que confieren tal significado.

En algunos proyectos se cita como asesores a expertos ajenos al sistema educativo, como la Jefatura Provincial de Tráfico para proyectos de Educación Vial (H/10), o el servicio técnico de las casas comerciales para proyectos de Informática (CO/14), o el Servicio de Información Juvenil del Ayuntamiento, quizá en relación con algún proyecto sobre prevención de drogodependencias (H/3). Algo que a nosotros nos es difícil identificar con la función de asesoramiento a la innovación educativa.

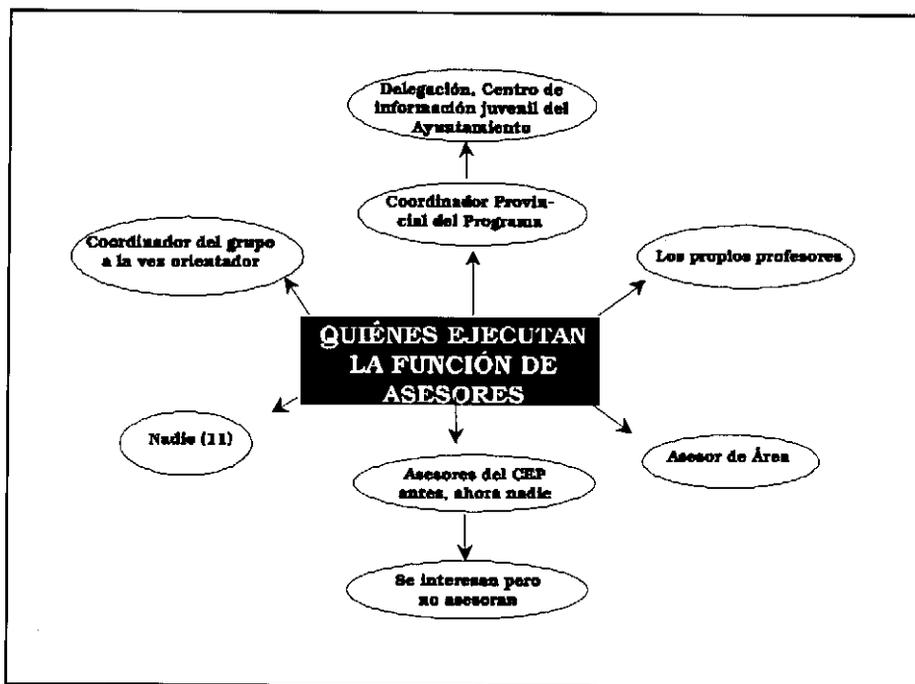


Figura N.º 82

Hay otros casos en los que se cita al Asesor/a de Área, que quizá sean los expertos específicamente preparados para el apoyo a la innovación curricular en el contexto del sistema educativo, y se refieren con más frecuencia a los de Literatura, Arte, Cultura andaluza, Orientación, etc. En algunos casos son los coordinadores (¿asesores?) de etapa quienes asumen esta función: *"Siempre de la misma persona, la coordinadora de educación primaria del CEP de ...; los demás no creo que se han enterado todavía, ni siquiera de que presentamos el proyecto, menos de que esté aprobado y mucho menos de que hay que hacerlo"* (J/13).

También realizan la función de asesores, según la entienden los propios profesores, personal de la Delegación, como el Coordinador Provincial del Programa, cuando el proyecto de innovación se integra en un programa más amplio que abarca a varios centros, o la pedagogía municipal (S/6).

Tipos de Asesoramiento

En relación a las actividades desarrolladas por el asesor, como se puede comprobar en la Tabla N.º 31, las actividades de proporcionar información y recursos

han sido las más solicitadas por los grupos, junto a facilitar la revisión y orientar y aclarar conceptos. Frente a estas demandas, los asesores han facilitado el contacto con otros profesores, han facilitado innovaciones didácticas, así como han respondido a algunas demandas de los profesores.

Tabla N.º 31

<i>¿QUÉ TIPO DE ASESORAMIENTO SE HA SOLICITADO POR PARTE DEL GRUPO Y CUAL SE HA OFRECIDO POR EL ASESOR?</i>			
	<i>Tipo de asesoramiento solicitado</i>	<i>Tipo de asesoramiento ofrecido</i>	<i>Ambos</i>
	<i>%</i>	<i>%</i>	<i>%</i>
<i>Proporcionar información y documentación</i>	55,3	18,4	26,3
<i>Ofrecer demostración y oportunidades de realizar prácticas</i>	38,5	38,5	23,1
<i>Dinamización del grupo</i>	40	30	30
<i>Proporcionar recursos didácticos</i>	56,8	18,9	24,3
<i>Orientar y aclarar conceptos</i>	45	30	25
<i>Facilitar innovaciones didácticas llevadas a cabo en otros contextos</i>	33,3	40	26,7
<i>Facilitar el contacto con otros profesores</i>	31,3	56,2	12,5
<i>Facilitar la revisión y evaluación del proceso</i>	45	30	25

Por otra parte, las respuestas abiertas a los cuestionarios no ofrecen mucha información original sobre las formas que ha adoptado el asesoramiento recibido, como muestra la Figura N.º 83.

Los profesores consideran que han recibido asesoramiento cuando se les ha proporcionado información sobre los temas del proyecto, o incluso simplemente información general sobre elementos del currículum: "No ha habido asesoramiento específico, pero sí sobre aspectos generales referidos a diversos aspectos curriculares que nos han aclarado ideas y nos han proporcionado ayuda (mediante participación en cursos y encuentros de profesores)" (MA/4).

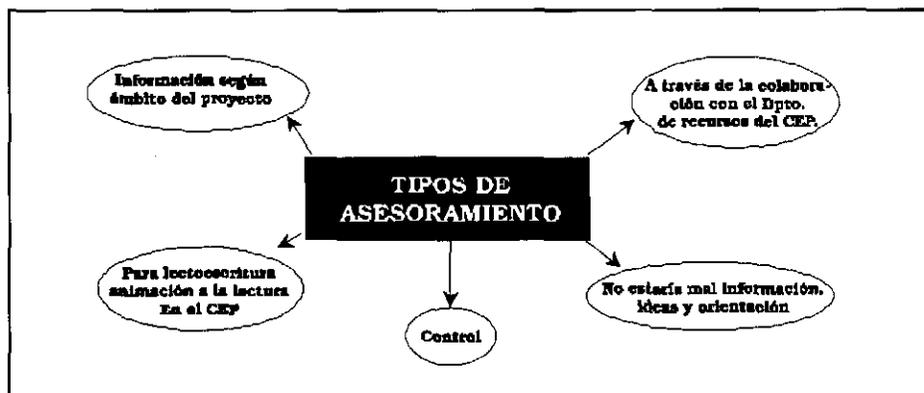


Figura N.º 83

○ en algún caso, cuando la asesora ha estado presente en las reuniones, aportando otros puntos de vista y creando conflictos para animar la discusión (J/13). Los grupos de lectoescritura explican que se les ha asesorado proporcionándoles técnicas de animación a la lectura en el CEP. Y otro grupo explicita que el apoyo recibido procede de la colaboración con el Departamento de recursos del CEP. Son grupos en los que quizá no se haya contado con un asesor real.

En otros casos los profesores sienten que el asesor ha ejercido una función de control más que de asesoramiento (J/7), además de complicar el aspecto burocrático: "Sólo se han limitado a la realización de un seguimiento de las actividades llevadas a cabo" (CA/11), "Hasta este momento, el asesoramiento por parte del CEP se ha limitado a pedir documentación debidamente cumplimentada sin interesarse por nada más" (S/29).

Una forma de asesoramiento que consideran los profesores como interesante, y quizá productiva, es la comunicación con otros grupos que están trabajando en proyectos de innovación sobre algún tema similar al propio, pero aún es una posibilidad poco explotada: "El asesoramiento que hemos recibido ha venido siempre de la mano de los compañeros que lo están experimentando en otros siete centros de Sevilla (intercambio de opiniones)" (S/29), "A pesar de pedir en los últimos años repetidas veces ponernos en contacto con personas que estén en proyectos parecidos, no se nos ha proporcionado ni la dirección" (S/13).

Y, finalmente, al pensar en el asesoramiento, hay grupos que descubren que ésta es una posibilidad de ayuda con la que pueden contar dentro de un proyecto de trabajo que ha sido aprobado y dotado por la Administración, y que concretan también en la necesidad de información fundamentalmente, sobre todo porque se trata de hacer algo nuevo y se requieren nuevas ideas y orientación. Incluso un grupo que cuenta con asesor hace hincapié en este aspecto: "Necesitaríamos otras personas con otras visiones y "altura" científica. Tanto el asesor como los miembros del grupo se conocen de hace tiempo y nada es "novedoso" (G/8).

Satisfacción con el asesoramiento recibido

El nivel general de satisfacción en relación a este apoyo recibido al principio del proyecto de innovación es mayoritariamente bajo y en un buen porcentaje (37,8%) medio. Sin embargo, como se observa en la Figura N.º 84, al finalizar el curso académico, los profesores muestran un mucho mayor grado de satisfacción, de manera que se sitúa entre *alto* y *medio*.

Cuando analizamos la satisfacción en relación al tipo de centro, al nivel, así como al tamaño del proyecto (Tabla N.º 32), podemos encontrar que la satisfacción es alta en el 100% de los colegios privados, mientras que en los colegios públicos, la satisfacción se distribuye de forma más homogénea entre las diferentes opciones de respuesta. Respecto del nivel académico, observamos también que son los proyectos que se desarrollan en Primaria y en B.U.P los que muestran un grado de satisfacción más alto, siendo menor en Infantil y F.P.

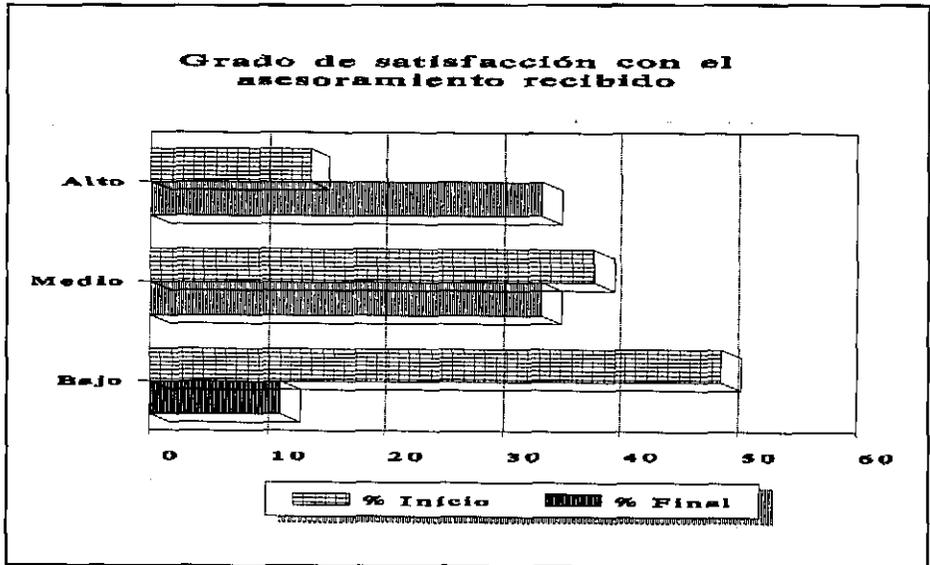


Figura N.º 84

Por otra parte, llama la atención, como se comprueba en la Tabla N.º 33, que el número de profesores participantes en el proyecto de innovación puede tener relación con la satisfacción informada. Así, cuanto mayor es el número de profesores que participan, más alta es la proporción de sujetos que señalan tener un grado de satisfacción baja respecto del asesoramiento recibido. Igualmente, se comprueba que el grado de satisfacción de los profesores es mayor cuanto mayor es el número de sesiones de asesoramiento recibidas.

Tabla N.º 32

Satisfacción con el asesoramiento recibido	Centros Públicos	Centros Privados	Infantil	Primaria	B.U.P.	FP.
Baja	17,2%	0%	0%	10%	40%	0%
Media	44,8%	0%	66,7%	40%	20%	100%
Alta	37,9%	100%	33,3%	50%	40%	0%

Tabla N.º 33

Satisfacción con el asesoramiento recibido	Entre 1 y 5 profesores	Entre 6 y 10 profesores	Entre 11 y 20 profesores	Más de 20 profesores	Habían colaborado antes	No habían colaborado antes
Baja	12,5%	20%	0%	50%	13,9%	0%
Media	25%	20%	80%	25%	38,9%	0%
Alta	62,5%	60%	20%	25%	47,2%	100%

Tabla N.º 34

Número de sesiones de asesoramiento recibidas	Satisfacción con el asesoramiento recibido		
	Bajo	Medio	Alto
Ninguna	40%	30,8%	5,6%
Entre 1 y 3	60%	38,5%	50%
Entre 4 y 8	0%	30,8%	16,7%
Más de 10	0%	0%	27,8%

Es fácil deducir de lo anteriormente comentado que el nivel de satisfacción con el asesoramiento recibido no es muy alto. Porque aún hay carencias en la dota-

ción, y porque falta quizá la infraestructura necesaria para realizar la función. Pero si existe menos insatisfacción es porque aún hay quienes no han sentido la necesidad del asesoramiento, y en la mayoría de los casos desconocen la naturaleza del proceso de asesoramiento y las diversas posibilidades de ejercerlo en la práctica. Sin embargo, también en este aspecto encontramos diferencias entre los profesores que han contestado a los cuestionarios y justifican sus respuestas, como presentamos en la Figura N.º 85.

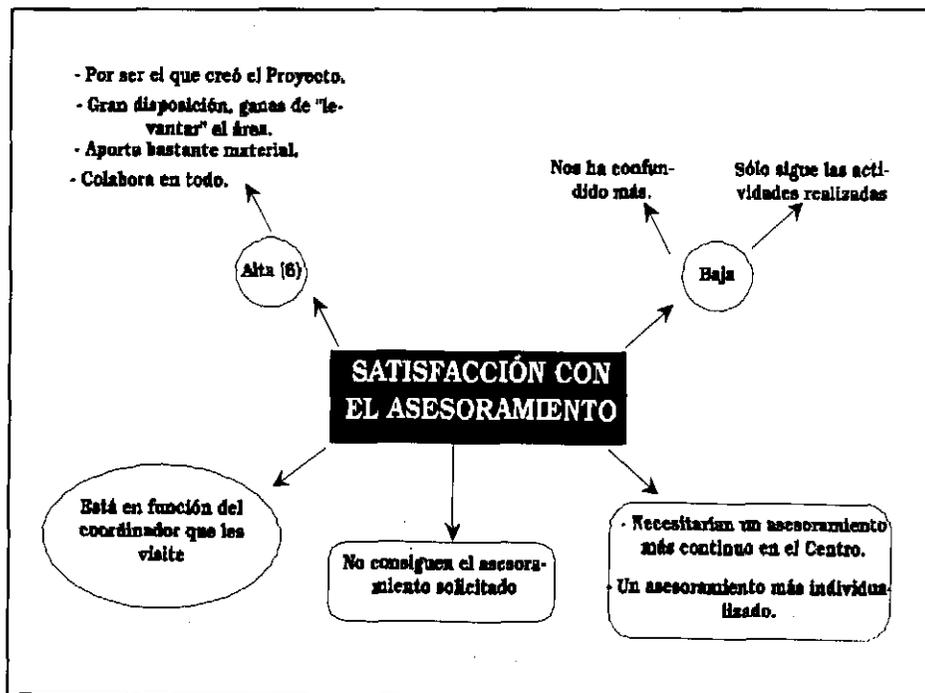


Figura N.º 85

Las razones que aportan aquellos que se sienten satisfechos en *alto grado* con el asesoramiento apuntan al interés, la iniciativa y la actitud de colaboración del asesor, así como a su conocimiento e identificación con el proyecto, como es el caso de aquel asesor que es precisamente quien creó el proyecto. Los profesores valoran mucho la aportación de material por los asesores, teniendo en cuenta que una de las tareas más importantes que configuran algunos proyectos es la creación de materiales propios para el desarrollo del currículum, así como las relaciones humanas que se han establecido entre el asesor y el grupo (AL/5).

También consideran positivo el interés mostrado por los propios profesores: "En las dos ocasiones en que miembros del EPOE han dado charlas, el nivel de atención y participación ha sido óptimo" (CO/4).

Los profesores que confiesan estar *muy poco satisfechos* lo atribuyen a la falta de claridad del asesor, "nos ha confundido más", o a la falta de asesoramiento real, por las razones que hemos apuntado antes: sólo siguen las actividades realizadas, no consiguieron el asesoramiento solicitado, bien en tiempo, bien en calidad y especificidad de preparación del asesor, o simplemente no se les asignó una persona concreta como ellos habían pedido (MA/4; S/1).

Alguno apunta que el nivel de satisfacción está en función del asesor asignado, quizá porque tienen experiencia a lo largo de varios años de puesta en práctica del proyecto, y han podido comparar las actitudes, preparación y actividades de los distintos asesores con los que han podido contactar.

De todas formas, de la insatisfacción surgen dos ideas interesantes: Se necesita un asesoramiento más continuado en el Centro, y, además, el apoyo, la ayuda, debe ser más individualizada, adaptándose a las necesidades de cada tema, de cada grupo y de los problemas que vayan surgiendo en cada proyecto, así como de la evaluación que se vaya realizando.

Capacidad del asesor asignado al proyecto de innovación

En buena medida los resultados anteriores pueden deberse a la baja valoración que los profesores resaltan respecto a la capacidad del asesor asignado al proyecto. Así se constata en los datos que los asesores poseen baja capacidad por orden de importancia en: las relaciones interpersonales, disponibilidad, proporcionar apoyo y recursos, gestionar el trabajo, motivación, propiciar la reflexión y capacidad de diagnóstico individual y organizativo. Sólo la capacidad de resolver conflictos es considerada como medianamente aceptable dentro de las competencias del asesor en el 50% de los casos.

Los profesores demandaron un asesoramiento inicial centrado esencialmente en la *facilitación* de recursos didácticos, de documentación e información y en la ayuda para la clarificación de conceptos. Por su parte los asesores han ofrecido asesoramiento en relación a facilitar el contacto con otros profesores, en facilitar innovaciones didácticas llevadas a cabo en otros contextos y en ofrecer demostración y oportunidades de realizar prácticas básicamente. El mayor índice de coincidencia entre la demanda y la oferta aparece en los ítems facilitar innovaciones didácticas llevadas a cabo en otros contextos, proporcionar información y documentación y finalmente en facilitar la revisión y evaluación del proceso.

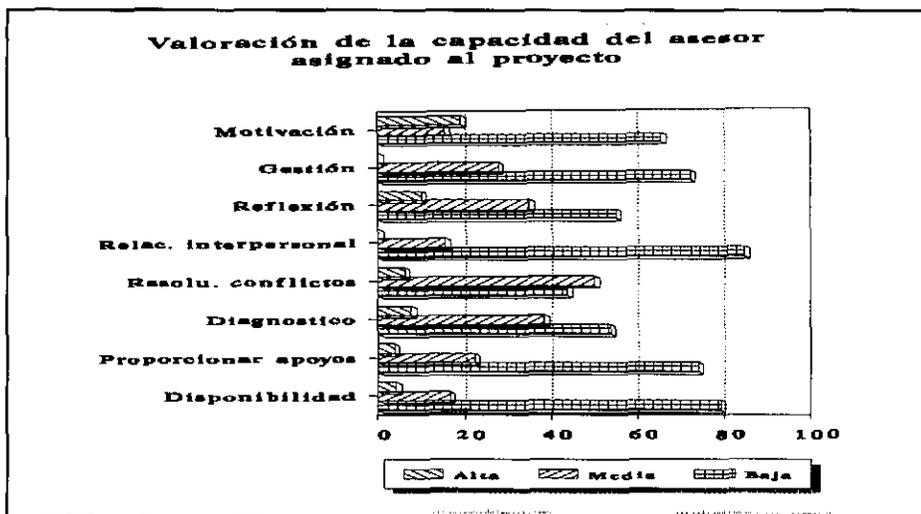


Figura N.º 86

Tabla N.º 35

VALOREN LA CAPACIDAD DEL ASESOR ASIGNADO AL PROYECTO DE INNOVACIÓN			
	ALTA %	MEDIA %	BAJA %
Capacidad de motivación	19,2	15,4	65,4
Capacidad de gestión del trabajo	—	27,8	72,2
Capacidad de propiciar la reflexión	10	35	55
Relaciones <i>interpersonales</i> : apertura, saber escuchar, apoyo personal	—	15,4	84,6
Capacidad de resolución de conflictos	6,2	50	43,7
Capacidad de diagnóstico individual y organizativo	7,7	38,5	53,8
Capacidad para proporcionar apoyo y recursos	3,7	22,2	74,1
Disponibilidad	4,2	16,7	79,2

Al sugerir posibles respuestas para la valoración de la capacidad del asesor en orden a ejercer su función, se tuvieron en cuenta tanto capacidades personales, para las relaciones humanas, como técnicas. Pero no se contó con la dificultad que podían tener los profesores para valorar este aspecto, y es lo que hemos encontrado en la información cualitativa. Son pocos casos, pero señalan que no pueden valorar la capacidad del asesor por diversos motivos, que representamos en la Figura N.º 87.



Figura N.º 87

a) En primer lugar, un grupo señala que no puede realizar esta valoración por respeto al asesor que no lo sabe. Parece que han entendido el sentido de una evaluación interna, más que el de una evaluación externa, como lo sería en este caso la suya.

b) Otros equipos consideran que no disponen de datos, ya que el asesor del CEP únicamente se ha preocupado de conocer la documentación correspondiente (S/29), o porque simplemente reciben ayuda de asesores de áreas específicas, que no son precisamente los asesores del proyecto de innovación, y en todo caso es una ayuda insuficiente por escasa: "una vez al año" (G/17).

c) Y en relación con este problema del tiempo hay otro grupo que juzga que es el problema fundamental, que resta eficacia a la capacidad: "Pensamos que de gran capacidad, pero con poquísimo tiempo para dedicarlo con exclusividad a este trabajo" (H/2).

4.1.5. LIMITACIONES EN EL DESARROLLO DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN

Una vez que hemos descrito las características del funcionamiento de los Proyectos de Innovación, vamos a centrarnos en analizar las limitaciones en el desarrollo de los mismos, así como los cambios que el proyecto produce, siempre desde la perspectiva de los profesores participantes.

En relación a las limitaciones, al comienzo del proyecto, los profesores entienden que los incumplimientos por parte de la Administración en cuanto a la dota-

ción económica del proyecto, en primer lugar, y la falta de tiempo personal para realizar las tareas exigidas, en segundo lugar, son las principales limitaciones que se han encontrado en el desarrollo del proyecto. A éstas, siguen algunas otras razones como la falta de apoyo o asesoramiento externo, la amplitud y complejidad del propio proyecto o las dificultades de organización interna a nivel de escuela. Pero, como se observa en la Figura N.º 88, conforme evoluciona el curso académico, algunas de estas limitaciones van reduciéndose. Llama la atención que la queja de los profesores respecto a los incumplimientos de la Administración, fundamentalmente en cuanto a la financiación de los proyectos, se reduce a la mitad, mientras que también se reduce la queja por falta de apoyo o de tiempo. Por el contrario, otras limitaciones, como la influencia negativa que ejercen otros profesores no participantes, o la falta de apoyo de la dirección del centro se incrementan respecto del comienzo del proyecto.

A partir del análisis de los datos cualitativos que representamos en la Figura N.º 89 vamos a hacer referencia a comentarios realizados por los propios profesores respecto de las limitaciones encontradas en el desarrollo de los proyectos de innovación. Sus expresiones las podemos agrupar en varios apartados.

El primero hace referencia a las *características personales* de los profesores que participan en ellos, que tienen inicialmente muy buena voluntad, pero que no tienen luego mucho interés, se aburren enseguida, y sobre todo, aparece una constante en el desarrollo profesional de los profesores, que es la falta de conti-

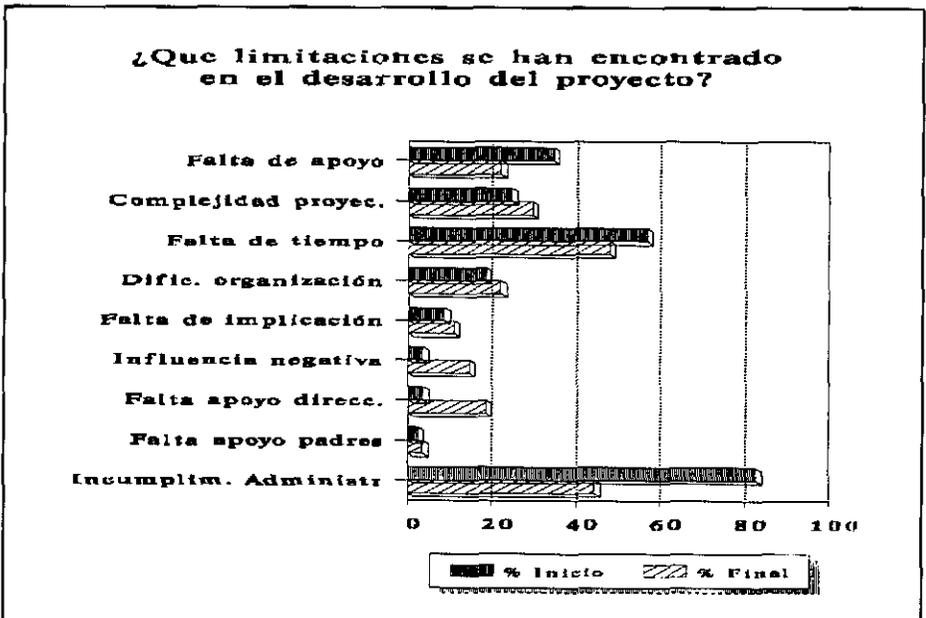


Figura N.º 88

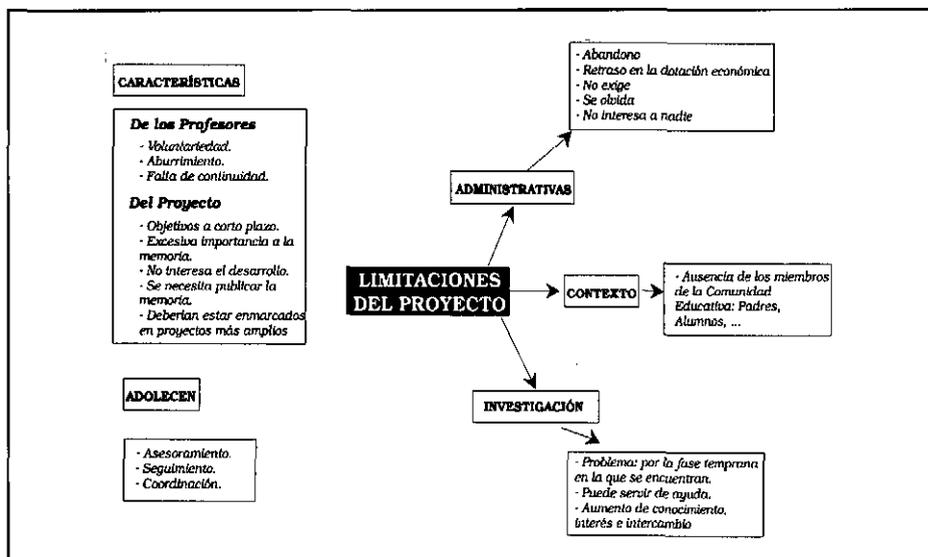


Figura N.º 89

nidad, por el abandono o bien por el desplazamiento a otro centro una vez terminado el curso. Respecto al Proyecto, se piensa que muchas veces es de muy corto alcance y por ello no es satisfactorio tanto en el tiempo cuanto en el desarrollo, ya que cuando se le va considerando interesante hay que acabarlo, por ello se sugiere que debería estar enmarcado en proyectos de mayor alcance.

Por otra parte, algunos profesores consideran que los miembros de la comunidad educativa no se implican en el desarrollo de estos proyectos que podrían tener una repercusión mayor en la propia comunidad, y se refieren a los padres, a los alumnos, y a personas representativas del entorno socio-cultural en el que se sitúa.

Respecto a la parte administrativa del proyecto puede ser la más concreta y son muy semejantes las impresiones que experimentan todos los participantes en los proyectos; no hay que olvidar que están apoyados por la Administración. Los sujetos implicados en un esfuerzo innovador lamentan ciertos aspectos como la falta de asesoramiento, e incluso de un cierto seguimiento; se quejan de que no interesa a nadie lo que están haciendo; es como si después de la aprobación todo el mundo se olvidara de que existen. Hay retrasos en la dotación económica a los que nos referiremos a continuación, y en muchos casos percepción de abandono por parte de la Administración, y consideran excesiva la importancia que se da a la memoria final del proyecto, independientemente del valor que haya tenido el mismo.

Junto a ello, encontramos grupos de profesores que consideran que no tienen limitaciones para llevar a cabo lo propuesto; y quienes entienden, y explican, que las limitaciones fundamentales radican en la falta de implicación de los propios

participantes en el proyecto. Pero en algún caso se ve la relación entre los distintos factores que van influyendo de forma negativa en el desarrollo de un proyecto de innovación: "Escasa moral del profesorado ante las condiciones en las que se desarrolla su trabajo: alumnos de escasa motivación por su procedencia social, abandono de la administración, hostilidad social hacia la figura del maestro, etc."

Como se podía observar en la figura anterior, es el retraso en la dotación económica de los proyectos de innovación lo que a juicio de los profesores supone una mayor limitación. A la recepción de los primeros cuestionarios (en torno a marzo de 1994), el 81% de los proyectos aún no habían recibido la dotación económica correspondiente. Algunas afirmaciones características son: "No nos llega la asignación económica ni se nos dan explicaciones ni consejos. Será la última vez en participar en algo similar", o "Rogamos transmitan (si es opinión generalizada) que si no hay dinero, no convoquen los proyectos y si si lo hay que lo envíen de una puñetera vez y nos dejen trabajar en paz".

Se pueden citar distintos tipos de consecuencias derivadas de las precarias condiciones económicas en que parecen desenvolverse algunos proyectos que hemos señalado en la figura anterior. La primera consecuencia destacable es la labor de refinanciación y búsqueda de fuentes alternativas de ingresos en que se embarcan los profesores participantes en los proyectos. Los reajustes y adaptaciones en el proyecto original son una segunda consecuencia destacable y frecuentemente aludida. En tercer lugar, las limitaciones en los recursos utilizados para el desarrollo de los proyectos. Y por último, aparecen las consecuencias anímicas, en términos de desánimo y desmotivación, que el impago en los plazos previstos tiene en los profesores (Figura N.º 90).

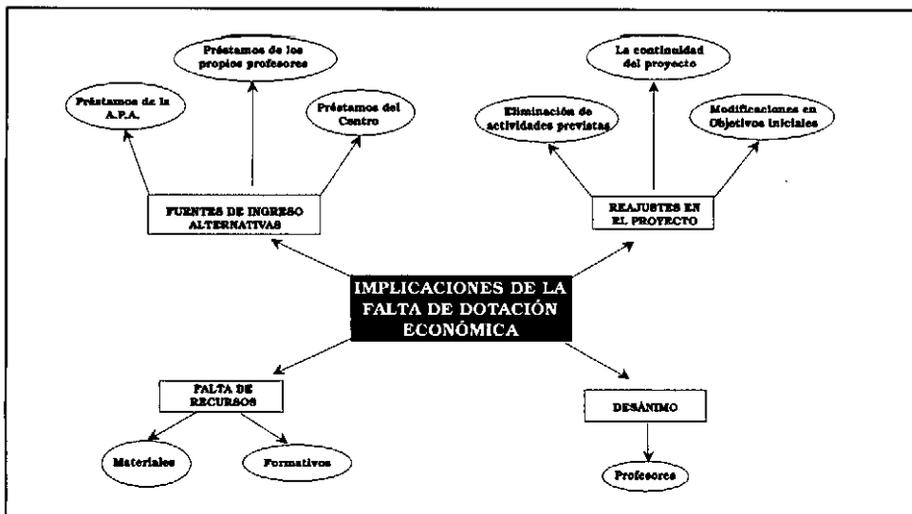


Figura N.º 90

En relación a las *fuentes de ingresos alternativas*, se pone de manifiesto la búsqueda, por parte de los profesores, de nuevas vías de financiación económica de sus proyectos cuando el retraso en los pagos de la Administración impide su ejecución.

Tres son las fuentes de refinanciación temporal a las que se suele recurrir. La más común es el *préstamo* o anticipo que el propio Centro escolar hace a los miembros del Proyecto. En segundo lugar, aparece la propia *financiación personal* que los miembros del Proyecto hacen para facilitar su desarrollo. Por último, en alguna ocasión, han sido el APA y las aportaciones de los padres, las que corren con los gastos que el desarrollo del Proyecto genera en su desarrollo.

Una segunda consecuencia que la falta de dotación económica puede tener en el proyecto es la revisión o reajuste del mismo. Las modificaciones en las *actividades* inicialmente previstas son una de esas posibles consecuencias. Generalmente las modificaciones se articulan en torno a las siguientes soluciones: eliminar actividades, dando prioridad a aquéllas que suponen un menor gasto económico; *reducir el número de actividades previstas*; o bien, *demorar temporalmente la ejecución* de las mismas hasta la llegada del dinero.

Las modificaciones en los *objetivos* inicialmente previstos en el proyecto son otra de las fórmulas adoptadas para hacer frente a la falta de dotación económica. Al igual que en el caso anterior, las modificaciones en la temporalización prevista inicialmente para alcanzar los objetivos, o incluso opciones más drásticas como su reducción o eliminación, son consecuencias derivadas de este hecho. Por último, el peligro en la continuidad global del proyecto es otra de las posibles consecuencias de la precariedad económica en que deben desenvolverse algunos proyectos.

En tercer lugar, los profesores aluden a una consecuencia, comúnmente señalada, del hecho de no haber recibido el dinero concedido a cargo del proyecto: las dificultades para adquirir los recursos materiales mínimos que garanticen el desarrollo de las actividades previstas en el proyecto. Esta falta de recursos se concreta en tres tipos básicos de materiales, en función de la naturaleza de los distintos proyectos:

Materiales de tipo formativo: son aquéllos destinados a la formación del profesorado para el inicio o desarrollo del proyecto. Incluye materiales de tipo bibliográfico, libros, dossiers y materiales curriculares o de consulta sobre el propio proyecto.

Materiales Audiovisuales: son materiales que se usan durante el propio desarrollo de las actividades del proyecto. Incluye la compra de emisoras, vídeos, diapositivas, cintas de audio y vídeo, etc.

Materiales relacionados con áreas temáticas: abarcan una amplia gama de recursos relacionados con los tópicos específicos de cada proyecto. Por ejemplo: material deportivo, mapas, globos terráqueos, juegos y juguetes, etc.

Impacto de incrementos económicos en el proyecto

Ya hemos analizado las limitaciones, fundamentalmente económicas que per-

ciben los profesores. Sin embargo, la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa del curso 1993-94 tuvo unas características especiales, tanto por el incremento sustancial de la dotación económica a los proyectos, como por la reducción del número de proyectos seleccionados (un máximo de 150 como ya hemos informado). Por ello, nos pareció de interés conocer la opinión que los profesores tenían con respecto a este incremento, así como las repercusiones que había tenido.

Un primer grupo de declaraciones muestra lo que denominamos *impacto nulo*. Se incluyen declaraciones que hacen referencia a la falta de impacto de la dotación económica en el desarrollo del proyecto. Es la categoría que recoge más afirmaciones (21 declaraciones) al valorar cómo ha incidido la dotación económica en el proyecto. Esto es, la dotación económica no parece estar influyendo en el desarrollo de los proyectos. Esto es así, no tanto por el valor "neutro" del dinero, cuanto porque el mismo no ha sido aún adjudicado realmente a los mismos.

La frase más típica y representativa de esta categoría es aquélla en la que suele afirmarse que el proyecto funciona al margen/con independencia de la dotación económica que se le adscriba. Esta afirmación viene, en general, refrendada por el hecho de que el "impacto nulo" se atribuye a que la dotación económica no ha llegado al centro (no a su falta de valor en sí). Estas son, por ejemplo, afirmaciones muy ilustrativas: *"La dotación económica no ha influido en las modificaciones introducidas pues estamos acostumbrados a no recibir la dotación al inicio de la puesta en marcha del proyecto"* (S/5); *"No ha influido en los objetivos planteados dado que no se ha recibido ninguna dotación económica"* (G/11), o *"La mejora no la hemos notado porque aún no se ha percibido ninguna cantidad de dinero"* (C/6).

Un segundo grupo atribuye un valor positivo a la dotación económica sobre el desarrollo del proyecto. Es posible, en este caso, distinguir tres tipos de valoraciones positivas, o tres tipos de impacto valorado de forma positiva (como puede verse en la Figura N.º 91). El impacto en el nivel de recursos y en las dotaciones que se asignan al proyecto: *"Lógicamente al disponer de más dinero, los medios de que se dispone pueden ser mayores..."* (G/13). El impacto *ánimico y motivacional* que supone el reconocimiento económico al trabajo abordado en el proyecto: *"La mejora económica no ha sido sustancial...pero sí estimula para trabajar y realizar nuevos proyectos"* (C/4). Por último, señalar el impacto en la *remodelación o ampliación de objetivos y contenidos del proyecto*: *"...nos ha obligado a darle un enfoque global y a establecer prioridades"* (J/13).

Pues bien, de los tres, es el impacto en las adquisiciones y calidad de recursos materiales (bibliografía, fotocopias, actividades de formación) el efecto positivo que con mayor frecuencia es citado por los profesores. En segundo lugar, aparece el valor simbólico, que como estímulo y motivación se atribuye al dinero, y sólo en una medida mínima se alude a la posibilidad que la dotación económica supone para la revisión de objetivos y contenidos del proyecto.

Un grupo de proyectos de innovación ha incluido declaraciones de los profesores en las que se valora como negativa la influencia de la dotación económica en el desarrollo del proyecto de innovación. Es la categoría que aglutina un menor

número de datos. Por tanto es, de las influencias económicas identificadas (nula, positiva, negativa), la que tiene un menor peso en el desarrollo del proyecto.

De todas formas se pueden destacar tres posibles orientaciones dentro de esta categoría (Figura N.º 92): Las que aluden al impacto negativo en el ánimo y entusiasmo de los profesores. Son afirmaciones en las que los profesores aluden al retraso o falta de dotación real como la causa de esta desmotivación de cara al trabajo. En segundo lugar, declaraciones en las que los profesores afirman directamente que la falta de dinero atribuido al proyecto es un claro impedimento o limitación para el desarrollo del mismo. Por último, una única afirmación en la que se plantea la posibilidad de suspensión o cancelación del proyecto si la dotación económica sigue sin llegar.

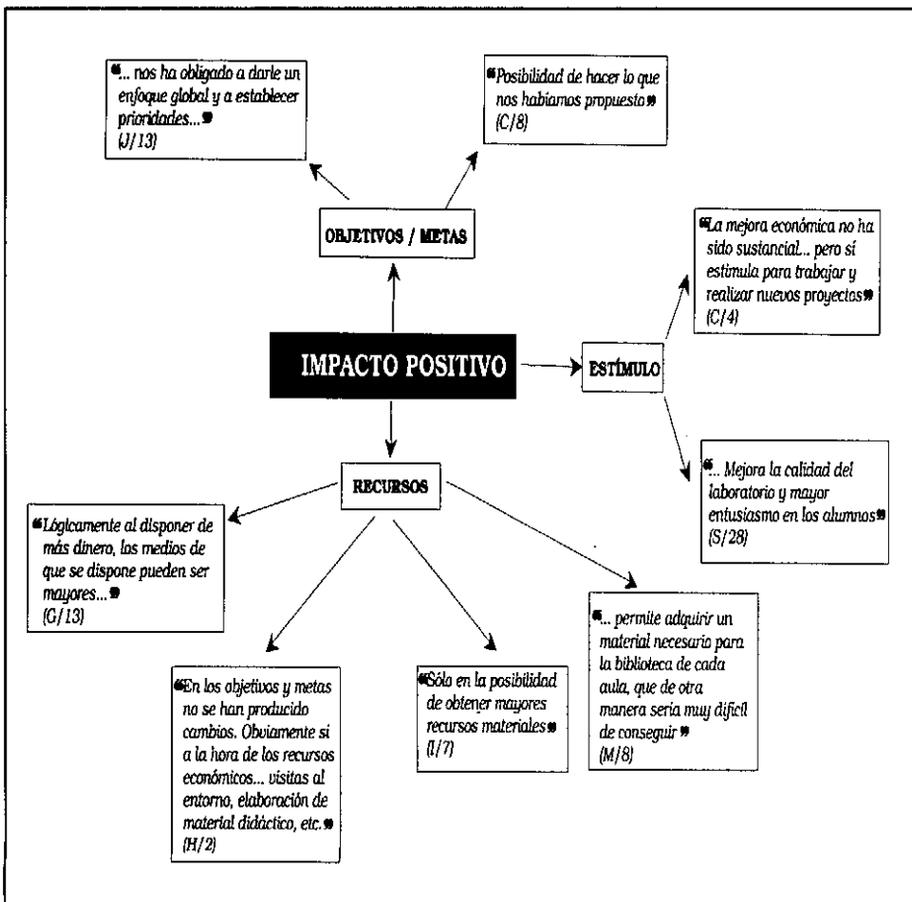


Figura N.º 91

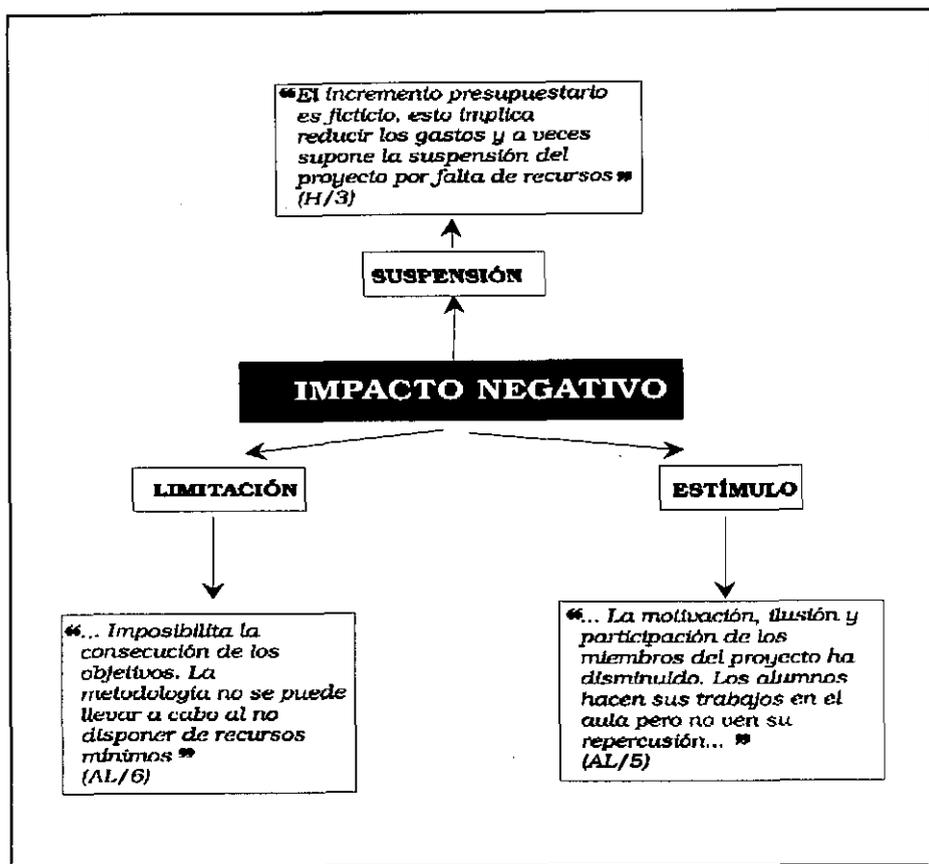


Figura N.º 92

Son, por tanto, éstas afirmaciones las que atribuyen a la dotación económica todo el peso para el desarrollo del proyecto. Si bien, como señalábamos, son también las declaraciones menos significativas en términos cuantitativos.

4.1.6. CAMBIOS PRODUCIDOS POR EL PROYECTO DE INNOVACIÓN: DIMENSIONES PERSONALES, DIDÁCTICAS Y ORGANIZATIVAS

Dimensión personal

Una vez que hemos descrito las dimensiones más relevantes del proceso de innovación, vamos a centrarnos en las repercusiones que el proyecto ha ido teniendo

do a diferentes niveles. En primer lugar analizamos el nivel de satisfacción personal de los profesores con su participación en el proyecto. Tal y como se muestra en la Figura N.º 93, los profesores muestran cierto optimismo, respecto a la actividad desarrollada en el proyecto. Un 77,3% de los encuestados, muestran opiniones positivas en cuanto a la actividad desarrollada. Es destacable que un 59,3% de los profesores consideran el grado de satisfacción aceptable, sobre todo, desde el punto de vista de las expectativas respecto al proyecto. Estas opiniones mejoran al finalizar el curso académico, de forma que resulta mayor el número de profesores cuyo grado de satisfacción es óptimo.

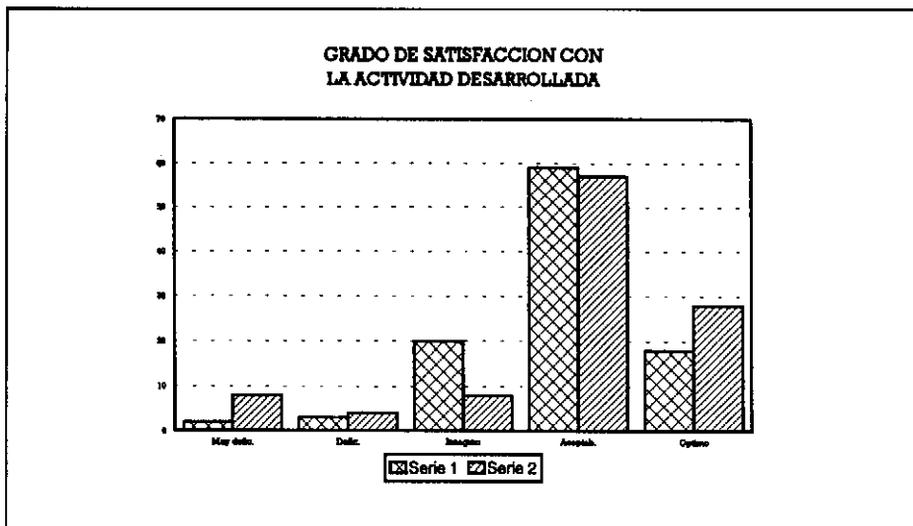


Figura N.º 93

Los profesores se muestran bastante optimistas en cuanto al aprendizaje derivado de su participación en los proyectos de innovación, ya que como se observa en las Figuras 94-101, en todas las categorías encuestadas aparecen destacadas las estimaciones ALGO o MUCHO, que agrupan dan unos porcentajes que rondan claramente el 80%.

En estas mismas Figuras, los profesores informan en un alto porcentaje, estar aprendiendo "conceptos y teorías", así como a "resolver problemas a través del trabajo con los compañeros", aunque estas dos dimensiones no se modifican sustancialmente conforme avanza el desarrollo de los proyectos de innovación. En las restantes Figuras se observa que en las respuestas del segundo cuestionario, los porcentajes de la categoría mucho se incrementan de forma moderada al final respecto del principio de los proyectos de innovación.



Figura N.º 94

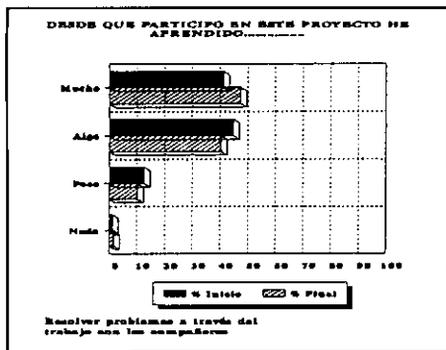


Figura N.º 95

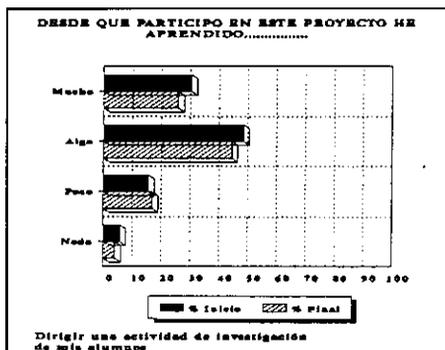


Figura N.º 96

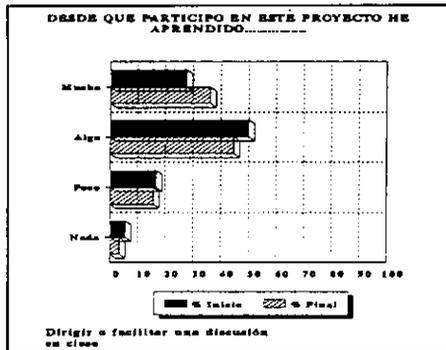


Figura N.º 97

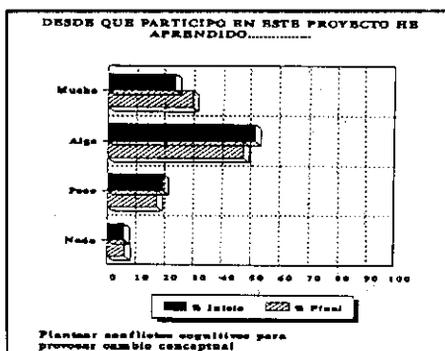


Figura N.º 98

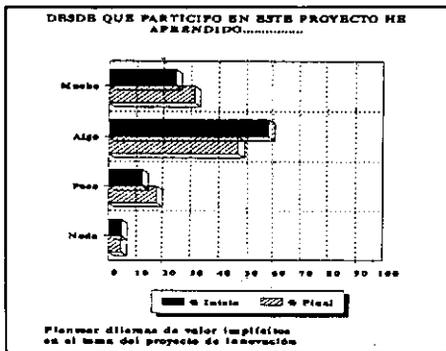


Figura N.º 99

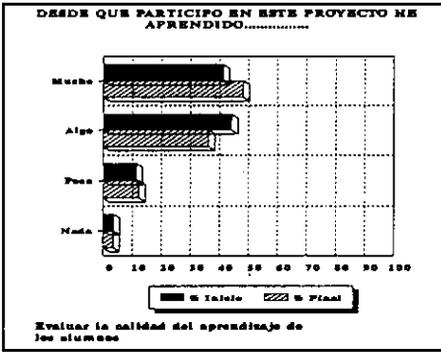


Figura N.º 100

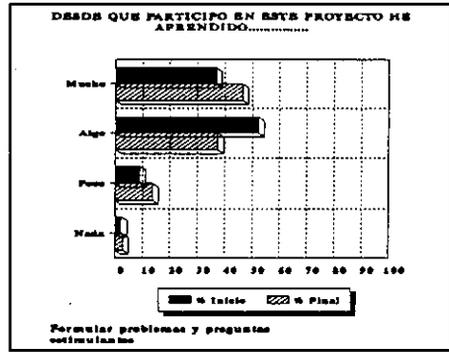


Figura N.º 101

Un segundo aspecto que hemos analizado en relación a las repercusiones personales hace referencia a las preocupaciones del profesorado en relación al proyecto de innovación. Podemos apreciar al respecto cuatro ámbitos preferentes: por una parte y prácticamente al mismo nivel, se sitúan aquellas preocupaciones vinculadas con la necesidad de saber más sobre el tema objeto del proyecto, para poder realizar la innovación de una manera adecuada y, el interés de los profesores por evaluar el impacto que la realización del mismo está teniendo en sus alumnos. Por otra, y aunque con puntuaciones algo más bajas pero siempre por encima del 50% se encuentran preocupaciones relacionadas con el interés por la participación de otros profesores no incluidos en el proyecto, y con la necesidad de coordinar los esfuerzos individuales con los de otros compañeros para potenciar los efectos de la innovación pretendida.

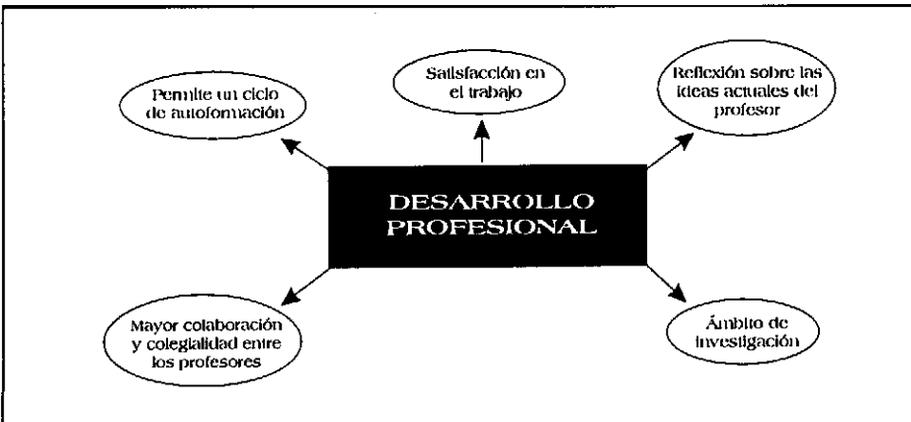


Figura N.º 102

La evolución de las preocupaciones de los profesores respecto del proyecto de innovación puede ser un buen indicador de la opinión y satisfacción de los profesores con su desarrollo. En la Figura N.º 103 se puede observar que, en general, las preocupaciones de los profesores se modifican poco entre el inicio y el final del proyecto de innovación (durante el actual curso académico). Sin embargo, aunque con diferencias moderadas podemos constatar una disminución de la preocupación de los profesores por recibir información, así como un incremento considerable en la preocupación por implicar a más profesores en el proyecto, por introducir modificaciones y estrategias nuevas en el proyecto. Ello empieza a mostrar que se va produciendo un desarrollo madurativo de los profesores respecto del proyecto de innovación, de forma que a medida que avanza, los profesores van evolucionando y preocupándose menos de sí mismos y más de la mejora del proyecto de innovación.



Figura N.º 103

Cambios en el aula

Una segunda dimensión analizada se refiere a los *cambios introducidos a nivel de clase* (Figura N.º 104). Los profesores informan, en un 85,71% de los casos haber introducido cambios a nivel de su aula. Estos cambios quedan asociados, fundamentalmente, a la utilización de nuevos materiales didácticos, seguido de la forma en que se presenta la información a los alumnos, en las tareas asignadas a los mismos o, en los resultados de aprendizaje. También, por encima del 50% se sitúan los cambios en cuanto a las relaciones entre profesores y alumnos. Se puede observar también que los cambios que al inicio del proyecto se introducen generalmente se mantienen o incluso se amplían al finalizar éste. Así, es de destacar que al finalizar el proyecto los profesores informen de haber introducido cambios en las relaciones profesor-alumno, entre los alumnos, en la organización del espacio del tiempo o en la asignación de tareas, en el rendimiento, motivación y comportamiento de los alumnos.

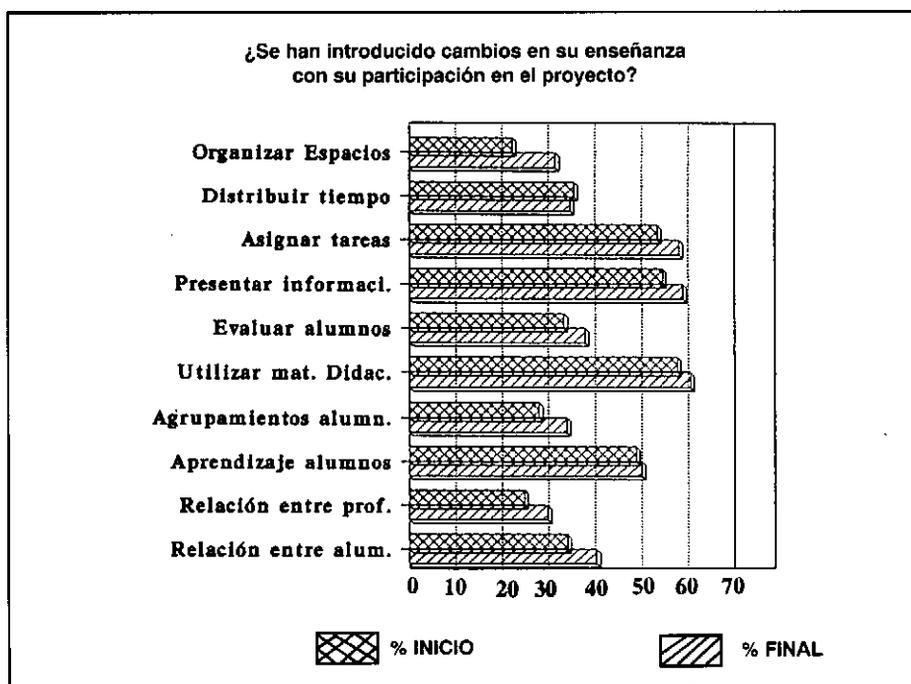


Figura N.º 104

Respecto al nivel de satisfacción del profesorado con los cambios que introducen en sus aulas, y como se observa en la Figura, se muestra una tendencia igual-

mente positiva (BASTANTE o MUCHO en un 65,7%), mientras que en las respuestas consideradas negativas registran unos porcentajes prácticamente insignificantes: "Ha mejorado el comportamiento de los alumnos en clase. Se han creado unas relaciones humanas muy positivas. Ha permitido que alumnos que tenían un bajo rendimiento escolar, con una baja autoestima destaquen en el campo del trabajo físico, la responsabilidad y el buen comportamiento mejorando la estima del grupo y la propia, así como el rendimiento escolar". Por otra parte, se comprueba que el grado de satisfacción de los profesores respecto de los cambios introducidos en sus aulas se incrementa al finalizar el curso escolar, de manera que la dimensión "mucho" aparece en un porcentaje significativamente más elevado.

Junto a los cambios a nivel de enseñanza que hemos comentado anteriormente, y a través del análisis de las respuestas abiertas de los profesores, hemos agrupado otros cambios producidos a partir de la participación en el proyecto. Estos cambios, como aparecen en la figura se refieren a las mejoras en materiales de enseñanza, la organización e integración del contenido, la mejora de actitudes en los alumnos, la mejora en las relaciones con los padres, o en el cambio de rol del propio profesor.

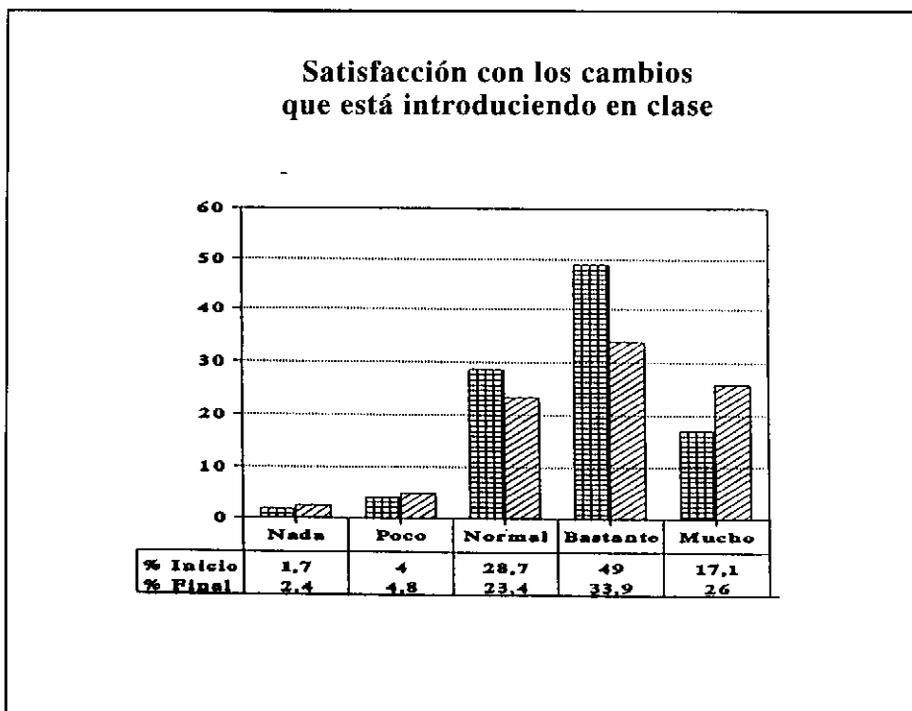


Figura N.º 105

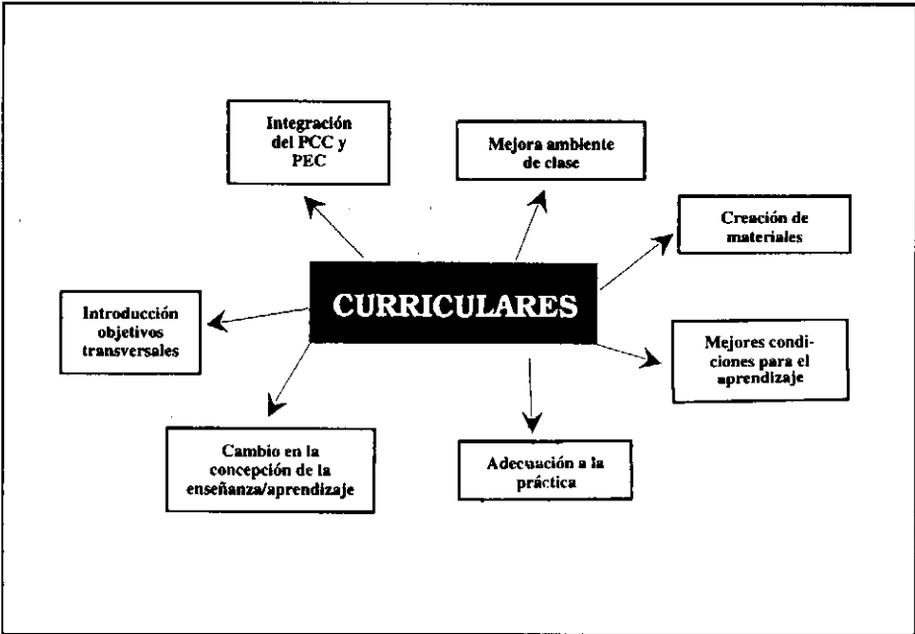


Figura N.º 106

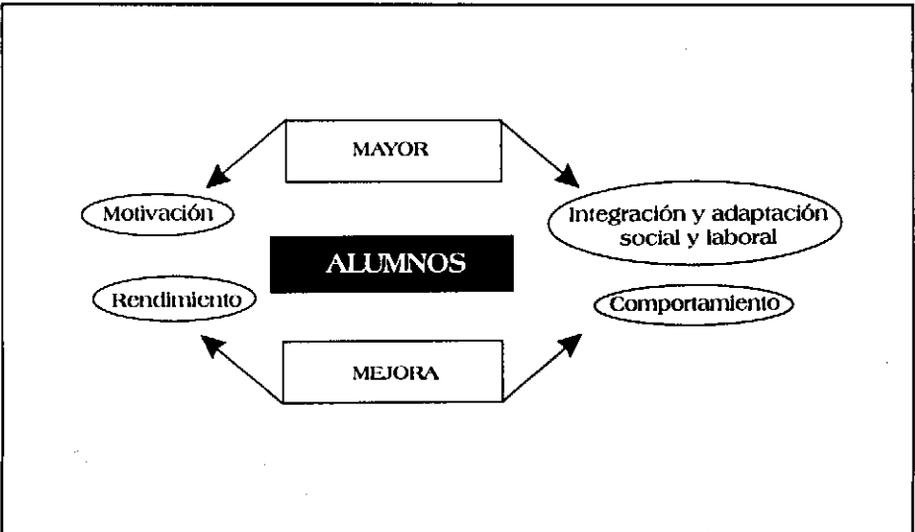


Figura N.º 107

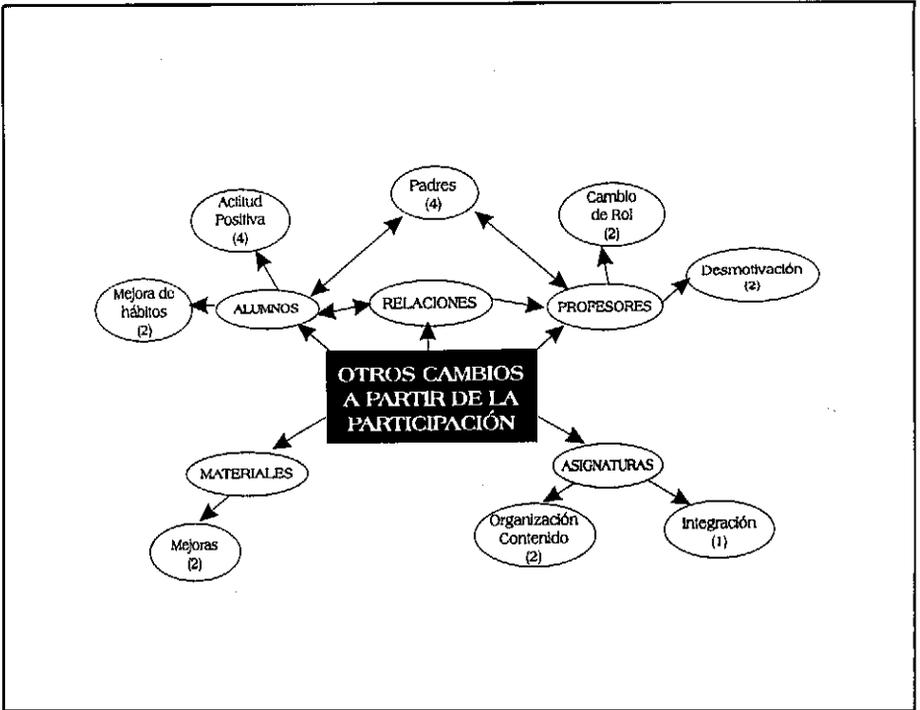


Figura N.º 108

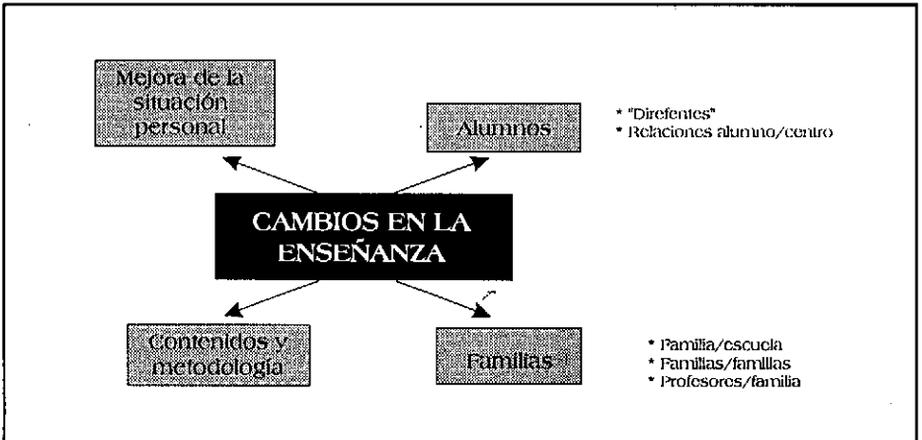


Figura N.º 109

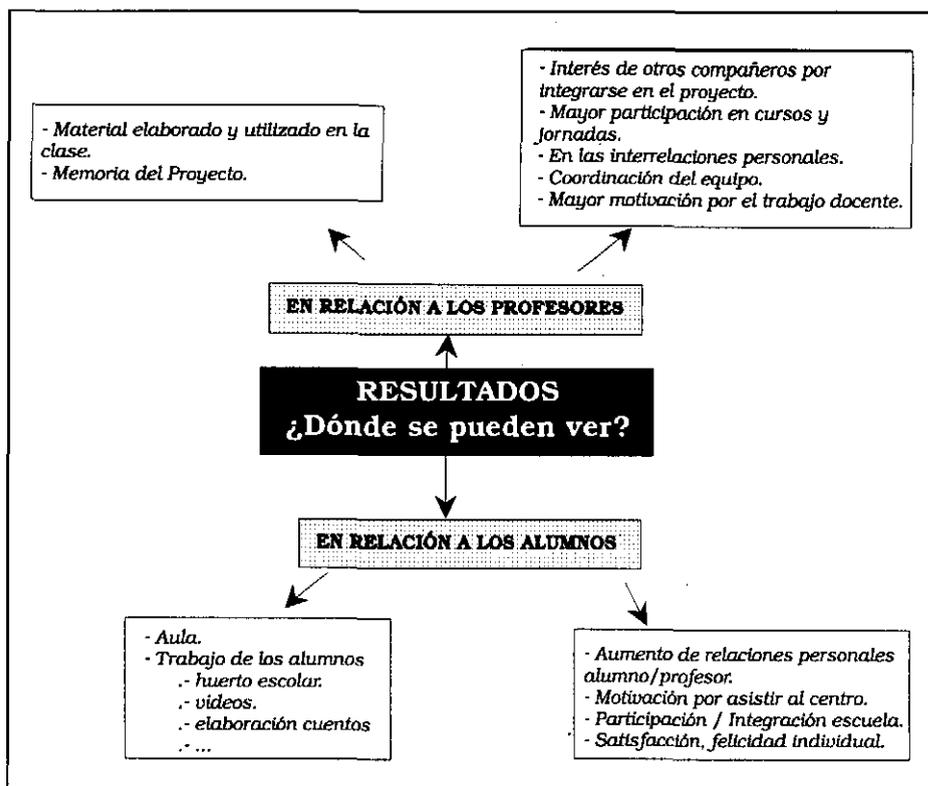


Figura N.º 110

Cambios a nivel escolar

En relación a las repercusiones organizativas de los proyectos de innovación, en primer lugar se pone de manifiesto que éstos representan una oportunidad para la reflexión del profesorado con unas consecuencias muy claras respecto a la necesidad de lograr una mayor colegialidad en las relaciones de trabajo así como un mayor acercamiento al ejercicio de investigación: "Nuestro proyecto ha abierto un ciclo de autoformación docente al que debe seguir la implicación de alumnos y alumnas en el mismo", "Sirve para reflexionar sobre las ideas actuales del profesor; se crea un ámbito de investigación en los grupos".

En términos generales sí piensan los profesores que se han producido o se están produciendo cambios en la vida del centro como consecuencia del desarrollo del proyecto de innovación. Pero como se comprueba en la Figura N.º 111, al fina-

lizar el curso académico los profesores son menos optimistas que al comienzo respecto a estos cambios.

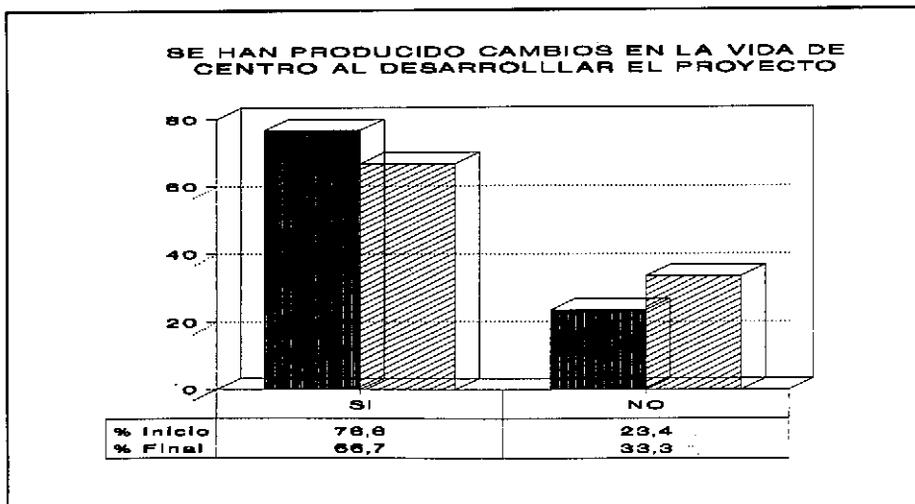
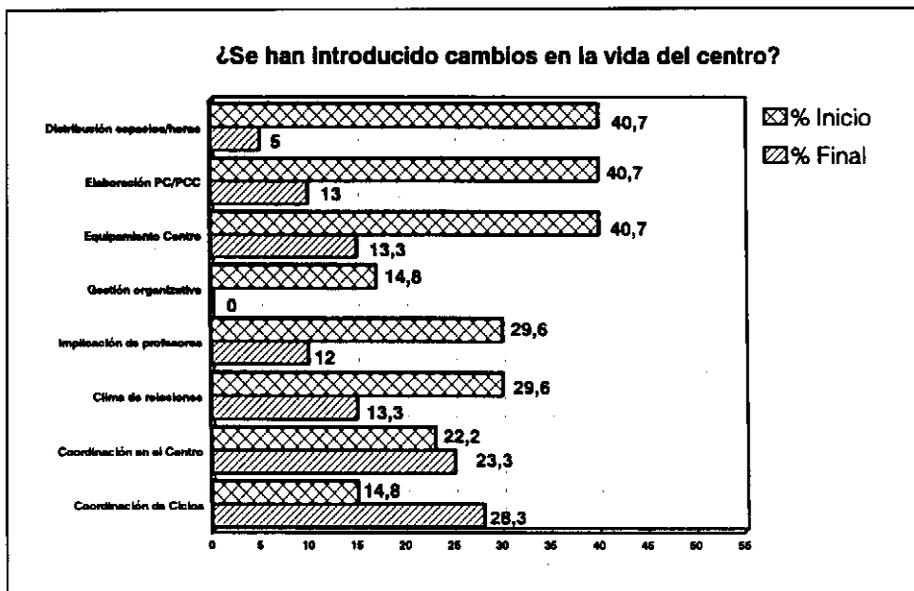


Figura N.º 111



Gráfica N.º 112

Los cambios organizativos van evolucionando conforme avanza el desarrollo de los proyectos de innovación. Así, si al principio los cambios se refieren principalmente a la coordinación a nivel de ciclo y de centro, al concluir el proyecto, los cambios se refieren a la distribución del espacio, a la elaboración del Proyecto de Centro o el Proyecto Curricular de Centro, así como al equipamiento del centro.

En relación al *impacto en el centro*, por tratarse de proyectos de innovación, suponíamos que podría, o debería, inducir a cambios en la vida del Centro. Son varios los equipos que nos ofrecen respuestas originales sobre cuáles son las modificaciones que se han ido introduciendo y en qué aspectos están teniendo repercusiones, como representa la Figura N.º 113.



Figura N.º 113

a) En la cultura de la Escuela, en cuanto que hay casos en los que la innovación está facilitando la integración social de "disminuidos psíquicos" (C/4). Otros especifican que está influyendo en la vida en general del Centro y en la consideración de los profesores que participan en el proyecto: "Los/as Santos/as para más de una persona" (CO/11).

En definitiva son un modelo a imitar. Es posible hacer algo parecido, o al menos intentarlo.

Algunos especifican que la mayor influencia se percibe en el cambio de determinadas actividades de los alumnos y de los profesores del proyecto.

b) Hay Centros cuyas modificaciones más notorias se refieren al uso de espacios, que los profesores valoran positivamente: "Los alumnos disfrutaban de instalaciones distintas a las del Centro" (C/4), o incluso dentro del Centro, a utilizar espacios diferentes a las aulas para la realización del trabajo, como en el caso del S/22 que han llegado a ocupar la sala del Conserje.

c) Probablemente el mayor impacto didáctico esté en los aspectos señalados en la parte superior de la Figura N.º 113, los profesores han llegado a elaborar los materiales que han considerado necesarios, y los alumnos se sienten más motivados.

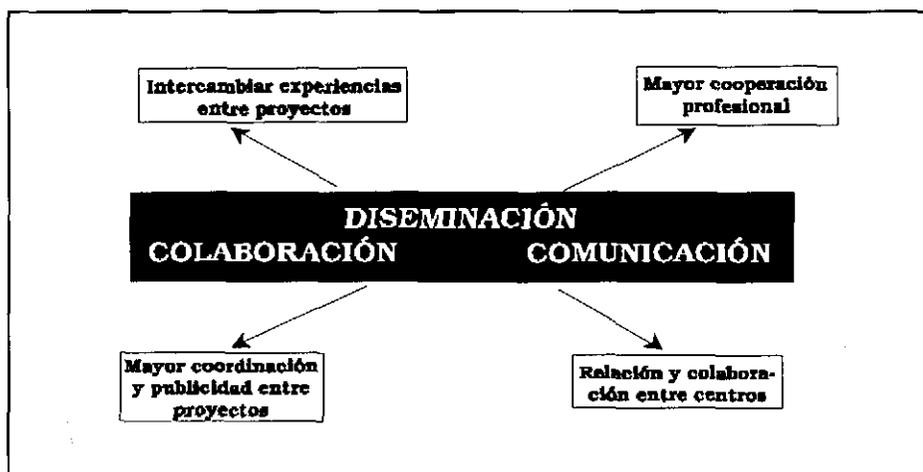


Figura N.º 114

Para matizar algo más las afirmaciones anteriores hemos realizado un cruce de variables que nos van a permitir conocer aspectos más precisos referidos a los cambios introducidos a nivel de centro (Tablas N.ºs 36, 37, 38). En primer lugar se comprueba que no hay diferencias entre centros públicos y privados en relación a los cambios organizativos introducidos. En relación al nivel académico se comprueba que los profesores informan de cambios organizativos más a menudo en centros de Educación Infantil y Primaria antes que en Bachillerato y Formación Profesional.

Tabla N.º 36

Cambios a nivel de centro	Centros Públicos	Centros Privados	Infantil	Primaria	B.U.P.	FP.	Han colaborado antes	No han colaborad. antes
Sí	77,3%	71,4%	75%	86,4%	63,6%	40%	77%	50%
No	22,7%	28,6%	25%	13,6%	36,4%	60%	23%	50%

Tabla N.º 37

Cambios a nivel de centro	Entre 1 y 5 prof.	Entre 6 y 10 prof.	Entre 10 y 20 prof.	Más de 20 prof.	1.º año	2.º año	3.º año	4.º año	5.º o más
Sí	60,7%	75%	92,3%	88,9%	83,3%	67%	80%	81%	75%
No	39,3%	25%	7,7%	11,1%	16,7%	33%	20%	18%	25%

Tabla N.º 38

Cambios a nivel de centro	Actitud del equipo directivo			Periodicidad de las reuniones			
	Indiferencia	Apoyo	Coordinación	Más de 1/semana	Cada semana	Cada 15 días	Cada mes
Si	50%	78,9%	100%	66,7%	71,4%	83,3%	76,9%
No	50%	21,1%	0%	33,3%	28,6%	16,7%	23,1%

En segundo lugar es de destacar que la proporción de proyectos de innovación que provocan cambios organizativos es mayor cuando se confirma que los profesores han venido colaborando anteriormente en otras actividades autoformativas. Igualmente, ocurre que cuanto mayor sea el número de profesores integrantes de un proyecto de innovación, mayor es la proporción de cambios percibidos a nivel de centro. Este hecho se contrasta igualmente con la actitud del equipo directivo. En aquellos centros en los que la actitud del equipo directivo del centro ha sido de coordinación del proyecto, se informa en un 100% de los casos de haber introducido cambios organizativos. Este porcentaje se reduce a la mitad cuando la actitud de la dirección es de indiferencia.

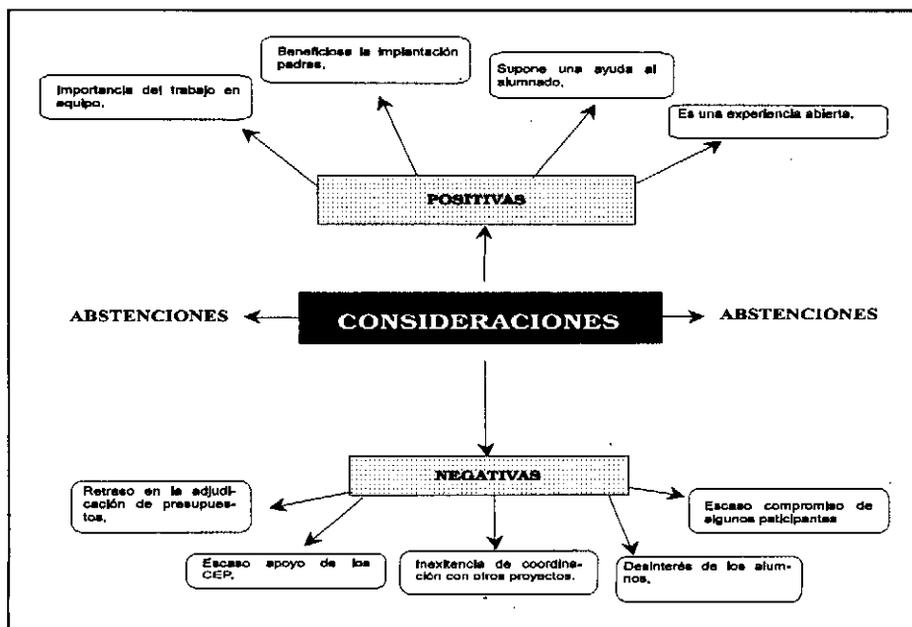


Figura N.º 115

4.2. *Estudio de casos de proyectos de innovación: proceso de selección y descripción de casos*

Ya en un trabajo previo hemos hecho referencia al estudio de caso como estrategia de investigación y de formación del profesorado (Marcelo y Parrilla, 1991). Destacábamos en aquel trabajo los diferentes conceptos de estudio de caso, sus características y modalidades. En la actualidad contamos con nuevas aportaciones que han venido a completar la reflexión que realizamos hace tres años. El reciente *Handbook of Qualitative Research* editado por Denzin y Lincoln (1994) incluye una definición de Huberman y Miles según la cual "un 'caso' es un fenómeno de alguna clase que ocurre en un contexto limitado —la unidad de análisis—. Normalmente existe un foco de atención y unos límites temporales, sociales, o físicos más o menos definidos. El foco y los límites se pueden definir como unidad social (un individuo, un rol, un pequeño grupo, una organización, una comunidad, una nación), por su localización espacial o temporal (un episodio, un suceso, un día). Los casos pueden tener subcasos incluidos dentro de ellos. Como con otros aspectos conceptuales, la definición de "caso" es principalmente analítica, supone elección de datos, ya se trate de casos simples o múltiples" (1994: 440).

En la misma línea, Lichtman y Taylor (1993), después de revisar la literatura sobre estudios de caso, llegan a afirmar que existen algunas características definitorias, como son: los estudios de caso se centran en una unidad simple de estudio, se establecen límites o fronteras al estudio, dicha unidad de análisis se estudia en su contexto, y que el estudio de caso es un proceso. En este sentido es relevante la concepción de Merriam según la cual el estudio de caso "es una descripción y análisis intensivo y holístico de un fenómeno o unidad social" (1991: 21).

Desde esta perspectiva, nuestra intención ha sido analizar más en profundidad algunos proyectos de innovación. En el siguiente epígrafe describimos los procedimientos por los cuales hemos seleccionado estos casos.

4.2.1. EL PROCEDIMIENTO PARA LA SELECCIÓN DE CASOS: APLICACIÓN DEL ANÁLISIS FACTORIAL DE CORRESPONDENCIAS MÚLTIPLES

Un problema clave en el estudio de caso reside en el propio proceso de selección del caso/s. En palabras de Stake "quizás el aspecto más diferenciador del estudio de caso en las ciencias sociales y humanas sea la selección de casos a estudiar" (1994:243). Este autor diferencia tres tipos de casos en función de la intencionalidad de los investigadores: *intrínseco*, *instrumental* y *colectivo*. En el primer caso, el investigador al seleccionar el caso no persigue que el caso sea representativo de nada ni confirmar hipótesis o teorías previas, sino una preocupación por conocer un caso en particular. En el segundo caso, el investigador busca que, a partir del caso, se obtenga conocimiento que permita validar o no una determinada teoría o principio. En el tercer caso, se espera que los casos, en la

medida en que son representativos, proporcionen información susceptible de ser generalizada (Stake, 1994). Desde este punto de vista, *"nada es más importante que proceder a una correcta selección de casos. Es un problema de muestreo. Los casos se seleccionarán para que representen alguna población de casos"* (Stake, 1994:243). Pero el "muestreo" en investigación cualitativa sigue unos pasos diferentes a los establecidos en investigación cuantitativa. Los casos pueden seleccionarse por ser ejemplos típicos de algo; pueden seleccionarse por todo lo contrario, es decir, por ser ejemplos únicos o extremos de un fenómeno. También pueden seleccionarse por tratarse de ejemplos ideales o modélicos de algo (Lichtman y Taylor, 1993).

Merriam (1991) distingue dos formas de selección de casos: probabilístico y no probabilístico, siendo éste último el método más apropiado en investigación cualitativa, en tanto que no se dispone de información para estimar la probabilidad de cada elemento o caso incluido en la selección. Dentro del muestreo probabilístico, Goetz y LeCompte (1988) identifican lo que denominan *selección por criterio*, según la cual existen ciertos criterios que los investigadores utilizan para justificar la selección de los casos. Así, señalan diferentes tipos de muestreos: comprensivo, por cuotas, por redes, extremos, típicos, únicos, por reputación, ideal y comparable.

De todos ellos, el método que hemos seleccionado es el muestreo por cuotas según el cual los investigadores *"empiezan identificando los subgrupos principales o más relevantes de un universo dado... A continuación, procede a la obtención de un número arbitrario de participantes de cada categoría"* (Goetz y LeCompte, 1988: 99). En esta investigación hemos pretendido conocer, desde una perspectiva formativa, los procesos que suponen el inicio, desarrollo y resultados de los proyectos de innovación en los que se implican los profesores. En una *primera fase*, nuestra metodología ha sido *extensiva*, y por ello hemos empleado el cuestionario como instrumento para obtener la información necesaria para describir dichos procesos. *La segunda fase* que ahora vamos a describir es *intensiva*, y se estructura bajo la forma de *estudio de caso*. Ambas fases tienen relación, de manera que los casos seleccionados no lo han sido al azar. Hemos seguido un procedimiento original y riguroso para asegurarnos de que los casos seleccionados eran representativos de dimensiones o conglomerados estructurales estables. Para proceder a este análisis hemos encontrado de gran utilidad el *Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples*, que es una técnica estadística que permite interpretar visualmente datos categóricos multivariados. Dado que en nuestro caso las variables que utilizamos son discretas, se adecúa perfectamente al objetivo que perseguimos.

"El Análisis de Correspondencias puede considerarse como un método general de análisis de estructuras de relación aplicable a una gran variedad de tipos de datos positivos, donde los perfiles relativos y las relaciones de orden adquieren más importancia que las magnitudes relativas. Otro aspecto de innegable interés resulta del hecho de que la descripción simultánea de las variables que forman un

contexto tiene características explicativas en la medida que consideremos la explicación como el posicionamiento de un elemento o fenómeno en su contexto" (Cornejo, 1988:83). "Su principal ventaja reside en la generalidad y versatilidad de sus aplicaciones como técnica de representación de la estructura geométrica simultánea del multiespacio de relación entre individuos y variables y su capacidad de tratar todo tipo de datos, tanto cualitativos como cuantitativos" (Cornejo, 1988: 95).

El Análisis de Correspondencias es *"una técnica exploratoria multivariada que convierte una tabla de frecuencias en una representación gráfica en la cual las filas y columnas se presentan como puntos."* (BMDP, 1990:633). Por tanto, lo que vamos a obtener va a ser una visión gráfica, más comprensiva y global, de las relaciones entre las dimensiones que hemos conocido a través de los cuestionarios.

Una de las ventajas de utilizar el Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples consiste en que no es necesario presuponer ninguna caracterización previa en las variables, ni el tipo de relación que hay entre ellas. Se pretende, por tanto, obtener las dimensiones o estructuras básicas de cada conjunto de variables esperadas. La representación gráfica que nos proporciona se denomina *estructurograma*. Como indica Cornejo, *"El estructurograma representa las características directamente asociadas a cada cuadrante y, al mismo tiempo, la estructura general de las interacciones entre ellos"* (Cornejo, 1988:150).

Vamos a ir describiendo paso a paso cada una de las fases por las que hemos atravesado para seleccionar los casos objeto de estudio. En primer lugar, hemos iniciado el proceso a partir de los resultados obtenidos a través de los *Cuestionarios sobre Proyectos de Innovación Educativa*, que en sus versiones individual y grupal nos devolvieron los profesores, y cuyos resultados ya hemos descrito anteriormente. Como ya indicamos, fueron 81 proyectos y 455 los profesores que respondieron los cuestionarios. A partir de estos datos, tomamos las primeras decisiones que consistieron en *seleccionar los items más relevantes* y que permitieran caracterizar mejor los diferentes tipos de proyectos de innovación. Este fue un proceso que se llevó a cabo por parte de la totalidad del equipo de investigación, de forma que, a partir de la experiencia que íbamos obteniendo por nuestro contacto con los profesores y por el análisis de los cuestionarios, se tendió a seleccionar aquellas variables que mayor peso pudieran tener. Estas variables procedían de los cuestionarios individuales y grupales. La relación de variables seleccionadas fue la que aparece en el siguiente recuadro. Como se puede comprobar, hemos seleccionado variables relevantes, pero con una características clasificatorias, es decir, variables ordenadas por rangos.

Una vez identificadas las variables objeto de estudio, procedimos a realizar la prueba del Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples, y para ello utilizamos el paquete estadístico BMDP-CA. Para el primer análisis que realizamos se incluyeron la totalidad de ocho variables seleccionadas anteriormente. El listado de ordenador nos ofreció, además de las tablas correspondientes en las que se

explican las puntuaciones de cada variable y los pesos factoriales en los dos ejes analizados, una representación gráfica o estructurograma que nos ofrece la agrupación de las variables seleccionadas. En este caso, dicha representación aparece en la Figura N.º 116. Hemos destacado en dicha Figura dos conglomerados de variables que por su proximidad pueden representar grupos significativos. Un primer tipo de proyectos de innovación sería aquel que respondiera a las siguientes características:

- * Número medio de profesores (entre 6 y 10)
- * Poca antigüedad trabajando en el tema del proyecto de innovación (un año o menos)
- * Estilo de coordinación no directivo
- * Actitud de apoyo al proyecto por parte del equipo directivo
- * Se están introduciendo cambios a nivel de centro
- * Se están introduciendo cambios a nivel de aula

Estas variables nos permiten caracterizar un tipo de proyecto de innovación reciente, en el que los profesores no tienen mucha preocupación por la coordinación, bien porque no la necesiten por el escaso número de participantes, bien porque su escasa experiencia en proyectos de este tipo no les ha mostrado aún la necesidad de una coordinación más estructurada. Serían proyectos en los que los profesores informan de estar introduciendo cambios a nivel de aula y de centro, aun cuando el alcance de estos cambios puede ser escaso debido al poco tiempo en que se viene trabajando en el proyecto.

El segundo conglomerado que nos ofrece el estructurograma de la Figura N.º 116 se refiere a proyectos de innovación caracterizados por otras variables. Serían proyectos con:

- * Una antigüedad en el tema del proyecto de innovación de más de 4 años).
- * Número bajo de profesores (5 o menos).
- * Estilo directivo de coordinación.
- * Alta satisfacción por los cambios introducidos a nivel de aula.
- * Actitud de coordinación por parte del equipo directivo.

Este conglomerado se diferencia del anterior, en la medida en que nos presenta un tipo de proyecto de innovación con diferentes características, fundamentalmente referidas a la antigüedad del proyecto, el número de profesores o el estilo de coordinación.

A partir del primer análisis realizado en donde introdujimos la totalidad de variables seleccionadas, y dado que aparecieron, como se ha descrito anteriormente, sólo dos conglomerados significativos de variables, optamos por realizar subsiguientes análisis factoriales de correlación múltiple, excluyendo en cada caso una de las ocho variables seleccionadas. En algunos de estos análisis factoriales los conglomerados resultantes coinciden con los que aparecen en este primer estructurograma, por lo que obviamos su inclusión en este informe, de manera que vamos a centrarnos en los resultados que nos presentan conglomerados diferentes a los enunciados anteriormente.

Número de Profesores participantes en el proyecto:

Alto (más de 10)

Medio (entre 6 y 10)

Bajo (5 ó menos)

Años de antigüedad del proyecto:

Alto (más de 4 años)

Medio (de 2 a 4 años)

Bajo (1 año o menos)

Actitud del equipo directivo:

Indiferencia

Obstrucción

Apoyo

Coordinación

Estilo de coordinación del proyecto:

Directivo

No directivo

Colaborativo

Grado de satisfacción con los cambios introducidos a nivel de centro:

Alto

Medio

Bajo

Introducir cambios a nivel de centro:

Sí

No

Grado de satisfacción con los cambios introducidos a nivel de enseñanza:

Alto

Medio

Bajo

Introducir cambios a nivel de enseñanza:

Sí

No

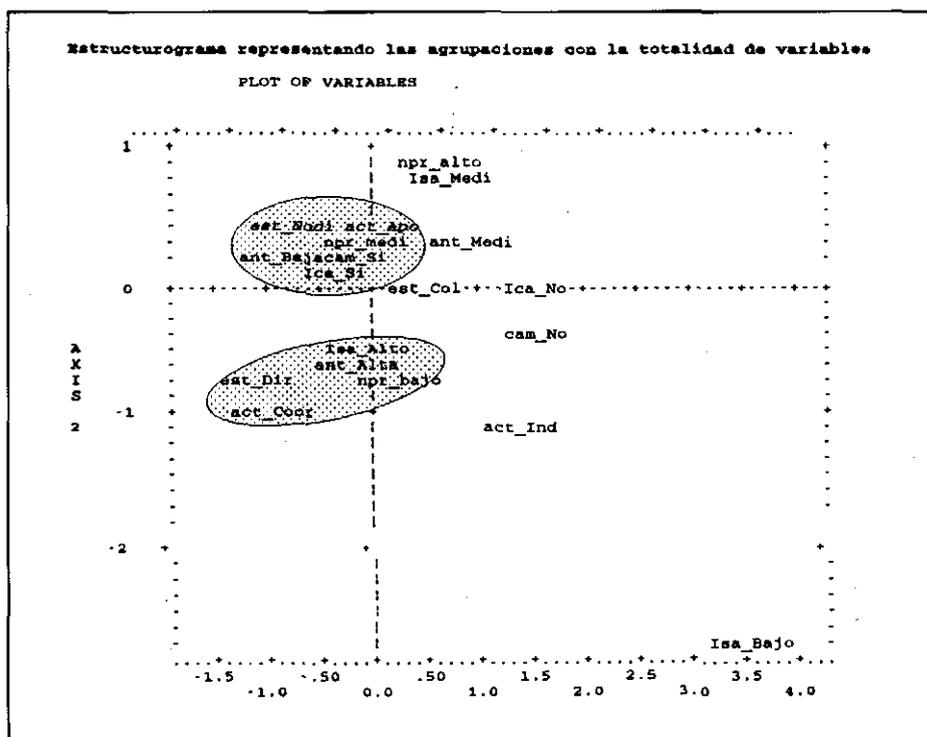


Figura N.º 116

El segundo estructurograma que presentamos corresponde al análisis realizado *excluyendo* la variable *antigüedad del proyecto de innovación*. En la Figura N.º 117 se pueden observar los conglomerados que aparecen, y que agrupan a un número representativo de variables. El primer conglomerado incluiría proyectos de innovación que se caracterizan por:

- * Número de medio de profesores (entre 6 y 10).
- * Estilo de coordinación colaborativa.
- * Actitud de apoyo por parte del equipo directivo.
- * Sin cambios a nivel de centro.

Junto a este conglomerado, aparece un segundo que se caracteriza por las siguientes variables:

- * Número bajo de profesores (5 o menos).
- * Actitud de indiferencia por parte del equipo directivo.
- * Alto nivel de satisfacción individual por el trabajo en el proyecto.

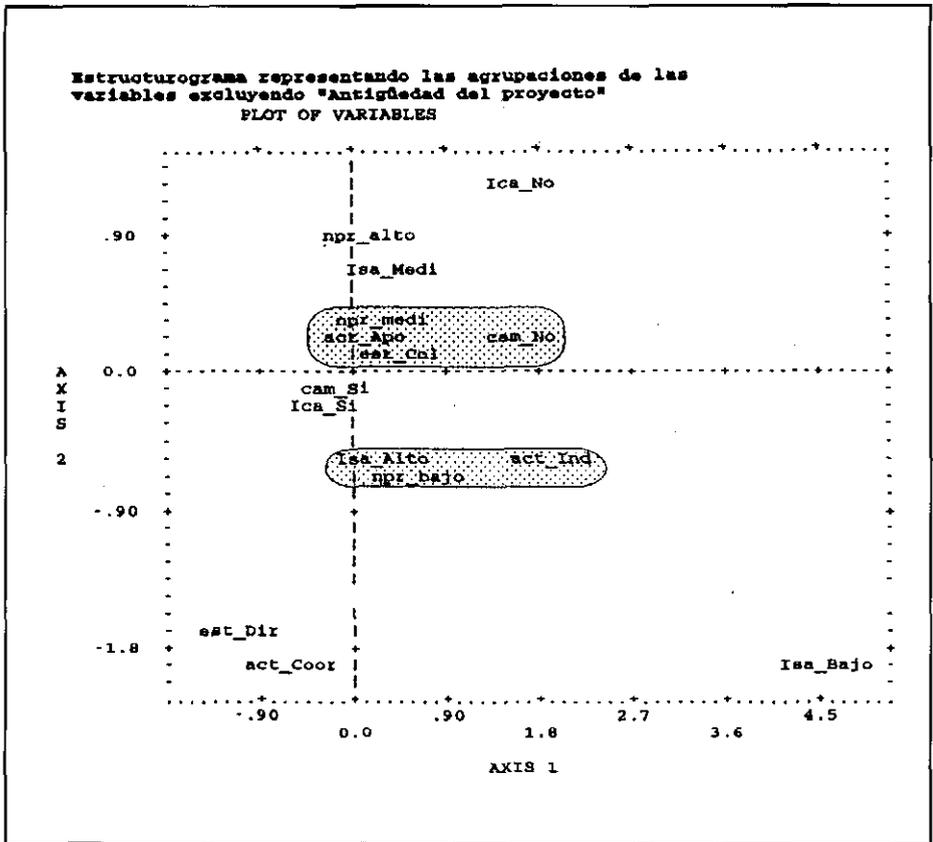


Figura N.º 117

Poco a poco vamos obteniendo diferentes configuraciones que nos van ofreciendo opciones de agrupamiento de variables que permiten caracterizar los proyectos de innovación. Un tercer análisis factorial de correspondencias múltiples nos ha servido para identificar dos conglomerados, de los cuales seleccionamos sólo uno, puesto que el otro ya ha sido identificado anteriormente. Este conglomerado está formado por proyectos de innovación con las siguientes características:

- * Número de alto de profesores (más de 10).
- * Satisfacción media con los cambios introducidos en el aula.
- * Escasos cambios introducidos en clase.

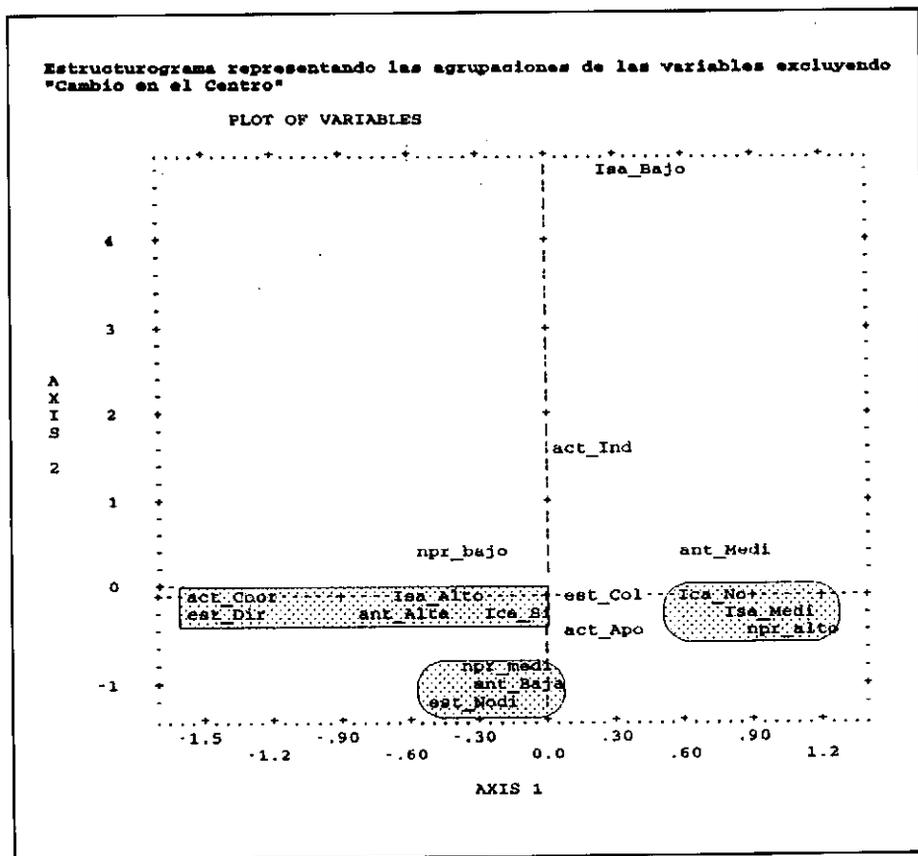


Figura N.º 118

Este conglomerado que hemos destacado anteriormente representaría aquellos proyectos de innovación en los que, debido al elevado número de profesores que participan, se diluyen los efectos y las influencias a nivel de aula. En la misma línea, hemos identificado un nuevo conglomerado a través del estructurograma que ofrece el análisis factorial de correspondencias múltiples eliminando la variable "número de profesores implicados en el proyecto". Como se puede observar en la Figura N.º 119, hemos destacado el conglomerado formado por las variables:

- * Actitud de indiferencia del equipo directivo
- * No se producen cambios a nivel de centro
- * No se introducen cambios a nivel de aula

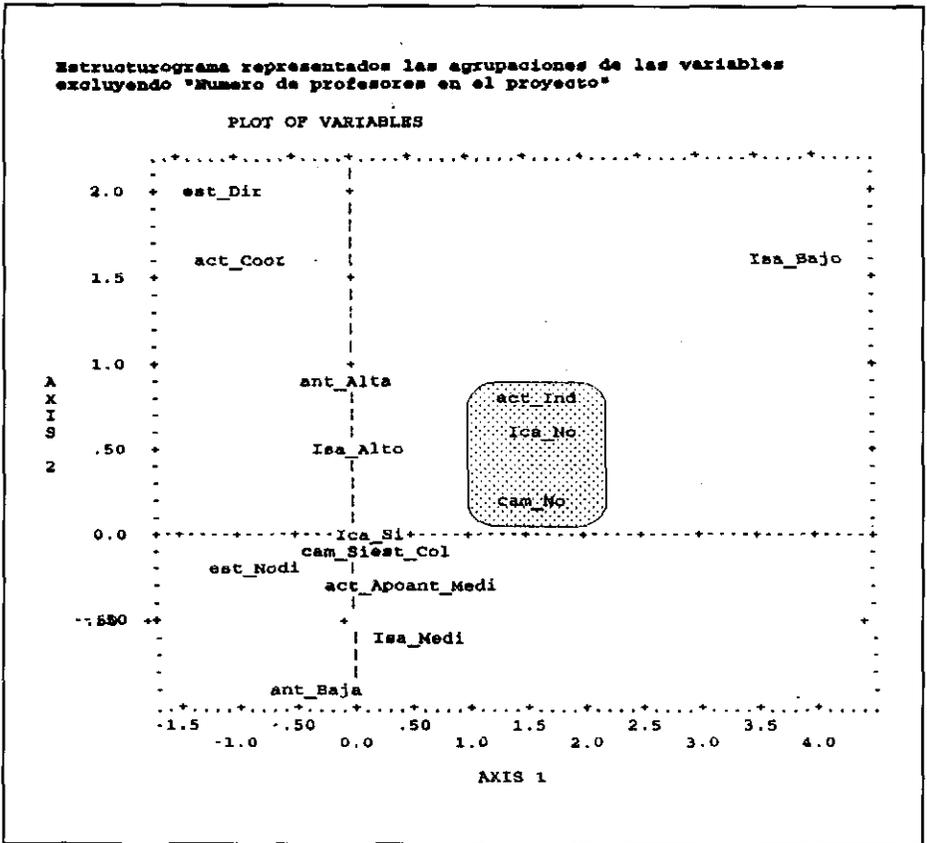


Figura N.º 119

Este tipo de proyectos de innovación serían los que tienen mayores dificultades para implicar a los profesores y conducir cambios en el aula, bien por la actitud del equipo directivo, bien por el número de profesores.

Una vez que identificamos los conglomerados de variables más significativos, procedimos a encontrar los proyectos de innovación que respondieran a dichas características. Para ello, extrajimos de cada proyecto las características identificativas, y solicitamos a nuestra base de datos que identificara aquellos proyectos que respondieran a uno o varios de los conglomerados anteriormente descritos. En las páginas siguientes presentamos los resultados de dicha búsqueda. Se pueden contrastar los ocho conglomerados, así como los proyectos que responden a sus características (Tabla N.º 39).

Tabla N.º 39

Variables seleccionadas en los proyectos	Conglomerados de variables									
	Baja	Alta	Alta	Baja	Alto	Medio	Bajo	Alto	Alto	Alto
ANTIGUEDAD DEL PROYECTO										
N.º PROFESORES	Medio	Alto	Alto	Bajo	Alto	Medio	Bajo			
ACTITUD EQUIPO DIRECTIVO	Apoyo	Apoyo	Coordin.	Coordin.	Coordin.	Apoyo	Indifer.			
ESTILO DE COORDINACIÓN	No direct.		Colabor.	Directivo		Colabor.	Directivo			
CAMBIOS A NIVEL DE CENTRO	Sí	Sí	Sí			No	Sí			
CAMBIOS A NIVEL DE AULA	Sí	Sí	Sí		No		Sí			
SATISFACCIÓN INDIVIDUAL			Alta	Alta	Media		Alto			
AL/08	XX									
CA/06							XX			
CA/08							XX			
CA/19							XX			
CO/02	XX									
CO/15							XX			
GR/03		XX								
GR/18							XX			
GR/09	XX									
GR/11		XX								
IA/09					XX					

Tabla N.º 39 (Continuación)

Variables seleccionadas en los proyectos	Conglomerados de variables									
JA/13				XX						
JA/04			XX							
JA/11										
JA/08							XX			
JA/05						XX				
MA/01									XX	
MA/13										XX
MA/18			XX							
MA/08										XX
SE/12										XX
TOTALES	3	3	3	1	1	1	2	1	8	1

El paso siguiente consistió en seleccionar de entre los proyectos de innovación posibles aquéllos que, en primer lugar, respondieran a un criterio de dispersión geográfica, y en segundo lugar —y previo contacto telefónico con el coordinador del proyecto— aceptaran participar en nuestro estudio de caso.

En la Figura N.º 120 presentamos la distribución geográfica de los proyectos de innovación que seleccionamos como casos de estudio. Se puede comprobar que hemos atendido al criterio de dispersión geográfica antes enunciado, con lo que los proyectos corresponden a las provincias de Cádiz, Sevilla, Málaga, Granada y Jaén.

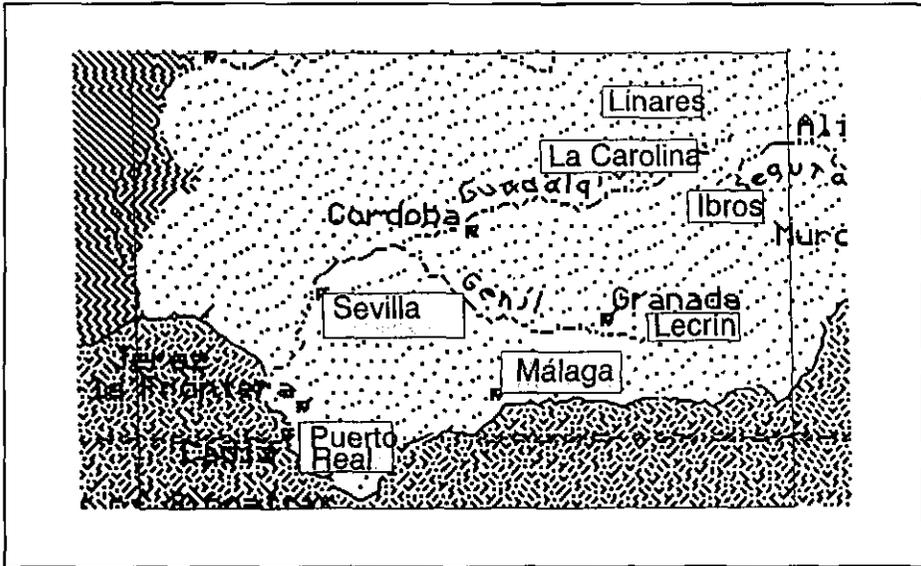


Figura N.º 120

4.2.2. PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS EN LOS ESTUDIOS DE CASO

Una vez descrito el proceso de selección de casos, vamos a analizar la preparación que realizamos para acceder a los mismos. Debido a lo avanzado del curso académico, el equipo de investigación acordó que se realizara una única visita a cada uno de los proyectos de innovación para recopilar la información necesaria. Esta visita sería concertada previamente, e incluiría: entrevista con el director del centro, entrevista con el coordinador del proyecto, y entrevista en grupo con la totalidad del profesorado participante en el centro. Junto a ello, realizaríamos una observación no estructurada de aquellos aspectos estructurales o relacionales en el centro, así como se recopilarían materiales elaborados por los profesores (material didáctico, guías, memorias anteriores, etc.).

Las entrevistas se prepararon por parte del equipo de investigación, de forma que acordamos previamente el guión de preguntas a realizar, que fue el siguiente:

	Quién	Cómo
<p>1. CONTEXTO INTERNO</p> <p>¿Cuál es la historia reciente del centro en relación a otras innovaciones, o proyectos de formación?</p> <p>¿Cómo es el funcionamiento organizativo (formal e informal) del centro?</p> <p>¿Cómo podría definirse el estilo de enseñanza del centro?</p> <p>¿Cuál es el nivel de logro/rendimiento de los alumnos?</p> <p>¿Qué participación de la comunidad se da en el centro?</p> <p>¿Qué tipo de apoyos recibe el centro?</p>	Equipo Directivo	Entrevistas Notas de campo Fotografías
<p>2. INICIO DE LA INNOVACIÓN/FORMACIÓN</p> <p>¿Cómo surgió la idea del proyecto de innovación: quién lo propone, cómo se realiza, quién participa en la elaboración?</p> <p>¿Cuál es el contenido concreto del proyecto de formación/innovación? ¿qué objetivos? ¿qué secuencia de trabajo? ¿a quién implica? ¿qué relación tiene con la práctica?</p>	Coordinador Profesores miembros	Entrevistas
<p>3. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN</p> <p>¿Qué evolución ha tenido el proyecto de innovación/formación conforme ha ido avanzando? ¿En qué momento está actualmente?</p> <p>¿Qué reacciones se producen en los profesores que no participan?</p> <p>¿Cómo funciona el grupo?: nivel de participación, tiempo, distribución de tareas, productividad de las reuniones</p> <p>¿Qué recursos didácticos se están utilizando o se han utilizado en el desarrollo del proyecto? ¿Qué recursos se están elaborando?</p> <p>¿Qué problemas, limitaciones y dificultades se encuentran los profesores en el desarrollo del proyecto?</p>	Equipo Directivo Profesores del proyecto	Entrevistas Fotografías Documentos

	Quién	Cómo
<p>¿Han ido cambiando las inquietudes, intereses de los profesores, conforme avanza el proyecto?</p> <p>¿Se han introducido algunos cambios en la enseñanza a partir del proyecto?</p> <p>¿Cómo se configura la innovación? ¿Cómo se concreta a nivel de aula la implantación de la innovación? ¿qué hacen los profesores/qué hacen los alumnos?</p> <p>¿Qué cambios significativos se han producido en la vida del centro a partir o como consecuencia del proyecto de formación o de innovación?</p> <p>¿Cómo se ha planteado la evaluación del proyecto? ¿se ha hecho? ¿qué consecuencias ha tenido?</p> <p>¿Qué opinión te merece el proyecto de innovación y cómo ves la marcha del proyecto?</p>		
<p>4. ASESORAMIENTO</p> <p>¿En qué momentos del desarrollo del proyecto se ha requerido la presencia de un asesor? ¿quien ha asesorado?</p> <p>¿En qué se ha concretado la presencia del asesor? ¿En qué medida ha respondido a las demandas y expectativas?</p>	Profesores	Entrevistas
<p>5. RESULTADOS</p> <p>¿Ha producido la implantación de la innovación resultados positivos en los alumnos?</p> <p>¿Qué han aprendido los profesores?</p> <p>¿Dónde podríamos ver los resultados de la innovación?: a nivel de alumnos, padres, comunidad.</p> <p>¿Qué resultados más destacados señalarías de la innovación? ¿Cuáles no estaban previstos?</p>	Profesores	Entrevistas

Este guión ha servido tanto para estructurar la información obtenida, y analizarla, como para asegurar una cierta homogeneidad de los diferentes estudios de caso realizados. A continuación vamos a ir presentando consecutivamente cada uno de los casos analizados. Al comienzo de cada caso identificamos las características del mismo: título del proyecto, localidad, nivel escolar, número de profesores participantes y antigüedad del proyecto. A continuación presentamos las características tipológicas del proyecto que nos han servido para seleccionarlo. Finalmente hacemos la descripción del caso.

4.2.3. EL TALLER DE LECTURA

TITULO DEL PROYECTO: TALLER DE LECTURA

LOCALIDAD: Málaga Capital

Nivel: Infantil y Primaria

Número de profesores: 10

Antigüedad del proyecto: 4 años

CRITERIOS DE SELECCIÓN:

Actitud del equipo directivo: apoyo

Estilo de no directivo de coordinación

Cambios en el centro: Sí

Contextualización del proyecto de innovación

El colegio en el que se desarrolla el proyecto de innovación "Taller de Lectura" es un centro de EGB de Málaga. Se denomina EEPP Sagrada Familia, pertenece a la Compañía de Jesús y tiene carácter de centro privado concertado. Cuenta con 10 unidades repartidas entre los cursos de preescolar, ciclo inicial, ciclo medio y ciclo superior de la EGB, así como un aula de Educación Especial. Tiene en la actualidad tiene un total de 230 alumnos.

La configuración del colegio, sin embargo, cambiará el curso que viene, al pasar a convertirse en centro de Primaria que mantendrá el curso de preescolar, los distintos grupos de cada uno de los niveles de primaria, y el aula de Educación Especial.

El barrio en el que se halla situado se llama "El Palo". Está ubicado en la zona sureste de Málaga, orientado hacia el mar y es colindante con algunas zonas residenciales y de veraneo de las afueras de Málaga. El centro está justo frente a la playa. Tan sólo le separa de ella la avenida que cruza por delante del colegio. En los alrededores más inmediatos del mismo abundan las casas de comida y típicos bares de playa con terrazas. En la playa la existencia de pequeñas barcas de pesca anuncian la principal actividad de los habitantes del sector.

El nivel socioeconómico y cultural de la zona —que como veremos más adelante ha sido un factor determinante en el origen del proyecto de innovación— es caracterizado por los profesores dentro de los parámetros de un nivel medio bajo. El Palo está habitado en su mayoría por pescadores y personas cuya actividad profesional está relacionada con el mar o el sector de servicios.

Los alumnos del centro, al ser descritos por sus profesores, son categorizados dentro de dos grandes grupos. Aquéllos que pudieran considerarse "normales" provinientes de ambientes socio-económicos bajos, como el que acabamos de describir (sin otros problemas añadidos que los habitualmente derivados de di-

cha situación), y un segundo grupo, menos numeroso, caracterizado por pertenecer a entornos familiares conflictivos, desestructurados o a grupos sociales marginales, con escasa inserción social: *"Es una zona deprimida, la mayoría vienen de zona deprimida(...). No es un barrio marginal, pero vienen niños de zonas marginales" (Director., Entr. Grupo), "Los problemas se acentúan más cuando nos llegan niños con problemas... un número considerable de niños gitanos, que provienen de las Cuevas, niños que plantean problemas de carencia de afectividad, padres divorciados, drogadictos, en la cárcel, también tenemos niños del Centro de Acogida de Grazales, que es del Ayuntamiento —del que hay bastantes niños aquí— y después hay otro grupo de niños que son normales, equilibrados socialmente, que en su casa son bien atendidos" (Entrv. grupo).*

En cuanto al tipo de profesores del centro, destaca el hecho de que son en su mayoría mujeres, con una edad que oscila entre los 30 y 40 años y una experiencia docente variable (entre los cuatro años de experiencia del más inexperto y los dieciséis años del más antiguo). La situación administrativa de la mayoría de ellos en el colegio es definitiva, si bien alguno de los profesores tiene contrato temporal.

Otras características destacables de los profesores que componen la plantilla de este centro son su participación habitual en cursos de formación permanente, así como su implicación en otros proyectos de innovación simultáneamente al que es objeto de este estudio. La mayoría ha participado previamente en otras experiencias innovadoras dentro del colegio. Así define uno de los profesores este aspecto: *"...somos gente con muchas ilusiones, muy entusiastas... además estamos reciclados. No sólo hacemos los cursillos que se hacen a nivel de verano, sino también durante el curso" (Entrv. grupo)*

Los profesores destacan también la camaradería reinante entre ellos además de la existencia de sólidos canales de comunicación. Al ser tan sólo diez los profesores y estar coordinados a través de equipos docentes de ciclo (con funciones que, como veremos, sobrepasan las tradicionales y formales), tienen no sólo más oportunidades de contacto y coordinación, sino que hay más facilidad para mantener reuniones de grupo ante imprevistos o para tomar decisiones conjuntamente. Todo ello evidentemente es destacado por los profesores como una característica del centro favorecedora de un buen clima institucional.

Un ejemplo de la mayor flexibilidad de que se dispone al ser un número reducido de profesores fue señalada por los mismos aludiendo a la realización de una reunión urgente del claustro (de carácter informal) ante un imprevisto planteado por un alumno del centro, el mismo día en el que estaba programada la realización de la entrevista en grupo de este estudio.

En la biografía más reciente del centro es destacable la participación del mismo en un amplio número de proyectos de innovación, hasta el punto de que hasta este curso escolar han sido cinco los proyectos que simultáneamente se desarrollaban: el "Taller de Lectura"; un "Taller de Educación Sexual"; un "Taller de Salud y Medio-ambiente"; y un "Taller de Informática". Un quinto proyecto, el "Huerto escolar" hubo de ser abandonado durante su desarrollo: *"Otro proyecto es el del "Huer-*

to escolar" pero tuvimos que frenarlo por la dotación tan escasa que teníamos. Aquí es distinto a los centros de la zona rural, donde ellos ya disponen de una zona para cultivar. Aquí es más difícil acondicionar una parte" (Entrev. grupo).

Y, existe aún un último proyecto, una "Escuela de Padres" que espera iniciarse el curso que viene en el centro.

Todo ello da cuenta de una primera característica destacable de la biografía institucional del centro en relación a la innovación educativa: *su habitual participación en proyectos innovadores*. Una participación que permite hablar de una cierta cultura institucional positiva hacia el cambio, que queda claramente patente no sólo en el número de proyectos en curso, sino en la siguiente valoración: "Antes teníamos cinco proyectos y este año (para el curso 1994-95) sólo nos han aprobado el Taller de Lectura. Por lo visto han restringido a un proyecto por centro. Y, nosotros decimos que no se pueden quitar inquietudes e ilusiones. Restringir el cambio a esos niveles no es lógico. Nos parece una injusticia." (Entrev. en grupo).

El impacto de la participación en tal cantidad de proyectos de forma simultánea, tiene evidentemente repercusiones en la organización y estilo de trabajo del centro. Los proyectos, más que haber supuesto la multiplicación de estructuras organizativas, se asumían, integrándolos en las ya existentes en el centro. Los equipos docentes de ciclo son la estructura básica para el tratamiento de los proyectos, si bien cada uno de ellos contaba con un coordinador específico.

Así pues, en las reuniones semanales -un total de tres- que cada equipo docente mantiene, es donde se abordan los aspectos concretos de cada proyecto en curso. Por ello, los profesores se refieren a los proyectos, en este caso al taller de lectura, siempre desde el marco de los ciclos, o desde el marco institucional, pero no se alude al proyecto como realidad organizativa independiente en sí misma. Esta integración de las innovaciones en las estructuras organizativas existentes en los ciclos es una segunda característica destacable al tratar de caracterizar la forma de abordar las innovaciones en este centro: "No nos reunimos todos para planificar el trabajo en el proyecto. Nos reunimos como equipo docente y decidimos. Por ejemplo, en lectoescritura vamos a hacer tal cosa, en esta unidad didáctica esto, y así, a través de los equipos lo vamos haciendo". (Entrev. grupo), "Hay autonomía completa de unos niveles a otros (Entr. grupo).

En tercer lugar, se podría hablar de un amplio margen de *autonomía e independencia dentro de los equipos docentes para el tratamiento de la innovación*. El marco de referencia común, la coordinación vertical, viene dada por el documento escrito en el que se expresa el proyecto a nivel institucional. Pero, más allá de esa referencia institucional (que viene también representada por el equipo directivo y el coordinador de cada proyecto) destaca la flexibilidad que se otorga a los equipos docentes de ciclo para adaptar y ajustar en cada caso el proyecto común a las características y necesidades de cada ciclo. Como tendremos oportunidad de ver más adelante, el Taller de Lectura adopta estrategias, objetivos y medios muy diferenciados en función del nivel educativo en que se desarrolle, y es el equipo docente de cada ciclo el encargado de planificar y desarrollar las mismas.

Una última característica atribuible al centro en relación al estilo y gestión que hace del proyecto de innovación, muy relacionada con la anterior, es el papel del coordinador en el mismo. Dada la alta autonomía de los equipos docentes en el desarrollo del proyecto a nivel de ciclo, y por tanto su capacidad de decisión y participación en el proyecto, se podría hablar de la irrelevancia de la figura del coordinador en términos de liderazgo o dirección del proyecto.

El papel del coordinador se orienta sobre todo hacia la vertiente administrativa y de gestión del proyecto. Así, en la actualidad, el coordinador del proyecto es el profesor más nuevo del centro, sin vínculos con el desarrollo anterior del mismo. Y, si bien el coordinador es a la vez profesor de lengua, se da la circunstancia de que fue un criterio básico en la elección del mismo, el hecho de ser un profesor con menos ocupaciones que los otros. Es por tanto una *coordinación que podría caracterizarse de simbólica y administrativa*: "Yo lo que hago es cubrir las necesidades de cada uno. Yo soy el que habla con los representantes de los libros, pido el número de libros adaptados a cada curso. Esa es mi misión casi principal. Yo sé el trabajo que realiza cada uno, pero no les introduzco en lo que van a hacer ellos, porque ellos ya llevan bastante tiempo. Ellos mismos son los que hacen sus cambios" (Entrev. Coordinador), "Yo, al principio de curso cuando me vienen los catálogos se los paso a los profesores. Ellos los conocen de años anteriores, miran los libros y las colecciones (cada uno trae sus fichas) y sobre esos catálogos eligen los libros que yo pido (Entr. Coord).

Una última característica, hoy en recesión, pero atribuible a la biografía institucional del centro en cuanto al modo en que han venido desarrollándose las innovaciones en el mismo, es lo que podríamos denominar *la tendencia a la insularidad de las innovaciones*. Esto es, el carácter restringido que se da al desarrollo del cambio, abordándose éste únicamente desde las posibilidades y limitaciones del centro, sin el uso de apoyos y recursos propios de la comunidad educativa, salvo los proporcionados por los profesores del centro.

Es preciso, sin embargo, señalar el estado de transición o cuestionamiento actual de este modo de hacer innovación limitado a los profesionales internos del centro. Este cambio se refleja, por un lado, en el hecho de haberse solicitado Monitores de Lectura para colaborar el curso que viene en el Taller de Lectura; en el acuerdo de cooperación con el asesor de Lengua de la zona, también previsto para el curso que viene; y por último, en el proyecto de apertura del Taller de Lectura a la comunidad educativa (a través de una Escuela de Padres y de la Biblioteca de centro): "Vamos a intentar de alguna editorial, como ellos ya tienen sus propios monitores, que vengan algunos, este año no lo hemos hecho. (Entrev. Coord.). "Tenemos un asesor de Lengua, pero no hemos recibido un asesoramiento. He tenido una reunión hace un mes y hemos sacado claro que el año que viene nos va a hacer falta contar con un asesoramiento y vamos a pedirlo, eso está clarísimo." (Entrev. Coord.)

Así pues, podríamos concluir este apartado resaltando la existencia en la biografía del centro, de una cultura institucional propia sobre la participación en in-

novaciones educativas. Esa participación en las innovaciones tiene como connotaciones propias del colegio, además del valor positivo otorgado a las mismas, el desarrollo y gestión descentralizado, que de los proyectos se hace en el centro. El desarrollo de las innovaciones se acomete sin grandes modificaciones estructurales (al ser integradas en las estructuras organizativas tradicionales del centro como los ciclos o los Equipos Docentes). Esta misma tendencia conlleva la adopción de un modelo de coordinación (que más que cumplir funciones de liderazgo, estímulo, orientación, supervisión, u otras normalmente asociadas a tal función) que se orienta hacia la gestión administrativa y burocrática del proyecto. Una última característica atribuible al "modo o estilo de hacer innovaciones" en el centro ha sido, hasta la fecha, la tendencia a un desarrollo de los proyectos restringido a los límites profesionales del propio centro. Las innovaciones se han abordado desde las posibilidades y limitaciones del propio centro, sin los apoyos, recursos o servicios que la comunidad educativa ofrece a los centros.

Inicio del proyecto de innovación

El Taller de Lectura, el proyecto del que es objeto este análisis, y al que nos referiremos únicamente a partir de ahora, no es un proyecto nuevo en el centro. Hace ya cuatro años que viene desarrollándose.

Surge como una necesidad sentida por los profesores en relación a los problemas de lenguaje que se detectan en el colegio. Es inicialmente una percepción que llega a confirmarse cuando los profesores analizan el nivel de adquisición y los problemas de lenguaje que en general se planteaban en el centro.

Por tanto, el Taller de Lectura no surge de forma casual o gratuita. Responde a una *necesidad social y educativa* detectada en los alumnos del colegio y que los profesores vinculan fuertemente al entorno y características socio-culturales del mismo: *"Esto surgió porque todos los niños sacan aprobados en matemáticas, pero en lenguaje todos suspenso. Hicimos como una pequeña encuesta entre todos los niveles y nos dimos cuenta de que el porcentaje de lenguaje era muy grande con respecto al de matemáticas. Y a partir de ahí surgió la idea del proyecto" (Entrv. grupo), "(surge) porque a estos niños les cuesta mucho trabajo el lenguaje...por un bajo nivel social y entonces el lenguaje incide mucho en ellos. Tenemos una población con muchos padres separados, drogadictos y eso afecta mucho a los niños. No es que sea general, ni mucho menos, pero hay sectores en los que incide bastante (Entrv. grupo), "No tienen en su casa ningún libro, sólo tienen los del colegio. No están motivados en su casa hacia la lectura (Entrv. grupo).*

Desde estos planteamientos, que justifican social y educativamente el proyecto, se elabora el Taller de Lectura en el que participa desde sus orígenes todo el claustro con la excepción de un profesor (que no imparte ninguna asignatura de Lengua).

El proyecto que se halla incluido en el Plan de Centro tiene como *objetivo básico y prioritario el acercar la lectura a todos los alumnos*, fomentando actitudes po-

sitivas hacia la misma basadas en el enriquecimiento educativo y social que de ella se derivan. Pero además, una idea fuertemente enraizada en los profesores es que ese acceso a la lectura de los alumnos se produzca de forma activa, con participación del alumno, y vinculada a experiencias gratificantes. Así lo expresan ellos: *"Potenciar el hábito lector en los alumnos, intentar que se interesen por la lectura a partir de unos libros que hemos comprado y lo hemos adaptado a su edad y a sus gustos. Hemos intentado abarcar un amplio abanico de posibilidades (Entrv. Coordinador), "Promover el gusto e interés por la lectura, que aprendan a leer pero con ilusión" (Entrv. grupo), "Sobre todo hacer una lectura comprensiva, el que entiendan lo que están leyendo. Eso lo fomenta este tipo de proyectos y este tipo de talleres." (Entrv. grupo).*

Evidentemente estos objetivos generales se diversifican según el nivel en el que se trabaje. Así en preescolar es un objetivo básico fomentar el interés hacia la lectura desde el uso de otros lenguajes (gráficos, icónicos). En ciclo inicial es el acceso a la misma. En ciclo medio es el dominio y uso del lenguaje escrito, y en ciclo superior, se vuelve a plantear el abordaje de aspectos como la comprensión, la actitud hacia la lectura etc.: *"Lo hemos hecho desde preescolar hasta octavo, cada uno con sus limitaciones, porque en preescolar no vamos a intentar que un niño lea, claro (Entrv. Coord), "Hay objetivos más específicos según las edades. En ciclo superior hay una hora de taller de Lectura semanal. Dentro de lo que es la lectura en sí también se persigue que el taller esté en silencio. Qué el niño esté en silencio, respetuoso, que sepan cómo tienen que hacer la lectura. Una lectura que sea comprensiva, que no sea sólo leer por leer" (Entrv. Grupo).*

El proyecto de innovación: objetivos y actividades

Ya hemos anunciado que existe una gran diversidad y flexibilidad en la puesta en práctica del proyecto. Salvo algunos temas recurrentes a todos los niveles como son los objetivos básicos ya señalados, el modo de hacer general en relación a las innovaciones, o la creación en cada aula del centro de una "biblioteca de aula", las variaciones en los contenidos abordados en el proyecto, y también en la metodología utilizada en cada ciclo son amplias. De ellas nos ocupamos a continuación.

El desarrollo del proyecto en Preescolar: El despertar del interés por la Lectura

En preescolar, debido a las características didácticas y evolutivas de la etapa, no se trabaja la lectura más que indirectamente. Sobre dos grandes pilares podría decirse que descansa el desarrollo del proyecto en esta etapa: el tipo de experiencias que se ofrecen a los niños de cara a la lectura, y el papel otorgado a la motivación sobre la misma.

En esta etapa se hace uso de una gama muy variada de recursos didácticos preparatorios para la lectura: libros de colores, libretas, cuentos de imágenes, símbolos, marionetas, dibujos, recortables y videos que vayan introduciendo al alumno de forma lúdica y gradual en el lenguaje escrito: *"En preescolar, el proyecto es... es un modo de que el niño se acerque al libro bien en esa edad, con libros que tengan colores, dibujos y demás. Incluso hemos comprado una serie de videos, de tal manera que el video se relaciona con el libro, Bambi, por ejemplo, de tal manera que vean la película de Bambi y vean o se les lea el libro de Bambi. Aparte de que aquí hacen dramatizaciones, hacen bastante actividades (Entr grupo); "En educación infantil leen unos libros, hacen murales con ellos acerca del libro, hacen dramatizaciones, dibujan los personajes del cuento, incluso tienen marionetas (Entr. grupo).*

La motivación, el aprendizaje activo y participativo, y el planteamiento lúdico y atractivo de la lectura es el segundo tema destacable del modo en que se aborda el proyecto en preescolar. La importancia de un aprendizaje lúdico y vivido de forma positiva es una constante en el desarrollo del taller en esta etapa y en general a lo largo de los ciclos: *"Aparte, ya tenemos video, ya tenemos libros que a los niños les interesan. Se lo han pasado estupendamente y es que conocen esos libros, aunque sólo sean tres. Porque antes les sonaban muchos y no conocían ninguno. Se meten dentro de los personajes y lo viven, se lo pasan muy bien, yo creo que eso es lo más importante. Nos dicen ¿cuándo vamos a hacer esto, cuándo vamos a ver la película?" (Entr. grupo).*

El Desarrollo del Proyecto en Ciclo Inicial: El acceso a la Lectura

Son quizá las profesoras de Ciclo Inicial, junto a la de tercero, las que más pasión ponen al explicar cómo han desarrollado el proyecto en sus cursos y el impacto tan fuerte que éste está teniendo. Estas son las claves en el desarrollo del proyecto que los profesores de este ciclo identifican.

a) El planteamiento del aprendizaje de la lectura como experiencia vivida, compartida y multisensorial. Con el desarrollo del taller se ha ido planteando un tipo de aprendizaje más global, vivido y participativo que el clásico aprendizaje receptivo y mecánico de la lectura. Al tiempo, la combinación de experiencias de aprendizaje es una de las claves para el aprendizaje de la lectura en este ciclo. Los temas que se van tratando se abordan desde muy variadas ópticas y con múltiples materiales y métodos. La lectura de un cuento, puede ser, como veremos en la cita siguiente, una excusa para la introducción de contenidos y experiencias visuales, táctiles, de representación gráfica y/o corporal e incluso una oportunidad para hacer más significativo el aprendizaje al vincularlo a otras áreas. Así cantan, bailan, modelan, recortan, recitan, leen, y contextualizan el entorno del aula según el tópico tratado, etc. "La sirenita", "La Bella y la Bestia", o el "Libro de la Selva" son algunos de los libros que este curso han dado pie, a través del taller de lectura, a este tratamiento del aprendizaje: *"Queríamos que sintieran entusiasmo por*

la lectura, entonces se nos ocurrió una idea, que era ponerle una película de vídeo, por ejemplo, *El libro de la selva*. La vieron, después comentamos el libro, hemos hecho a través del libro representaciones y a partir de ahí elaboramos materiales, disfraces, trabajos manuales. Entonces la clase se convirtió en un mes en una selva, hemos pintado la clase con leones, elefantes, hemos hecho disfraces de animales, caretas de animales, las caretas iban con su ropa para el carnaval. Aprendimos canciones, bailes del *Libro de la selva*, y los niños se lo pasaron muy bien".

b) La importancia otorgada a la motivación hacia el aprendizaje de la lectura: el taller ha llevado a revisar los criterios que las escuelas tradicionalmente utilizan para introducir el aprendizaje de la lectura (libros y textos académicos clásicos) y a contrastarlo con las referencias "reales" que los alumnos tienen sobre la lectura (más dirigidas por la publicidad televisiva y los medios de comunicación). Este análisis ha llevado a proponer, en este ciclo, soluciones intermedias, adaptadas a las demandas que los alumnos perciben con más fuerza: "Decíamos: si le damos alguno de estos libros clásicos a los niños no les va a llamar la atención, pero si les damos los que anuncian la televisión, aprovechamos esa propaganda, que eso es lo que se les mete a los niños por los ojos, y lo hicimos. Eso fue por lo que se entusiasmaron tanto. Los niños con estos libros se lo pasan estupendamente y de ahí se nos ocurrió esa idea. Los niños van al aula de biblioteca, que cada clase tiene y van y buscan ese libro precisamente que les interesa. Como son muy pequeños, sobre todo los de primero y los de segundo, eso les motiva para que busquen esos libros y los conozcan y aprendan a leer de camino también" (Entr. grupo)

c) A nivel curricular el taller ha supuesto un planteamiento más globalizado de la enseñanza. El proyecto ha servido para hacer modificaciones en el tratamiento de algunas materias que han pasado a tratarse de forma globalizada, al utilizarse el cuento como unidad desde la que abordar los distintos contenidos curriculares: "Claro incide en los diseños curriculares, porque por ejemplo, con *Mowgli* hemos visto cómo vivían los animales, el entorno, cómo se desplazan los animales, que es completamente distinto a como nos desplazamos ahora. Les metemos ya también cosas de experiencia, educación vial, de respeto, de tolerancia, de amistad de los animales con los humanos.

El Desarrollo del Proyecto en Ciclo Medio: El afianzamiento y Dominio lector-escritor

En Ciclo Medio, el desarrollo del Taller de Lectura contiene también connotaciones específicas. En primer lugar cabe destacar que al trabajarse con unidades didácticas dentro del ciclo, la incorporación de los contenidos del taller se ha dejado notar en todas las áreas. Pero, es cierto que la fuerza y el peso específico que el Taller tiene en ciclo medio, donde los alumnos ya han accedido a la lectura, parece inferior al referido en ciclo inicial.

Una primera idea básica y diferenciadora en el desarrollo del Taller en este Ciclo es, como ya señalábamos, el afianzamiento del lenguaje escrito. Por ello, unido a la lectura se presta una especial atención a la escritura. La expresión de ideas, composición escrita, reflexión sobre la estructura del lenguaje escrito y el uso de la narración como instrumento de trabajo y comunicación conforman algunos de los contenidos básicos del proyecto en este ciclo. La escritura colectiva de un cuento ha sido la estrategia didáctica utilizada para ello: *"Nos hemos planteado el primer trimestre que los chiquillos hicieran unas fichas y en el segundo nos hemos planteado que a través ya de sus conocimientos, reconocer unos personajes, unos hechos y unas conclusiones y que los enlacen, escribir nosotros nuestro cuento y desarrollar también la imaginación. Está medio hecho, tenemos diez capítulos y son muy graciosos, querían publicarlo"; "Como lo escribimos entre todos vimos también los signos de puntuación, la interrogación, ya se esmeran muchísimo más. Nos sirvió para ver cómo tenían que escribir el cuento, primero quiénes son unos personajes, qué es lo que hacen, qué es lo que les pasa y después cómo solucionan el problema que han tenido"*.

El desarrollo del Proyecto en Ciclo Superior: Mantener/Recuperar el interés por la lectura

El Ciclo Superior es en el único ciclo donde acaso cabría hablar del Taller de Lectura como acontecimiento independiente, o al menos no tan insertado en la actividad cotidiana del ciclo de forma global. La propia estructura docente de la etapa, con profesores de áreas, potencia este hecho.

En primer lugar, el Taller de Lectura se desarrolla en este ciclo en espacios y tiempos concretos: una vez a la semana con una duración de una hora en cada curso. En segundo lugar, otra característica diferenciadora, es su mayor orientación hacia el trabajo individual y autónomo que hacia el trabajo colectivo o colaborativo que se desarrolla en los cursos inferiores. Cada alumno debe leer al menos un libro -que ellos mismos eligen- por trimestre. Una vez leído el libro los alumnos deben responder a las cuestiones de una ficha de análisis de lecturas (bien elaborada por el centro, bien la que algunos libros incorporan). La misma informa al profesor del uso que el alumno ha hecho del mismo, su comprensión etc.: *"Desde el año pasado ya nos han empezado a traer libros de lectura con unas fichas concretas que vienen mucho mejor, vienen con más preguntas, pero quizás más racionalizadas. Entonces el crío no se pierde, se le pregunta argumento, título, autor, si le ha gustado o no, si es novela, cuento, es distinto, eso quizás se ha hecho más en el ciclo superior"* (Entr. coord).

Por último cabe destacar como diferencial el tipo de motivación utilizado en este ciclo. En primer lugar puede destacarse el valor de premio e incentivo otorgado a la lectura. Para potenciar la misma, cuando los alumnos acaban sus tareas en clase pueden libremente dedicarse a la lectura del libro en el que estén trabajando. Pero, con todo, el tema de la motivación de los alumnos hacia la lectura no

queda resuelto y se recurre a otros mecanismos motivacionales como el nombramiento semanal, rotativo, de un encargado de biblioteca de aula, así como en ocasiones, al igual que se hacía en ciclo inicial, a una selección de las lecturas orientada por los deseos y expectativas de los alumnos: *"Nosotros intentamos ante todo que lean. Aunque hay un tipo de alumnos que no quieren los libros. Pues entonces usamos la prensa, bien deportiva bien la que sea, el caso es que lean y a partir de ahí intentar meterlos en los libros, claro. Pero, lo importante es que lean"*.

El desarrollo del proyecto de innovación: procesos, limitaciones y asesoramiento

Al abordar el desarrollo del proyecto tenemos que hablar inapelablemente de cambios y variaciones en el mismo, dado que es un proyecto con cuatro años de desarrollo tras de sí. Una primera idea destacable es la concepción que del cambio tiene el colegio: *"Más que cambios lo que hay es una evolución. Lo que he dicho antes, se parte de una idea inicial y con los años se va evolucionando"*(Entr. Coord).

Esa evolución se percibe de forma positiva en el centro. Incluso se llega a hablar del proyecto en términos de "propiedad" debido precisamente a la gran cantidad de cambios que los profesores han ido introduciendo en el mismo con el paso de los años. Cuando los profesores analizan el desarrollo y evolución del proyecto apelan a algunas claves que señalan como elementos potenciadores de esa evolución inicial y permanente del proyecto. *La vivencia de la construcción personal del mismo* es la primera idea señalada. El hecho de participar activamente en el diseño y desarrollo del proyecto, la posibilidad de trabajar en el mismo como un proyecto abierto y modificable, "construible" desde la propia experiencia personal de los profesores, es, a todas luces, una de las claves en el desarrollo del proyecto. Por eso los profesores se refieren a su desarrollo en términos de la vivencia personal del proyecto e incluso de propiedad del mismo: *"(una valoración) muy positiva, porque empezar sin nada y que al principio no sabíamos cómo meterle mano, no teníamos libros, no sabíamos cómo motivar a los pequeños, empezamos con trabajos manuales, con música, pero al mismo tiempo hemos ido ampliándolo, hemos rellenado la clase, lo hemos vivido ya más, se ha hecho más vivo ese trabajo, es más nuestro y, sobre todo, a medida que van avanzando los cursos, yo creo que eso ha sido lo más importante"*(Entrv. grupo)

El desarrollo con metas cortas y asequibles, el avanzar poco a poco dentro del proyecto, sin grandes planteamientos iniciales, es una segunda clave potenciadora del desarrollo del Taller. Es esta una característica relacionada también a la anterior, el trabajar sin grandes metas prefijadas, sin alternativas cerradas, sino todo lo contrario, con metas a corto plazo y diseñadas en función de la construcción/evolución anterior del proyecto es un elemento más favorecedor de su desarrollo: *"Hemos empezado poquito a poco, el primer año se nos ocurrió los trabajos manuales, el segundo la pintura, el tercero la música y dijimos que lo que faltaba era que los niños lo visualizaran, lo vieran"* (Entrv. grupo).

En tercer lugar, cabe destacar como elemento básico en el desarrollo del proyecto *el aprendizaje que la propia experiencia proporciona* sobre la calidad, adecuación o inadecuación de las acciones emprendidas: "Cuando te vas equivocando es cuando más vas aprendiendo, dices para el año que viene lo vamos a hacer así y ya llevamos cuatro años." (Entrv. grupo).

Ya hemos señalado, al analizar la cultura institucional en torno a las innovaciones, la tendencia a desarrollar las mismas desde planteamientos y estructuras descentralizadas, que de un lado facilitan la asunción de la innovación, al no exigir grandes reestructuraciones organizativas, y de otro permiten un desarrollo más adaptado de las mismas a las distintas necesidades de los ciclos, grupos de profesores y alumnos. Así pues, en este caso, una cuarta característica atribuida por los profesores al favorable desarrollo del Taller de Lectura es el hecho de que *el proyecto se diversifica en su desarrollo* para adaptarse a las exigencias y niveles madurativos en relación al lenguaje, y más específicamente a la lectura, en los distintos niveles/ciclos escolares.

Por eso, más que hablar de un grupo específico de profesores para el desarrollo del proyecto, hay que hablar de los distintos grupos —equipos docentes— que asumen sus responsabilidades en torno al proyecto desde esos equipos. Por eso, tampoco se puede hablar de tiempos específicos para el proyecto ni de espacios o tareas concretas, ya que el proyecto se inserta en el funcionamiento global del centro como una actividad más a abordar desde sus estructuras organizativas. Veremos este punto en profundidad cuando describamos el desarrollo del contenido propio del Taller.

Si bien hemos señalado, en términos generales, la existencia de una valoración institucional positiva sobre el desarrollo del proyecto, cabe hablar de ciertos elementos o fuerzas inhibidores o al menos obstaculizadores del buen desarrollo del mismo.

Cuando los profesores describen los problemas y limitaciones más fuertes que han tenido durante el desarrollo del proyecto, hay acuerdo unánime en aludir al *retraso en el pago de la dotación económica asignada al proyecto*. Esto es, a los problemas derivados del desajuste entre las necesidades económicas que el proyecto va planteando y la entrega, por parte de la Administración Educativa, de la dotación económica asignada al mismo. Este hecho, si bien se repite cada año, fue más grave durante el primer año de desarrollo del proyecto por las dificultades que generó para su puesta en marcha: "No teníamos nada para empezar de materiales, tuvimos que improvisar mucho, y dejar de hacer algunas cosas que podrían ser básicas" (Entr. grupo); "Lo único que teníamos era la programación, pero materiales ninguno" (Entr. grupo); "Desde que tú empiezas a trabajar hasta que llega la dotación material pasa un mundo" (Entr. grupo); "Está claro que la ayuda tendría que llegar al principio para poder comprar el material necesario, sino el proyecto se frena" (Entrv. grupo).

Con frecuencia los profesores aluden a las limitaciones específicas derivadas de la falta de recursos. Ideas o actividades que podrían ser fácilmente incorpora-

das al proyecto deben sustituirse, posponerse y en ocasiones hasta omitirse, por la falta de los recursos materiales para su desarrollo.

La solución a la que han recurrido año tras año para solucionar esta situación pasa por una búsqueda de nuevas fuentes de re-financiación del proyecto como la petición de préstamos al centro o el uso de un sistema de pago aplazado con las editoriales con las que habitualmente trabajan: *"Por ejemplo de este curso (1993-1994) todavía no hemos recibido nada y estamos en Junio. Para comprar (libros), lo que hacemos es que o bien las Editoriales nos aplazan el pago, o bien lo adelanta el centro, pero a la fecha que estamos todavía no sabemos cuando nos van a mandar el dinero"* (Entr. Coord).

Pero además, la ausencia de recursos económicos a su debido tiempo es traducido por los profesores en términos de desinterés de la Administración hacia los proyectos de cambio. Muy vinculado a este tema está el hecho ya mencionado de que durante este curso sólo ha sido aprobado un proyecto (este mismo) de los cinco que el centro tenía en marcha. Esto ha generado desconfianza hacia el papel de la Administración como impulsora de cambios, y más aún miedo a que la continuidad prevista y planificada del taller de Lectura (en forma de Biblioteca de Centro, y de Escuela de Padres) se vea amenazada.

Un segundo y último grupo de dificultades para el desarrollo del proyecto, señaladas por los profesores, pero de un orden inferior a las económicas, son las derivadas de *la falta de formación al inicio del proyecto*. Sin embargo, como decimos, estos problemas se plantean más como secundarios que como auténticas limitaciones. Los profesores, en todo caso, apelan a su capacidad para responder a éstos a través del propio proyecto dado el valor formativo que se atribuye al mismo: *"Al principio no sabíamos cómo meterle mano; no teníamos libros, no sabíamos como motivar a los pequeños."* (Entr. Grupo).

En relación al asesoramiento recibido, el Taller de Lectura no ha sido una excepción a la tendencia institucional que señalábamos a desarrollar los proyectos dentro del estricto marco del centro. Sin embargo, ha sido a la vez el proyecto desde el cual —tras cuatro años de discurrir "autónomo"— se ha planteado la necesidad de reconsiderar el uso de recursos externos para garantizar su continuidad.

Esto es, el proyecto en una primera fase que abarca desde su inicio hasta la actualidad, se ha desarrollado sin apoyos o asesoramientos externos. Se ha trabajado en él sin apoyos o ayudas exteriores como las que podrían prestar asesores u otros profesionales especializados en proyectos de cambio. Este hecho es atribuible, según los profesores del centro, al desconocimiento de su existencia, y a cierta cultura institucional sobre el carácter privado -y por tanto más autónomo- del centro, a la vez que menos vinculado a los servicios públicos -si bien el centro es concertado.

Existe, sin embargo, el proyecto de incluir el curso que viene, en lo que podríamos denominar una nueva fase de apertura del proyecto a la comunidad, la presencia de "monitores" de lectura que ayuden a clarificar el trabajo con los distintos materiales escritos que el proyecto utiliza, así como de recurrir a asesores externos (ya hemos hablado de ello en el punto dos de este trabajo).

Resultados del proyecto de innovación

En este último apartado vamos a abordar el análisis del impacto del proyecto en la práctica a muy distintos niveles: alumnos, profesores, institución escolar y comunidad escolar.

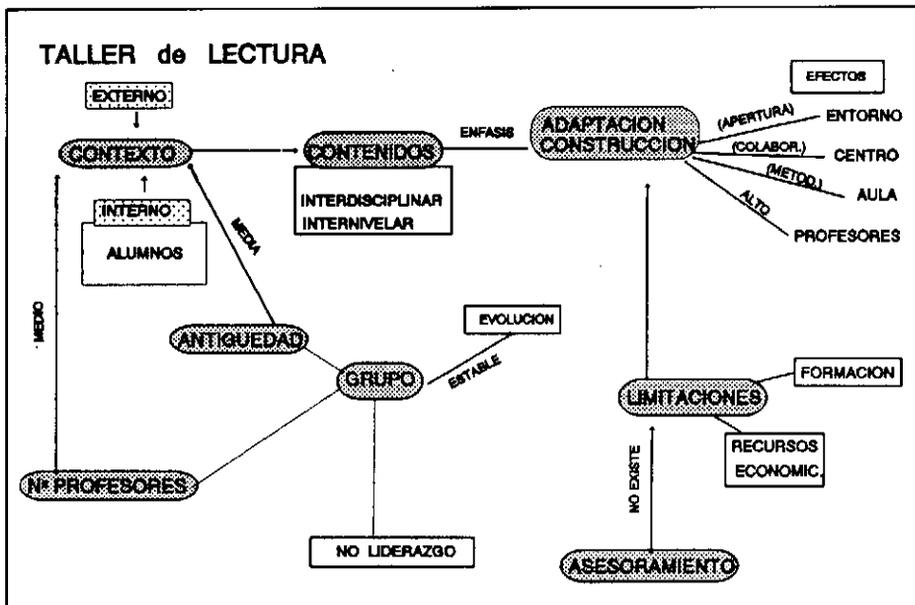


Figura N.º 121

Hemos de matizar sin embargo antes de empezar, el carácter valorativo, que no evaluativo de la información que pasamos a presentar. Es así porque la evaluación del proyecto en sí no es un tema específicamente abordado dentro del proyecto por los profesores. No existe como actividad independiente.

Ya que el proyecto se inserta en el Plan de Centro del colegio, su evaluación no es más que una parte de la Memoria del mismo. Forma parte del conjunto de las evaluaciones que se hacen en la memoria del centro. No hay, pues, posibilidad de hablar de evaluación global de carácter formal. Aunque sí podemos, en cambio, hablar de evaluaciones parciales y sectoriales. Así, para la evaluación del proyecto en relación al aprendizaje de los alumnos se utilizan junto a las fichas de libros y los trabajos de clase, la evaluación individual que cada profesor hace. Para la evaluación del desarrollo anual del proyecto se recurre a las reuniones semanales y la reunión de claustro en que se elabora la memoria de fin de curso, pudiendo así obtenerse una visión por ciclos o equipos docentes y una visión más global,

de conjunto del proyecto: *"Aunque hay aspectos de Equipo docente y de profesores tutores, hay otros aspectos como éste (la evaluación global del proyecto) que afecta a todo el mundo, y se hace una reunión tipo claustro y se hace la evaluación con sus análisis(...). Se ven los objetivos, si se han alcanzado, se evalúan. Después se hace otra reunión para analizar todos los resultados (Entrv. Coord).*

Así pues, desde estos planteamientos ha de entenderse la información que presentamos relativa al impacto del proyecto en la vida del centro y en los distintos niveles y sectores en los que se desarrolla. Básicamente son cuatro, las grandes áreas a las que los profesores se refieren cuando analizan cuáles son las consecuencias derivadas de la puesta en marcha del proyecto. Estas son:

1) *En la Enseñanza: un planteamiento más enriquecedor y globalizado de la enseñanza*

Esta primera referencia al impacto didáctico del proyecto, a nivel global en el planteamiento de la enseñanza, es señalada en general por los profesores de todos los ciclos, aunque de forma más específica por los de niveles inferiores. El enriquecimiento didáctico que ha supuesto la participación en el proyecto es quizá una de las más importantes atribuciones que los profesores hacen al mismo.

Ya hemos tenido ocasión de aludir a este aspecto cuando analizábamos el contenido del proyecto en los distintos niveles. En especial cuando revisábamos la influencia del taller en otras áreas al abordarse la lectura desde unidades didácticas en ciclo inicial y medio, e incluso en ciclo superior cuando se optaba por lecturas no sólo de carácter literario sino también divulgativas (el uso del periódico por ejemplo): *"Es que no sólo afecta a la lectoescritura, sino que va en todas las transversales. Metemos matemáticas, por ejemplo, para contar la fruta en el libro de la selva; así hacemos matemáticas con la fruta, hacemos sociales con experiencias, hacemos muchas cosas, por eso todo el tiempo es poco. Es todo mucho más globalizado" (Entrv. grupo); "Sí ha habido un cambio, además ha influido bastante en el desarrollo de las clases, sobre todo, en la clase de lengua" (Entrv. Coord).*

2) *En el Aprendizaje: la motivación, la participación y el interés como claves del aprendizaje*

Las nuevas formas de enseñar que el proyecto desarrolla generan también nuevos modos de acceso al aprendizaje. Algunas ideas básicas que los profesores señalan al caracterizar cómo aprenden ahora los alumnos hacen referencia a aspectos como: la vivencia y participación activa (se representan cuentos, se ven en vídeo películas conocidas; se representan; se escriben cuentos...); el aprendizaje en grupos (las actividades anteriores son por ejemplo todas grupales); la motivación e interés (se trabaja sobre temas e historias motivantes para el alumno)

desde la selección de libros, periódicos, o "cuentos de moda", hasta los materiales elegidos, pasando por las actividades utilizadas, lúdicas y participativas, todo es pensado para favorecer un proceso de aprendizaje gratificante y estimulante en el niño: *"Toda esa experiencia de materiales y de cosas, a ellos les llama mucho la atención e iban a buscar los libros y decían: mira, esto es lo que decía Baloo, esto es lo que decía Mowgli. Ha sido muy interesante ver como aprendían"* (Entrv. grupo); *"Los alumnos...se meten dentro de los personajes y lo viven, se lo pasan muy bien. Yo creo que eso es lo más importante...se lo han pasado estupendamente, y conocen esos libros trabajados, aunque sólo sean tres, porque antes les sonaban muchos y no conocían ninguno."* (Entr. grupo).

Por último, en relación específica al aprendizaje de la lectura, cabe destacar el hecho de un mayor y mejor nivel de lectura en los alumnos que han participado en el proyecto que en los alumnos de cursos anteriores; la diferencia es, en palabras de los profesores, notable.

3) *En relación a los profesores: La satisfacción por el buen desarrollo del propio proyecto*

A lo largo de este estudio hemos podido ir viendo cómo, en general, los profesores se refieren en términos positivos al proyecto. Hemos hablado incluso del "apasionamiento" con que algunos profesores se refieren al mismo. Y esta es la tónica general. Este hecho revela un nivel de satisfacción óptimo de los profesores en relación al proyecto, así como una mejora en la autoestima profesional de los mismos desde el inicio del proyecto a la actualidad: *"Aquí se acoge con bastante buen talante el proyecto entre los profesores- el grupo de profesores lo asume desde el principio de curso. Está encantado de hacerlo. No hay problemas porque la lectura es una cosa..., es un barrio de pescadores, donde la lectura tampoco está muy..., por eso la lectura aquí es fundamental"* (Entr. grupo).

4) *En el equipamiento de material didáctico de las aulas*

En términos generales, éste es un proyecto que ha utilizado y generado un gran número de recursos didácticos en relación al área de lengua en los distintos ciclos. De una situación inicial, caracterizada por la ausencia casi total de material relacionado con la lectura, se ha pasado a una situación actual que podría caracterizarse de enriquecedora. A lo largo del desarrollo del proyecto en el centro se han ido generando y acumulando materiales y recursos muy diversos: desde los cuentos y libros de colores que se usan en preescolar, hasta los propios libros de lectura que forman el material básico del proyecto, pasando por la adquisición de dos vídeos, la elaboración de diversos materiales para la dramatización de cuentos, la dotación en pintura, los cuentos de elaboración propia -por escrito- y, cómo

no, las Bibliotecas de aula como el máximo exponente del fruto, en términos de recursos materiales, del Taller de Lectura.

De hecho los profesores señalan los cambios en el equipamiento de las aulas como la modificación material más importante del proyecto. La creación de una biblioteca de centro es el último proyecto en relación a los recursos materiales a abordar en el centro: *"Nosotros ahora mismo lo que tenemos son ya las bibliotecas de aula. Pero tenemos en proyecto, y de hecho ya hemos comprado material para hacerla, la biblioteca de centro. Ya está el aula destinada y encargadas las vitrinas para esa biblioteca de centro"*(Entr. grupo).

5) *En relación a la Institución: El impacto global que a nivel institucional tiene el proyecto*

Si hay una idea matriz que sirva para caracterizar el impacto que el proyecto ha tenido a nivel institucional es la asunción del mismo como *proyecto global que afecta a todo la institución*. El Taller de Lectura no es un Taller en el que participen algunos profesores con un responsable al frente. El proyecto puede ser, por el contrario, analizado por su impacto institucional en términos del trabajo colaborativo que ha generado entre los profesores y de la adaptación que del mismo se ha hecho a los ciclos. Como hemos visto, está asumido como parte de la vida académica, curricular y organizativa del centro.

6) *En relación a la Comunidad Educativa: La expansión del proyecto más allá del centro*

Una última muestra del impacto del proyecto en la vida institucional es el desbordamiento previsto de la misma. Esto es, la necesidad y el deseo ya señalado de ampliar el proyecto el curso que viene a la comunidad social circundante, como modo de garantizar su continuidad más allá de las fronteras académicas del centro.

Por medio de una Biblioteca de Centro, con servicio de préstamos, se pretende que los libros "salgan" del centro y se acerquen a las casas y a los barrios. La lectura dejará de ser así una actividad meramente académica para pasar a contemplarse su valor formativo a otros niveles: *"Pensamos, si nos aprueban el proyecto, dotar a la biblioteca de Centro, no sólo a nivel de lectura, sino a nivel de consulta también, para que el crío sepa diferenciar entre estar en una biblioteca de aula y en otra de Centro. Porque cuando tengan que ir a la biblioteca pública evidentemente tienen que guardar una compostura. Pues lo mismo aquí, educarlos en ese aspecto. Y prestar libros, que puedan sacarlos y leerlos en las casas, que no sólo lean aquí"* (Entr. grupo).

Y por último, también a través de una Escuela de Padres se pretende abordar el acercamiento a la lectura a la comunidad adulta. Con ello se da a la vez cierta

continuidad a los valores y aprendizajes, que en relación a la misma se hacen en el colegio: *"Vamos a hacer el año que viene otro proyecto: hacer una escuela de padres. Porque claro si hacemos que les guste a los niños la lectura, y nos encontramos después que cuando llegan a su casa no leen, pues poco hacemos aquí. Es nuestro proyecto futuro tratar a través de una escuela de padres acercarles también a ellos a la lectura.(Entrv. grupo).*

4.2.4. "LA CLASE DE LOS INVENTOS"

TÍTULO DEL PROYECTO: "LA CLASE DE LOS INVENTOS"

LOCALIDAD: Sevilla (Capital)

Nivel: Primaria

Número de Profesores: 3

Antigüedad del proyecto: 4 años

CRITERIOS DE SELECCIÓN:

Antigüedad alta

Número de profesores bajo

Actitud de coordinación por parte del equipo directivo

Estilo de coordinación directivo

Introducción

Se trata de un proyecto de innovación educativa cuyo objetivo primordial es el desarrollo del Área Tecnológica de E.G.B. (Ciclo 12-14), adaptando el currículum básico a las características y necesidades de los alumnos y alumnas del Colegio Público "Nuestra Señora del Aguila" de Sevilla. Como proyecto de innovación presenta singularidades por las que precisamente fue identificado en el análisis de correspondencias múltiples como caso de estudio interesante. Y vamos a describirlo citando sus características, incluso con los nombres tanto del Colegio como del principal profesor implicado, porque contamos con la debida autorización.

Los datos que presentamos en nuestro informe los hemos obtenido a través de diversas técnicas: cuestionario grupal, cuestionario individual, entrevista, análisis documental y observación del aula de "Pretecnología" (según su propia denominación, en la "Propuesta de Desarrollo Curricular", 1994, ps. 16, 89), así como de la exposición de trabajos realizados que tuvo lugar al final del curso en el propio Centro. Pero aunque ha existido una triangulación de técnicas para la recogida de datos, sin embargo queremos señalar que la fuente de información prácticamente ha sido una, dado que si buscábamos la calidad de los informantes y la visión interna del proyecto, teníamos que contar con la única persona que lo ha desarrollado en todas sus fases. En realidad se trata de un proyecto de innovación

educativa ideado e implantado por un profesor: el Director del Colegio. De hecho cuando intentamos concertar la entrevista con el Coordinador del Proyecto de Innovación con el Jefe de Estudios, uno de los profesores participantes en el mismo, y nos comunicó la pertinencia de esperar a que el Director consiguiera el alta, después de dos meses de enfermedad, para poder obtener la información necesaria, ya que en su ausencia el proyecto quedó un tanto "en suspense". Por esta razón, encontraremos una gran coherencia de información, sin contradicciones ni pluralidad de visiones.

Las variables por las que se identificó y se seleccionó el caso fueron las siguientes: cuatro años de antigüedad del proyecto; pequeño número de profesores participantes; el Director del Centro desempeña la función de coordinador del proyecto; el estilo de dirección es directivo; y se observan pocos cambios a nivel individual y a nivel grupal, pero el profesor que desarrolla el proyecto en profundidad se halla altamente satisfecho.

Contextualización del proyecto de innovación

Este proyecto se está desarrollando en un Colegio de E.G.B. situado en la Bda. "Ntra. Sra. del Aguila", como hemos citado antes, localizada en el extrarradio de Sevilla capital, en una zona de nueva construcción limitada por la carretera de Su Eminencia, la Barriada de la Plata, los talleres de Induyco y las cocheras municipales; sin zonas verdes ni espacios de expansión. Los límites que hemos señalado son conocidos por todos los sevillanos como áreas de inseguridad ciudadana. Sin embargo, esta nueva barriada es considerada por las familias que viven en los alrededores como de nivel socioeconómico superior, y el acceder a una vivienda en ella se constituye en aspiración, como índice de mejora de la calidad de vida.

El Colegio "Ntra. Sra. del Aguila" también es de reciente construcción (seis cursos de funcionamiento), y es mejor valorado por las familias de las zonas circundantes que otros Colegios más antiguos, por lo que un 54% de los alumnos proceden de barriadas limítrofes más deprimidas. No obstante, el nivel sociocultural de los alumnos puede considerarse como bajo, ya que los padres en su mayoría sólo han cursado estudios primarios, y trabajan como obreros de distintos sectores de empleo. El 52% de las madres no trabaja fuera del hogar. Sus intereses culturales son también pobres, dedicando escaso tiempo a la lectura (Berdonces y Machío, 1994).

En el Documento publicado por la *Consejería de Educación de la Junta de Andalucía* y el CEP de Sevilla "Propuesta de Desarrollo Curricular. Área Tecnológica (Ciclo 12-14)", que ya hemos citado antes (Berdonces y Machío, 1994) los autores resaltan que "entre los alumnos y alumnas sólo un 5% dedica más de un hora al día a leer en casa", y que "las materias que más les atraen son las Ciencias Naturales y la Tecnología" (p. 15). Interés que va a servir como punto de apoyo a un proyecto de innovación centrado en "los inventos", que precisan de conocimiento y

actividad científica y tecnológica y que va a tratar de "integrar" en alguna medida el trabajo escolar propio de estas dos áreas del currículum.

En el Centro se aprovecha la Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Innovación Educativa para poner en marcha un área nueva con ilusión. Se supone que van a contar con medios de formación, de asesoramiento y de financiación para desarrollar el Currículum de Tecnología de manera que sirva a las necesidades educativas de los adolescentes, y muy en concreto de clase baja, así como para poder darle contenido a la integración necesaria de las áreas de aprendizaje dentro de un currículum coherente, así como a la integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales.

Inicio del proyecto de innovación

Tres son los profesores que participan en este proyecto: el profesor de Tecnología, el de Ciencias Naturales y el de Apoyo a la Integración escolar. Tres profesores varones, que imparten su enseñanza en el Tercer Ciclo de E.G.B., y que están preocupados por generar un estilo de educación adecuado para la Enseñanza Secundaria Obligatoria que "se les viene encima" y no debe quedar en un cambio estructural. Pero no es el futuro su problema fundamental, ya que no saben ni siquiera si el Colegio se va a convertir en Centro de Enseñanza Secundaria (*"la Red de Centros es el secreto mejor guardado de la Administración, comentan, ¿por qué?"* -Entr.-), sino los alumnos actuales con su edad y sus exigencias, y su visión de la educación y del área de Tecnología principalmente, que coinciden en gran medida con las previsiones de la LOGSE. Por ello, quieren darle un sentido distinto al que tiene la Pretecnología en el currículum de la EGB actual. No obstante, los documentos curriculares elaborados desarrollan el currículum de Tecnología del Primer Ciclo de ESO (12-14), y así lo designan.

Los tres profesores han participado con anterioridad en actividades formativas diversas, como los cursos de los CEPs, cursos para Profesores de Formación Profesional de la UNED, Escuelas de Verano, Seminario Permanente de Tradición Oral y Literatura Infantil, ..., entre otros. Son profesionales interesados por la calidad y la mejora de la educación. Y una manera de poner en acción sus ideas, y sus aprendizajes, fue a través del compromiso en la elaboración y desarrollo de un proyecto de innovación en el que llevan trabajando dos años como equipo, si bien el tema del proyecto ha sido objeto de estudio durante cuatro años, al menos por parte del profesor de Tecnología, José Ma. Berdonces, al que no tenemos más remedio que referirnos de una manera muy específica por las características del proyecto.

Este profesor imparte las enseñanzas de Tecnología en los cursos sexto, séptimo y octavo de E.G.B. desde la creación del Colegio, y por ello tiene experiencia de trabajo en el Área. Con 42 años de edad, cuenta con 22 años de ejercicio profesional y es propietario definitivo, ejerciendo actualmente la función de Director. Los otros dos profesores son el Jefe de Estudios y el Secretario del Centro. Es decir,

se trata de un proyecto del equipo directivo, ideado y estimulado por el Director del Centro, líder organizativo y académico, que impulsa y coordina la innovación, pero principalmente la diseña y la implanta. No es la primera actividad de autoformación que lleva a cabo, pero en su opinión no ha influido su experiencia en otras actividades para plantearse este proyecto. El Colegio como tal, sin embargo, no ha participado en ningún proyecto de innovación, ni ha existido ningún grupo de formación, o Seminario Permanente, etc.

¿Por qué un proyecto de innovación sobre Tecnología? Los profesores que participan consideran que el tema era propicio a la innovación dado que se trataba de contenidos que requieren de por sí un tratamiento didáctico innovador; se daba en ellos, además, como profesores, el interés por experimentar nuevos modelos de enseñanza; y como miembros del equipo directivo, el interés por experimentar nuevos modelos organizativos de la escuela; pero sobre todo, "por estar convencidos de las enormes posibilidades didácticas y creativas que encierra el Área Tecnológica para contribuir al desarrollo de las capacidades de la Etapa" (Entr.) educativa a la que se dirigen.

En su visión "el sentido y el valor educativo de este área deriva en gran medida de los diferentes componentes que la integran: científico, social y cultural, técnico, metodológico, de resolución gráfica y verbal" (Berdonces y Machío, 1994, ps. 13-14).

Però el tema se seleccionó por la persuasión del coordinador del proyecto, cuya idea original fue aceptada por los otros dos miembros del grupo. Y desde luego "responde más al interés del profesorado que a necesidades de los alumnos", en el momento inicial, aunque "poco a poco se han ido integrando los intereses de todos" (Entr.).

* Respuesta a las necesidades originadas por el sistema: *Valor propedéutico.*

Para los profesores que inician el proyecto no es la motivación fundamental, pero sí una de las demandas que presentó la Asociación de Padres durante algunos años. Era la formulación de una necesidad que percibían cuando los alumnos llegaban al BUP o a FP.

Quienes accedían al BUP se encontraban con problemas al abordar el aprendizaje del Dibujo Técnico, lo que les exigió pensar en la necesidad del diseño como un aprendizaje importante, al que van a dedicar los dos primeros meses de cada curso, trabajando diversos bloques de contenido de manera adaptada a las posibilidades de estos alumnos.

Por las características de la zona en la que está enclavada el Colegio, muchos de sus alumnos van a continuar sus estudios en la Formación Profesional. Estos alumnos cuando abordaban los aprendizajes técnicos se encontraban con bastantes dificultades por falta de conocimiento y de habilidad, ya que desconocían los problemas de la mecánica, o de la electricidad, etc., y jamás habían manejado materiales ni herramientas.

En este sentido, en el inicio del proyecto pretendieron responder a esta necesidad de los alumnos planteada por los padres.

* *Mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza*

Pero también ellos, como profesores, estaban preocupados por el rendimiento de los alumnos de la segunda etapa de E.G.B., y consideraron que podían facilitar un mejor rendimiento si "trabajaban una especie de talleres alternativos a la enseñanza normal", de una forma más motivadora, estimulante y adaptada. Y no sólo mejorar el rendimiento sino contribuir al desarrollo de las capacidades que pueden desarrollar con cualquier otra asignatura (pensar, cooperar, discutir, resolver problemas, idear soluciones). El interés por el aprendizaje de sus alumnos les hizo sentir la necesidad de mejorar su propia enseñanza, lo cual les conduce a la necesidad y oportunidad, a través del proyecto, de aprender sobre la "Educación Tecnológica".

* *Activar el interés de los alumnos por la actividad escolar al conectar ésta con la vida activa, con el mundo del trabajo, a través del trabajo manual.*

* *Desarrollo profesional.* No se trata de un profesor al que se le ha impuesto por alguna circunstancia la necesidad de enseñar un área nueva, para la que los profesores de cualquier parte del mundo están muy poco preparados, ya que carecen de conocimiento tecnológico, o tienen lagunas (como encontraron Kruger y otros en 1990). El principal implicado conoce en profundidad el tema, ya que ha procurado prepararse a través de los cursos que hemos mencionado, y de su pertenencia a la Asociación Nacional de Profesores de Tecnología, que se reúne todos los años en Asturias o/y en Madrid en la Escuela de Verano específica de Tecnología, y que le facilita la comunicación de conocimientos y experiencias con otros profesionales, así como la información sobre modelos de enseñanza y de organización de la Tecnología y del material más adecuado que se va editando y encontrando en el mercado. En concreto, él considera que su concepción del Área Tecnológica, así como la que subyace a los propios Diseños Curriculares Base, se puede identificar con el modelo inglés; y en cuanto al material que le es más útil procede de Alemania, y lo distribuye una empresa de Mondragón. Está claro que se necesita información, contacto y medios para poder adquirir esta formación y este material.

La Escuela de Verano de Tecnología es el único programa de formación en este área, a la que asisten profesores de todas las Comunidades Autónomas, y en ella se plantean experiencias, se discuten enfoques y se inventan materiales. Para José M.^a la participación en esta Escuela es interesantísima, y piensa que deberían asistir los asesores del Área con el fin de ir configurando una concepción que ayudaría mucho en la tarea de apoyo y asesoramiento para el desarrollo de los proyectos curriculares de los centros. Pero aún no ha obtenido respuesta a su invitación en este sentido. Por eso piensa que "en Primaria en este Área no se ha hecho absolutamente nada". Es más, se trata de un Área nueva, que la Administración quiso implantar, "vender" según sus palabras, como novedosa, pero ni ella misma "acaba de crearse el sentido del Área que ha creado" (Cuestionario Grupal y Entr.).

El propio proyecto le da la oportunidad de experimentar sus ideas, evaluarlas, buscar estrategias más eficaces, y adecuar la actividad propia del Área a las ca-

racterísticas de sus alumnos. Pero sobre todo, intercambiar ideas, estimular a sus compañeros a participar en un proyecto común, diseñar juntos, trabajar de forma interdisciplinar...

El proyecto de innovación: objetivos y actividades

Una vez clarificadas las necesidades y los motivos por los que se debe iniciar la innovación así como el ámbito curricular al que se va a referir específicamente, y constituido el grupo de trabajo, en el que únicamente se integran profesores, comienza la elaboración del proyecto.

En el primer año el trabajo se centró en el estudio de las variables que deben integrar un proyecto educativo: el contexto, las características de los alumnos, los Diseños Curriculares Base emanados de las Administraciones Educativas (MEC, Comunidad Autónoma Andaluza y otras Comunidades), sus propias concepciones curriculares, para concluir con la elaboración de un proyecto de Educación Tecnológica que pueden aplicar a sus alumnos, aunque son conscientes de que puede servir de orientación a otros profesionales del Área, en la que hacen falta publicaciones de ejemplificaciones curriculares, y, por ello, colaboran con el CEP para hacer público este proyecto editándolo.

Pero también elaborar y desarrollar en el aula algunas Unidades Didácticas en plan experimental. En este caso, la puesta en acción se realiza en sexto de E.G.B. Y un objetivo importante ha sido montar una Biblioteca específica del Área (Cuestionario grupal, en adelante lo citaremos como C.G., y Entr.)

En el segundo año, ya en pleno desarrollo del proyecto, se matizan los siguientes objetivos (C.G.):

1. Aplicar el P.C. de primer Ciclo de ESO para el Área Tecnológica elaborado el año anterior por el equipo.
2. Completar el desarrollo curricular del Área con la confección de las programaciones de aula.
3. Completar y revisar las Unidades Didácticas del curso pasado y elaborar nuevas U.D.
4. Aplicar las U.D. elaboradas para validarlas y modificarlas tras su evaluación.
5. Realizar Adaptaciones curriculares para los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales integrados en las aulas.
6. Elaborar materiales curriculares para el desarrollo del Área.
7. Conocer y experimentar con nuevos materiales didácticos.
8. Elaborar modelos de cuestionarios y encuestas que nos sirvan para la evaluación del proyecto.

Para el próximo curso (1994-95) aún quedan por elaborar algunas Unidades Didácticas y su aplicación a octavo de E.G.B., con la consiguiente evaluación y propuesta de revisión. En opinión de los profesores estos objetivos fundamentalmente les sirven para orientar el proceso de innovación, ya que identifican y clarifican los

propósitos de los implicados, sobre todo de los profesores, justifican las tareas que se están realizando y parecen alcanzables y adecuados a las necesidades que perciben (C.G.).

Los profesores han cubierto los objetivos previstos hasta el momento, como demuestra la publicación del documento y su grado de satisfacción con la actividad desarrollada (Cuestionario Individual, al que nos referiremos en adelante como C.I.), que califica José M.^a como aceptable; ello ha sido posible por el alto grado de implicación y aceptación de compromisos por parte de los profesores, el alto grado de apoyo y respaldo a las tareas emprendidas dentro del grupo, y el gran nivel de productividad de las reuniones, quizá debido al pequeño número de participantes y al buen nivel de relaciones entre los mismos; no existen conflictos en el grupo, y sí un gran respeto a las opiniones y propuestas individuales; aunque también se han encontrado con algunas dificultades a la hora de elaborar el proyecto, propias de toda innovación por otra parte, como las dudas sobre si realmente merece la pena el esfuerzo, *"pues ni la propia Administración cree en las posibilidades de un Área recién creada y no acaba de enterarse que el Área empieza a los 12 años y no a los 14"*, la falta de un asesoramiento apropiado, y la falta de experiencia de los profesores en este tipo de trabajos (C.G.), así como el poco intercambio de experiencias entre los miembros del grupo (C.I.), quizá porque la idea y la práctica son de uno solo.

¿En qué consiste el trabajo didáctico? ¿En qué consiste el Curriculum del Área Tecnológica para el ciclo 12-14? José M.^a Berdonces expresa en repetidas ocasiones su concepción del Área Tecnológica para este Ciclo. Visión que contrasta con la de los Asesores del Área, que entienden más lo que es la Tecnología quizá vista como *"la aplicación creativa de conocimiento, destrezas y comprensión al diseño y la realización de productos de buena calidad"* (Anning, 1994), que la Educación Tecnológica, como la promoción del desarrollo de las capacidades propias de este nivel educativo a través de la actividad tecnológica, o de comprensión del mundo tecnológico y su funcionamiento, del desarrollo de habilidades y valores.

a) La esencia del proyecto se centra en la comprensión y generación de soluciones de problemas tecnológicos en equipo. Se trabaja sobre propuestas, y los muchachos tienen que idear soluciones, probarlas, evaluar su funcionamiento... Ello exige comprensión, diseño, discusión, manejo de materiales, utilización de operadores, construcción de máquinas, y ponerlas al servicio de un fin útil. Y no se trata de una actividad profesional, sino que fundamentalmente sirve para aumentar la comprensión del mundo tecnológico, y la adquisición de conceptos base relacionados con él: *"Les haces un planteamiento, por ejemplo, construir un móvil con un número determinado de piezas, les ofreces ayuda, sentándote con ellos,... y luego dejar que los alumnos vayan desarrollando sus actividades, y que inventen..., y no es tanto el final, y no es tanto que logren unas cosas perfectas... cuanto el proceso enriquecedor que sigue el alumno"* (Entr.).

b) La actividad tecnológica es formativa porque desarrolla la estructura mental, por eso hay que prestar una atención importante a este objetivo: *"Los alumnos*

cuando hacen este tipo de cosas, por ejemplo, se les da un tablero vacío y ellos tienen que estructurar dentro, o sea, su capacidad espacial también se desarrolla" (Entr.)

c) Con este mismo fin comienzan a llegar al mercado recursos materiales tanto para apoyar el conocimiento base de los profesores como para facilitarles el diseño de tareas que permitan a los niños desarrollar la comprensión de los conceptos clave: palanca, polea, energía, estructuras. Anning (1994) las denomina tareas "recurso" porque son utilizadas para construir un conocimiento base que podrán utilizar en tareas de capacidad, o competencia. Según esta autora, los profesores de tecnología necesitan planificar con los colegas qué conceptos clave de cada estadio pueden adquirirse a través de tareas tecnológicas. Y ésta es una *tarea interdisciplinar* que se lleva a cabo en este proyecto *relacionando la Tecnología con las Ciencias Naturales*; lo cual requiere diseñar tareas de aprendizaje individualizadas y de grupo, y junto a tareas estructuradas y secuenciadas ofrecer a los niños la oportunidad de experimentar con mecanismos, estructuras, materiales, accesorios de aparatos, etc. En el Documento elaborado por Berdonces y Machío (1994), tenemos un claro exponente de todas estas tareas.

— Pero su idea de las posibilidades interdisciplinarias del Área va más allá. Para este profesor, el área es totalmente *lenguaje*: expresión de ideas de forma oral y escrita, explicación de procesos, comprensión de las ideas de otros, comprensión de textos: "*Los alumnos hacen sus planteamientos, los discuten, los debaten y llegan a un acuerdo. Es lenguaje. Después elaboran un informe, una memoria final en la que explican y rellenan las cosas. Eso es lenguaje*" (Entr.).

En Tecnología se utilizan distintas estrategias didácticas, unas más específicas, y otras comunes a cualquier área de aprendizaje. Por ejemplo, el profesor cita como una estrategia importante el *comentario de texto*, que comparte con literatura, aunque en este caso se trate de *textos gráficos*: "*Yo le cogía a lo mejor una lámina de unos inventos del tebeo, ahí tenemos muchos, o les ponía a los niños una proyección, o una transparencia y empezábamos a comentarlo: ¿Qué operadores tiene esto?, ¿cómo funciona?, explicame el funcionamiento. ¿Y si esto no fuera así?, modifícamelo; ¿y si yo quisiera que fuera de otra forma?*" (Entr.).

A través de estas preguntas y otras semejantes se va dirigiendo un proceso de *razonamiento deductivo* por el que los alumnos van aprendiendo a la vez que desarrollan capacidades previstas en los objetivos de la etapa, como en cualquier otra área. Con ello se están realizando actividades de análisis, síntesis, evaluación, etc., y se está desarrollando el pensamiento de alto nivel.

— El Área también se relaciona mucho con las *matemáticas*. El entiende que hacer la distribución de materiales en un tablero, situar las piezas en el espacio adecuado, hacer medidas, etc., es hacer matemáticas, no actividades forzadas para sentir que se trabaja juntos, tipo "*¿cuántas poleas podemos comprar con tantas pesetas?*".

— Igualmente, piensa que se podría trabajar con *Ciencias Sociales*; los valores y las destrezas de comunicación son objetivos comunes, por ejemplo (Gran-

heim y Petterson, 1994). Pero en su opinión, hay un trabajo previo por hacer que es llegar a una idea común de la interdisciplinariedad, en cuanto acercamiento de contenido y acercamiento metodológico (Estebaranz, 1994). Quizás por eso es tan pequeño el equipo que se ha integrado en el proyecto de innovación hasta ahora.

d) En todo caso, en este proyecto se tienen muy en cuenta las características de los alumnos, y las propuestas de trabajo son adecuadas a la edad, tanto en el aspecto cognitivo, como en el motriz: *"Un alumno de sexto tiene problemas para cortar, para manejar herramientas, para manejar las tijeras, etc., entonces, lógicamente tiene limitaciones para el número de piezas que puede utilizar. Las piezas no pueden ser piecitas, tornillitos pequeños, por eso las propuestas de 12-14 no pueden ser las mismas que para 14-16, aunque respondan a los mismos objetivos y a los mismos contenidos, como por ejemplo, la iniciación en el trabajo de los operadores de la mecánica, en este caso será con palancas, que son los primeros operadores"* (Entr.).

e) El Área Tecnológica es un campo curricular propicio a la integración. Es el otro aspecto del proyecto. Sin embargo, su valoración es que la asignatura pendiente del proyecto en este momento es la integración.

En principio comenzaron con un objetivo muy claro: proponer actividades para que los alumnos de integración no se limitaran a reproducir o a hacer los trabajos que traen de su propia aula; ello supondría únicamente realizar las mismas tareas (picado, recortado...) pero en el aula en la que trabaja la clase de sexto o de séptimo, es decir, una integración centrada en el emplazamiento de los alumnos, según Parrilla (1992). Consideran que ésta es una vía de integración pero pobre, es más *"no es una integración real"* (Entr.).

Por ello, un reto que se plantearon era elaborar propuestas de trabajo similares a las que realiza el resto de sus compañeros, pero adaptadas a los alumnos de integración. La adaptación vendría por el material que se les proporcionara, evidentemente, más fácil. La vía eran los talleres, en los que participa cualquier tipo de alumno a través de los grupos de trabajo, y ellos participarían en el grupo pero con un trabajo específico. Pero Berdonces opina que aún han conseguido poco. Tareas de diseño y de solución de problemas (ajuste de piezas para hacer funcionar un móvil, por ejemplo) no ha sido posible, por la poca capacidad mental de estos alumnos (Entr.). Sí ha existido la incorporación al grupo, y han realizado actividades de "ayuda", por ejemplo, utilizar herramientas para desmontar tableros, máquinas, etc.

Sin embargo, sí han logrado una integración a nivel de socialización, que es válida para todos: *"se relacionan, charlan, comparten"*..., y para los alumnos de un curso, los compañeros de integración son uno más de la clase, les aceptan muy bien y acogen su trabajo.

En adelante, el objetivo es lograr que, además de que el alumno integrado sea uno más de la clase, tenga un trabajo común con el resto de sus compañeros y adaptado a sus características, mientras está en el aula de Tecnología. Creo que se trata de una visión de la integración centrada en proyectos de intervención sectorial, según la clasificación de Parrilla (1992).

Hay un desfase, por tanto, entre la visión de la integración que manifiestan los profesores y la realidad de las acciones llevadas a cabo, pero según su opinión se debe a la falta de tiempo para elaborar estas propuestas de trabajo con el profesor de integración. Y es tarea por hacer.

El desarrollo del proyecto de innovación: procesos, limitaciones y asesoramiento

Desde el punto de vista de la *formación y funcionamiento del grupo de profesores* las actividades que han llevado a cabo han sido la *discusión y análisis sobre lecturas y documentos*, la *elaboración de materiales curriculares relacionados con el proyecto*, así como la *asistencia a cursos de formación*; sin embargo no han podido realizar observaciones de la aplicación en el aula de las unidades didácticas, aunque se tenía previsto, por falta de tiempo y porque sólo existe un profesor de Tecnología, como tampoco han podido mantener relaciones con profesores de otros Centros con experiencias relacionadas con el tema del proyecto porque como tal experiencia es única.

Una vez por semana, por espacio de dos horas, se reúnen los miembros del equipo, pero la asignación de tareas en el grupo se realiza en función de la especialidad y conocimientos de cada uno, y en ese sentido hay dos tipos de reuniones: las "*bilaterales*" (Entr.) es decir, el profesor de Tecnología y el de Integración, o el profesor de Tecnología y el de Ciencias Naturales, y las del equipo propiamente dicho, en las que participan los tres.

La coordinación está a cargo del profesor de Tecnología, que funciona con un estilo directivo, ya que es quien toma las decisiones que afectan fundamentalmente a los alumnos/as. No precisan de normas de funcionamiento dentro del grupo, pues se *consideran un equipo* por el hecho de ser el equipo directivo del Centro; ni tampoco se han planteado la necesidad de llevar algún tipo de registro de temas, compromisos, problemas, etc., tratados en las reuniones.

El coordinador, como Director del Centro, ha estimulado a la participación en el proyecto de innovación a otros profesores, pero sin éxito, no parece que los profesores tengan interés por el proyecto o por otro tipo de planteamiento innovador, aunque conocen lo que se está haciendo en su Colegio, y en opinión del Director el tratamiento didáctico de este área puede ser aplicado a otras áreas, incluso hay estrategias y objetivos que son comunes, pero no hay un planteamiento común. No obstante, hay diferencia entre los profesores de los distintos ciclos; los del tercero lo conocen porque *él mismo pertenece al equipo* y comenta lo que se está haciendo; los de otros ciclos de primaria desconocen el proceso del Área, ya que únicamente tienen algún conocimiento a través de las exposiciones de los trabajos realizados.

Desde el punto de vista *didáctico*, para el desarrollo del proyecto con los alumnos, las tareas que han llevado a cabo los miembros del grupo, en el orden en que ellos las enumeran, han sido las siguientes: Desarrollo de aspectos didácticos del propio proyecto, revisión y evaluación del proceso de desarrollo, lectura y presen-

tación al grupo de documentos teóricos, búsqueda de información y documentación, y desarrollo de aspectos organizativos del propio proyecto, pero la actividad a la que se dedica más tiempo ha sido a la elaboración de materiales del proyecto.

Todo los tipos de actividades tiene lugar en el Aula-Taller específica de Tecnología, allí se ubican los materiales, se celebran las reuniones, y se realizan las experiencias didácticas. Estas se desarrollan en el horario lectivo asignado a la materia de Tecnología (2 horas seguidas un día por semana), mientras que la revisión del proceso y la preparación de materiales se realizan fuera del horario escolar. Ya en su casa, los profesores confeccionan los documentos, leen o reflexionan.

Hemos agrupado los *problemas* encontrados en el desarrollo de la innovación en los siguientes:

a) *El miedo a la innovación.* Desde el punto de vista profesional quizá el mayor problema es el inherente a la concepción del trabajo de los alumnos junto a una experiencia de las funciones docentes que prima el control de la tarea como importante, si no como fundamental.

Tal como hemos explicado, el proceso de trabajo requiere autonomía por parte de los alumnos. Los alumnos necesitan tiempo y libertad para pensar. Ello supone por parte del profesor ceder de su actitud de control; y en principio se entiende, pero, después, aparece el miedo a que todo quede en una pérdida de tiempo; y a veces, mientras se espera que una propuesta de trabajo funcione, se puede "quemar" el profesor, aunque si logra permanecer en el intento puede ir controlando ese miedo obstaculizador: *"Esto va en contra de la mentalidad que tenemos los profesores de que tenemos que dominar todo absolutamente,... controlar siempre todo. Con el tiempo, llegas a dominar el área, vas perdiéndole el miedo, porque cada vez que planteas una propuesta nueva a los alumnos, bueno, siempre te cabe el miedo de decir ¿qué pasa?, ¿se van a aburrir?, ¿funcionará, o no funcionará? Porque a lo mejor la propuesta dura dos o tres meses. Y... bueno, ¿qué pasa si después de dos meses aquello no ha marchado...?"* (Entr.).

Además, para la mayoría de los profesores de Primaria hay un temor a la Tecnología por la poca formación del profesor en este campo. Les falta conocimiento, y éste es otro factor generador de miedo. Si no saben cómo organizar el Área, o las Unidades Didácticas, o el aula de trabajo, no se pasa de los tradicionales trabajos manuales. Pero si ven lo que está haciendo un profesor preparado entonces es cuando surge el miedo por el sentimiento de su ignorancia: *"...a la gente le asusta al principio, cuando ven estas cosas dicen: bueno, yo es que no tengo ni idea, de mecánica ni idea, de electrónica ni idea, yo es que de esto..."* (Entr.).

Para Berdonces el problema es que así nunca se empezará a poner en marcha la Reforma. Con ese sentimiento se puede empezar a trabajar y a la vez se va aprendiendo, *"así es como hemos empezado todos, y no se puede decir: yo hasta que no me forme no empiezo a trabajar con los alumnos, pues entonces te tirarías años y no has empezado el área"* (Entr.).

b) *Dotación económica.*

El proyecto tiene asignada una dotación económica importante, según la opinión del coordinador, trescientas mil pesetas en el primer año y casi trescientas mil en el segundo. Muy bien dotado, porque es la cantidad más alta que han concedido a los proyectos. De forma que los materiales propios de Tecnología podrían haberse adquirido con la cantidad asignada. Sin embargo, éste es uno de los problemas que señalan como obstáculo para el buen funcionamiento, y como factor generador de pesimismo (Entr.) porque indica hasta qué punto la Administración no se cree el valor del Área. En este caso hay que trabajar con materiales; y no sólo los de deshecho, aunque son muy importantes, hay que trabajar con mobiliario adecuado, con herramientas... Pues bien, empezaron a trabajar con un "aula pelada" (Entr.), sin material ninguno más que los que hay en los Colegios de E.G.B., sin mesas adecuadas... En la actualidad, las mesas de que disponen más apropiadas para el diseño, para el trabajo de grupo, para el montaje de máquinas y aparatos, son prestadas. Su pretensión no es la de trabajar como en un taller de Formación Profesional "que tienen absolutamente de todo" (Entr.), pero sí disponer del material preciso para soporte y apoyo de contenido, e incluso material semielaborado, tipo engranajes, que puede ser complicadísimo de elaborar por parte de los alumnos y facilita esta tarea. Esta situación se debe "a la costumbre de la Administración" de abonar las cantidades asignadas al final del curso escolar.

Sin embargo, en este caso no es el mayor problema, por las circunstancias en las que se ha desarrollado. Por ser el Director del Colegio el propio profesor de Tecnología, ha podido utilizar parte del dinero de los gastos de funcionamiento del Centro, autorizado por el Consejo Escolar; pero tampoco disponían de una cantidad importante porque el 80% del presupuesto del Colegio lo han recibido en mayo, cuando ya la actividad escolar está prácticamente finalizada, "nosotros teníamos un presupuesto de 1.200.000 pts., y hemos estado funcionando desde comienzos de curso hasta mayo con 294.000 pts., incluido el proyecto" (Entr.).

Pero sí les crea problema, un problema añadido en este caso, la forma en que deben justificar los gastos: "Nos vemos agobiados por los continuos malabarismos que hemos de hacer para conseguir dinero y para justificar los gastos" (C.G.).

Y no sólo por haber hecho un gasto de un presupuesto para otro presupuesto, teóricamente independiente, sino por el sistema de financiación que tiene la Administración, que exige la justificación de todos los gastos antes de haber llegado el dinero. Ello supone tener que pedir facturas que no se han pagado, con lo que se complica la cuestión burocrática y se crean situaciones desagradables, como el tener que oír: "cómo te voy a hacer una factura de algo que no me has pagado y que no sé si me vas a comprar" (Entr.).

Este año, aunque han cambiado el sistema, debido a las quejas de los proyectos de años anteriores, sigue habiendo problemas, dado que al llegar el dinero tarde no es eficaz, pero al menos la justificación es más lógica: dan tres meses para gastar el dinero ingresado y justificarlo.

c) La falta de *asesoramiento*, de seguimiento del proceso, y de evaluación externa.

El proyecto cuenta con un asesor de Tecnología nombrado por el CEP. Sin embargo no dudan en decir que este asesoramiento es nominal, y no real, ya que no han recibido asesoramiento en ninguna ocasión (C.G.), a pesar de haberlo solicitado y de que el CEP obtiene un 10% de la dotación económica del proyecto en concepto, precisamente, de asesoramiento.

¿Qué tipo de asesoramiento necesitaría el equipo de este proyecto de innovación? En la entrevista con José M.^a Berdonces van surgiendo los distintos tipos de necesidades de asesoramiento que han ido percibiendo al desarrollar este proyecto. En primer lugar, consideran que son muy útiles los *Cursos sobre Dibujo Técnico*, ya que es un contenido importante que necesitan conocer. Estos cursos han existido y ellos, particularmente, han asistido. El problema es que son cursos adaptados a la Formación Profesional, y no atienden a las peculiaridades e intereses de la E.G.B. Por otra parte, insistieron en solicitar, incluso a través de la Memoria del curso pasado, la *presencia del asesor en el Centro*, para que observara el funcionamiento del proyecto, y pudiera asesorarles en los temas de dificultad, así como en cuestiones de aprendizaje de los alumnos, pero esta presencia no ha existido. Finalmente, necesitarían mantener *contactos con otros grupos de profesores* que trabajen en proyectos semejantes, pero no existen en la Comunidad Autónoma Andaluza, por lo que el contacto con profesionales de otras Comunidades Autónomas en la Escuela de Verano ha sido el medio fundamental de aprender y discutir con los otros. Sin embargo, a la hora del diseño sí ha contado con la ayuda de una asesora del CEP, no de Tecnología, que le ha prestado su apoyo por razones personales.

Esta es la visión del Profesor de Tecnología. Pero tuvimos interés por conectar con el asesor correspondiente. Logramos su nombre, e intentamos ponernos en contacto con él a través del CEP y a través del Instituto de Bachillerato donde trabaja, e incluso de otro Instituto en el que realizaba la función de Asesor. Pero no pudimos localizarlo.

Al indagar sobre las razones por las que es tan difícil conectar con un asesor -este asesor-, el profesor Berdonces cita dos fundamentalmente: la falta de tiempo, ya que son muy pocos los asesores que tienen que atender a distintos proyectos, y sobre todo, la diferencia de nivel en el que trabajan ambos y su procedencia. Su formación y su práctica profesional son en Formación Profesional, y desconoce el sentido del Área para el tercer Ciclo de E.G.B. La diferencia de visión del Área, manifiesta en los encuentros que ha tenido con él en el CEP quizá haya provocado la inhibición. Y creo además, que puede deberse a que no haya percibido la necesidad de asesoramiento que tiene este proyecto, debido a la formación del Coordinador.

Finalmente, el profesor considera que, tanto en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía como en el asesor, no existe preocupación por este Área en E.G.B., ya que su interés se centra en la Secundaria y más expresamente en el Ciclo 14-16.

d) La consideración de la Tecnología como "una maría", ya que el valor de las materias se mide por el número de suspensos que generan, y aunque los alumnos valoran el trabajo que se hace en este área, sin embargo "no dejan de estar mediatizados por las notas" (Entr.). Pues bien, en Tecnología aprueban, no tienen más remedio que aprobar por las características del trabajo que realizan y por el interés que engendra. En ese sentido, el profesor piensa que deberá seguir siendo una "maría" mientras las cosas sigan como están. Pero el problema es que dentro del Centro el Área es una "isla" (Entr.) por el contraste tan grande que existe entre su metodología de trabajo y la de las otras Áreas.

e) Y finalmente, la falta de tiempo personal para realizar las tareas exigidas. En este caso quizá se deba al número de participantes, excesivamente pequeño. Hay poco reparto de tareas y todo el trabajo recae sobre la misma persona. Pero también para estudiar y consensuar ideas y propuestas de acción conjuntas, entre los profesores implicados en el proyecto. Realmente, las reuniones son más informativas y unidireccionales: Del profesor de Tecnología a los otros dos profesores.

Por otra parte, la evaluación del proyecto la realiza fundamentalmente el profesor que lo está desarrollando. Inicialmente estaba prevista una autoevaluación grupal, pero ésta no se ha realizado de manera formal. Y desde luego se evalúa la aplicación del proyecto, pero no el propio proyecto en sí. Los profesores se sienten incómodos porque nadie, desde fuera -evaluación externa-, les haya dado una valoración del propio proyecto. Se lo aprueban, les conceden dinero..., les exigen después la presentación de los materiales curriculares y de la memoria, pero ¿para qué?, se preguntan los profesores. En su opinión, la Administración debería evaluar e informar sobre el valor de los proyectos, y luego realizar un seguimiento. Es hasta un problema de responsabilidad: "La Administración debería hacer un seguimiento serio de un proyecto. Si yo te financio un proyecto, que se supone que es un proyecto de innovación, que va a desarrollar un área curricular que yo he creado con la Secundaria, lo normal es que yo controle ese proyecto, ver si realmente lo que estás haciendo responde al área o no..." (Entr.).

Además, esta evaluación les ayudaría a los implicados a una evaluación más objetiva, y a un enriquecimiento, ya que de esta forma se funciona por intuición, sin saber exactamente la validez del trabajo, y además la evaluación interna "se está haciendo de manera muy rudimentaria por falta de instrumentos".

Podemos decir que la evaluación prácticamente se refiere al proceso que siguen los alumnos, y a partir de ahí se revisan las unidades didácticas, o el Proyecto curricular en su conjunto. Por ello han elaborado instrumentos que les faciliten elementos para una valoración adecuada:

- Ficha de observación de equipos
- Ficha de observación individual
- Ficha de autoevaluación
- Cuaderno de Proyectos.

Esta evaluación tiene también la función de enseñar a los alumnos a evaluarse, como señala Anning (1994), aunque en su opinión es un objetivo difícil de conse-

guir; en su investigación encuentra que los profesores proponen que los niños piensen sobre si les gusta su producción o podrían modificar algo, pero los niños suelen decir que "les gusta esto como está". Dificultad sobre la que no tenemos datos de este proyecto.

Resultados del proyecto de innovación

Analizamos los cambios que se han ido produciendo agrupándolos en torno a las categorías de motivos por los que se inició la innovación:

a) *Desarrollo profesional.*

La experiencia en el proyecto de innovación ha tenido efectos en el principal usuario de la misma, y se refieren sobre todo al cambio de preocupaciones en torno al proyecto (C.I.), desde las iniciales centradas en la elaboración de materiales, la organización del currículum, y el conocimiento necesario para resolver los problemas que plantea la innovación con cierta seguridad de estar haciendo algo válido, hasta la situación actual en la que se revelan preocupaciones propias de los tres últimos estadios de la fase de *adopción*, según el CBAM (Huberman y Miles, 1984; Loucks-Horsley, 1992) en estrecha relación con los tres últimos niveles de uso. Ahora sus preocupaciones fundamentales giran en torno al *impacto* que está teniendo en los alumnos, y por ello piensa que sería útil una evaluación no sólo interna sino también externa, las posibilidades de coordinación con otros profesores para potenciar los efectos de la innovación, así como introducir algunos cambios en la forma de llevar a cabo el proyecto para mejorarlo, o *innovación* de la innovación.

Igualmente, se están produciendo cambios que afectan al conocimiento y a ciertas habilidades profesionales de los implicados, que citamos en el siguiente apartado.

b) *Procesos de enseñanza-aprendizaje.*

En cuanto a la enseñanza, se están produciendo también algunos cambios como efecto de la implantación de la innovación. En la valoración que hace Berdonces (C.I.) se refiere en mayor medida a la adquisición de conceptos y teorías sobre el tema del proyecto, a la capacidad de plantear conflictos cognitivos para provocar el cambio conceptual así como de formular problemas y preguntas estimulantes; y en menor grado manifiesta que también está aprendiendo a dirigir una actividad de investigación de sus alumnos, y a evaluar la calidad del aprendizaje de los mismos. Cambios que afectan, lógicamente, a la relación entre el profesor y los alumnos, más estimulante y menos directiva; a la relación entre los mismos alumnos, más cooperativa; al agrupamiento de los alumnos, y a la misma manera de organizar el espacio de la clase, de forma que facilite el trabajo en grupo; al uso de nuevos materiales didácticos; a la forma de presentar la información a los alumnos, normalmente a través de material visual o audiovisual, y en forma de problemas que necesitan una resolución gráfica y técnica, además de

tratarse de problemas cuyos temas se relacionan con los intereses de los niños: caza, tiovivo, ascensor, etc., y a la evaluación de los alumnos.

c) *El proyecto de innovación.*

En cuanto al proyecto, los cambios fundamentales se han operado por la necesidad de modificación del PC. elaborado inicialmente, a partir de la revisión del mismo. Ello ha conducido a seleccionar los objetivos iniciales para adecuar más las Programaciones de Aula, reduciendo consiguientemente, el número de propuestas.

Otras modificaciones afectan a la necesidad de potenciar la integración, que es tarea prioritaria para el próximo curso. Dado el tiempo empleado en la elaboración del proyecto, de materiales, de organización del aula, de la biblioteca, etc, en los dos primeros años, ha faltado tiempo para sentarse juntos (los dos profesores implicados) para plantear tareas para los alumnos más adaptadas a sus posibilidades y necesidades. Queda también la tarea de diseño interdisciplinar, apenas comenzada. Yo creo que por falta de conocimiento de otros profesores.

d) *La formalización del área.*

Era importante darle la seriedad que merece la Tecnología. Y en principio no se contaba con materiales curriculares. Por ello, fue preciso elaborar el Proyecto Curricular, desarrollar las unidades didácticas y las guías de trabajo que formalizan ciertos procesos de desarrollo, como el guión de análisis de objetos tecnológicos, las fichas de montaje, o el guión de un trabajo de investigación sobre máquinas (Berdonces y Machío, 1994, p. 126-134), y formalizar la evaluación a través de fichas de observación individual y de equipos (Idem, ps. 117-123); o el cuaderno de proyectos donde se explicitan las distintas partes que debe contener la tarea, más los cuestionarios de autoevaluación, y de evaluación de la misma propuesta de trabajo (Idem, ps. 151-188).

e) *La valoración de los alumnos.*

Primero, porque van viendo que tiene un rigor, una seriedad, y entonces creen que es importante. Y segundo, porque les interesa. Es una clase con un tipo de dinámica distinta a las demás, en la que tienen más libertad, idean sus propias soluciones a problemas reales, tienen más claramente la percepción del éxito, la actividad es variada, pueden charlar con sus compañeros mientras trabajan, y discutir, y pueden evaluar sus productos con una cierta facilidad: "A los alumnos les encanta. Hasta cierto punto el área juega con ventaja... Se mueven más libremente; les satisface el hecho de que tú les plantees una propuesta teórica y después de recorrer un proceso ellos lo pueden ver funcionando...; los resultados son muy tangibles; charlan, hablan...; y luego, bueno empalma con sus intereses, porque eso de destripar un motor, aparatos, máquinas, y después verlos funcionando..." (Entr.).

En el Colegio se va contagiando el entusiasmo por el área, de manera que los alumnos de quinto curso de primaria ya comentan y esperan la Tecnología que tendrán en el siguiente curso.

Y en cuanto a los antiguos alumnos, son una fuente de estímulo para el profesor de Tecnología, ya que vuelven por el Colegio cuando ya están en primero, segundo de FP o de BUP, e incluso tercero, y le comentan su satisfacción por ser los únicos de su clase que han trabajado unos materiales determinados o han desarrollado propuestas tecnológicas, y ser valorados por ello, así como por la manera de desarrollar el cuaderno de tecnología; o le piden consejo en cuanto al trabajo que tienen que realizar.

f) *La valoración de los padres* que aunque desconocen bastante el trabajo que se está realizando en el Colegio, precisamente en un área que ellos propusieron. De momento la información a los padres les llega a través de la exposición trimestral de los trabajos realizados, pero es difícil hacerles entender que no es precisamente una clase de manualidades, y que el valor no está en haber conseguido hacer un interruptor (de los que pueden encontrar en el mercado cientos), o un circuito eléctrico, sino que es un área importante y se consiguen los objetivos previstos en el 100% de los casos.

g) *El aprendizaje de los profesores* puede ser aplicable a otras áreas de enseñanza, en concreto en aspectos tales como la metodología de trabajo (proceso de resolución de problemas), el sistema de organización de la clase, la dinámica de trabajo del profesorado (desarrollo curricular), y lo que supone de profesionalización docente (C.G.). Pero para que tenga impacto en el Centro sería necesario que se implicaran más profesores.

Conclusiones

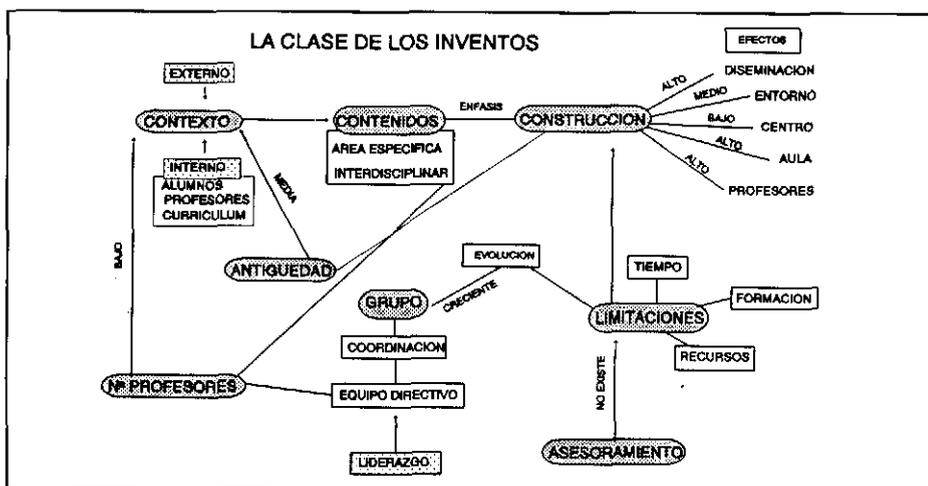


Figura N.º 122

Vamos a centrarnos, para presentar nuestras conclusiones en los factores que favorecen y apoyan la innovación, o la obstaculizan. Aunque en la literatura sobre innovación se clasifican las variables que tienen alguna influencia en la innovación como factores positivos y negativos (Louis, 1992), es difícil separar, porque el mismo factor, la misma persona, la misma variable, puede reunir características positivas y negativas. Entonces vamos a nombrarlos sugiriendo lo que sería deseable, según se deduce del estudio de este caso.

a) Todo proceso de innovación necesita un asesoramiento real, que exige la presencia en el Centro, e incluso en las clases donde se desarrolla el proceso, o en las reuniones en las que se diseña o evalúa, con una cierta regularidad. Pero el asesor debería ser asesor de Área y Ciclo, pues si no corre el riesgo de no entender las preocupaciones y problemas de aquéllos que demandan su ayuda, o de aconsejar medidas fuera de lugar.

b) *Influencia de los profesores.* Cuando el currículum es una plantilla vacía los profesores tienen mayor influencia que cuando es una serie de objetivos mandados por la Administración (Hertzog, 1994). En este caso, los profesores partiendo del estudio de las propuestas oficiales, dado que no existían materiales curriculares desarrollados, ni libros de texto, han podido hacer sus propias propuestas libremente, con lo que entraña de inseguridad, pero también de adaptación y flexibilidad, para modificar lo que se considera revisable y mejorable.

c) *Diferentes percepciones sobre el currículum de los padres y de los miembros implicados, e incluso del asesor del área correspondiente.* Como afirma Hertzog (1994), en muchos casos hay algún desacuerdo sobre si algunas materias (Matemáticas y Naturales) deberían ser lo fundamental de la escuela, o los proyectos y el esfuerzo creativo deberían ser el foco del día del estudiante, lo que deja a los profesores con la ambigüedad sobre lo que deberían estar haciendo y acentuando. Con ello se puede poner el énfasis sobre los aspectos más tradicionales y no sobre los dominios originalmente intentados.

Podemos decir, que en este caso se ha dado tal dificultad; sin embargo, la poca participación que se ha dado a los padres y la inhibición por parte del asesor, han facilitado que no se desvirtuase el proyecto. Pero el profesor de Tecnología se siente molesto porque para los asesores con los que ha discutido su planteamiento (sobre todo en la Escuela de Verano), "sus propuestas son "pamplinas", porque no se puede ignorar hoy el avance técnico, y no se puede perder el tiempo haciendo montajes que se pueden comprar en el mercado con mucha mayor calidad" (Entr.).

d) *La estructura impuesta:* Tiempo (calendario y horario), estructura del ambiente físico, estructura de contenido, de las responsabilidades del profesor (cada uno enseña una cosa, y los niños perciben estas barreras en relación con su trabajo). Ello hace difícil un currículum integrado, e incluso un trabajo interdisciplinar (Hertzog, 1994).

e) *El apoyo o el compromiso del equipo directivo con el proyecto* (Fullan, 1991) facilita la organización de la infraestructura necesaria, así como posibilita el disponer de recursos, que de otra forma sería difícil, como el desviar parte de los fondos del funcionamiento del Colegio para uso del proyecto. Además esto facilita la

valoración por parte del Consejo escolar y de los padres. Si el equipo directivo lo promueve es que es importante.

f) La valoración real por parte de la Administración educativa, que se manifiesta en la dotación del asesoramiento necesario para el buen funcionamiento, en el seguimiento y evaluación de los proyectos, y en la dotación en tiempo oportuno de los recursos materiales o financieros necesarios para desarrollar una tarea que es voluntarista, y que puede agotar la ilusión de los que se implican pensando emplearse a fondo en una tarea didáctica, pero después tienen que emplear buena parte de su tiempo en innecesarias complicaciones burocráticas, sin saber si hay alguien más a quien le importe esta ilusión.

g) La falta de implicación del *Claustro* de Profesores en el Proyecto, y el reducido número de profesores comprometidos, puede dificultar la institucionalización de la innovación que es la característica que muestra el éxito de la misma (Hall y Hord, 1987; Louis, 1992). Pero hay un factor influyente en esta falta de compromiso: Se trata de un proyecto que desarrolla el Área Tecnológica para el Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria (12-14). No sabiendo aún si el Colegio se va a convertir en Centro de Primaria o de Secundaria, ¿a quién le va a interesar estudiar un problema que es posible que no se plantee?. Y con esto estamos hablando de nuevo factor: que es el propio contenido del Proyecto.

h) El tema y el enfoque que se ha dado a la innovación, no ha facilitado la percepción de la necesidad y relevancia del cambio (Fullan, 1991) para el resto de los profesores.

4.2.5. EL TALLER DE EDUCACIÓN SEXUAL

TÍTULO DEL PROYECTO: "TALLER DE EDUCACION SEXUAL"

LOCALIDAD: Puerto Real (Cádiz)

Nivel: Educación Infantil y Primaria

Número de Profesores: 3

Antigüedad del proyecto: 4 años

CRITERIOS DE SELECCION:

Antigüedad alta

Número bajo de profesores

Actitud de indiferencia por parte del equipo directivo

Estilo de coordinación colaborativo

Cambios a nivel de centro

Cambios a nivel de aula

Alto nivel de satisfacción

Contextualización del proyecto de innovación

El centro escolar público Arquitecto Leoz se localiza en la población gaditana de Puerto Real, localidad vinculada estrechamente a la actividad industrial por

ser lugar de emplazamiento de los Astilleros Españoles. Ubicado en una zona de viviendas de reciente construcción y con una población residente joven, imparte las enseñanzas en los niveles de Educación Infantil y EGB. Está constituido por un total de 29 unidades, atendido por 33 profesores.

El funcionamiento del Centro viene caracterizado por la existencia de dos edificios separados, por apenas 70 metros, para el desarrollo de la actividad educativa. En el más moderno y nuevo, se instalan las aulas de preescolar. Dispone de amplios espacios y adecuado mobiliario para el desarrollo de las actividades. El otro edificio alberga el resto de las aulas y en él se llevan a cabo el resto de las actividades del colegio. También se encuentra la dirección y la sala de la APA. La casa del conserje se sitúa allí mismo.

Todo ello puede dar una idea del cierto aislamiento en el que se encuentra el preescolar y sus profesoras, hasta el punto de articularse un tipo de vínculo de carácter más administrativo que profesional entre sus miembros, lo que a la postre desemboca en unas relaciones más bien distantes entre el profesorado: "... bueno, tenemos relaciones con gente de allí, no con todas, pero bueno, sólo vamos si tenemos que hacer algún asunto administrativo; todo lo que podemos solventar aquí lo hacemos aquí..., allí claustros, entregar algún papel...".

Este distanciamiento es real, no aparente ni formal, y de algún modo permite dotar de independencia y autonomía al proyecto de innovación y al trabajo de sus componentes. Esto no es óbice para que el resto del profesorado, en mayor o menor medida, mantengan un mínimo de colaboración y respeto por el trabajo que realizan sus compañeras en el ámbito de la educación sexual. Uno de los miembros del equipo de trabajo pertenece al Ciclo Superior (edificio central), pero en ningún momento la separación física ha sido obstáculo para el funcionamiento óptimo del grupo de trabajo.

Desde el punto de vista de otras INNOVACIONES RECIENTES o proyectos cabe destacar la realización de un Periódico. Este trabajo ha sido muy bien realizado, recibiendo incluso felicitaciones desde la Inspección. La profesora responsable este curso académico se va del Centro y todo parece indicar que la iniciativa que tan buena acogida tuvo se verá abocada, como en tantas otras ocasiones, al fracaso.

Por otra parte, las profesoras incluyen en este apartado de innovaciones, la línea de trabajo constructivista que vienen desarrollando desde 1986 en el Preescolar.

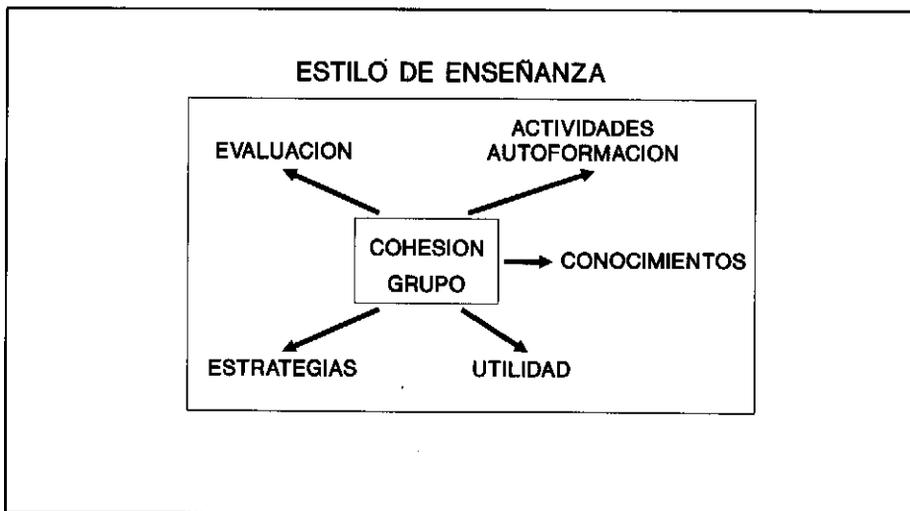
El ESTILO DE ENSEÑANZA del centro quizás todavía no está suficientemente consolidado o definido. Este año 93-94, será cuando salga la primera promoción desde preescolar hasta 8º con niños de la propia zona. Anteriormente la mezcla de población de diferentes zonas dificultaba el logro de cierta homogeneización en este sentido. De todos modos, en el Instituto siempre han felicitado a los alumnos de este centro y no es que suelen destacar precisamente por altas calificaciones.

Desde el punto de vista del profesorado que ha participado en las innovaciones, todos muestran un alto nivel de preparación y compromiso respecto a los te-

mas objeto de tratamiento. Por ejemplo, en relación al proyecto que nos ocupa, todos los profesores han participado en otras actividades similares de autoformación, mostrando la utilidad de las mismas para decidir participar en el proyecto de innovación que comentamos. A este respecto, una profesora del grupo de trabajo manifestaba: *ha sido decisivo, al aumentar mis conocimientos, aclarar mis ideas y por tanto sentirme segura de lo que hago*".

El grado de cohesión respecto a la actividad profesional entre los componentes del grupo de trabajo es muy alto, hasta el punto de poder afirmar que desarrollan un estilo peculiar y definido respecto a dicha actividad. Así, todos han visto como prioritario la posible utilidad del mismo en la formación de los alumnos, todos disponen de un nivel de conocimientos respecto al tema del proyecto muy aceptable.

La participación de la comunidad, también se ve afectada por la existencia de los dos edificios. En el edificio central los padres muestran un nivel de participación similar al resto de los centros, es decir, sólo vienen cuando se les llama, sin embargo en el otro edificio, las profesoras de preescolar se muestran muy satisfechas de la respuesta en general de los padres ante la educación de sus hijos, y en particular por la aceptación e interés mostrado en el proyecto de innovación. El objetivo de hacer partícipes a los padres del desarrollo del proyecto de Educación Sexual han encontrado una respuesta favorable en este colectivo, hasta el momento: *"Cuando los convocas para alguna reunión para hablar de algo, prácticamente te vienen ocho o nueve, menos para la sexualidad; cuando hacemos la reunión previa al trabajo en el Taller ahí se nos llena el aula, pero para cualquier cosa hay poca participación de los padres (...) el APA funciona muy raro, muy a su aire, muy separados, quizás por el equipo directivo..."*



Inicio del proyecto de innovación

La necesidad fue surgiendo de los padres. Querían que los tutores trabajasen en el tema de la sexualidad. La respuesta indiferente e inhibitoria de éstos hizo recaer la responsabilidad en tres profesoras (dos de preescolar y una del ciclo superior). Por otro lado, el claustro se mostró un tanto reticente a asumir la iniciativa y lo que hicieron fue delegar la responsabilidad en estas profesoras poniendo en práctica una política "laissez-faire", respetuosa y en ocasiones facilitadora de cara al proyecto.

A medida que ha ido avanzando el desarrollo del mismo a lo largo de cuatro años, se ha producido un creciente interés en el profesorado por el trabajo realizado en esta línea. Una de las profesoras señalaba al respecto: *...lo que sí he notado desde hace tres o cuatro años es que la gente se preocupa más por informarse de los temas, que te piden cosas, gente que tú no te lo podías creer, como compañeras del ciclo medio, que son gente con una mentalidad un poco más conservadora y te piden material para leer, luego los de primaria también están trabajando el tema de la sexualidad."*

El proyecto de innovación: objetivos y actividades

Las responsables del proyecto de innovación son tres profesoras del centro, dos de preescolar y una del ciclo superior (inglés). Son gente joven y con años de experiencia en la profesión. En un trabajo de equipo coordinado y dando entrada a los padres en su elaboración y desarrollo, intentan cubrir necesidades, tanto de los alumnos como del propio grupo de trabajo en materia educativa, así como de los padres interesados en la educación sexual de sus hijos.

Así, por ejemplo, los contenidos los elaboran entre los padres y los alumnos; se les pide a los primeros que hagan un listado de temas en los que se muestren interesados y los niños elaboran un listado de todas las preguntas que se les puedan ocurrir en relación al tema. La labor de las profesoras consiste en categorizar y agrupar por bloques temáticos esa información y darle la secuencia adecuada. Una vez elaborados los contenidos las profesoras se los presentan a los padres, solicitándoles su aprobación y éstos firman una autorización para asistir al Taller.

A los padres se les informa de todo el desarrollo del proceso, por ejemplo, de la utilización del lenguaje de la calle, de la utilización de dibujos y de fotos reales..., es decir, conocen perfectamente el trabajo llevado a cabo en el taller, y problemas no ha habido, al contrario, colaboración y apoyo, sobre todo porque se sienten implicados y saben que estamos en cualquier momento disponibles para atenderles.

El objetivo básico es "reflexionar y discutir sobre la sexualidad y los comportamientos sexuales para que los alumnos/as encuentren instrumentos de análisis y desarrollo.

El trabajo se lleva a cabo en sesiones semanales de hora y media de duración con grupos de 20-25 alumnos. Comienzan en 6º curso y finalizan en 8º. En cada curso pasan un trimestre completo en el Taller. En él tienen lugar sesiones de debate y análisis (que son la mayoría); proyección y comentario de diapositivas y vídeos sobre el tema; análisis de alguna noticia o artículo aparecido en prensa o revistas y sesiones de trabajo corporal.

La relación con la práctica se pone de relieve en el cambio de actitud importante ante la sexualidad y las relaciones, en general, del alumnado que participa en el proyecto. Un logro importante es el paso de una visión de la sexualidad muy centralizada a otra más global que implica a la totalidad del cuerpo: *"Con la educación sexual ha habido una confusión, que es entenderla como información solamente. No sólo hay que enseñar un preservativo, pero hasta que una niña no entienda que ella es dueña de su cuerpo y le dé igual lo que le diga el otro, no va a utilizar el preservativo. Si no está hecho el otro análisis es absurdo que tú le digas: aquí está el preservativo."*

Los alumnos con el Taller de Educación Sexual han logrado ir más allá de la sexualidad como información; los niños saben que pueden hacer cosas, qué cosas pueden hacer y normalizan su pensamiento; en definitiva, el proyecto prepara a los alumnos para tomar decisiones oportunas en materia de sexualidad.

El desarrollo del proyecto de innovación: procesos, limitaciones y asesoramiento

La evolución del proyecto conforme ha ido avanzando puede verse reflejada en diversos frentes que afectan a los ámbitos estrictamente curriculares (se quiere

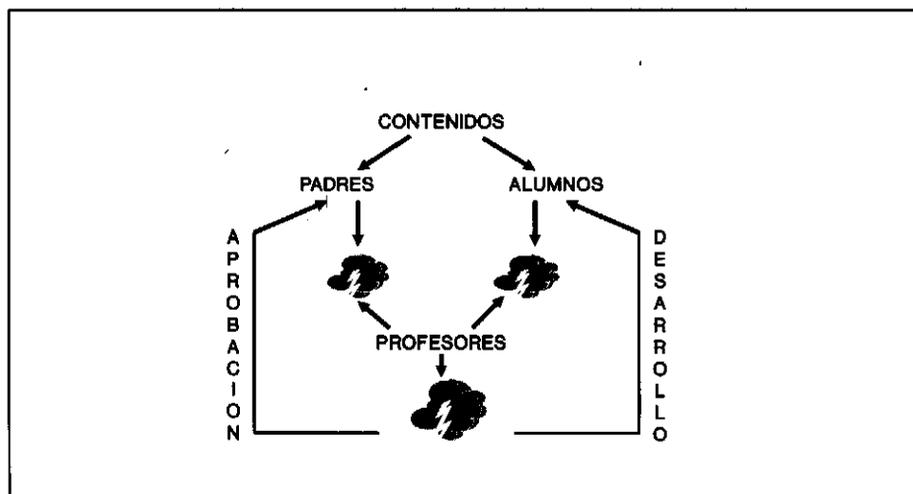


Figura N.º 124

avanzar en la idea de introducir el tema dentro del diseño curricular), sin dejar en el tintero los aspectos profesionales y relacionales entre los miembros del grupo de trabajo. En este sentido el comentario de una profesora apunta hacia el nivel de incertidumbre en el que se mueven respecto a dicha evolución: "...de todas formas, yo veo que el paso que nos queda es el más gordo y no sé cómo va a llevarse a cabo. Ese paso es que este tema esté dentro del diseño curricular, yo eso no lo veo tan claro que vaya a estar el año que viene..., de todas formas se trata de un tema que no todo el mundo lo puede tratar en una clase. Me imagino a algunos compañeros y compañeras y más vale que no lo traten, sería peor... es difícil."

A pesar de mantener básicamente su estructura inicial, se van introduciendo pequeñas modificaciones al proyecto, por ejemplo la ampliación progresiva de los objetivos en función de las necesidades tanto de los alumnos como de profesores y padres (la elaboración de los contenidos se realiza por parte de los tres colectivos mencionados).

Estas modificaciones afectan también a los aspectos puramente técnicos, como son los referidos al proceso de grabación de las sesiones (utilización de microfónica adecuada para recoger óptimamente el diálogo e intervenciones de los alumnos, etc...).

Las actividades dentro del proyecto de innovación han superado el marco estricto del Taller (sala de profesores, aulas y salón de actos) y han trascendido sobre todo desde el punto de vista de la participación de las profesoras en actividades de formación en el Centro de Profesores, impartiendo cursos y asesorando técnicamente a otros profesores de otros centros en relación al tema.

En concreto, la elaboración de un vídeo sobre el desarrollo del Taller ha sido un logro importante desde el punto de vista de su utilización como recurso didáctico.

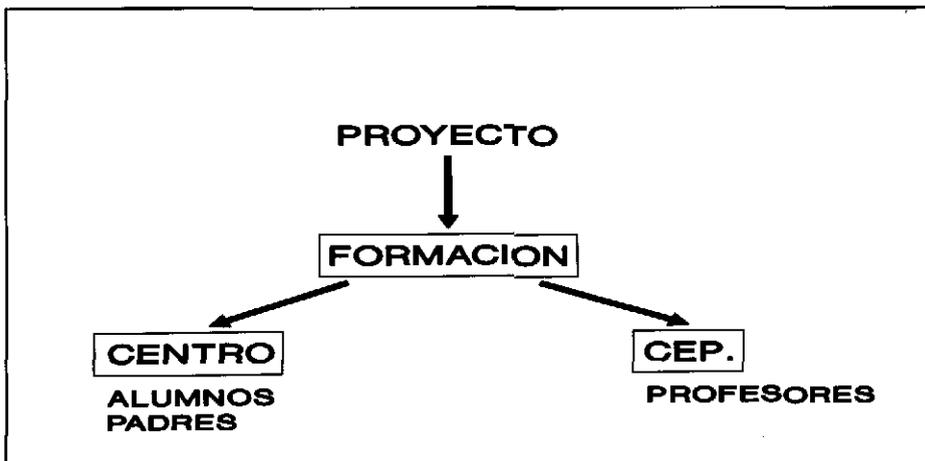


Figura N.º 125

El funcionamiento del grupo de trabajo, al ser pequeño (tres miembros) y una vez consolidado el proyecto, no presenta dificultades dignas de mención. Todos participan de la misma visión sobre el tema, todos se encuentran interesados en la buena marcha del proyecto. A partir de las necesidades se incrementa sin ninguna dificultad el tiempo dedicado al proyecto, de ahí que existan un alto grado de satisfacción entre los miembros por el modo en que llevan a cabo el trabajo basado éste en un estilo de coordinación colaborativo.

Este nivel alto de exigencia y compromiso desde el punto de vista personal y profesional puede, en cierto sentido, apuntarse como dificultad para una mayor integración y participación de otros compañeros en el Taller. Para dar una idea de hasta qué niveles es preciso controlar la participación de los miembros del grupo, podemos señalar, por ejemplo, que en este Taller una persona con un carácter autoritario o una metodología directiva no tendría cabida, por razón de incompatibilidad.

La opción planteada en el proyecto es muy clara. Así, para el tratamiento de aspectos masculinos, al ser las tres profesoras, requieren en ciertas ocasiones, y para tratar asuntos puntuales la presencia en el grupo de trabajo de un compañero que trabaja en otro centro que tiene que asumir el planteamiento del proyecto; lo mismo pasa con las sesiones de grabación: la persona al cargo debe estar relajada y con una actitud muy determinada hacia el tema que se esté tratando.

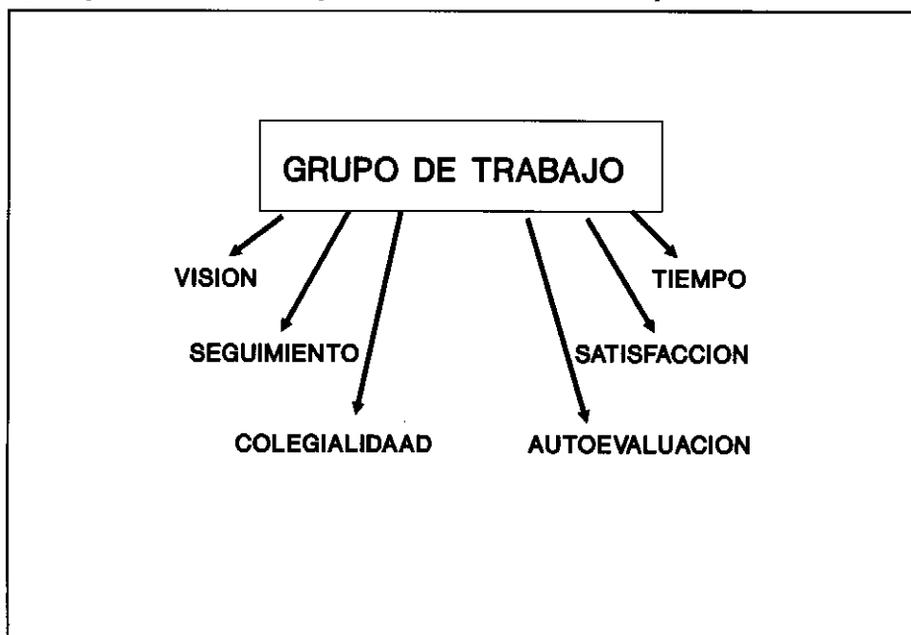


Figura N.º 126

Un ejemplo concreto lo tenemos en el rol de las profesoras durante las sesiones de trabajo y su actitud ante los alumnos: *"...la posición de sentados en el suelo no es por casualidad, sino que está pensado porque nosotros sabemos que si queremos que ellos se impliquen y que realmente hablen de sus vivencias nos tenemos que situar en una situación igual, por lo que está pensada hasta la actitud corporal"*.

Las reacciones entre los compañeros no participantes, en el proyecto, van desde el rechazo y desacuerdo con la labor ejercida, la indiferencia e inhibición (el equipo directivo), hasta el interés y ganas de hacer algunas cosas relacionadas con el mismo.

A pesar de ello, no es obstáculo para que en líneas generales haya un clima de respeto por el trabajo desarrollado en el Taller. Las profesoras no dejan de manifestar sobre todo el deseo de implicar a mayor número de profesores en el trabajo del Taller.

Resultados del proyecto de innovación

En cuanto a los cambios observados en los miembros del grupo, todos manifiestan la magnitud de los mismos y sus repercusiones a nivel individual. La profesora de más edad en el grupo de trabajo comentaba: *"...yo he aprendido con esta gente muchísimo, siempre me preocupó el tema y cada vez me siento menos capacitada en el sentido de decir que meto la pata, que esta gente es joven, que lo han vivido de otra manera, que yo he tenido muchos tabúes y nadie me ha aclarado muchas cosas y vosotras lo habéis vivido de forma diferente, distinto..."*

Hay que hacer constar que una de las consecuencias más notables de este proyecto es la vertiente formativa adquirida mediante los cursos impartidos en los Centros de Profesores.

A medida que el proyecto avanza sus preocupaciones han variado en un sentido positivo desde el punto de vista del aprendizaje personal, del cuestionamiento de las propias ideas, actitudes y conductas en relación a la educación sexual, y sobre todo, de la toma de conciencia de la enorme responsabilidad adquirida al tratar un tema tan serio e importante con personas en desarrollo.

Llevan seis años trabajando juntos y al parecer la rutina todavía no ha aparecido en su quehacer diario; siempre descubren cosas nuevas y el aprendizaje es constante. Los grupos de alumnos son tan heterogéneos y presentan visiones tan distintas y dispares sobre la sexualidad, que se convierten en fuente inagotable para la realización de actividades diversas, el desarrollo de contenidos, la puesta en práctica de estrategias distintas, etc, etc. : *"Yo pienso que lo que nos hace cambiar son los grupos, cada grupo es distinto y cada niño es distinto, eso es algo que no te permite apalancarte en una actitud. Tienes que estar muy despierta, porque en el momento que te asientas esto se mueve y te obliga a estar muy despierta y muy controlada, eso te hace cambiar constantemente en el buen sentido"*.

La riqueza aportada por cada grupo de alumnos asistentes al Taller pudimos comprobarla cuando observamos las respuestas dadas por grupos distintos a una misma cuestión: ¿Qué es la sexualidad?. Unos decían: "tener relación con el chico que te gusta, hacer el amor, hacer una paja, etc. El otro grupo se pronuncia en este sentido: saber las cosas del mundo, es una cosa normal de la naturaleza..." A partir de aquí las profesoras manifestaban lo siguiente: *"Entonces, tú con estos dos grupos tienes que plantear cosas diferentes, las intervenciones que vas a hacer son distintas, aunque los quieras llevar al mismo sitio de una visión amplia. Por eso es muy duro, tienes mucha experiencia, sabes mucho, pero tienes que trabajar diferente dependiendo de los grupos. Son de las mismas edades, pero con visiones diferentes"*.

El grado de satisfacción con la actividad desarrollada en el proyecto es óptimo; todas ven con claridad la consecución de los objetivos planteados y las relaciones mantenidas entre ellas son manifiestamente positivas, lo que a la postre desemboca en un ambiente fluido, controlado y de "saber lo que se hace" cuando se trabaja en el proyecto.

Lo cierto es que como consecuencia del mismo, en el centro existe un respeto hacia el trabajo realizado y se reconoce la importancia del mismo en la educación de los alumnos. En los últimos Consejos Escolares todos los años reciben felicitaciones de los padres por el trabajo.

También el resto de los centros del pueblo conocen el trabajo realizado aquí y la seriedad en su tratamiento. Hay que decir que el desarrollo del proyecto está provocando una acumulación de material de todo tipo, que ciertamente obligará tarde o temprano a sistematizarlo de alguna manera para darlo a conocer a otras audiencias implicadas e interesadas en ello.

La evaluación del proyecto presenta como notas significativas la pluralidad de fuentes de información a lo largo de todo el proceso. Por un lado, los padres como principales responsables y observadores de los posibles cambios en las conductas de los niños. No sólo están presentes al inicio del proceso; lógicamente forman parte imprescindible de la evaluación y participan de ella con interés.

Un ejemplo lo podemos tomar de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por las profesoras al finalizar el Taller:

- "¿Por qué quieren mandar a sus hijos a una clase de educación sexual?"
- "Es natural, la escuela debe tratar lo que tenga que ver con la vida; el sexo es importante para la vida; para que tenga unos conocimientos con personas cualificadas".
- "¿Crees que ha sido positivo para tu hijo el haber asistido?"
- "Sí, por la oportunidad de compartir con otros compañeros; ha ampliado sus conocimientos; sí porque así él lo afirma; sí porque le han enseñando cosas que nosotros no hubiéramos podido"
- "¿Has notado algún cambio?"
- "No, otros sí, porque se expresa sin vergüenza; ha mostrado mucho interés por las clases y ya no pregunta tantas cosas que desconocía; se ha mostrado más madura; está más abierta que antes".

- "¿Piensas que la educación sexual debería impartirse en la EGB?"
- "Te dicen, desde sexto".

Por otro lado, están los propios alumnos, que participan en el proceso de evaluación, aportando sugerencias y opiniones en cuanto a los contenidos y su tratamiento.

La evaluación con éstos se realiza al final del Taller, es decir cuando los alumnos finalizan 8º curso. Cuando se realizó el vídeo, el grupo de trabajo estimó conveniente que aquellos alumnos incorporados al Instituto, participantes en la experiencia, realizaran una sesión de evaluación sobre el Taller y pudieran constatar sus opiniones con otros compañeros no participantes. El objetivo básico es comprobar si los contenidos provocan cambios de actitud en los alumnos: *"La verdad es que podemos decir que en casi un 90% se han revisado actitudes, esto es siempre anónimo, porque a nosotras nos da igual lo que puntualmente diga cada niño o niña, lo que nos interesa es el cambio de actitudes del grupo"*.

Desde el punto de vista de las profesoras, las consecuencias de este trabajo hacen que el nivel de exigencia cada día sea mayor planteándose nuevos objetivos y retos.

Es una evaluación constante y continua, pues un tema de esta naturaleza no permite situaciones de relajamiento. La autoevaluación grupal bien en sesiones formales y sobre todo a medida que se desarrolla el trabajo, junto con el empleo de cuestionarios forman parte del abanico de estrategias dispuestas a tal fin.

Respecto al asesoramiento, hay que hacer constar que no se ha requerido en ningún momento la presencia de un asesor para abordar las cuestiones pertinentes. A pesar de ello, las profesoras muestran su interés por estar presentes en el CEP para recibir formación de personal cualificado. El problema, reside en que los cursos del CEP se organizan partiendo de unas posiciones muy iniciales; tampoco hay mucha gente trabajando este tema.

En el caso que nos ocupa, se da la circunstancia que son las propias profesoras responsables del proyecto las que asumen labores de asesoramiento a otros compañeros y/o centros. En este sentido, uno de los objetivos planteados es hacer un vídeo para los CEPs sobre esta temática: *"La verdad que aquí tampoco se está quedando, porque lo estamos trabajando muchísimo con los CEPs. Lógicamente si no estuviéramos haciendo este trabajo los CEPs no nos llamarían, por eso está teniendo proyección en otros sitios. Pero lo que pasa es que ninguna de las tres somos personas que tengamos muchas pretensiones de trabajar para la Delegación, sino que trabajamos muy bien en nuestra escuela"*.

Las profesoras manifiestan, no obstante que un trabajo de esta naturaleza y temática provoca un desgaste personal muy fuerte sobre todo al tener que trabajar con adultos el tema de la sexualidad. No se puede hablar independientemente de metodología sin un cuestionamiento y posicionamiento personal respecto al tema en cuestión. Aquí no hablamos de matemáticas.

dotar de mayores márgenes de actuación y autonomía al grupo de profesoras implicadas en el proyecto.

d) El estilo de coordinación colaborativo, dado el bajo número de profesores implicados, ha podido desarrollarse sin obstáculos, influyendo notablemente en el desarrollo del proyecto de manera positiva.

e) Los cambios a nivel de Centro, han sido observados a medida que los resultados del proyecto se han dejado sentir. Podemos decir que se ha pasado de una indiferencia del colectivo de profesores hasta un respeto y reconocimiento institucional de la importancia que el trabajo desarrollado tiene en la educación de los alumnos. En esta tarea no podemos dejar de mencionar el apoyo y reconocimiento constante de los padres al desarrollo del proyecto de innovación. Es un centro que se reconoce precisamente por el Taller de Educación Sexual que allí se desarrolla. Esto es importante. De todos modos no parecen ser determinantes en el desarrollo del proyecto de innovación.

d) Cambios a nivel de aula. En relación a esta variable, cabe decir que de manera tímida pero firme se vienen realizando adaptaciones y proyecciones del trabajo realizado, y el resto de profesores muestran cierto interés por el trabajo realizado y su posible adaptación y tratamiento en sus clases. El proyecto está influyendo claramente en la visión de los alumnos acerca de la sexualidad. Los alumnos están aprendiendo y sobre todo su actitud en relación al tema ha cambiado.

e) Alto nivel de satisfacción. Las profesoras se muestran muy contentas con el trabajo realizado y es evidente que esta circunstancia se aprecia en el desarrollo y resultados del proyecto de innovación. Pensamos que es una condición indispensable para la buena marcha del proyecto; es más, este nivel de satisfacción es extensible al resto de los colectivos implicados (alumnos y padres) y puede ayudar a explicar cómo el proyecto trasciende las fronteras propias del centro escolar para convertirse en un instrumento de formación para otros profesores y centros implicados y preocupados por esta temática. Por lo tanto esta variable influye muy positivamente.

4.2.6. APRENDER FRANCÉS JUGANDO

TÍTULO DEL PROYECTO: "APRENDER FRANCÉS JUGANDO"

LOCALIDAD: Linares (Jaén)

Nivel: Educación Primaria

Número de profesores: 6

Antigüedad del proyecto: 2 años

CRITERIO DE SELECCIÓN

Número de profesores: medio

Actitud de apoyo por parte del equipo directivo

Estilo de coordinación colaborativo

Sin cambios a nivel de centro

Contextualización del proyecto de innovación

El proyecto de innovación al que hacemos referencia ha sido diseñado por un grupo de profesores de la Comarca de Linares (Jaén) como una propuesta de acción (intercentros) a la que se acogen profesores de una misma disciplina pertenecientes a distintos centros (seis en total) de esta Comarca. La distribución, por tanto, es de 1 sujeto de la Carolina, 1 de Cazorra y 4 de Linares. La aplicación del proyecto se está realizando en los seis centros, siendo los tres de Linares de semejantes características. Dos de los colegios están ubicados en barrios deprimidos y otro en una zona céntrica de la localidad. La ratio se encuentra entre 25 y 40 alumnos, y para los profesores no existen problemas de disciplina graves que afecten a la marcha normal de la clase. La dispersión geográfica de los miembros del grupo, que pudiera ser un elemento que en ocasiones dificultaría la comunicación en el grupo, es solventado por la buena voluntad y la disponibilidad por parte de todos ellos.

En cuanto a los componentes del grupo son todos maestros con destino de 'propietario definitivo' en los centros, adscrito al Ciclo Medio de EGB y sin haber sufrido modificación alguna desde el comienzo del proyecto, es decir, no ha habido ni altas ni bajas en cuanto a los miembros del grupo. Las características de los sujetos que forman parte del grupo se pueden resumir en una edad media de 35 años, siendo cuatro mujeres y dos hombres; la experiencia docente se puede concretar cercana a 15 años.

La dirección del proyecto la lleva a cabo una de las profesora perteneciente al grupo y que reside en Linares, lugar donde tienen lugar las reuniones, específicamente en las dependencias del CEP de esta localidad, y donde también se concentran los materiales que el grupo va adquiriendo para el desarrollo del proyecto.

La dirección del proyecto es aleatoria, no obedece a ningún tipo de liderazgo establecido, aun cuando se define por los miembros del grupo como permanente, ya que no es necesario que el cargo vaya rotando entre los miembros del grupo. "Soy la coordinadora porque me lo cargaron. No, porque al principio estábamos así que no sabíamos muy bien lo que íbamos a hacer y luego dijo Marta en el encuentro que como no me daba vergüenza pronunciar mal y que me corrigieran, ella decía que me veía a mí más, ... para hacer esto." Las cualidades que se le atribuyen a la coordinadora son tanto la facilidad para hablar y exponer la experiencia en foros de debate como para aunar los esfuerzos del grupo y dedicarle más tiempo.

El estilo de esta coordinación ha sido calificado por los miembros del grupo de *colaborativo*; en buena medida está condicionado por la relación existente entre los miembros, ya que es bastante satisfactoria, no existiendo conflictos personales en subgrupos que dificulten la realización de las tareas o el desarrollo del proyecto. Asimismo, contribuye a este estilo de coordinación el hecho de que el 'cargo' sea compartido por todos y, aun cuando se contemple administrativamente

te, en la realidad sea una responsabilidad distribuida y asumida por todos los miembros. Todo ello evidentemente es destacado por los profesores como una característica favorecedora de un buen clima dentro del grupo. Con estas aportaciones se corroboran los criterios de selección del propio proyecto ya que era definido con un estilo de dirección colaborativo.

Semejante consideración tiene la distribución y asignación de tareas dentro del grupo, que se considera voluntaria, no ejerciendo la coordinadora ningún tipo de influencia en estas decisiones; son los profesores los que deciden participar en las distintas tareas que contribuyen a que el proyecto se realice en óptimas condiciones.

Sólo en algunos centros (son seis diferentes) ha habido apoyo del equipo directivo; los miembros del grupo manifiestan no existir un interés destacado en el resto de sus compañeros de centro por la innovación que están desarrollando aun cuando tienen conocimiento de ella. En algunos centros, el equipo directivo ha colaborado con apoyo no sólo moral sino también económico. En este sentido debemos señalar que no existe una completa concordancia con los criterios de selección del proyecto, ya que se mencionaba con una actitud de apoyo por parte del equipo directivo.

Los compañeros de los distintos centros manifiestan comportamientos variados, así han respondido en dos sentidos:

a) por un lado, *reticentes a la implantación* de un segundo idioma en alumnos de tan corta edad. Para algunos profesores, de los distintos centros, la aplicación del proyecto podía suponer un hándicap para los alumnos, y se calificaba de inapropiada la puesta en marcha del mismo: *"muchos compañeros decían que a lo mejor eso iba a suponer para los niños mucho lío y en absoluto, van muy bien. Cuando va el profesor de inglés hablan en inglés y cuando voy yo hablan en francés y estupendamente. Se ponen a lo mejor a repasar los colores y te dicen el nombre en inglés y ellos mismos te dicen no que me he equivocado, eso es inglés. Y además que les gusta mucho y por eso tendríamos que hacer hincapié."* Los profesores participantes en el proyecto rechazan esta opinión de sus compañeros alegando la buena disposición de los alumnos.

b) por otro lado, *apoyan la idea y se prestan a colaborar bien* compartiendo horario o bien aplicando estas técnicas en sus asignaturas. *"En mi caso concreto muy bien, porque incluso se prestan a ayudar, es decir, si alguna vez yo me veo agobiado porque el tiempo no me da para terminar la ficha, lo que es plástica, dibujo o trabajos manuales, lo terminan después ellos y a la hora de llevar a cabo incluso tareas";* o esta otra cita de los propios profesores: *"Yo este año el compañero que está dando inglés en cuarto en mi colegio, le gustó mucho el proyecto y ha estado haciendo las fichas nuestras del proyecto de francés, ha hecho muchísimas en inglés, porque dice que el libro que hay allí en el centro era muy elevado y que le gustaba mucho el método éste."* Como hemos señalado anteriormente, en algunos centros la acogida ha sido satisfactoria y aunque en un principio la innovación ha sido aceptada con recelo siempre han estado abiertos a la cooperación.

La participación de los padres en el proyecto no ha sido en ningún momento solicitada, aun cuando ha habido una buena respuesta por parte de éstos, no sólo por no interferir o limitar la puesta en práctica del proyecto sino por su aceptación y consentimiento. *"Cuando yo lo presenté al Consejo Escolar para que me lo aprobaran, los padres me dijeron que si necesitábamos una justificación o algo por parte de la APA para que nos lo aprobaran; sí, una aceptación muy buena."* Por parte de los miembros del grupo había una cierta reticencia por implicar a los padres, por si el resultado del proyecto no era satisfactorio. También al principio el recelo era a la inversa, ahora que los resultados son positivos hay un buen apoyo de los padres y del claustro, en su conjunto.

El cuestionario grupal que les ha sido remitido fue contestado por todos los miembros del grupo en una sesión dirigida a tal fin. En cuanto a la entrevista fue efectuada en las dependencias del CEP de Linares, en la tarde del 16 de Junio de 1994, con una duración de dos horas, con todos los miembros del grupo. Una de las componentes del mismo se negó a hablar con la grabadora pero el resto de los compañeros consintieron en dejar este medio para facilitar la recogida de información. Durante la sesión, los profesores se mostraron abiertos a mostrar toda la información de que disponían, incluso el material que habían confeccionado, las fichas y los trabajos de los alumnos; pudiendo observar la satisfacción que todos ellos tenían por el desarrollo del proyecto de innovación.

Inicio del proyecto de innovación: Un reto profesional

La historia de este grupo de trabajo comienza a finales del curso 1991-1992. Durante los cursos de perfeccionamiento de francés (niveles I y II) se conocen los miembros de este equipo de trabajo, coinciden en la opinión de encontrar la enseñanza del francés en unas condiciones bastantes deficientes y deciden tomar algún tipo de medida; es por tanto una necesidad implícita y sentida por todos los componentes del grupo. *"Mis alumnos el año pasado no podían estar más contentos y decían: yo el año que viene francés cuando me pregunten y cuando llegó cuarto no se ofertó francés, no sé qué problema hubo, la inspección dijo que no se ofertaba en algunos centros, en el mío no se ofertó" (...)* *"Pero fíjate que no llegamos ni a consultar, yo en sexto sí tuve, hice una especie de consulta informal en las clases; bueno, si pudiéramos dar el año que viene francés, ¿quién elegiría francés?. Un alumno me dijo: yo, porque me he peleado con mi padre, pero a los demás es que sus padres no les dejan. Más entusiasmo no podía haber, de pedirnos más, no querían que acabara, los dejamos en un punto muy bueno. Sin embargo, a la hora de llegar a casa, tú lo sabes, no, tú estudia inglés, porque luego el ordenador,... Entonces esa es una circunstancia que nos va a ser muy difícil romper"*. Parten de la situación de que el francés no se oferta en muchos centros, y que cuando se hace, no hay alumnos que lo elijan. Esta situación provoca cierta impotencia en los profesores que se dedican a esta disciplina académica ya que el inglés supone para ellos, y sobre todo para los pa-

dres de los alumnos que anteriormente han participado en esta experiencia, un idioma con destacadas ventajas.

Durante la realización de estos cursos, a los que hacíamos referencia anteriormente, los miembros del proyecto tienen conocimiento de otro grupo que trabaja en este sentido, algo que supone una verdadera innovación y deciden iniciarse en esta línea, comenzando por confeccionar el material. Durante el curso 1992-1993 se desarrolla el proyecto 'Aprender francés jugando I' dirigido a tercero de EGB; en el caso que nos ocupa vamos a analizar el proyecto 'Aprender francés jugando II' dirigido a cuarto de EGB para el curso 1993-1994; estando en expectativa la puesta en marcha de la tercera edición del mismo para el año siguiente. *"Posiblemente si esto se tratara de llevarlo a cabo en un horario normal de invierno de tres horas semanales yo creo que sí que estaría adecuado el material elaborado con el tiempo de implantarlo (...) De todas maneras los que han estado dándolo en sus tutorías les ha faltado tiempo porque es muy ambicioso."* Esta continuidad en el proyecto de innovación se debe al grado total de consecución de los objetivos propuestos, aun cuando los sujetos afirman y reconocen su excesiva ambición en cuanto al número de fichas de trabajo propuestas para ser elaboradas, algo que ha supuesto que algunos temas (unidades) se hayan quedado abandonados.

Esta deficiencia mencionada en la memoria del primer proyecto ha sido considerada en la programación de las actividades del proyecto que estamos analizando.

Los motivos que les hacen participar en este proyecto son fundamentalmente de carácter *formativo* para sus miembros, sin olvidar que se tiene presente la gran repercusión que este tipo de tareas tiene en beneficio del aprendizaje de los alumnos, lo cual también permite mejorar la enseñanza y mejorar así como docentes y profesionales. Fundamentalmente existe una inquietud por experimentar nuevos métodos de enseñanza.

El proyecto de innovación: objetivos y actividades

La finalidad del proyecto es la "incorporación a la enseñanza de la utilización del idioma francés en situaciones básicas de comunicación". Pero existen otros objetivos para este grupo de trabajo como son:

- acercar al alumno a la realidad sociolingüística del francés,
- ponerlo en situación de comprender y expresarse con otro código lingüístico,
- eliminar el miedo al error y al ridículo,
- habituarlo a escuchar en otro código,
- desarrollar su capacidad creadora,
- acostumbrarlo a deducir el significado por el contexto.

La consecución de estos objetivos será posible si se consigue que los alumnos se expresen con naturalidad y comprendan las situaciones de comunicación a lo largo del curso.

La justificación de estos objetivos proviene de varias inquietudes de los miembros del grupo, no sólo de carácter personal sino igualmente de dimensiones académicas y contextuales:

a) por un lado, una *actitud reivindicativa* de los miembros del grupo en cuanto a la defensa de la enseñanza del idioma francés. Este grupo de profesores afirma que actualmente la asignatura de francés se está aislando del curriculum de primaria, ofertándose y demandándose mayoritariamente el inglés: "*Nosotros pensamos que esta asignatura se tenía que ofertar, la Administración se cerraba en banda, (...) la Consejería no estaba dispuesta a permitirse apoyarte, porque eso significa un profesor más, una plaza más y no es rentable. Eso es lo que a nosotros nos ha impulsado, para luchar contra eso y el hueco ha sido el proyecto de innovación*". Esta situación les limita a la hora de desarrollar un idioma que anteriormente estaba bastante difundido y que en estos momentos se encuentra en los centros en fase de extinción.

b) una segunda *inquietud es didáctica*, ya que existe una motivación por indagar nuevas formas de enseñar un idioma. Los profesores que conforman este proyecto se encuentran preocupados e interesados por enseñar el francés de una manera más amena para los alumnos, de forma que éstos estén motivados por aprender un nuevo idioma y por implicarse en una asignatura que en un futuro les pueda ser útil y rentable profesionalmente. La enseñanza del idioma, para este grupo de profesores no debe estar sujeta a formatos tradicionales, sino que debe entenderse como un complemento de la formación del alumno, y como tal debe presentarse en estos niveles educativos con una metodología práctica y accesible a los alumnos. "*El principal (problema) era presentar la lengua de manera distinta a como se estaba presentando. Era presentar la lengua extranjera de forma tan progresiva como se hace con la materna y eso no teníamos más remedio que hacerlo jugando, para una aplicación de este tipo de proyectos es casi, no voy a decir imprescindible, pero muy importante el hablarle en francés todo el tiempo a los niños, pero nunca presentándolo de forma tradicional*". Se trata de un planteamiento del aprendizaje como una experiencia participativa y vivida por los alumnos.

c) y por último, una *preocupación lingüística*. El ser profesores de un idioma conlleva un planteamiento docente ajustado a unas finalidades curriculares. "*Presentar, sobre todo, situaciones lingüísticas muy comunes, es decir, nosotros nunca nos hemos planteado, ni nos lo estamos planteando todavía, que vamos a enseñar el presente de indicativo de ningún verbo, sino que vamos a hacer juegos para que utilicen el presente de indicativo y después nosotros nos damos cuenta que saben el presente indicativo sin haberse enterado. Igual con la gramática y las estructuras, damos las más comunes, procuramos que las utilicen*". Sin embargo, esta exigencia debe estar adecuada al nivel de los alumnos y, como señalábamos anteriormente la metodología, condiciona la consecución de estos objetivos,

que aun cuando no son explícitos, metodológicamente se observan resultados positivos.

El proyecto gira en torno a las fichas que los miembros del grupo elaboran. Estas están complementadas con otro tipo de actividades paralelas en clase, como son canciones, juegos, dramatizaciones, etc., bien previstas y planificadas o improvisadas por los alumnos o por el profesor. Es importante destacar que la implicación en las actividades de esta asignatura es tan fuerte que los alumnos trasladan los aprendizajes del colegio a sus casas, lo cual hace que la familia también se encuentre interesada en el proyecto. *"A mí me parece muy interesante es que el niño lleva mucho la ficha y la clase a su casa. Es muy curioso que te encuentres por la calle a padres y el padre sabe por dónde va, sabe que estamos enseñando la familia, los números, porque su niño cuando llega lo primero que hace esa tarde es decirle a todo el mundo: mira como se dice papá y mira como se dice tío (...) Eso a mí me parece muy interesante, porque la familia ve al niño ilusionado, con ganas en una asignatura, que para ellos no es una asignatura."* Este elemento ayuda al desarrollo tanto de los objetivos como de las actividades, puesto que la motivación de los alumnos por esta asignatura contribuye a que los padres se comprometan positivamente y apoyen la implantación del idioma francés en cursos inferiores y posteriores.

Debemos señalar que la aplicación del proyecto está teniendo relevancia práctica, puesto que forma parte del curriculum de ciclo de los distintos centros. La metodología activa y participativa que los profesores utilizan para el desarrollo del proyecto conlleva una conjunción de técnicas tanto plásticas, musicales, matemáticas, como sociales, etc.: *"Es que imagínate que te planteas ¿con esto le estaré enseñando sólo a que colorean y se me estará escapando el francés?. Entonces ese miedo al principio lo teníamos. Yo siempre cuento la misma anécdota, creo que era el segundo día de clase en tercero, que empezamos con los colores y me acuerdo que la primera pregunta que a un niño se le ocurrió hacer fue textualmente: Maestro, ¿esto lo pinto con "jaune"?, como que se había dado cuenta que allí el amarillo había desaparecido y aquello se llamaba ya "jaune" para siempre"*.

Además se trabajan contenidos aplicables a distintas áreas, como matemáticas, lengua, conocimiento del medio y educación física. Hay que señalar la alta congruencia en los objetivos planteados y la ejecución práctica, manteniendo íntegramente los objetivos iniciales del proyecto. *"El primer tema que se daba, los números, repaso de los números necesitamos diez fichas, en cada una de esas fichas hay una técnica de plástica distinta, necesitamos variar porque en realidad, más que clase de idiomas damos clase de plástica; entonces tenemos que procurar cambiar de técnica, acuarelas, colorear, recortar, puzzles, se podría hacer incluso pequeños problemas"*. Aún cuando surgen dudas en los miembros del grupo en cuanto a la conveniencia de este planteamiento, siempre está presente la necesidad de cumplir unos objetivos y que esta 'experimentación' no dificulte la formación de los alumnos.

Esta implicación en la enseñanza de un idioma de distintas estrategias didácticas y de diferentes disciplinas contribuye positivamente a la *formación integral del alumno*, lo cual es reconocido por el resto de profesores. La implantación del proyecto además tiene una gran repercusión en los alumnos los cuales se sienten satisfechos de aprender un idioma con esta técnica, que les es muy agradable. Como ya hemos comentado, las estrategias didácticas utilizadas se consideran bastante motivadoras y contribuyen no sólo a la consecución de los objetivos sino igualmente a la *satisfacción de los alumnos*: *"lo que da más pena es que a los niños les gusta muchísimo, porque están muy entusiasmados con el francés."*

La principal dificultad para la puesta en marcha de estas actividades ha sido la falta de tiempo, ya que el número de fichas confeccionada al principio fue muy elevado. Un planteamiento bastante ambicioso y que contemplaba gran número de actividades supuso invertir muchos esfuerzos en la *confección de fichas*, eje fundamental para el desarrollo del proyecto. El deseo de cumplir unos objetivos y al mismo tiempo ajustarse a las necesidades de los alumnos obligó una reestructuración de los planteamientos iniciales. El diseño de materiales es una tarea para los miembros del grupo que consume mucho tiempo, pero todos coinciden en afirmar que es también la tarea más necesaria.

El primer material con el que empiezan a trabajar es cedido por un grupo de Córdoba que funciona en la misma línea. Básicamente el proyecto se fundamenta en las fichas que los propios miembros elaboran; no obstante, también han diseñado unas fichas de evaluación de las mismas características que las utilizadas para el desarrollo de los temas. El objetivo de estas fichas es facilitar el control individual del progreso del alumno con un material familiar para él.

Asimismo también se utiliza tanto material fungible (rotuladores, transparencias, etc. junto a cintas de cassettes y vídeos...) como material no fungible inventariable, principalmente material impreso procedente de distintas editoriales, como métodos específicos, diccionario, etc.

Dado que algunos miembros del proyecto no dan clase en el curso asignado para la implantación de la innovación es necesario que se establezca con el profesor del curso en cuestión la permuta de clase en horario de tutoría. En algunos centros se ha procedido mediante aprobación del Claustro y del Consejo Escolar: *"Nosotros se lo planteamos primero al compañero, a ellos les da igual el tema. En el momento concreto de entrar otro compañero no había problemas en ningún caso. Al proponerlo, por lo menos en mi caso concreto, sí ha habido quizás un poco de más resabio porque primero hemos tenido la precaución de pedirlo primero en el claustro y después en el Consejo, como ya está aprobado. En algunos casos sí ha habido un poco de reservas en el mismo Claustro, primero algún comentario de si no se va a liar a estos chavales, de si no tener demasiada prisa en cuanto al idioma y como nuestro experimento ha coincidido también con el cambio legal del idioma a los ocho años, pues había expectativas al haber dos idiomas, decían que esto iba a ser mucha complicación. Nosotros suponíamos que no iba a haber problemas y no hay tal problema, la realidad nos está dando la ra-*

zón." Estas diferentes formas de proceder de los compañeros de los centros ha repercutido en la actitud de los profesores ante la innovación y en sus planteamientos organizativos para iniciar y desarrollar ésta.

No obstante, la implantación se realiza en todas las clases del mismo curso; por ello el proyecto se está implantando en algunos centros en dos terceros y en otros solamente en uno (en el único que hay). El tiempo dedicado al desarrollo de las actividades del proyecto es una hora a la semana durante un curso académico. Hemos señalado con anterioridad que esta dedicación está en función de distintas circunstancias contextuales, ya que depende de cada centro, de las horas dedicadas a la aplicación del proyecto: *"Yo tenía una sesión de la tarde cada semana en cada uno de los cursos, al dejar las sesiones de las tardes, no lo hemos terminado ni creo que lo vayamos a terminar en ninguno de los casos, porque lo hicimos demasiado extenso. Pero dedicarle una hora semanal, que luego no es una hora completa, sobre todo, porque los que lo estamos aplicando en clase cuyos tutores no somos nosotros, es decir, tenemos que dejar nuestra clase, irnos a la clase de una compañera o compañero, con lo cual en el cambio, lo que en realidad era una hora se queda en..."; "el año pasado yo salí muy perjudicado porque tenía sesiones de media hora por la mañana o tres cuartos de hora, encima con cambios, tres cuartos de hora digamos escasos".*

Factores que posibilitan el desarrollo del proyecto: la organización del grupo y el proceso de asesoramiento

Debemos tener en cuenta que el funcionamiento del grupo está muy reglamentado en cuanto a la periodicidad, asistencia, normas de actuación, etc. La realización de las distintas tareas necesarias para el buen funcionamiento del grupo y por tanto del proyecto es voluntaria. Básicamente existen tres tipos de tareas que se reparten entre los miembros del grupo sin una adscripción previa; únicamente el dibujante es fijo. Por un lado, están los miembros que diseñan las fichas: *planifican la presentación, lo meten en ordenador, ponen los dibujos, etc.* Un segundo grupo se dedica a buscar material que luego proporciona al primer grupo. Por último, un grupo de logística.

Principalmente las tareas que se desarrollan están dirigidas a la búsqueda de información, al desarrollo de los aspectos didácticos y a la revisión y evaluación del propio proyecto.

El nivel de compromiso con la puesta en marcha y el desarrollo del proyecto es alto, cumpliendo todos los miembros eficientemente con el trabajo propuesto. Además del tiempo dedicado a las reuniones y a la implantación del proyecto en el aula, el grupo dedica una hora y media a la semana mayoritariamente para la elaboración de material, utilizándose el horario lectivo y también aprovechando el horario fuera de clase.

El grupo tiene establecidas dos tipos de reuniones, unas para el seguimiento del proyecto y otras para trabajar sobre el propio proyecto. Todas las reuniones s

celebran en el CEP de Linares; ya que allí es donde tienen disponibles tanto los recursos materiales como los personales y donde encuentran dependencias confortables.

El grupo tiene previstas una serie de reuniones para el seguimiento del proyecto: de supervisión, que son celebradas sin excusas una vez por semana, de 17:00 a 20:00 horas, y en los que se valoran y repasan las actividades que cada uno de los miembros lleva a la práctica y se elaboran las fichas de evaluación. Además, al margen de estos temas, también se dedican, a petición de algún miembro del grupo, a exponer una experiencia o a presentar información sobre algún aspecto que otro compañero hubiera trabajado con anterioridad.

El segundo tipo de reuniones se dedica a preparar comunicaciones sobre el tema del proyecto para ser expuestas en actividades de perfeccionamiento a las que el grupo asiste voluntariamente, o por haber sido solicitada su asistencia en virtud de la innovación de la que son responsables. Igualmente, también son necesarios otros encuentros del grupo para preparar la memoria del propio proyecto y para elaborar la propuesta del proyecto de continuación. Las reuniones con este último objetivo suelen ser a final de curso, diariamente de 17:00 a 20:00 horas.

Las sesiones son recogidas a través de un acta, donde se refleja la satisfactoria asistencia de todos sus miembros, además de contar con un grado de participación bastante fructuoso e interesante, algo que ha permitido conocer la marcha diaria del proyecto, con sus aciertos y sus dificultades, lo cual también ha supuesto un avance para aumentar la calidad del mismo y poder ser mejorado cada año.

Las reuniones permiten que exista la discusión y el análisis del propio proyecto entre los miembros del grupo, además de la traslación de las observaciones que cada uno hace de su aula a la consideración del resto.

El asesoramiento del que dispone el grupo de trabajo es de dos tipos, por un lado material y por otro personal.

* Asesoramiento material: Fundamentalmente el apoyo material con el que cuentan es la guía didáctica de alguna editorial con el objetivo de que no se produzcan lagunas de contenido. La consulta de estos libros se dirige fundamentalmente hacia las estructuras gramaticales y a conceptos básicos: *"Solemos tener siempre alguna guía de alguna editorial, es que es muy fácil que se produzcan lagunas, es decir, nosotros venimos aquí y la idea que se nos ocurre la hacemos, pero puede que en un momento determinado puede que nos hayamos dejado cosas fundamentales y procuramos tener siempre algún texto."*

* Asesoramiento personal: Proviene de la asesora del CEP, de otros grupos que también trabajan en esta línea y de la profesora francesa que impartió el curso de perfeccionamiento donde se originó el proyecto.

El contacto con la asesora de francés del CEP ha sido permanente. Los miembros del grupo manifiestan que el asesoramiento ha sido el solicitado, además de haber permitido la participación, no sólo como asistente sino igualmente como ponentes, en el curso *'Encuentro de profesores de francés'*, organizado por el CEP y coordinado por la propia asesora.

La asesora ha participado en varias reuniones de trabajo (de una a tres visitas), en las que se han expuesto, aprovechando su presencia, las dificultades técnicas presentes en el proyecto. Además ha prestado el apoyo material disponible en el CEP de Linares.

Resultados del proyecto de innovación: los procesos de cambio en la dimensión personal y curricular

Los miembros de este proyecto no perciben que la puesta en marcha de esta innovación haya supuesto un cambio significativo en cada uno de los centros como consecuencia de su implantación, más bien ha significado un enriquecimiento en éstos, puesto que el material didáctico que el proyecto ha generado, aun cuando no permanece en los distintos centros, sino que se concentra en el CEP, aporta recursos que pueden ser utilizados por otros profesores. Esta conclusión viene a confirmar uno de los criterios de selección de este proyecto.

La valoración general sobre la participación en este tipo de actividades de autoformación es bastante satisfactoria y ha sido calificada esta experiencia de óptima: *"hay una satisfacción personal muy importante en el sentido de habernos encontrado a gusto trabajando y de habernos servido"*. El entusiasmo de los profesores se hace evidente en cada una de las actuaciones del grupo.

Ya se ha comentado que la ambición con la que se comenzó el primer proyecto condicionó la presentación de la segunda edición. Por ello los cambios que se han originado han sido fundamentalmente en cuanto a la diversidad de ejercicios, y más variedad de técnicas, sobre todo de plástica. La metodología, podemos afirmar que no ha sufrido cambios sustanciales durante la aplicación del proyecto en estos dos años.

En la evaluación del proyecto no ha participado la asesora, aun cuando ha intervenido en reuniones donde se ha ido perfeccionando y mejorando el propio proyecto. Por tanto debemos señalar que si no ha sido una evaluación formal, sí ha tenido un carácter formativo: *"Nosotros ya nos hemos autoevaluado, hemos dicho que nos ha salido muy bien hasta donde hemos llegado, pero que hemos sido muy ambiciosos, eso también lo estuvimos comentando en la última reunión que tuvimos con Mari Paz. Ella ha visto nuestro trabajo, ve cómo van nuestras reuniones y siempre nos anima. Pero luego su informe lo da en el CEP para la aprobación o no aprobación"*.

De la evaluación formal de la asesora no tienen noticia, pero intuyen que es realizado implícitamente durante las reuniones que mantienen con ella. No obstante, la asesora tiene prevista la grabación de varias clases, en distintas situaciones, para revisar con el grupo posibles deficiencias; no piensan que sea necesaria la evaluación de cada uno ya que lo interesante es valorar la metodología, y ésta es semejante en todos ellos: *"yo creo que grabando los cuatro de aquí, más próximos, se sacarían otros criterios para evaluar. Lo que está claro es que estamos trabajando todos más o menos con la misma metodología, las diferencias que puede*

haber son las personales de cada uno, de presentar alguna cosa o de hacer algo. Yo creo que eso sí serviría con el seguimiento de alguien desde fuera".

La satisfacción se traduce no sólo en los miembros del proyecto sino también en el trabajo de los propios alumnos, que se encuentran entusiasmados y complacidos con este método. *"Con los niños nos fue muy bien en general a todos, pues decidimos hacer el segundo, como nos encontramos muy a gusto y con los niños trabajamos bien, pues seguimos con él".* Hemos indicado con anterioridad que la motivación que se produce en los alumnos por aprender francés se hace patente durante las sesiones de clase e igualmente cuando los alumnos la transmiten en sus hogares.

Los aspectos positivos han sido tan notables que ha tenido repercusiones en ciertos foros de debate, donde se ha demandado la presencia de este grupo para exponer esta experiencia. La publicación de este trabajo es una posibilidad que los miembros del grupo no descartan, incluso, mediante una traducción convertirlo en método para la enseñanza también del inglés. *"Incluso este año hemos participado en alguna ponencia por ahí en algún grupo de trabajo y cuando se lo contamos la gente se queda como sorprendida, pero ¿eso se puede hacer, lo puedo hacer yo?. Porque la gente se siente prácticamente de manos atadas, casi con imposibilidad de hacer nada, entonces cuando se lo cuentas dicen pues yo me voy a poner en contacto a ver si yo puedo hacer algo. Luego depende mucho la circunstancia de cada centro, los compañeros,.."; "algunos compañeros que lo han visto de inglés no llevan la idea, nosotros hemos pedido que se nos publique, nos dieron incluso la idea de traducirlo todo, las instrucciones que nosotros ponemos en francés al inglés y editarlo, a ver si al verlo publicado la gente se animaba".* Esta posibilidad de extender los beneficios de este método a otros centros y por tanto a otros alumnos, es una idea que complace notablemente a estos profesores. Ellos están dispuestos a colaborar en futuros programas y asesorar a otros colegas que así lo deseen.

Una ventaja del proyecto que se convierte en limitación es que conforme se avanza en él deja de ser un experimento, ya que se hace habitual y por tanto se elimina la innovación. *"Yo me conformaría con que hubiera, por parte de la Administración, posibilidad de que uno de nosotros en cada colegio pudiera llevar esta experiencia, pero no dejar como nosotros que lo hemos estado aplicando ahora en cuarto, haber empezado también con el tercero nuevo y llevarlo en tercero y en cuarto. Y ahora que lo vamos a aplicar en quinto tener la posibilidad de aplicarlo en tercero, cuarto y quinto. Para eso no hay más posibilidad de que a ti te dejen liberado en el horario y eso implica (...) potenciar este proyecto, vamos a ver si la Junta lo entiende así, porque está entrando quizás en una política más austera en cuanto a recursos".* El proyecto está teniendo tanta aceptación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa que los profesores a la vez que se sienten satisfechos también observan que el protagonismo se dirige hacia el propio proyecto y eso repercute en cuanto a las posibilidades de implantación en otros cursos y en otros centros.

El proyecto está consiguiendo en los miembros del grupo un reciclaje sin esfuerzo no sólo en el área de francés sino también en otros campos. El interés de

los miembros del grupo por mejorar la aplicación y la riqueza de actividades del proyecto está suponiendo un esfuerzo formativo importante para estos profesores. *"La metodología nos está haciendo reciclar un poco; (...) y leer sobre los materiales curriculares que ha mandado la Junta, porque como va de forma globalizada, tienes que ver los objetivos que hay en francés, los que hay en plástica, al meter los temas transversales"*. La inquietud de estos profesores está provocando que profundicen no sólo en su materia sino también en otras áreas, lo cual favorece notablemente esta propuesta.

Los problemas que han surgido en la implantación del proyecto no han sido tanto por enfrentamientos pedagógicos o metodológicos sino por cuestiones de organización interna en los centros del espacio y del tiempo. Como ya hemos comentado el problema de aplicación del proyecto en un horario lectivo adecuado para los alumnos ha supuesto reestructuraciones en los centros, lo cual siempre conlleva dificultades en las relaciones con el resto de los colegas. *"Algún compañero piensa que estorbamos el trabajo, que hay mucho que hacer, que se va a quitar tiempo, el que tiene sus clases sólo se administra, el que le sobra lo coge de aquí y lo pone allí. Así este año de golpe y porrazo, lo que no ha venido pasando este año ha pasado; música, se han encontrado con dos o tres horas de gimnasia, el inglés y el francés. Entonces quien tenía todo su tiempo se ha encontrado con muchas horas de menos, un horario en el que tiene que salirse de su clase, dedicarse a otras cosas que no son las suyas, dar apoyo a otros cursos"; "Digamos que el problema es de tiempo a la hora de implantar una nueva metodología"*.

Para estos profesores la implantación de una innovación de estas características debe estar más apoyada, sobre todo en facilidades para su aplicación.

Una cuestión importante para el desarrollo del proyecto ha sido la dotación económica asignada por la administración, ésta se califica de adecuada a las necesidades planteadas por el grupo y básicamente se dedica a la adquisición de cintas de cassettes, cintas de vídeo, y material fungible. *La dotación económica va asignada al centro de la coordinadora y la utilización del dinero se hace fuera de ese centro.* En algunos centros el equipo directivo ha participado con aporte de fotocopias para el proyecto. No obstante, se manifiesta, en los cuestionarios, como una limitación de la administración el incumplimiento en la cuestión económica, habiendo recibido para el primer proyecto la cantidad de 40.506 ptas; en la entrevista, afirman haber recibido todo el importe previsto para la realización del segundo proyecto.

La percepción hacia la profesión docente ha variado notablemente no sólo con respecto a sus actuaciones en el aula sino igualmente con respecto a su papel en el centro y sobre todo como agentes de su propio desarrollo profesional.

Conclusiones sobre el proyecto de innovación: 'Aprender francés jugando'

Las conclusiones que presentamos sobre este caso vienen a sintetizar las aportaciones más relevantes del proyecto de innovación que estamos analizando,

bien desde el punto de vista de las repercusiones a nivel personal como curricular y organizativas.

Los sujetos manifiestan que la participación en esta actividad ha contribuido a completar la *formación profesional* como docentes y también como miembros de una comunidad. Estos aprendizajes han sido calificados de satisfactorios, ya que les han facilitado la discusión en el grupo, la evaluación de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, y les han ayudado a resolver y formular los problemas. Igualmente la participación en esta innovación les ha supuesto una valoración y autoestima profesional, que les posibilita el acceso a otras iniciativas de formación semejantes.

Además la dirección de sus preocupaciones se ha inclinado más hacia el impacto y repercusiones que el proyecto pueda tener en los alumnos, la implicación que pueda derivar para otros profesores de los distintos centros y la coordinación con otro grupo de profesores que también está implicado en esta línea de trabajo.

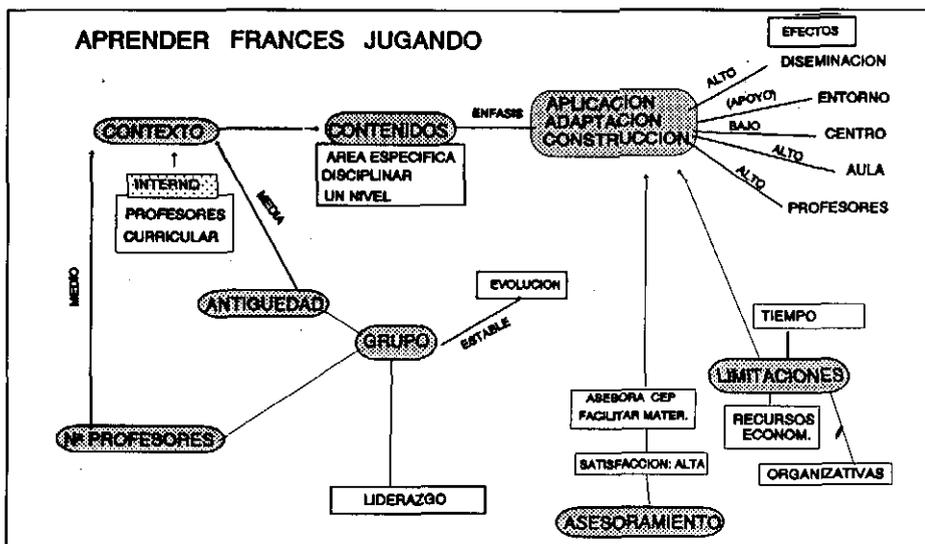


Figura N.º 128

El proyecto también ha promovido cambios en los estilos de enseñanza de los miembros del grupo; los más evidentes han sido en cuanto a la presentación de información a los alumnos, en cuanto a la manera de efectuar la evaluación de los estudiantes y en cuanto a la forma de entender y utilizar los materiales didácticos: "a mí me ha servido para darme un toquecito de decir cuidado que esto a lo mejor no lo estabas enseñando bien (...) Por eso digo que a mí me ha servido de reflexión y pienso que arriba estamos planteando un idioma tradicional, no hemos sabido presentar un idioma dejando de lado el vamos a estudiar esto y vamos a aprender bien".

El grado de *satisfacción con el apoyo* recibido es alto, ya que se ha manifestado en aporte de documentación y recursos didácticos, en orientaciones, en contactos con otros profesores que trabajan en la misma línea, en facilidades para la *innovación y la dinamización del grupo*. Estos dos últimos aspectos habían sido además solicitados a la asesora por el propio grupo. El grupo manifiesta en la entrevista que quizás se haya demandado poco asesoramiento, ya que lo más necesario es un *seguimiento particularizado*. *"Posiblemente hayamos pedido poco, porque la verdad es que no hemos encontrado muchas dificultades, pero cuando lo necesitábamos la llamábamos y la hacíamos partícipe. De todas maneras, yo lo positivo que veo es que el apoyo y el asesoramiento es moral, recordándonos cuando viene alguna editorial a presentar su material, nos dice, pero si el vuestro es tan bueno como el de ellos, y eso a nosotros, bueno a mí particularmente, ayuda mucho. Cada vez que va a algún sitio nos trae material, está tan ilusionada como nosotros"*. Hay que decir también que en dos cuestiones fundamentales la asesora no ha respondido, cuales son la *demonstración práctica*, y la *evaluación y revisión final del proyecto*.

La *evaluación del proyecto* se puede definir de 'autoevaluación grupal', en la que procuran tener en cuenta la opinión de los tutores, en aquellos cursos donde los miembros del grupo no son tutores, la opinión de los alumnos y de los padres. En todos ellos, no han existido comentarios negativos. Los instrumentos para la evaluación son entrevistas informales con los sujetos en cuestión, y únicamente un miembro del grupo mantuvo una reunión con los padres en la que les pasó un cuestionario. La visita de unos a las clases de otros se cuestionó el primer año, pero existía incompatibilidad de horarios: *"lo pensamos el primer año, que sería bueno irnos a ver cómo va la clase del otro, pero claro, tienes que dejar la clase debidamente atendida, pedirselo a otro compañero"*.

En cuanto a las *ventajas en la implantación* de esta innovación ha sido en términos generales, contar, con respecto a otras asignaturas enseñadas con una metodología tradicional, con un elemento motivador muy importante que ayuda al aprendizaje del idioma francés: *"Quizás estamos jugando con ventaja y en muchos casos se esté dando el inglés a la antigua usanza, así la ventaja es nuestra. Esto para ellos es una diversión, ellos no piensan que están aprendiendo y lo otro es un martirio chino, el inglés."*

También debemos señalar algunas *limitaciones reconocidas* por todos los miembros del grupo. El volumen de material elaborado al principio del curso no está compensado con el ritmo de ejecución del proyecto a lo largo del mismo, lo cual ha supuesto un reajuste en la temporalización del mismo. *"El centro se ha quedado como una parte donde también echamos muchas horas de trabajo y aquí después venimos y seguimos trabajando más. Se llevan muchas horas. La dificultad que le vemos también es esa salida que ya te comentaba antes de ver la posibilidad de que esto se vaya extinguiendo, que se vea que es positivo y en vez de continuar sólo en quinto el año que viene, también seguir el mismo ciclo desde tercero. Si viéramos esa salida anima más, y el año que viene en vez de dar dos horas voy a dar cuatro"*. Por ello, una de las limitaciones más relevantes del proyecto

es la cantidad de tiempo que hay que dedicarle, aunque al mismo tiempo es gratificante.

Por último, debemos precisar también que los miembros de este grupo *animan* a otros profesores en el desarrollo de este tipo de innovaciones ya que es beneficioso no sólo para los alumnos sino también para el propio desarrollo profesional de los profesores.

Para finalizar, señalar que a través del análisis de los cuestionarios se calificó este proyecto con una actitud directiva de apoyo, estilo de coordinación colaborativo y sin cambios a nivel de centro. A través del análisis de la entrevista mantenida con ellos, pensamos que los datos cuantitativos se corroboran no en la totalidad de las variables. Ya que sí se confirma la actitud colaborativa del coordinador, sin embargo, en relación a los cambios a nivel de centro, hay que señalar que éstos han sido escasos aun cuando han existido, ya que el proyecto ha supuesto en algunos centros reestructuraciones organizativas. Pensamos que sí existe un cambio grupal dado que todos los miembros han manifestado los cambios percibidos tanto profesionales, personales como procedimentales en el seno del grupo. Esta discordancia puede también estar debida a la difuminación de responsabilidades cuando se opina en grupo y a una manifestación más sincera cuando se responde individualmente; además, al ser un proyecto intercentros puede darse el caso de que algunas de estas condiciones sean favorables en unos centros y en otros no, por ello la variable actitud del equipo directivo surge con una opinión dispersa entre los miembros del grupo.

4.2.7. LOS EJES TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULUM

TÍTULO DEL PROYECTO: LOS EJES TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULUM

LOCALIDAD: Ibros (Jaén)

Nivel: Infantil y Primaria

Número de profesores: 20

Antigüedad del proyecto: 5 años

CRITERIOS DE SELECCIÓN:

Antigüedad alta

Número de profesores alto

Estilo directivo: Coordinador

Estilo de coordinación: Colaborativo

Cambio en el centro: Sí

Cambios didácticos: Sí

Introducción

En este proyecto, titulado LOS EJES TRANSVERSALES EN EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA, se pretende estudiar y adaptar los objetivos y contenidos de los llamados temas transversales del currículum oficial, a los objetivos y contenidos de las distintas áreas, de suerte que no sea un añadido, sino que se convierta en algo fundamental, formativo y aplicado de una forma global, en cuanto que longitudinalmente los profesores lo trabajan en todos los niveles a la vez, y transversalmente se incorpora a todos los contenidos, no sólo de una forma esporádica, sino en toda su extensión. Surge, por ello con un fuerte contenido formativo más que informativo, tanto desde la elección de los contenidos, cuanto por el trabajo práctico que se pretende realizar.

Las características que implican la elección de este caso se pueden explicar a través de tres índices: *Antigüedad* que llevan los profesores en planes de innovación, ya que son cinco años los que cuentan de trabajo, aunque con formas y aspectos diferentes; *en segundo lugar, el número de profesores* que participa, ya que es todo el claustro, aunque no todos con la misma intensidad; el tercer aspecto es el *estilo directivo*, que pudiéramos definirlo como de coordinación, también se podría señalar la *satisfacción* del grupo de profesores en el trabajo, aunque como es natural no es igual a lo largo del tiempo, ni tampoco en todos igual, ya que el grado de satisfacción puede considerarse como en una proporción inversa, a mayor participación menor satisfacción, y a menor participación mayor satisfacción.

En este caso presentamos la síntesis de los datos recogidos a través de los cuestionarios grupales e individuales, que se realizaron al principio y al final del curso; la entrevista con el director y el coordinador del proyecto, junto con una sesión de entrevista grupal con los profesores. De los 20 integrantes que componen el claustro, tuvimos una reunión en la que participaron 18, en la sala de reuniones del Centro, en la cual todos pudieron dar su información y versión de los hechos. En todos se aprecia el conocimiento del proyecto y se recalca el valor en el mismo del director y del coordinador.

Contextualización del proyecto de innovación

Este proyecto se realiza en el Colegio Público "N^{ra} Sra de los Remedios", el único centro educativo de la localidad, situado en IBROS (Jaén); es un Centro de 18 unidades. *Localizada esta población en las proximidades de Baeza y Ubeda, tiene aproximadamente 5.000 habitantes.* Pertenece a un grupo humano fundamentalmente agrícola. El nivel cultural es bajo, no así el económico; se cuenta con una industria en la localidad donde pueden trabajar algunas madres. Antes no trabajaban las madres, excepto en la recogida de la aceituna, donde siguen trabajando todos, incluso los niños; aunque ahora esto se da menos, los de 8^o aprovechan

algunos días, pero son casos puntuales o si es de cosecha propia; ya no trabajan lo ajeno.

El colegio "Ntra. Sra. de los Remedios" está construido en varios pabellones diferentes de una o dos clases, con salidas propias al jardín, por ello se hace difícil la comunicación entre los profesores. Hay semanas que no se ven, excepto si hay reunión.

Las actividades culturales en el pueblo no son muy abundantes, podemos destacar: Escuela de adultos, teatro, manualidades, cocina; normalmente acuden mujeres, lo que indica que los jóvenes no tienen muchas actividades en las que puedan participar.

El representante en el Consejo Escolar es el Delegado de Cultura del Ayuntamiento, pero ha venido a una o dos reuniones de las 12 celebradas a 1 u 2, por lo cual no está muy informado de lo que hacen en el Colegio. Los padres y los alumnos tampoco asisten asiduamente; de los 5 padres representantes hay una media de asistencia de 2. Los alumnos asisten pero no participan.

El nivel socio-cultural de los niños presenta algunos problemas de disciplina y conducta de bajo nivel, por ello las necesidades de los alumnos son distintas que en la ciudad en muchos aspectos. Aunque en otras cosas los profesores aprecian características propias de las zonas rurales, como autonomía, independencia y más inmersión en el contexto cultural.

Los más pequeños, los más jóvenes, se acercan más a la escuela y se fijan más en lo que se les dice. En la adolescencia son más pasivos porque no pueden con ellos los padres, se inhiben ante los problemas que les plantean.

Normalmente, en la escuela a los alumnos les va bien, sobre todo hasta 5º, hacen poco esfuerzo en casa, y los padres en este periodo están por encima de ellos; pero en la 2ª etapa el resultado es bajo, y el problema se encuentra cuando van al Instituto o a los Colegios de Bachillerato privados que hay en la zona, entonces los mejores sí van bien, pero los otros tienen dificultades y fracasan. También por los intereses de 1º a 5º; los contenidos les interesan pero después ya no, en 8º se les complica la vida, o bien siguen Bachillerato o trabajan y no se adaptan. No tienen grandes aspiraciones, no tienen ilusiones por estudiar, en su casa tampoco. Los temas transversales y los valores que les preocupan a los profesores, en el Instituto no cuentan, y no le dan importancia, por ello ven que no es muy positiva la influencia que hayan tenido en la EGB, porque piensan que nos les preparan para el siguiente nivel. A los profesores por ello, les preocupa mucho el dilema entre lo formativo para la persona y los contenidos que les preparan para el siguiente nivel educativo. Los profesores son casi todos de la localidad (viven tres en el pueblo) o de pueblos cercanos (vienen de Baeza) por ello conocen muy bien los problemas y la cultura del contexto. El director lleva 14 años y es de la localidad.

Podríamos destacar la participación de los padres y profesores del Centro, ya que es el único de la localidad, en el planteamiento de la innovación, pero además otros profesionales que no son del Centro, porque es un proyecto que debe estar abierto a la sociedad (sanitarios, organizaciones de consumidores, tráfico,

agencia del medio ambiente, ayuntamiento, organizaciones ecologistas, pacifistas, artesanos, artistas...etc.). La experiencia del Centro es que los distintos profesionales o colectivos a los que el colegio les pide que colaboren, que vengan al colegio, muy pocas veces se niegan a ello y les proporcionan sobre todo los materiales que editan y que están disponibles, más bien que un tipo de asesoramiento técnico y formativo en los aspectos especializados de estas instituciones o personas.

Inicio del proyecto de innovación

El proyecto lleva por título "Los Ejes Transversales en el Curriculum de Educación Infantil y Primaria". Es un proyecto de Claustro en el que participan todos los profesores (20). En la reunión que tenemos con ellos de los 20 hay 18, en principio participan el coordinador del proyecto y el director, pero después se van animando los demás y se incorporan a la reunión. Uno de los problemas de que se quejan es que es un poco difícil y cuesta trabajo el mantener las reuniones, a veces porque falta ánimo, pero también porque no se ve claro para qué sirven, y tampoco el interés común se ve como una preocupación del Coordinador y del Director.

El *Coordinador, en palabras de los profesores, es el eje y motor del proyecto, destaca por lo claras que tiene las ideas y por la capacidad de liderazgo; él dice que a fuerza de ser pesado acaban prestando interés los demás. El Director apoya totalmente el proyecto y presta su colaboración total, en un estilo de plena coordinación tanto en lo referente al tema que trabajan como a la dirección del Centro.*

El conserje del Centro es una figura que presta ayuda en el aspecto del contexto natural y de la limpieza. Es un aliado importante en estos ejes transversales. Hace de todo y está todo el día en el Colegio, participa en la campaña de limpieza. Les ayuda a cavar y plantar con los de preescolar y con los de ciclo inicial. También presta ayuda en el caso de un pequeño accidente doméstico: los lleva al consultorio para que los curen, o los lleva a su casa si están enfermos.

Es un proyecto inicial de dos años, subvencionado por la Junta de Andalucía, pero aunque no les aprueben la continuación, sin embargo van a seguir. Les ha costado mucho esfuerzo ponerlo en marcha e implicar a todos los profesores, pero ahora necesitan de vez en cuando una dosis de entusiasmo y apoyo externo para saber que lo que hacen y por lo que se esfuerzan le interesa a alguien.

¿Cómo surge la idea? Hay que verla en dos sentidos, uno en cuanto a la forma de trabajo y la inclusión de todos los profesores en la misma, y otro, en cuanto al contenido. Respecto al primero, la idea de trabajar ciertos temas se produce en uno o dos profesores, principalmente en el coordinador, y llevan unos cinco años trabajando en diversos proyectos; el curso pasado, antes del presente proyecto, tenían aprobados cinco, y entonces la convocatoria actual les ha ayudado a unificar y a "darle un enfoque global y establecer prioridades".

En cuanto al tema, surge la idea de las necesidades compartidas sobre todo en lo referente al aspecto formativo, pues los problemas de disciplina y mal comportamiento en el centro (peleas, malas contestaciones, falta de higiene y de limpieza...etc), les hizo tomar conciencia de que había que hacer algo y ponerse todos de acuerdo; así surge la idea del proyecto en el equipo directivo debido a la utilidad de los temas transversales; surge el tema de la Paz, de la No Violencia, la Salud, la limpieza del Medio Ambiente, los Valores, tabaquismo, alcoholismo etc., aunque el centro venía trabajando temas como el Día de la Paz, Día del Medio Ambiente, alimentación, primeros auxilios, consumidor de una manera puntual y no durante toda la EGB. Por ello deciden realizar el proyecto por su posible utilidad como actividad formativa para los miembros del grupo de los profesores y de los alumnos ; y así mejorar la enseñanza sobre todo por las repercusiones en la educación de los alumnos.

El proyecto de innovación: objetivos y actividades

¿Por qué llevar a cabo este proyecto? En principio, porque sencillamente dicen los profesores "hacemos lo que tenemos que hacer", piensan sobre los temas educativos que les interesan y que pueden llevar a la práctica en su contexto, (ejes transversales, adaptaciones curriculares, valores); en un segundo momento, para dar forma a lo que hay que hacer, planificar, evaluar que viene impuesto por la LOGSE, eso influye sobre todo en la forma de trabajo que realizan como profesores en este proyecto; en un tercer momento, porque con ello obtienen más dinero; todo cuesta dinero, reciben poco , mal y tarde, pero algo, y eso es necesario. Como ya se está haciendo, si no llega el dinero se hace, se sigue haciendo, se sigue trabajando, con menos medios, y si llega, se puede utilizar para complementar algunos recursos necesarios.

No existe una idea clara de mejora, más bien de continuidad; está funcionando, se puede cambiar alguna forma de reuniones, de actividades, de no repetir, pero la idea está clara. Se plantea el proyecto muy despacio, es para dos años, está empezando, pero durará más. Los objetivos del proyecto son los siguientes:

— Incluir todos los objetivos y contenidos de los Ejes Transversales en los objetivos y contenidos de las etapas infantil y primaria y en los objetivos y contenidos de las áreas. Que en ningún momento se vea como una añadido, ni como complementario, ni otra cosa más. Perfectamente se puede estar trabajando un contenido que puedan servir para objetivos de educación del consumidor, educación ambiental, educación no sexista, lenguaje oral, objetivos generales de primaria, etc.

— La segunda finalidad es su aplicación práctica en el Centro. Con la flexibilidad necesaria, con los retoques que se vean convenientes en cada momento, etc., pero lo fundamental es aplicarlo y que el Centro tenga este enfoque globalizador al tratar todos estos temas.

El desarrollo del proyecto de innovación: procesos, limitaciones, asesoramiento

El proyecto tiene claramente dos fases, una más teórica y de trabajo del profesorado, y otra de aplicación práctica en el aula. En la fase teórica se llevan a cabo reuniones en pequeño grupo para priorizar objetivos, conectarlos con los de etapa y área, elaborar documentos, y reuniones conjuntas: puesta en común, obtener ideas comunes, tener una visión de conjunto, elaborar un documento, en el cual al ver un objetivo de etapa se perciba la conexión con uno o varios del área, y así pueden estar trabajando sobre distintos temas transversales.

A modo de ejemplo puede servir este: *Partiendo de un Objetivo*. Objetivo de Primaria "Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar"

Objetivo del Área del Medio Natural y Social: "Comportarse con los hábitos de salud y cuidado corporal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano."

A la vez se puede estar trabajando:

- * Salud (alimentación, higiene, vacunación, prevención de accidentes)
- * Medio Ambiente (utilización correcta del agua, respeto a los árboles, plantaciones)
- * Consumo (derechos y deberes como consumidores, reclamaciones, etiquetado, manipulación de alimentos)
- * Coeducación (trabajar en grupos)

De forma inversa, *partiendo de un contenido*: Confeccionamos un juguete fácil.

- Utilizo material de desecho - *Medio Ambiente*
- Cuesta poco y no tengo que comprarlo - *Educación del Consumidor*
- Sirve para jugar en grupo niños/as - *Coeducación*
- No es bélico - *Educación para la paz*
- Lo decoro y adorno - *Educación Artística*
- Hablamos sobre los juguetes - *Lenguaje Oral*
- Describimos el juguete construido - *Lenguaje Escrito*

En esta primera fase se realizan alrededor de 10 reuniones para consultar el material disponible, cambiar impresiones, llegar a acuerdos, tener todo el Centro de manera global la misma idea, confeccionar uno o varios documentos y ponerse de acuerdo en cómo lo van a llevar en la práctica. La periodicidad de las reuniones es de una por semana, normalmente en horario lectivo y laboral dentro de la escuela, pero algunas de las reuniones son fuera de horario y del Centro, por ejemplo en el CEP o en algunas de las instituciones nombradas anteriormente y que colaboran en el proyecto.

Las reuniones se tienen en grupos pequeños sobre todo en la discusión de proyectos curriculares, se hace normalmente por ciclo o por intereses; cada tres reuniones, celebran una conjunta de todos para aunar los objetivos de la etapa y también adaptar los ejes transversales en las distintas áreas. Se reúnen los lunes y los viernes, dos tardes cada semana.

La fase de *aplicación práctica* concretada en el trabajo diario de la clase se concreta de dos maneras, una informal utilizando las actividades de la clase como frases en lenguaje, o con ejemplos en cualquier otra área, y por otra parte de forma más solemne las conmemoraciones, que es como comenzaron. Se celebran campañas en torno a determinadas festividades, La salud escolar coincidiendo con las vacunaciones; talleres sobre el tabaquismo.

También, igual que los profesores tienen un esquema común de trabajo, de suerte que los temas y las ideas surjan en común, se prepara de cada tema un guión de trabajo que cada clase sigue según las características de los niños en cuanto a nivel y capacidad. Un ejemplo concreto puede ser en el tema del agua; se prepara el trabajo siguiendo un mismo esquema que puede ser:

En relación a los *recursos utilizados*, en el proyecto se dispone de material suficiente como libros, vídeos, diapositivas, folletos, carteles, murales, etc. Mucho de este material se ha encontrado en las diversas instituciones con las que se ha contactado según los diversos temas trabajados, como Tráfico, Agencia del Medio Ambiente, Agencia de Consumidores, y es bueno y abundante. No tienen por ello como objetivo elaborar materiales, porque no sirven para nada, una vez que lo han utilizado en el momento necesario. Están utilizando básicamente el material que tienen o pueden pedir en un momento determinado. Los alumnos elaboran ciertos materiales en la clase, pero ya no sirven para los siguientes; el proceso de elaboración de los materiales es lo más importante, y la actitud, la idea, el compromiso de los alumnos y del profesor ante la forma de realizar los materiales, puede servir en un momento como material de apoyo. Interesa más la actividad que el material.

EL AGUA

Para qué sirve ...

Imprescindible

Problemas que tiene ...

Qué puedo hacer yo

Las actitudes de los participantes han sido satisfactorias, aunque el grado de implicación no ha sido tanto; a pesar de que les interesa, sin embargo no todos los profesores tienen el mismo grado de implicación, por falta de estímulo y dar prioridades a otras cosas que se consideran más prácticas y rentables, prevalece el pro-

grama de las actividades diarias, y quizá no se ve tan positiva la ruptura de este ritmo amenazado por otras actividades que se ven menos formales en el currículum práctico.

El grado de aceptación de las opiniones y de las ideas de los demás ha sido importante, una de las cosas que han sido muy valoradas son las reuniones informativas. Los profesores sienten que ofrecen tiempo, trabajo... esfuerzo a cambio de nada. En el pueblo sólo ven que los maestros tienen buenos coches y muchas vacaciones, pero a pesar de todo esto, se considera muy positivo para los profesores y el alumnado, que ya desde la educación primaria tengan la oportunidad de acceder a contenidos, materiales y estrategias didácticas actuales y de inmediato futuro. El tema de los ejes transversales es considerado por algunos profesores como de un fuerte componente formativo e íntimamente relacionado con la Educación en Valores, por ello se intenta conseguir "personas" capaces de analizar las situaciones, tener una actitud crítica y sacar sus propias conclusiones.

Consideran que el espíritu de la LOGSE va por este camino, y por lo tanto trabajar en este proyecto es muy importante para ir modificando su forma de enseñar. Los documentos que elaboran quienes trabajan este tema del proyecto les ha metido tranquilamente en la LOGSE, están haciendo LOGSE y se muestran menos recelosos y reacios a ella, por ello una frase que indica esta actitud es la que ha dicho algún profesor "hacen lo que tienen que hacer".

En este proyecto la principal *dificultad* estriba en la participación de todos, y también en el tipo de trabajo que se han impuesto. Es un trabajo muy lento y les produce cierta desilusión, porque por ejemplo se plantean un campaña de limpieza del colegio y luego salen al patio y se encuentran todo igual; lo mismo con la violencia, el consumo. Falta implicación de algunos profesores en el proyecto, pero en realidad no tienen muchas dificultades, se adaptan.

El problema principal es el alcance del proyecto, es de todo el Colegio, pero el grado de implicación es diferente, y en distintos momentos no saben como resolver esto de ser de todos y no es el compromiso de sólo unos cuantos. Los resultados son muy a largo plazo y no se proyecta directamente en lo inmediato.

La dificultad de presentar el trabajo escolar de forma diferente, globalizada, incidiendo más en actividades de elaboración y de pensamiento crítico más que de memorización, plantea el problema de los contenidos, de los objetivos, del valor del currículum formativo, sobre otro tipo más informativo, dificulta a veces el poder encajar el proyecto en el temario o en los libros de texto.

Sin embargo, hay ciertos detalles que estimulan; eso significa que les va penetrando poco a poco, pero es un problema difícil de resolver por el ambiente familiar en general, ya que los padres vienen poco a las reuniones, se cansan, y no prestan el apoyo suficiente a este tipo de proyectos por su marcado carácter social; se añade el ambiente social, el problema de la TV y el consumismo, junto con el poco apoyo y asesoramiento externo. La administración estimula poco, y menos la sociedad en cuanto que no ayuda en el planteamiento y la consecución de los objetivos formativos que se proponen.

En relación a la *financiación* del proyecto, en un principio, en la contestación de los primeros cuestionarios aparece la preocupación de no haber recibido nada, y piensan que la Administración no va a cumplir su compromisos económicos. Por ello dicen: "Es poco y llega tarde". Durante el curso estuvieron utilizando para los gastos que iban surgiendo, el dinero disponible en el Colegio; pero a final de Mayo de 1994 estaban muy contentos, ya que la Junta de Andalucía les había enviado el dinero; así en la reunión de Junio también decían que trabajaban para "ganar dinero", ya que el proyecto les ha proporcionado una cantidad que pueden emplear en materiales necesarios para el colegio; y por ello, aunque no mucho, cuando les llegó fue un motivo de satisfacción.

Los profesores han dispuesto a lo largo del proyecto, desde el principio, del apoyo de una asesora. Estaba en contacto con el colegio desde el año anterior y se lo plantearon ellos; le gusto la idea, y quiso participar en la elaboración del proyecto. Leyó el proyecto en borrador y les ayudó a redactarlo, siendo un componente más del equipo, pero después ya no lo es, porque no está en el Centro y no puede trabajar de la misma manera que los demás. Luego se convirtió en asesora, porque era de la zona. Es asesora de Educación Primaria del CEP.

Valoran mucho lo que les ha orientado y la atención que ha prestado al grupo; les ha ofrecido recursos, les aporta material, libros, videos etc. Participa mucho en las sesiones teóricas aportando sus ideas valiosas sobre el tema. Los profesores consideran muy positiva su capacidad de crear discusión, pero quizá tenía una postura muy personal sobre el tema; atacaba ciertos puntos demasiado; los profesores consideran que tiene una ideas muy lineales, por ello le pedirían que fuera más plural. Finalmente, afirman, creaba conflictos, si luego no coincidían con su manera de pensar concreta pero no les ayudaba a resolver el problema creado.

La valoración del asesoramiento ha sido muy positiva en la fase inicial, ya que les ha permitido la posibilidad de reunirse y cambiar impresiones y opiniones entre los profesores y con ella, pero luego no han podido ir más allá. No pudieron contar con más asesoramiento, porque no sabían a quién podían recurrir, y necesitaban un asesoramiento en los temas transversales pero con carácter global. Han encontrado mucha colaboración de las instituciones profesionales antes mencionadas, pero cada una cultiva su parcela, y es un poco difícil el planteamiento global. Por ello, sienten la necesidad de entrar en contacto con otros grupos de preocupaciones semejantes, para ver qué hacen; les serviría de estímulo y de seguridad, y que serían una fuente de enriquecimiento.

Por último, en relación a la *evaluación* del proyecto, los profesores han mostrado su interés por que les evalúen el proyecto, una evaluación externa; pero que sea alguien que esté en contacto con el Centro, que sepa de las dificultades y los conflictos que han superado, y de lo que se pueden hacer en su Centro, en un contexto determinado. Tienen mala experiencia de los Inspectores.

Evaluar no es decir esto está bien o mal, sino valorar la situación contextual y percibir los logros alcanzados, desde la visión de lo que pueden hacer, ellos (los profesores) y con ellos (los alumnos) en un contexto determinado.

El grupo, por su parte, valora las actividades realizadas y el grado de entusiasmo y satisfacción que han alcanzado, sobre todo por las ideas y la comunicación que les han aportado, pero no tienen mucha conciencia de los resultados obtenidos, incluso no están satisfechos. De las actividades realizadas, quizá consideran que el nivel alcanzado es aceptable en cuanto a la discusión y análisis entre los miembros del proyecto sobre lecturas y documentos. Falta la constatación por escrito de las experiencias realizadas y por ello su valoración. El tiempo transcurrido no es suficiente para apreciar el valor verdadero de lo realizado, por la extensión y el alcance de este proyecto.

Resultados del proyecto de innovación

Los cambios los podemos agrupar en dos apartados, los referentes a los alumnos y los de los profesores.

* En los alumnos

Se valora muy positivamente el trabajo con los alumnos, la posibilidad de la continuidad de los mensajes cada año a lo largo de la escolaridad obligatoria, el valor de la repetición para que queden grabados aunque de manera inconsciente.

Han trabajado anuncios, son interesantes para el desarrollo de la expresión oral y el gusto estético, eso les gusta. Deben darse cuenta de qué mensaje es el que envían, como lo dan, y por qué; tienen que explicar cómo lo han hecho.

Este trabajo les ha permitido aumentar los conocimientos que tienen sobre estos temas; también les ha permitido variar ciertas actitudes y hábitos, que se van comparando y cambiando en relación con el consumismo ambiental y con el entorno de deterioro del medio ambiente.

El ambiente general de comportamiento que se va viendo en el colegio ha mejorado (en opinión de los profesores), se han ido resolviendo algunos de los problemas de comportamiento y disciplina que padecían, por ejemplo el tema de la violencia, en las peleas que se observaban en el Colegio.

* Respecto a los profesores

Se pueden apuntar ganancias y pérdidas personales, didácticas y organizativas, específicas de la innovación. En cuanto a las personales, sobre todo en las actitudes, porque promueve la comunicación, la seguridad, en el compromiso de llevar una tarea común adelante; en las ideas nuevas compartidas; así los profesores mayores se animan porque si no no lo harían.

¿Qué les ha aportado? En resumen solidaridad, la sensación de que no es algo nuevo, siempre se ha hecho, pero lo importante es que cada uno percibe que, aunque le dé su aire a través de talleres o proyectos, pero se unifican criterios, se

programa y sirve de estímulo. Lo fundamental es tener las ideas claras y contrarrestar las influencias negativas que se encuentran en el ambiente.

En las *actividades de enseñanza*, señalan como primer elemento, que conocen más sobre los temas que han trabajado. En las percepciones y prácticas de los usuarios se han ido experimentando ciertas actividades que no son las rutinarias de los libros de texto; y, sobre todo, en la utilización de materiales que han encontrado en las diversas organizaciones que se los han brindado, o en los que han elaborado que les han permitido trabajar y motivar a los alumnos.

En las *normas organizativas*, en la cultura escolar, se puede considerar un nuevo enfoque en el colegio; se ha creado un estilo compartido y de dirección que les ha hecho sentir el valor de la comunicación. El poder trabajar en proyectos comunes aporta a la enseñanza el cambio de inquietudes como profesores, y el clima de centro para afrontar la tarea de la enseñanza en común.

* En cuanto a los padres

En los padres también se ha percibido cierta influencia; participan más en las actividades, y si ven resultados en el comportamiento de los hijos también se animan. El tema del tabaco tiene repercusión en la calle; cuentan de algunos niños de 1° que esconden la cajetilla a los padres; y tampoco los profesores pueden fumar delante de los niños; comenta una profesora que si lo hacía en el recreo lo tenía que dejar porque los niños cuchicheaban y se reían.

También les han felicitado por la conducta de los niños cuando han ido de viaje a Madrid a una excursión sobre la exposición del agua; les ha extrañado por su nivel contextual, por la diferencia de los niños con los de otros colegios de diversas regiones que habían hecho la misma visita.

Conclusiones

En la exposición de este caso podríamos apuntar algunos factores influyentes que pueden desprenderse de él.

a) El valor de un Proyecto conjunto de todo el claustro, es muy interesante, aunque se ve clara la necesidad de que haya un líder del proyecto que lo canalice y sobre todo que disponga de ideas claras y entusiasmo para poder estimular al resto del profesorado.

b) Las escuelas son lugares de aprendizaje de los profesores, por ello las condiciones ambientales del Centro son un elemento facilitador, los proyectos comunes aportan características de facilitación a todos.

c) En un grupo que participa en actividades comunes, aunque tenga sus dificultades, el ímpetu para aprender comienza en el conflicto entre el trabajo personal y la experiencia nueva que se presenta. Las innovaciones se producen cuando

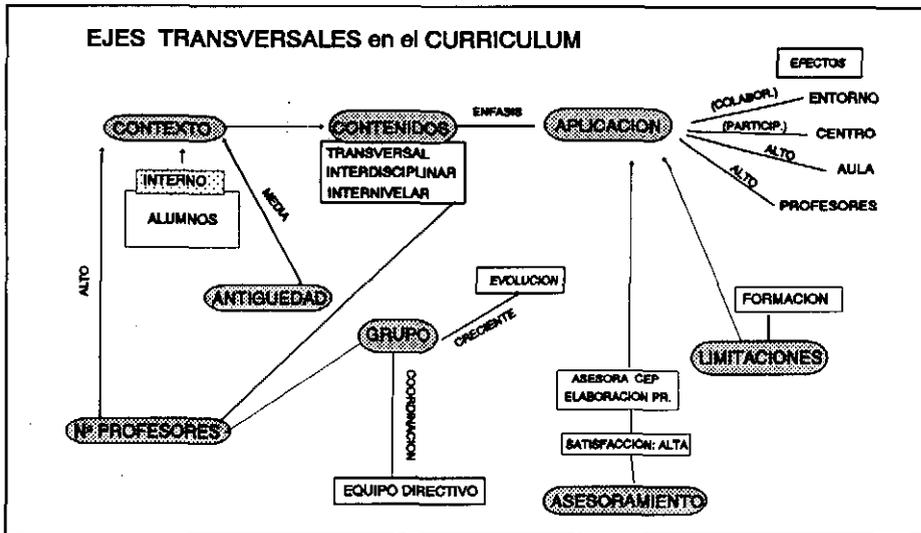


Figura N.º 129

se pretende enfrentar este conflicto a través de la implicación personal de los profesores para lograr nuevos aprendizajes. Ello les pone en una situación nueva.

d) Es un trabajo sobre "lo que tienen que hacer", sobre su práctica concreta, en una oportunidad de implantación de un cambio que viene desde la Administración; la LOGSE, en este caso, es una oportunidad que se les brinda de hacer la enseñanza de otra forma, y que les permite enfrentar algunos problemas concretos que padecen. La formación y el reciclaje de los profesores pasan por una serie de aspectos de los que no es el menor el informativo. El modelo de cambio institucional requiere:

INFORMACION - DISCUSION - APLICACION

e) La situación concreta es una condición necesaria en el aprendizaje y el cambio de los profesores, el aprendizaje se produce en un contexto social determinado, tomando conciencia de las necesidades concretas.

f) La relación entre la amplitud de los proyectos, bien sea en objetivos como en contenidos, y también su extensión en la práctica es inversa al grado de satisfacción respecto a los resultados obtenidos. Si se plantea, por ejemplo, realizar un tipo de material para preescolar en un área determinada, con dos o tres profesores, el resultado es inmediato, lo hacen y están satisfechos. Pero en el proyecto presente los objetivos son a largo plazo y formativos, por ello son poco satisfactorios; se puede pensar que la sociedad cambia pero no se puede evaluar de una forma concreta.

g) El apoyo positivo de un coordinador como líder y como asesor interno es imprescindible en los cambios institucionales. Los externos son muy positivos en las fases iniciales principalmente informativas, pero dejan de ser efectivos cuando comienzan los conflictos personales e institucionales, donde el asesor interno puede lograr mejores resultados.

h) La figura de la dirección como actividad compartida es fundamental para crear elementos de apoyo a la innovación. En los proyectos de Claustro si el director no se incorpora de forma participativa, no es fácil la fase de implantación.

4.2.8. ANIMACIÓN SOCIOCOMUNITARIA EN EL ÁMBITO RURAL DEL VALLE DE LECRÍN

TÍTULO DEL PROYECTO: "ANIMACION SOCIOCOMUNITARIA EN EL ÁMBITO RURAL VALLE DE LECRÍN"

LOCALIDAD: Lecrín (Granada)

Nivel: Educación de Adultos

Número de Profesores: 8

Antigüedad del proyecto: 1 año

CRITERIOS DE SELECCIÓN:

Antigüedad baja

Número de profesores medio

Actitud de apoyo por parte del equipo directivo

Cambios a nivel de centro

Cambios a nivel de aula

Contextualización del proyecto de innovación

Se trata de un proyecto realizado en el ámbito de la Educación de Adultos por los profesores destinados en las localidades del Valle de Lecrín. El Valle de Lecrín es una comarca granadina situada en la vertiente suroccidental de Sierra Nevada, extendiéndose desde ésta hasta la llamada Meseta de las Albañuelas y la Sierra de los Guajares, por una parte, y desde el Suspiro del Moro hasta la confluencia de los ríos Izbor y Guadalfeo, por otra. La población está repartida por pueblos pequeños y de escasos recursos, agrupados en una mancomunidad. La economía es principalmente agrícola, por lo que predomina el trabajo de temporada, con salidas periódicas de los jornaleros para la recolección de la aceituna, vendimia, etc. El nivel sociocultural de la zona es bastante bajo, existiendo un índice elevado de analfabetismo total o funcional, especialmente en los segmentos de

población que superan los cuarenta años y entre jóvenes que abandonan la escuela antes de obtener el Graduado Escolar.

En este contexto venían trabajando siete profesores de Educación de Adultos, cada uno en su pueblo o aldea, aisladamente con la única posibilidad de relacionarse con la coordinadora de la zona. Su situación administrativa venía dada por la existencia de dos propietarios definitivos, cuatro propietarios provisionales y un interino. Sus edades oscilan entre los treinta y los cuarenta y un años, siendo todos varones y una sola mujer.

En el curso 1991-92 se realizó una propuesta de constituir un Centro Agrupado, compuesto por los municipios de Lecrín, el Valle, Albañuelas, El Pinar, Durcal y Nigüelas, en la que se manifestaba la disponibilidad de los Ayuntamientos y de los profesores a trabajar juntos. Ello, pensaban, facilitaría el trabajo en equipo y una más óptima utilización de los recursos, lo que permitiría una mejor y más variada oferta educativa y la superación del tradicional aislamiento y marginación social y cultural, que soportan estos pequeños municipios, y del que únicamente habría posibilidades de salir con un plan integral de trabajo, que aunase esfuerzos para promover el desarrollo social y cultural de los alumnos a la vez que una mayor participación comunitaria.

Durante el curso 1992/93, se trabajó oficiosamente como Centro Agrupado, llevando a cabo conjuntamente diversas actividades con resultados manifiestamente positivos. Ello animó a participar en la convocatoria de proyectos de innovación para el curso 1993/94, con la esperanza de que si los resultados se consideraran legítimos, la constitución del Centro Agrupado llegara a ser una realidad.

En general los profesores que participan en el proyecto no habían intervenido en otros proyectos de innovación y menos en alguno subvencionado, aunque algunos de ellos sí había participado en otras actividades de autoformación, como seminarios, grupos de trabajo, etc. La coordinadora manifestaba tener más experiencia en reuniones, actividades y proyectos de innovación, y uno de los profesores, licenciado en Pedagogía por la Universidad de Granada, había comenzado hacía unos años a realizar la tesis doctoral sobre el profesorado de Educación de Adultos, pero la dificultad de compaginar el trabajo de la escuela con la investigación le había llevado a posponer su terminación, cuando ya llevaba la tarea bastante adelantada.

Como decíamos antes, cada uno de los profesores está en uno de los pueblos del valle, excepto dos que están en el mismo y otros, que están en dos pueblos al mismo tiempo, distanciados unos diez kilómetros; ello ha traído problemas para conectar rápidamente unos con otros, por lo que tenían que dejar un margen de tiempo prudencial a la hora de convocar alguna reunión extraordinaria. Periódicamente se han reunido con carácter mensual para el desarrollo y seguimiento del proyecto, pero a través del teléfono y de la coordinadora han conseguido mantenerse en contacto más asiduamente. Aparte de ello se han reunido informalmente para irse a comer juntos o a tomar unas copas.

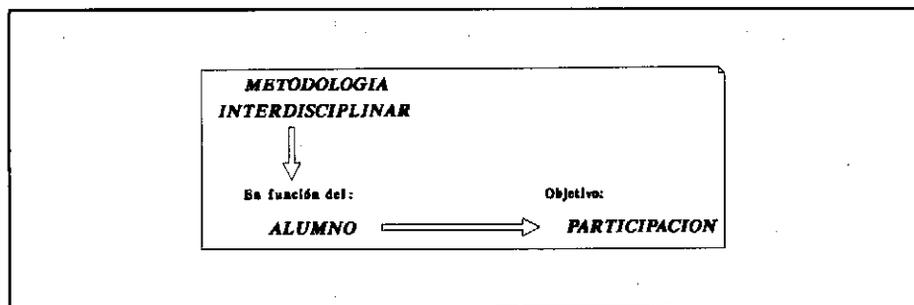


Figura N.º 130

El estilo de enseñanza de los profesores participantes en el proyecto, viene dado por el tipo de alumno con que trabajan, por lo que está presidido por la interdisciplinaria entre las materias con el objetivo prioritario de lograr la participación de los alumnos en las tareas que se llevan a cabo: *"Nosotros en clase lanzamos interrogantes y la gente empieza a desarrollar ese interrogante y a partir de ahí se va desarrollado el bloque temático.."*

Los profesores proporcionan algún material, pero es el alumno el que trabaja e investiga alrededor del tópico, son ellos los que elaboran completamente el trabajo, con las limitaciones normales, pero con el empeño del grupo de trabajo en que se constituyen y reparten las tareas. Aquí, manifiestan, sería impensable una lección magistral.

El nivel de rendimiento de los alumnos es muy dispar, dada la preparación tan diferente desde la que parten. Hay que tener en cuenta que en el mismo grupo puede haber personas que están muy avanzadas en lectoescritura y otras que apenas han empezado a aprender, por ello es muy difícil generalizar resultados, aunque la opinión de todos los profesores es que se ha avanzado muchísimo: *"El avance es el hecho de que personas con cincuenta y sesenta años e incluso setenta años, rompen con todos sus hábitos generales y con el miedo, que ése es el problema de ellos, y cojan su libreta y su lápiz y se metan en un centro de adultos y se pongan a escuchar lo que tú les cuentas y enseñarles un día a hacer la o.."*

Coinciden en que en la educación de Adultos no puede evaluarse el progreso académico sino el progreso social. En el apartado de participación hay que distinguir entre participación institucional y participación popular. La primera ha sido dispar, en algún caso se ha quedado en las palabras, aunque en otros se han involucrado activamente en el proyecto, colaborando con sus propios recursos humanos y materiales. A nivel popular es diferente, porque la mayoría de las actividades que se han hecho eran abiertas a todas las personas aunque no estuviesen matriculadas formalmente: talleres, salidas, excursiones, teatros, etc. y la participación ha sido importante, aunque la rivalidad entre los diversas poblaciones les ha obligado a cuidar al máximo que lo que se hacía en un pueblo fuese idéntico a lo que se hacía en el de al lado, porque si no las quejas eran continuas.

No se puede olvidar que esa apertura a la comunidad es casi una obligación en la Educación de Adultos, por la labor de captación que necesitan realizar cada año para conseguir que estas personas decidan ir a la escuela. Aquí no hay padres que obliguen o motiven al alumno a asistir a las clases.

Inicio del proyecto de innovación

La posibilidad de realizar el proyecto nace, como ya decíamos al principio, de la soledad y la distancia en la que trabajan estos profesores, cada uno en su pueblo y en su clase. La idea surge de la coordinadora, que la propone al resto y es rápidamente aceptada, se trata de poner en marcha una serie de actividades y una serie de centros de interés alrededor de los cuales deberían trabajar todos los centros, con el horizonte de mostrar a la administración educativa la posibilidad real de convertirse en un Centro Agrupado, como ya se venía solicitando desde los dos cursos anteriores: *"Es muy deprimente el estar en un centro aislado, que te pasas el año entero sin ver a tus compañeros, sin tener contacto con otras cosas que están haciendo los del pueblo de al lado, porque aunque son pueblos que están distanciados tienen unas características muy comunes entre sí."*

La realización del proyecto ha sido interesante no solo para el profesorado sino también para los alumnos, para un profesor solo es muy difícil mover a la gente en actividades de animación que requieren un gran esfuerzo de organización y de participación, cosa que estaba garantizada con el esfuerzo conjunto del grupo.

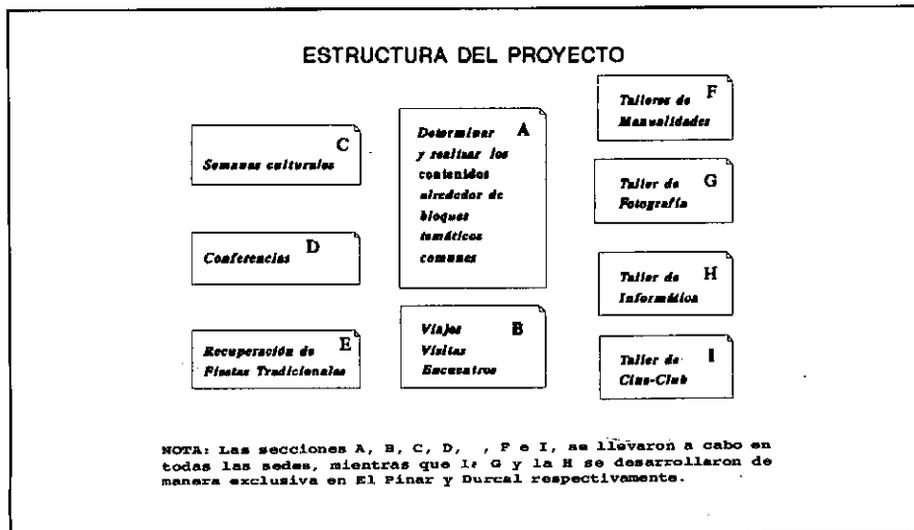


Figura N.º 131

El proyecto de innovación: objetivos y actividades

Los objetivos generales que se proponía el proyecto eran bastante ambiciosos:

- Dinamizar a los diferentes núcleos de población que componen nuestro posible Centro Agrupado.
- Comprender la realidad en la que estamos inmersos y dinamizar la misma dentro de nuestras posibilidades.
- Captar las necesidades más hondas de un ser como persona.
- Asumir por parte de algunos sectores una actitud crítica ante la realidad que nos rodea.
- Intentar cambiar las deficiencias mostradas en nuestro entorno.
- Preparar al alumnado para que pueda expresarse y si ir descubriendo y comprendiendo cuales son sus verdaderos intereses y cuales las causas que impiden realizarlos.
- Ordenar las acciones y actividades en función de realizar un proyecto personal y colectivo.
- Desarrollar un espíritu democrático tanto en las actividades del centro como a nivel local o mancomunal.

Además de ellos, para cada una de sus secciones se señalaban también sus propios objetivos. Como es el caso de los correspondientes a las visitas y encuentros de la totalidad de los alumnos, que son los que más destacan los profesores tras la finalización del proyecto. Y que suponían:

- Conocer otros ambientes de nuestra comunidad.
- Intercambios de alumnos para su relación y conocimiento.
- Conocer hábitos distintos y estructuras organizativas.
- Conocer nuevos lugares de recreo y potenciar las actividades durante el tiempo libre.
- Fomentar el espíritu de colaboración.
- Fomentar la relación entre los miembros de distintos grupos sociales, así como de los participantes de distintas localidades.

Aunque a través de la entrevista los profesores señalan como dos partes bien diferenciadas en el proyecto: una la ejecución de actividades de animación socio-cultural comunes para los siete profesores responsables y otra realización del trabajo del aula de manera interdisciplinar alrededor de los mismos bloques temáticos, que en el proyecto quedaron fijados en:

- La Mancomunidad "El Valle de Lecrín".
- Alimentación-Consumo.
- Salud.
- Sexualidad.
- Familia.

— Talleres.

Pero desde un punto de vista práctico el proyecto se convirtió en la mente de sus protagonistas en un test, para contrastar la posibilidad de convertirse en un Centro Agrupado: *"El proyecto era un medio para ver si podíamos agruparnos en un único Centro y en esto ha sido una maravilla. Ha sabido captar las impresiones que teníamos desde hace tiempo"*.

Y la prueba ha sido a juicio de los profesores francamente satisfactoria. El problema es que cinco de los siete que han participado no podrán ver si definitivamente la Administración Educativa les hace caso, pues por el concurso de traslados irán posiblemente a otros centros y los suyos serán ocupados por otros profesores.

Desarrollo del proyecto de innovación: procesos, limitaciones y asesoramiento

El proyecto se ha terminado por completo, pero la idea de los profesores sería poder repetirlo este nuevo curso, ahora ya con la experiencia acumulada y sobre todo con el dinero que por fin les ha llegado, sería muy diferente, especialmente si pudiera llevarse a cabo desde la consideración de Centro Agrupado, con la posibilidad de intercambios de profesores, etc.

El nivel de participación ha sido el máximo en cuanto que se han implicado activamente en el mismo, todos los profesores de la Mancomunidad del Valle Lecrin.

El funcionamiento del grupo no ha tenido una distribución formal de tareas. Con excepción de la coordinadora que ejerció siempre las funciones de coordinación y dinamización que le son propias, los demás se fueron repartiendo las tareas sin un orden ni una rotación previamente establecidas, cada uno aportó en cada momento en la medida de sus posibilidades: *"Por ejemplo, tú vas a redactar lo que van a ver en el viaje a Sevilla y vas a hacer un esquema en el que les vas a explicar la Catedral, etc, porque eso se les va a explicar antes en clase, por eso se lo vamos a dar a todo el profesorado."*

Al principio se realizó una encuesta en todos los centros al objeto de contextualizar el proyecto respecto a la tipología de alumnos con que contaban. Asimismo se dedicó un primer esfuerzo a recopilar materiales informativos sobre las distintas localidades del Valle. Después la secuencia de funcionamiento ha sido siempre la misma, se reunían para proponer las actividades que iban a realizar, las hacían y se volvían a reunir a los quince o veinte días o al mes, porque no ha había una fecha fija para las reuniones, sino que estas se han producido cuando les ha hecho falta, unas veces semanalmente y otras mensualmente.

El tiempo que ha exigido trabajar en el proyecto es otro aspecto difícil de precisar, no tenían un horario previamente fijado, aunque desde luego, en algunos momentos han tenido que dedicarle muchas horas: *"Por ejemplo para organizar los dos encuentros, tú te tienes que movilizar para darles allí una fiesta, una obra de teatro, tienes que buscar el local, darles una merienda, etc, es que eso lleva consi-*

go... Un viaje, el viaje a Sevilla, tuvimos que buscar a la gente, llevarlos al Pabellón de los Descubrimientos, es decir, organizar toda esa serie de actividades se lleva mucho tiempo."

Las reuniones salvo para aquellas en las que se elaboraron los núcleos temáticos, no han sido demasiado largas, y muchas veces se utilizó el teléfono para repartir las tareas y llevar el trabajo adelantado. Se realizaron todas en la sede del C.E.P. de Granada, pues todos los profesores vivían en la capital y se desplazaban a los pueblos para realizar su labor.

Cuando hablamos de recursos el primer tema que aparece es el de la financiación del proyecto que les ha tenido verdaderamente problematizados. El dinero de la subvención ha llegado cuando el curso estaba terminado y por tanto, no lo han podido gastar, queda en un fondo para el curso siguiente por si los profesores que permanecen en la zona y los nuevos que vengan se ponen de acuerdo y deciden continuar con el proyecto. En cambio durante este curso para sacarlo adelante tuvieron que ingeniárselas vendiendo lotería de Navidad y gracias a que fue un éxito, consiguieron, aunque con dificultades, autofinanciarse "Bueno pues sí, un problema gordísimo y eso a quien tendría que recriminarse es a la Administración ha sido la de mandar el dinero cuando ha acabado el año. ¿Tú te crees? Ahora cuando hemos acabado el proyecto nos ingresan hace dos semanas el dinero, 270.000 pts., con las penalidades que hemos estado pasando y podríamos haber hecho más actividades y utilizar ese dinero y ahora te vienen, y bueno gracias a Dios."

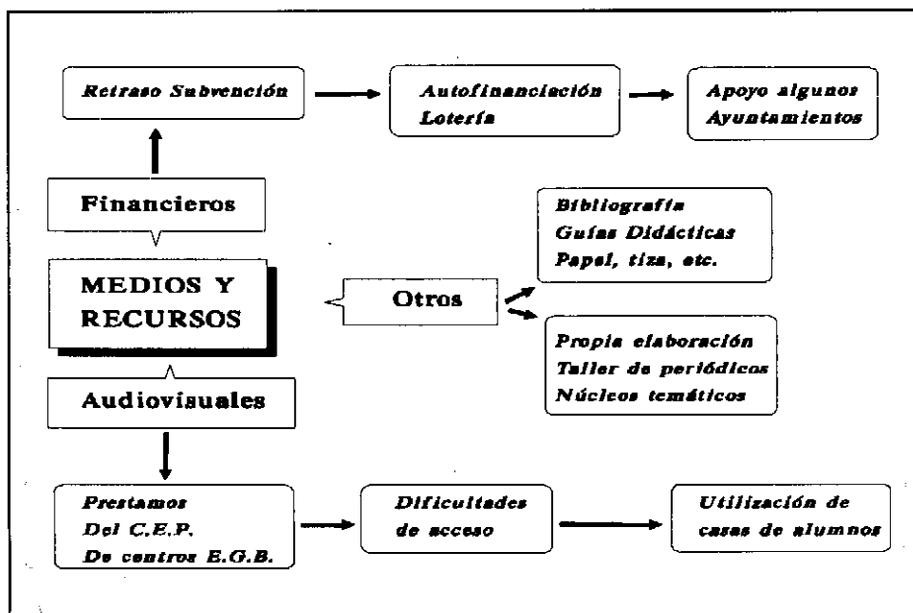


Figura N.º 132

El apoyo de los Ayuntamientos ha sido muy desigual y así lo manifiestan los profesores. Unos se han limitado a entregar las cantidades que tiene fijadas en los convenios de Educación de Adultos, que se han utilizado en los talleres. Otros, en cambio, aparte de algunas cantidades han prestado su colaboración con personas, como en un caso que del Instituto de la Mujer, han proporcionado dos monitoras que han colaborado activamente; o dotando de medios concretos, como el de Durcal que proporcionó los ordenadores para el taller de informática; o publicando algunos de los materiales que habían producido, como es el caso del de Albañuelas.

Las diferencias entre unos centros y otros no acaban aquí, pues algunos ni siquiera cuentan con local propio o están en lugares de difícil acceso, donde es imposible llegar en automóvil: *Para llevar un monitor de televisión a la escuela tengo que llevarlo en un carrillo de mano y llevarlo los dos kilómetros por unas cuestas y por las calles, porque no llega el coche donde está la escuela, que está en lo alto del pueblo."*

Para la utilización de medios audiovisuales han tenido, por tanto, bastantes dificultades. Unos tenían que pedirlos en el CEP de Durcal o en el de Granada y trasladarlos por sus propios medios, otros se los dejaban en los centros de E.G.B. y alguno tuvo que irse a casa de un alumno a ver en el video las películas que habían programado.

También utilizaron material policopiado elaborado/recopilado por los propios alumnos o por los profesores o preparado por un grupo e impreso por un Ayuntamiento.

Solamente en lo que se refiere a material impreso; bibliografía pedagógica, a guías didácticas, etc. así como tiza, papel, cartulinas, etc. han tenido el suficiente. Es quizás el tema de la falta de recursos con que cuentan en la zona una de las razones que les llevó a plantearse el tema del proyecto de innovación e intentar, si el intento tenía éxito, convertirse oficialmente en un Centro Agrupado: *"!La de cosas que podríamos haber hecho y sacarle provecho a ese dinero!"*

Aparte de la cuestión de los recursos materiales y económicos, el siguiente problema en importancia que se les presentó fue el de la rivalidad entre las pequeñas poblaciones o barrios que componen la mancomunidad del Valle Lecrin y que, en algunos casos, dificultó la consecución de algunos de los objetivos del proyecto, como eran los referentes a fomentar el espíritu de colaboración o la relación entre los miembros de distintos grupos sociales o localidades, porque aunque en la mayoría de los casos se pudo romper la resistencia inicial a realizar actividades conjuntas con otros grupos o a la posibilidad de abrirlas a la comunidad, en otros, hubo que desistir para no forzar la situación hasta límites insostenibles: *"El municipio son seis localidades y a lo mejor alumna localidad vive pegando con la otra y resulta que entre ellas se llevan mal. Las que están allí no quieren que vengan las otras y las otras quieren que lleven allí otra escuela."*

Las experiencias han sido por tanto diferentes también aquí de unos profesores a otros y las expectativas de que estas diferencias se solucionen también. Unos

son mas pesimistas: *"Pero esto va a existir siempre..." "Es difícil, yo me he chocado contra un muro en los tres años que llevo allí."*

Y otros sin embargo, les fue bien y pudieron cambiar los esquemas previamente establecidos: *"Pues en mi pueblo pasa algo parecido, que son dos barrios grandes diferenciados y al principio ninguno quería saber del otro, yo lo intenté y al final todo el mundo salió encantado y además que me lo valoraban ellos mismos."*

Los cambios que se han producido en los intereses, en las inquietudes de los profesores a lo largo del desarrollo del proyecto, los juzgan todos de positivos, aunque sólo sea por el hecho importante de superar la soledad del profesor de Educación de Adultos en un pueblo pequeño o en un barrio aislado: *"El profesorado se ha unido mucho. Tú no sabes lo que es estar todos los días de invierno en la misma clase con cinco alumnos y un día y otro día y otro día. Entonces han sido una serie de alicientes y ha habido una alta colaboración, por eso me da pena de que se vayan, porque a lo mejor otras personas que vengan no tienen esa disposición, eso es muy importante y ellos lo han tenido desde el principio."*

Creen, como vemos que la actitud del profesorado es un elemento clave en el desarrollo de un proyecto de este tipo. Afirman que es el motor que tiene que dinamizar todas las actividades aunque dentro del aula lo ven como un guía del trabajo del alumno y no como el protagonista de clases magistrales que por la especificidad de este tipo de enseñanza, no tendría sentido: *"Un factor muy importante para mover a la gente es que tú las muevas, es decir, el profesorado es el que dinamiza al centro. Si tú eres apático y no dinamizas a la gente, el centro se muere, si tú te mueves la gente te sigue a donde tú quieras. El profesorado es la pieza básica."*

El otro cambio fundamental que se ha desarrollado como consecuencia de la realización del proyecto y que tiene consecuencias sociales entre los alumnos es el referente al acuerdo en trabajar los mismos bloques temáticos y haber llegado a un acuerdo en los criterios de evaluación utilizados: *"Sí, sobre todo, el cambio fundamental es lo mismo que decía Concha antes, como se conocen, pues mira a mí me han aprobado y yo no he hecho nada todo el curso o no he dado más que matemáticas, pues eso es un cambio bueno, no es lo mismo, pero hemos aunado los contenidos y los criterios también."*

La evaluación del proyecto estaba planteada en los siguientes términos:

- Elaborar una encuesta para pasar a una muestra representativa de la población al comienzo y al final de la experiencia.
- Llevar un registro de asistencia a las distintas actividades, para hacer un estudio de la participación, por edades, sexo y nivel cultural.
- De forma mensual, hacer una apreciación cualitativa para constatar las actividades programadas, que se hubiesen podido realizar y las que no, analizando causas, éxito obtenido, grado de satisfacción de los participantes, compromiso adquirido, etc. Todo ello puede servir de retroalimentación del proyecto, para tratar de solucionar las deficiencias que pudieran ir surgiendo a lo largo del proceso.

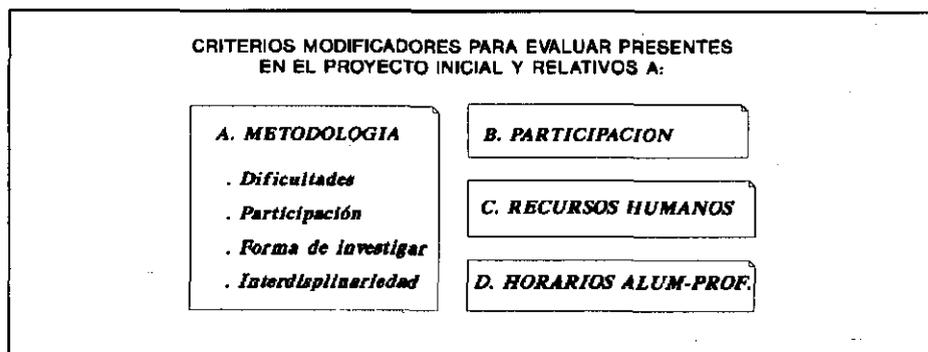


Figura N.º 133

En el momento en que se realizó el estudio de caso, aunque el curso acababa de terminar, aún no se había hecho la evaluación del proyecto de una manera formal, porque se había pospuesto para el momento de elaborar la memoria que pensaban realizar durante la semana siguiente.

El aspecto más importante a tener en cuenta en el momento de la evaluación, para todos los profesores, era el nivel de participación de los alumnos, no el dominio concreto de los contenidos, sino su implicación y sobre todo, el significado personal que las actividades habían tenido para los cada uno de ellos. Y en este sentido, sin haber realizado ninguna evaluación formal, mediante encuestas o cuestionarios, el resultado piensan que ha sido francamente positivo. Los alumnos han ido dando su opinión sobre el proyecto conforme se han ido realizando las distintas actividades. Hay que tener en cuenta que el tipo de alumnos y la ratio permite una relación bastante personal y un clima abierto en el que los alumnos se expresan con bastante libertad sobre todos los aspectos de las clases: *"Eso siempre se habla, surge inevitablemente, toda actividad que se hace, luego se comenta y la gente dice bueno, pues para la próxima vez podríamos hacer esto o lo otro, como hoy un contacto muy fluido con la gente. Es que aquí no se dan las típicas clases magistrales de la Facultad. Aquí estamos hablando de que tenemos un grupito de quince o veinte alumnos y convivimos mucho a nivel informal con ellos."*, *"Y como no son niños que tengan miedo a que tú les suspenda te dicen la verdad, te critican si lo tienen que hacer o te alaban si tienen que alabarte. No tienen problema, aquí no hay lugar a engaño si pasas una encuesta y decirles que no pongan el nombre para que no se coarten."*

Otro aspecto que dicen tendrán que analizar en la memoria, es el referente a las dificultades que la metodología de investigación en grupo de los bloques temáticos ha presentado, el nivel de participación en los grupos, las dificultades que ha planteado la interdisciplinariedad y sobre todo el tema de la animación sociocultural que era uno de los temas que más les interesaba al principio y sobre el que no tienen dudas sobre el éxito obtenido en cuanto a la consecución de los objetivos que se habían planteado, a pesar de las dificultades que han tenido por el retraso en la llegada de la financiación del proyecto.

Para los que llevan trabajando varios años en la mancomunidad y que tienen, por tanto, posibilidad de comparar los resultados obtenidos este curso, los logros conseguidos en cuanto a convivencia y participación de los alumnos son manifiestamente positivos: "Los alumnos después de cada actividad la han discutido, han dado su opinión, qué se podría hacer más, qué no se debería hacer, incluso ya se ha organizado una actividad para el año que viene que es una representación de teatro, es decir, que ellos mismos van dando sus aportaciones. Y eso sí que ha sido más positivo que el año pasado."

Por último, no han recibido ningún tipo de asesoramiento, aunque tampoco ellos lo han pedido. En este punto se muestran muy críticos porque a pesar de lo afirmado anteriormente el C.E.P. se queda con el diez por ciento del total de la financiación que les había concedido la Junta de Andalucía, en concepto de seguimiento y expedición de títulos, y a ellos les parece excesivo.

Resultados del proyecto de innovación

Los resultados son juzgados como positivos por todos los participantes, aparte de lo dicho en el apartado de la evaluación, se muestran optimistas con los frutos obtenidos, especialmente en los efectos que el desarrollo del proyecto ha tenido en la animación sociocultural de la zona y en la creación de actitudes favorables a la Educación de Adultos entre los habitantes de la mancomunidad, que piensan puede facilitarles la captación de alumnos y la motivación para próximos cursos.

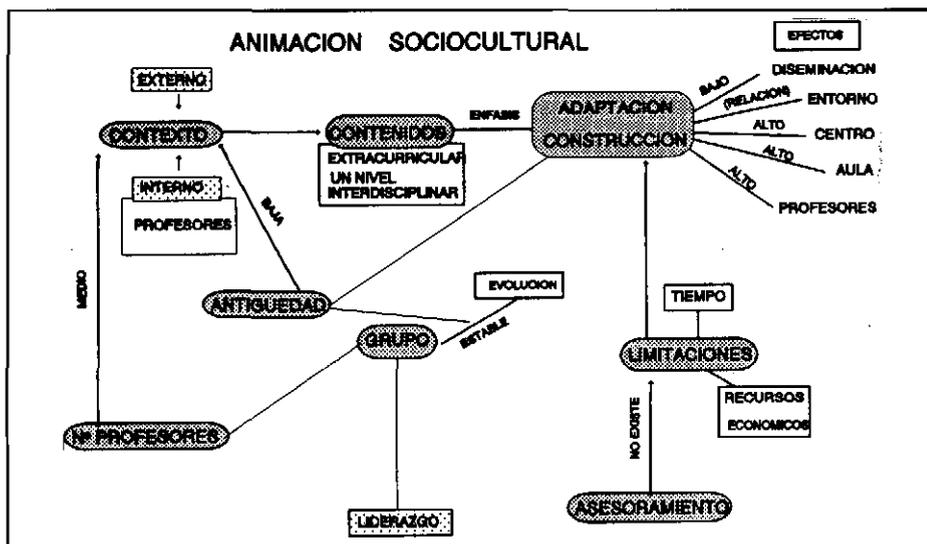


Figura N.º 134

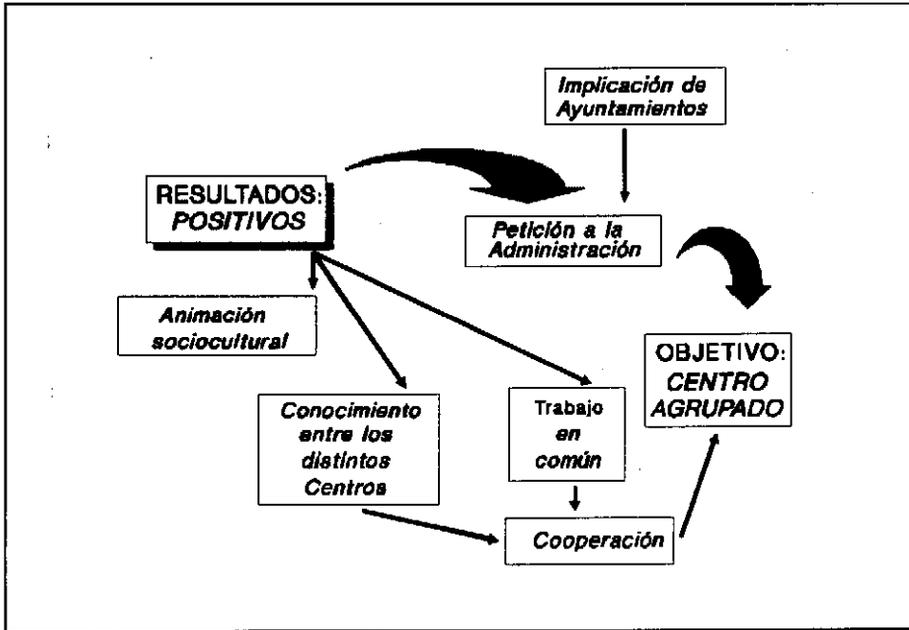


Figura N.º 135

Por otra parte el objetivo de funcionar aunque no a nivel oficial como Centro agrupado, se ha conseguido ampliamente y ahora está en el terreno de la Administración Educativa el que esto pueda ser una realidad. Se han conocido, han colaborado, han trabajado en común y han conseguido en mayor o menor medida, según los casos, la implicación de los distintos Ayuntamientos: *"Ahora sabemos que puede funcionar, porque ya ha funcionado. Lo que se trataba era de que hubiera movilidad en el profesorado, que las actividades sirvieran para otros centros, que hubiera esa movilidad también a nivel de alumnos. En el momento que consigamos esa movilidad bien de alumnos, bien de profesores yo creo que esto irá avanzando."*

CONCLUSIONES

Vamos a sintetizar algunas de las conclusiones que han ido desgranándose en la descripción del estudio de caso.

- a. *El nacimiento de la innovación como respuesta de los profesores a problemas del entorno*

La posibilidad de realizar la innovación surge como la necesidad sentida por los profesores, miembros del grupo, destinados en unidades de educación de

adultos en distintas aldeas del Valle, de, por una parte, superar la soledad a la que esta estructura de trabajo les tiene sometidos; y, por otra, la de dinamizar e intentar superar las deficiencias del entorno y contribuir, con ello, al crecimiento personal de sus alumnos.

b. *Implicación total de los profesores*

Aunque la idea surge de la coordinadora, única que dice tener experiencias previas en innovaciones, participan todos los profesores de la zona. La dinámica que se establece impone que muy pronto vean la posibilidad de que el trabajo realizado sirva para mostrar a la Administración la posibilidad de construir un Centro Agrupado con estas unitarias.

c. *La actitud de profesores y alumnos a los largo del desarrollo del proyecto*

Los cambios que se han producido en los intereses e inquietudes de los profesores a lo largo de los proyectos, lo juzgan como positivos, aunque sólo sea por el hecho, ya comentado, de superar la soledad del profesor en una aldea o en un barrio aislado. Consideran que la actitud del profesorado es un elemento clave en el desarrollo de un proyecto de este tipo.

En lo que respecta a los alumnos el nivel de participación de los alumnos, su implicación, y sobre todo, el significado personal que las actividades realizadas han tenido para cada uno de ellos es otro aspecto positivo e importante a destacar. Al igual que la convivencia entre los pueblos vecinos, en principio enfrentados que en algunos casos se logró.

Es por tanto, satisfacción, lo que muestran profesores y alumnos a la finalización del proyecto.

d. *Evaluación del proyecto*

En el momento de realizar el informe no se había realizado la evaluación de una manera formal, a pesar de que en el proyecto figuraba ésta perfectamente delimitada. Quizás la precipitación de los acontecimientos, la falta de tiempo, la acumulación de tareas, había impedido realizar formalmente una reflexión, que pensaba efectuar. A nivel informal, si que lo había hecho entre ellos en diversas conversaciones a lo largo del curso, y con los alumnos con más frecuencia, dado el alto nivel de comunicación que se establece en una clase de adultos.

e. *Falta de apoyo y asesoramiento*

A lo largo del proyecto no han recibido asesoramiento del CEP y han tenido que buscar por sus propios medios la información y recursos didácticos.

De la misma forma un proyecto de este tipo requiere desde el principio medios económicos para poder desarrollarlo; la tardanza en la llegada de la financiación prometida a contribuido a multiplicar los esfuerzos y el ingenio para buscar los fondos necesarios, pero también ha limitado las posibilidades de realización.

f. *Expansión del proyecto más allá de los límites de las escuelas*

La consecución de la implicación de algunos Ayuntamientos con personas o medios económicos en la realización del proyecto y en la petición a la Administración educativa del Centro Agrupado, así como la extensión a la comunidad de muchas de las actividades realizadas de forma abierta, han propiciado que las repercusiones del proyecto no se hayan limitado a las cuatro paredes de las clases, sino que este, aunque sin datos objetivos que permitan afirmarlo, ha repercutido de forma directa en los diversos entornos urbanos donde ha tenido lugar.

4.2.9. LA EDUCACIÓN VIAL EN LA ESCUELA

TÍTULO DEL PROYECTO: "LA EDUCACIÓN VIAL EN LA ESCUELA"

LOCALIDAD: La Carolina (Jaén)

Nivel: Educación Infantil y Primarias

Número de profesores: 31

Antigüedad del proyecto: 3 años

CRITERIOS DE SELECCIÓN:

Número de profesores alto

Sin cambios a nivel de aula

Nivel de satisfacción medio

Contextualización del proyecto de innovación

El proyecto de *Educación Vial en la Escuela* surge en un pueblo, La Carolina, que no cuenta con ningún semáforo. No por ello dejan de producirse accidentes de tráfico, no tanto en el propio pueblo, como en los desplazamientos de los jóvenes los fines de semana. La educación vial es una preocupación común a profesores, padres y Administración, y todo ello ha permitido que este proyecto sirva para aunar esfuerzos de tres colectivos normalmente enfrentados. Los profesores del Colegio Público Manuel Andújar cuentan con bastante experiencia docente. La mayoría son propietarios definitivos, con una edad media en torno a los 40 años, y la mayoría son mujeres -a pesar de que tanto el director, como el jefe de

estudios, y el coordinador del proyecto sean hombres. Son profesores que se han implicado en este proyecto de innovación después de pasar por diferentes proyectos más sectoriales, como el Plan Alhambra (introducción de la informática en la escuela) desarrollado por los profesores del Ciclo Superior, el desarrollo de un proyecto sobre "El juego y el juguete" desarrollado por profesores del Ciclo Medio, y la elaboración de una Revista Escolar.

El Colegio Público Manuel Andújar está dividido en dos edificios distantes uno de otro unos 100 metros. Ambos son edificios de más de 25 años, pero muy espaciosos tanto en sus espacios interiores como exteriores. En el primer edificio se encuentran ubicadas las aulas e instalaciones de Educación Infantil, mientras que en el segundo edificio, más grande, se encuentran las demás instalaciones. El complejo principal, donde se ubican las aulas de Primaria está compuesto por tres edificios que albergan las aulas, dos despachos para el equipo directivo, amplio salón de actos (con capacidad para 200 personas), sala de informática (unos 50 metros cuadrados), así como algún pequeño despacho.

Con respecto al funcionamiento organizativo del centro, los profesores trabajan por etapas. Nuestra visita coincidió con el final de curso, cuando ya no había alumnos en el colegio y los profesores se dedicaban a elaborar la memoria del proyecto de innovación, así como elaboraban el proyecto para el curso próximo. Se podía detectar un ambiente de clara colaboración entre los profesores del colegio. Tanto por lo que se percibía de trabajo en el aula de informática (todos los profesores trabajando en un mismo espacio), como por las informaciones de Fernando (Jefe de Estudios) ("*este es un centro donde la gente se reúne, trabaja, y no le importa dedicar tiempo*"), se puede pensar que el ambiente es propicio a la colaboración. El hecho de que el centro esté localizado en dos espacios diferenciados contribuye a que las profesoras de Infantil formen un grupo más compacto y diferenciado del resto, con sus reivindicaciones particulares respecto del proyecto, como más adelante veremos.

Por último, y en relación a los apoyos externos que recibe el centro, los equipos de apoyo (EPOE, EATAI) trabajaban en el centro haciendo el diagnóstico de niños con dificultades, y elaborando PDI (el coordinador del proyecto actualmente desempeña las funciones de profesor de apoyo).

Inicio del proyecto de innovación

El proyecto *Educación Vial en la Escuela* se inicia hace ahora tres años como un proyecto más de entre los que en el centro se venían desarrollando. Para explicar sus inicios resulta de especial importancia la figura de Fernando. Fernando actualmente es Jefe de Estudios del colegio, y auténtico "líder" del mismo. Su capacidad de aunar esfuerzos, de implicar a los compañeros, la originalidad de sus propuestas le han convertido en un verdadero dinamizador interno del centro. El mismo comentó: "*cuando llegué a este colegio lo primero que me llamó la atención fue la*

distribución del edificio y las posibilidades de hacer un circuito". Al principio se incorporaron al proyecto profesores de Ciclo Inicial y Medio, y poco a poco se fueron incorporando profesores de los demás niveles educativos. Parece claro que la capacidad de iniciativa y liderazgo de Fernando tienen mucho que ver con que se trabaje sobre este proyecto y no otro. Comenta que al principio los objetivos eran más limitados y que poco a poco la educación vial como proyecto ha ido ampliándose e integrándose en los proyectos curriculares, creciendo como materia transversal.

Esta iniciativa de los profesores fue muy bien asumida tanto por parte de los padres como por parte de la Administración (en este caso nos referimos a la Dirección Provincial de Tráfico, como al Ayuntamiento). Desde los padres existe la sensibilidad hacia este tema debido a la consciencia de la existencia de accidentes de tráfico. Desde la Dirección Provincial de Tráfico se apoya la innovación a través de la dotación de recursos didácticos (videos, programas de ordenador, guías, etc.) como de asesoramiento por parte de la *animadora* de educación vial del Ayuntamiento de Jaén. Desde el Ayuntamiento de La Carolina se destinan algunos agentes urbanos durante el período de aplicación externa del proyecto (quincena de la bicicleta).

Para los profesores que participan en el proyecto, la principal dificultad que tuvieron que superar para iniciarlo fue la falta de tiempo, debido principalmente a que cuando se inició, estaban otros proyectos de innovación en marcha en el centro. Poco a poco el proyecto fue ganando adeptos hasta convertirse en el único proyecto de innovación en este centro financiado por la Consejería de Educación. Junto a la falta de tiempo, la falta de experiencia fue otro de los problemas al inicio del proyecto, debido a que para muchos profesores éste era un tema nuevo.

El proyecto de innovación: objetivos y actividades

Los profesores han elaborado una definición de la educación vial entendiéndola como *"el conocimiento de normas y señales que regulan la circulación de vehículos y personas, por las calzadas y aceras, así como la adquisición de valores, hábitos y actitudes que permiten a los ciudadanos dar una respuesta segura en las distintas situaciones de tráfico en las que se vean inmersos nuestros alumnos, ya sea como peatón, como pasajero o conductor"*. Los objetivos generales que explícitamente se declaran en el proyecto de innovación son los siguientes:

- * *Extender el conocimiento de las normas de circulación en orden a facilitar y enriquecer la consecución de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.*
- * *Conocimiento de las normas de comportamiento peatonal.*
- * *Respeto de las normas generales de circulación.*
- * *Introducir en el curriculum los elementos teóricos/prácticos necesarios sobre la circulación peatonal.*

- * Articular programas de investigación, experimentación e innovación educativa y formación del profesorado en torno a los objetivos de este plan.
- * En nuestro parque o circuito de educación vial, realizar la cuarta quincena de la bicicleta, en colaboración con la policía local de tráfico, Cruz Roja, etc.
- * Para los párvulos, crear en ellos hábitos y actitudes que favorezcan una adecuada educación vial.

Los objetivos que se plantean en el proyecto, así como su amplitud han ido modificándose a lo largo de los tres años de vida del proyecto. De esta forma, si al principio se comenzó por Infantil y Ciclo Inicial, poco a poco se fue ampliando a Ciclo Medio y Superior. A su vez, la configuración didáctica del proyecto de innovación ha ido ampliándose. En la actualidad se pretende *integrar* la educación vial en el curriculum formativo de los alumnos. Los profesores están convencidos de la necesidad de no separar los contenidos del proyecto de las áreas curriculares formales. Para ello, y "*diversificando por ciclos y según el desarrollo psicoevolutivo de los alumnos*", los profesores integran los objetivos del proyecto en áreas como Lenguaje (las señales de tráfico como forma de comunicación), en Sociales (los medios de transporte), en Etica (respeto a los demás y al bienestar ciudadano), en Ciencias (cómo prevenir las enfermedades por accidente de tráfico), etc.

Objetivos y actividades en Educación Infantil

Los objetivos que se persiguen en el proyecto para los alumnos de Educación Infantil hacen referencia a tres ámbitos: identidad y autonomía personal (el cuerpo y el movimiento, conocimiento e imagen de sí mismo, la salud y el cuidado de sí mismo, y la vida en sociedad); medio físico y social (acercamiento a la naturaleza y a la cultura), y comunicación y representación (expresión corporal, plástica, musical, matemática, y uso y conocimiento de la lengua). Estos objetivos se concretan a través de una variedad de actividades en las que los niños construyen, manipulan y participan. Estas actividades incluyen el trabajo con cartulinas de diferentes colores para discriminar los colores de los semáforos, la lectura de cuentos sobre semáforos, la dramatización del cuento, la observación de la calle, sus componentes (papeleras, semáforos, vehículos, árboles...), los transportes, la estación, etc¹.

Objetivos y actividades en Primer Ciclo de Primaria

Los objetivos que se declaran en este nivel hacen referencia al niño como peatón (conocer la calle y cómo desplazarse por ella, saber cruzar, usar los

¹ La información correspondiente a los objetivos y actividades se ha extraído del proyecto presentado a la convocatoria 1994-95, que según información del coordinador, no ha sido aprobado por la Consejería de Educación y Ciencia.

servicios públicos, familiarizarse con el lenguaje de tráfico), el niño como viajero (interiorizar normas de comportamiento en transportes públicos), y el niño como conductor (manejar de forma correcta la bicicleta, conocer las normas de tráfico referidas a la conducción de la bicicleta). Las actividades que preferentemente se llevan a cabo en este primer ciclo son las que se realizan sobre la propia realidad y entorno del niño, la simulación de la realidad a través de juegos manipulativos, los trabajos prácticos en planos y volúmenes, y las verbalizaciones y dramatizaciones.

Objetivos y actividades en Segundo y Tercer Ciclo de Primaria

En estos ciclos, los profesores ya parten de los conocimientos que los alumnos han adquirido en el ciclo anterior, por lo que se van centrando en "despertar en el niño un espíritu crítico, orientado a toda la problemática del tráfico", introduciendo actividades que relacionen los contenidos con el medio en el que se desenvuelve. Se pretende desarrollar la observación visual, el ritmo, la motricidad. Para ello se realizan ejercicios simulados (ordenar historias presentadas en viñetas desordenadas, descripción de códigos de señales, simulación de situaciones reales de tráfico); ejercicios orientados al desarrollo espacio-corporal (esquematación de itinerarios más frecuentes, elaboración de murales), ejercicios orientados a las influencias mutuas entre el medio ambiente y la educación vial (análisis de elementos más significativos para la conducción, circulación nocturna), ejercicios orientados al desarrollo de la seguridad (elaboración de cascos, interiorización de normas de conducción, iniciación de la Ley de Seguridad Vial).

Un aspecto importante del proyecto de innovación consiste en la elaboración de materiales por parte de los alumnos. Así, desde Educación Infantil hasta Ciclo Superior, los niños construyen maquetas, carteles, señales de tráfico, miniaturas de carros, coches, etc. La producción de estos materiales es el elemento conductor a través del cual se consigue integrar los contenidos de educación vial en el currículum oficial. Por supuesto que las tareas se acomodan a las características y conocimientos de los alumnos. Así, si en Infantil los niños hacen maquetas de plastilina, circuitos en su clase, señales de papel, en Ciclo Superior los alumnos preparan representaciones teatrales, redactan los guiones, hacen trabajos específicos, etc., así como maquetas en plastilina, carteles, semáforos, señales de papel, etc.

El momento culminante de este proyecto de innovación es la "quincena de la bicicleta". Esta quincena se suele celebrar durante el mes de mayo. Aprovechando las características particulares del colegio que ya hemos descrito anteriormente, el centro se convierte en un circuito, dotado de calles señalizadas, pasos de cebras, semáforos eléctricos, señales verticales y horizontales, guar-

días, etc. El Ayuntamiento de Jaen cede unas instalaciones móviles que se componen de semáforos, señales de tráfico, que junto con la señalización del circuito hacen del colegio una verdadera ciudad. Debido a las características del centro ello es posible. Podemos imaginarnos calles por donde circulan los niños en bicicletas o patines; señales de "ceda el paso" y semáforos que los niños tienen que respetar; guardias urbanos (en este caso alumnos de séptimo y octavo que, ataviados con un peto rojo, realizan las funciones de control del tráfico, información y sanción en caso de reincidencia), etc. Los niños van accediendo al circuito por cursos, bajo la observación de sus profesores. Para que ello funcione es preciso que los niños traigan sus bicicletas de casa, en lo que los padres han colaborado plenamente.

Junto a las actividades realizadas en el patio del colegio, a lo largo de la quincena se celebran representaciones teatrales escritas y representadas por los alumnos del Ciclo Superior que versan sobre aspectos referidos a la educación vial. Ellos componen canciones, inventan historias que representan en el salón de actos, referidas a accidentes, conflictos.

El desarrollo del proyecto de innovación: procesos, limitaciones y asesoramiento

Vamos a comentar ahora cómo perciben los profesores su participación en el proyecto de innovación, las actividades que desarrollan, las dificultades que encuentran y los apoyos que reciben. En primer lugar hay que decir que se trata de un proyecto de innovación en el que, a lo largo de estos tres años, se ha conseguido que participen en él 31 de los 38 profesores del centro. Los profesores que no participan en el proyecto no interfieren. Ello supone de principio que nos encontramos ante un proyecto que afecta a la mayoría del profesorado de la escuela —y a la totalidad de los alumnos—; que presenta una elevada integración con el currículum formativo de los alumnos, en el que la mayoría de los profesores se implica y le dedica tiempo, y que en definitiva permite articular la vida del centro. Es un proyecto de innovación que no se queda "de puertas adentro", sino que en algunos momentos sale al exterior —durante la quincena de la bicicleta—, que implica a otros sectores sociales y, como consecuencia, favorece la integración y valoración de la escuela en la comunidad.

El grupo de profesores que participa en el proyecto se divide para el trabajo cotidiano en cuatro grupos correspondientes a cada uno de los niveles educativos, y se reúnen habitualmente una vez cada quince días, durante el horario laboral. Existen por tanto coordinadores de etapa, así como un coordinador del proyecto, que en este caso es un profesor de apoyo. El trabajo que habitualmente se realiza en estas reuniones se refiere a la coordinación y preparación de actividades de los alumnos, elaboración de materiales didácticos, análisis de experiencias de los profesores, búsqueda de información y documentación etc. El nivel de participa-

ción de los profesores en las reuniones se considera *normal*, lo que no quita que siempre exista un pequeño número de profesores que no asistan (un 10%). Se nos dice que los profesores este curso están muy saturados de trabajo debido a que han de elaborar el Proyecto Curricular del Centro.

Como corresponde a un proyecto de las características que vamos definiendo, el estilo de coordinación se cataloga como *colaborativo*, de manera que las decisiones importantes respecto del proyecto se analizan, discuten y adoptan conjuntamente. A pesar de este ambiente de colaboración, a excepción de las profesoras de Infantil, las actividades didácticas internas a la clase rara vez se explicitan y observan por otros profesores participantes en el proyecto. Es llamativo que el video que el coordinador del proyecto elaboró para mostrar los aspectos de funcionamiento de las aulas en torno a educación vial, se realizara en un aula de Educación Infantil.

En relación al *asesoramiento* que han recibido a lo largo de este curso, hay que señalar que éste ha provenido no del asesor de Primaria asignado por el Centro de Profesores, sino por la Animadora de Educación Vial del Ayuntamiento de Jaen. Como ya hemos comentado anteriormente, la Delegación Provincial de Tráfico proporciona al centro materiales didácticos propios de educación vial (semáforos, señales, etc.) así como el seguimiento de la animadora. El nivel de satisfacción que el profesorado tiene de su trabajo es elevado, en tanto que funciona como intermediaria en la consecución de los materiales, básicamente el equipo necesario para montar el circuito. Respecto al asesor del Centro de Profesores, los profesores del proyecto no son especialmente críticos, argumentando que es "un tema hasta ahora poco tratado por el CEP", o que "el asesor del CEP tiene muchísimo trabajo en otros centros y proyectos". Puesto que han constatado que el asesor del CEP no les resulta de utilidad, parece que prefieren que no interfiera mucho en la marcha del proyecto.

La escasez de asesoramiento no se percibe por parte de los profesores como una limitación, en tanto que la falta de tiempo y los recursos sí lo son. El trabajo en el proyecto es costoso en tiempo de reuniones, de preparación de materiales, de evaluación, y todo ello influye en el ánimo de los profesores. Junto al tiempo, la escasez de recursos les limita en tanto que condiciona las posibilidades de realización de las actividades planificadas. Los recursos en este proyecto, ya lo hemos planteado, provienen de dos fuentes: la Consejería de Educación y Ciencia, y el Ayuntamiento de Jaen a través de su Delegación de Tráfico. En relación a la dotación económica proveniente de la primera fuente, los profesores informaron que sólo habían recibido —en abril de 1994— el 20% del presupuesto correspondiente al curso 1992-93, y que del presupuesto del curso 1993-94 aún no habían recibido nada.

De la segunda fuente de financiación los profesores no esperan dotación económica, sino materiales para emplearlos en el proyecto. En este sentido, fuimos testigo de la visita al centro del Delegado de Tráfico del Ayuntamiento de Jaen en mismo día de nuestra visita al centro. El Jefe de Estudios de centro manifestó la ne-

cesidad de disponer en el colegio de un circuito *permanente*, que contase con semáforos fijos, señales de tráfico reales —recicladas de las que Tráfico tuviera desechadas—. De esta forma, y desde el punto de vista de los profesores, la innovación referida a educación vial sería más permanente, quedaría *institucionalizada*.

Resultados del proyecto de innovación

El proyecto de innovación sobre *Educación Vial* surge con el objetivo de propiciar en los alumnos conocimientos y actitudes que incrementen su conciencia ciudadana y disminuyan las posibilidades de accidente. Pero este proyecto aunque se plantee como dirigido a los alumnos tiene unas claras repercusiones en los profesores, el centro y la comunidad.

Ya el hecho de la confluencia de los variados proyectos de innovación en los que la escuela venía trabajando, en un sólo proyecto ha requerido por parte de los profesores diálogo, negociación y consenso para determinar innovar en un área concreta, en este caso educación vial. Dicha negociación ha requerido escoger un contenido *transversal* que permitiera su abordaje con alumnos de diferentes motivaciones y conocimientos. Por ello, cabe reconocer un primer resultado de este proyecto: el de favorecer la creación de una "visión", de una meta compartida entre la mayoría de los profesores del centro. Es más, conforme ha ido avanzando el desarrollo del proyecto, la amplitud del mismo ha aumentado igualmente que el número de profesores. Por tanto tenemos que reconocer que el proyecto ha favorecido la focalización del trabajo Curricular a nivel de escuela. Ello no hubiera sido posible si en la escuela no se hubieran desarrollado —con mayor o menor éxito— otras experiencias de innovación previas, que han favorecido la creación de este clima de consenso Curricular entre los profesores. El proyecto ha permitido también que los profesores siguieran coordinándose a nivel de ciclo. Y en este sentido el proyecto no ha introducido cambios significativos. Por ello, cuando seleccionamos este proyecto por las características: *sin cambios a nivel de centro*, esperábamos encontrar otro escenario al que hemos descrito anteriormente: el de un proyecto que no cala en la vida de un colegio.

La existencia de un contenido transversal que da cuerpo y relaciona el currículum escolar en los diferentes niveles (desde Infantil a Ciclo Superior) se ha puesto de manifiesto en la reciente propuesta del proyecto de innovación presentado a la convocatoria de 1994-95. En él se pone de manifiesto la integración del proyecto de Educación Vial en el Proyecto Curricular de Centro. En este sentido vemos cómo el desarrollo curricular en este caso es el "pretexto" para el desarrollo profesional de los profesores a nivel de centro. En este centro, el trabajo curricular constituye, siguiendo una organización por ciclos, el argumento colaborativo que da sentido a la coordinación más vertical entre los niveles inferiores y superiores. Este es quizás uno de los aspectos de posible mejora en la dimensión institucional del proyecto: en la medida en que abarca a la casi totalidad del profesorado, la

organización por ciclos sustituye la visión global del proyecto a nivel de escuela. Salvo en la quincena de la bicicleta, los profesores se reúnen y trabajan por ciclos, con escasas oportunidades de autoevaluación institucional de la marcha del proyecto.

Otros resultados, igualmente institucionales del proyecto, hacen referencia a la implicación de otros agentes sociales en el desarrollo del mismo. Debido a las características del propias del proyecto, los padres se interesan y participan en el mismo, bien como sujetos activos o como objetos observados (los niños suelen ser especialmente críticos con irregularidades de conducción cometidas por sus padres". Igualmente otros agentes sociales como guardias urbanos, Cruz Roja, limpiadores, participan en el proyecto aportando medios humanos y materiales. Por todo ello constatamos la apertura del centro a la comunidad, en la línea que viene demandando en Ministerio de Educación y Ciencia a través de sus famosas 77 medidas para la mejora de la *Calidad de la Educación*.

Junto a los cambios institucionales, hemos de constatar que la mayoría de los profesores han venido a confirmar que su participación en el proyecto de innovación ha provocado cambios en su enseñanza, especialmente en la utilización de nuevos *materiales didácticos*, en las *tareas* que asignan a los alumnos, en la forma de *presentar la información* a los alumnos, así como en las *relaciones profesor-alumno*. La introducción de estos cambios, originados por el propio proyecto de innovación, es plenamente satisfactoria para los profesores, en la medida que el 71% de los profesores del proyecto así lo confirmaron en sus respuestas a nuestro cuestionario. Estos cambios didácticos se van confirmando con la apreciación de los profesores respecto a que va cambiando la mentalidad de los alumnos respecto a las normas de tráfico, así como hacia los valores que hay detrás de ellas. *Todo ello corresponde a una apreciación escasamente constatada en términos de evaluación formal.*

Conclusiones

Vamos a presentar algunas conclusiones a partir de la descripción del caso que hemos comentado:

α) La implicación de la comunidad

Nos encontramos ante un proyecto de innovación que, debido a la temática seleccionada, provoca unas reacciones muy favorables de colaboración, apoyo e *impulso por parte tanto de la comunidad escolar (padres), como de la Administración local: Ayuntamiento, Delegación de Tráfico, Bomberos, Cruz Roja, etc.* Esta implicación se ve favorecida por la actuación del profesorado del proyecto, en permanente actitud de *búsqueda de recursos externos al proyecto.*

medida que el tema seleccionado corresponde a los denominados contenidos transversales, es preciso que su tratamiento se incorpore en los diferentes niveles y áreas del curriculum escolar. Para que ello se produzca, los profesores han de "adoptar" la innovación, creer en ella, y en todo este proceso es muy importante la figura del coordinador del proyecto.

d) Un proyecto adoptado por la escuela

La elección de un contenido transversal requiere la participación de la mayoría del profesorado de la escuela. En este caso ha ocurrido de forma progresiva. Poco a poco se han ido incorporando profesores al proyecto de innovación. Los objetivos y actividades se planifican por los profesores adaptándolos a su nivel y área. Para ello, los profesores colaboran en grupos de trabajo principalmente de nivel (Infantil, Primer, Segundo y Tercer Ciclo de Primaria). Ello ha requerido la adopción de medidas organizativas para permitir que los profesores pudieran reunirse y tener tiempo disponible. Pero como todo tiempo es insuficiente, el profesorado de la escuela se reúne en horario extraescolar para desarrollar su proyecto.

e) La construcción de la innovación por profesores y alumnos

Un aspecto a destacar de este proyecto es que los profesores han participado en la construcción de la innovación. Aunque hayan recurrido a materiales curriculares elaborados por la Dirección General de Tráfico (libros, vídeos, programas de ordenador, etc.), ha sido su propio trabajo de concreción y elaboración el más importante del proyecto.

Pero la construcción no se ha realizado solamente por los profesores. Es éste un proyecto en que los alumnos han creado circuitos, construido maquetas, inventado y representado obras teatrales, realizado mediciones, etc. De igual importancia nos parece la realización de la *semana de la bicicleta*. Esta semana representa una actividad didáctica y social de primera índole. La participación de los alumnos de cursos superiores ayudando o corrigiendo a alumnos más pequeños, que cometen infracciones es un ejemplo de la búsqueda de valores de colaboración y respeto al menor.

Por otra parte, la semana tiene la función de *apertura del centro a la comunidad*, de abrir la innovación y la escuela a la calle, a la sociedad, a los padres. Actúa como cúlmén de un proceso preparado a lo largo del año.

f) La falta de asesoramiento

Debido a la especificidad del proyecto, los profesores no han recibido asesoramiento por parte del asesor correspondiente del centro de Profesores. Ello no ha im-

pedido que los profesores busquen otras fuentes de asesoramiento, principalmente en lo que se refiere a disponibilidad y utilización de materiales didácticos. Precisamente es la falta de material específico (semáforos, señales, etc.) lo que más preocupa a los profesores junto con el tiempo que deben dedicar al proyecto de innovación.

4.3. Conclusiones generales sobre los casos de proyectos de innovación

Una vez descritos los diferentes casos pasamos a extraer aquellas conclusiones que los caracterizan a todos en su conjunto y que nos pueden ofrecer una panorámica global de los proyectos de innovación que se desarrollan en nuestra Comunidad Autónoma.

Hemos organizado la información que hemos ido recogiendo de cada uno de los proyectos en cuatro grandes tópicos o áreas que nos ayudarán a sistematizar los datos aportados en cada uno de los casos estudiados. Estos tópicos son:

A) *Acciones o actividades inherentes o intrínsecas a los proyectos.* Nos referimos a aquellas acciones que se refieren a la participación de los profesores, a las motivaciones que les llevaron a iniciar los proyectos, a los cambios producidos en relación a su enseñanza, a su formación profesional, a la satisfacción o malestar por el desarrollo de los proyectos, y finalmente a la consideración que se ha hecho respecto a la evaluación de los proyectos.

B) *Colaboración de agentes externos en los proyectos.* En este área queremos recoger cual y cómo ha sido la participación de los asesores, los centros de profesores así como otras entidades (Ayuntamientos, Delegación Provincial de Tráfico).

C) *Proyección de los proyectos,* es decir, cual ha sido la expansión de los proyectos a dos niveles: institucional y en la comunidad.

D) *Limitaciones.* Problemas, dificultades, contrariedades que han manifestado los profesores que se han encontrado en el transcurso de los proyectos.

A continuación pasamos a desarrollar cada uno de estos apartados.

A) *Acciones o actividades inherentes o intrínsecas a los proyectos.* La lectura de cada uno de los casos que hemos estudiado nos conduce a pensar que en buena medida la idea de *diseñar y desarrollar un proyecto de innovación surge como una necesidad sentida por los profesores en relación con problemas del centro-entorno* como son las dificultades de lenguaje, problemas relacionados con el aislamiento y la soledad profesional o por un interés en experimentar nuevos modelos de enseñanza y formas de hacer mejor el trabajo de cada día.

Además *la participación del claustro de profesores* podemos calificarla en términos generales de positiva. Los profesores se han implicado en la mayoría de los casos haciendo del proyecto de innovación un proyecto del centro. Además, se

manifiestan satisfechos tanto por su participación en los proyectos como por el desarrollo que los mismos han tenido. Los profesores se refieren en términos positivos a los proyectos, revelan un nivel de satisfacción óptimo y una mejora de la autoestima profesional. Este grado de satisfacción les anima incluso a querer continuar en sucesivos años con nuevas actividades de innovación.

No obstante, hay excepciones como es el caso del proyecto de los inventos, en el que la falta de implicación del claustro de profesores y el reducido número de profesores comprometidos ha dificultado la institucionalización de la innovación.

El número de profesores que ha compuesto cada uno de los grupos de trabajo ha resultado indiferente para que el impacto de los proyectos sobre los propios profesores implicados en los mismos considerados individualmente haya resultado elevado. Sin embargo la correlación entre los efectos o el impacto producido en aspectos tales como el centro, el entorno, el aula y la diseminación varía en función de si el número de profesores participantes en los proyectos fuera alto, medio o bajo.

Así cuando el número de profesores participantes es bajo (ver *La clase de los inventos* y *Educación sexual*- el contenido de la innovación se centra en un área específica o interdisciplinar el impacto en el aula así como la diseminación es alta y por el contrario los efectos producidos en el centro son bajos.

Cuando el número de profesores participantes es medio (ver *Taller de lectura y Animación sociocultural* y *Aprender francés jugando*) el impacto en el aula y en el centro es alto y en el entorno de apertura y relación.

Finalmente cuando el número de profesores participantes es alto, la antigüedad del proyecto suele ser alta o media, existe una correlación con los contenidos que son transversales, interdisciplinares e internivelares el impacto en el entorno es de colaboración, en el centro de participación y en el aula, se ha producido un efecto alto en relación a cambios a nivel metodológico y utilización de materiales, participación creciente de alumnos así como cambios actitudinales de los mismos.

En relación a los cambios producidos, los profesores aclaran que más que cambios como tales habría que hablar de evolución. Llamémosles de una forma o de otra, lo cierto es que los profesores, como consecuencia de su participación en los proyectos, han observado ciertas variaciones tanto en su enseñanza, en su actividad profesional, como en el aprendizaje de sus alumnos. Así los profesores se refieren al impacto didáctico del proyecto a nivel global en el planteamiento de la enseñanza, en cuanto a la presentación de la información a los alumnos así como en cuanto a la evaluación de los mismos, a la utilización de nuevos materiales didácticos, a las tareas que asignan a los alumnos y finalmente a las relaciones profesor-alumno.

Las nuevas formas de enseñar que los proyectos desarrollan generan también nuevos modos de acceso al aprendizaje. Algunas ideas básicas que los profesores señalan al caracterizar cómo aprenden ahora los alumnos hacen referencia a aspectos tales como la vivencia y participación activa, la motivación e interés, el cambio de mentalidad en los alumnos en relación a algunos temas así como hacia los valores que hay detrás de ellos.

La participación en los proyectos ha supuesto también en algunos casos una mejora en la formación profesional como docentes y como miembros de una comunidad; estos aprendizajes han ayudado a los profesores a facilitar la discusión en grupo, a evaluar la calidad de los aprendizajes de los alumnos a formular y resolver problemas y por último a aumentar su valoración y autoestima profesional lo que les posibilitará la participación sin temores ni reservas en otras iniciativas de formación semejantes.

Es importante resaltar cómo la presencia de liderazgo en el grupo —que en general es ejercido fundamentalmente por el equipo directivo— mantiene una correlación directa con la evolución del grupo que es creciente (se pueden ver *Ejes transversales del currículum*, *La clase de los inventos* y *Educación vial*).

En último lugar contemplaremos qué consideración ha tenido la evaluación en los proyectos analizados. En líneas generales, podemos decir que no ha existido una evaluación formal como actividad con entidad propia en el desarrollo de los proyectos. Las razones de la ausencia de tal actividad, que en la mayoría de los proyectos se contemplaba como una parte más de los mismos, se justifica por la falta de tiempo, la acumulación de tareas, la precipitación de los acontecimientos... Sin embargo, de una manera informal se utilizan entrevistas, reuniones grupales, autoevaluaciones individuales y percepciones personales los implicados en los proyectos que permiten disponer de una valoración de conjunto de lo que ha sido la marcha de los mismos.

B) *Colaboración de agentes externos en los proyectos.* Bajo este tópico recogeremos la colaboración tanto de los asesores de formación, que procedentes de los Centros de Profesores se encargan de orientar, guiar y ayudar a los profesores en sus respectivos centros, así como la de otras entidades que hayan participado y prestado su apoyo a estos proyectos de innovación.

En relación a los asesores, pocos son los proyectos de innovación en los que se refleja que la aportación de estos agentes externos haya existido, y si lo ha hecho ha sido de forma puntual y poco sistemática. Cuando los proyectos cuenta con la participación de los asesores en sus proyectos —véanse *Educación vial*, *Ejes transversales en el currículum* y *Aprender francés jugando*— el grado de satisfacción manifestado por los profesores es alta y la tarea que con mayor asiduidad se realiza es la de aportar y facilitar material. Los profesores de los restantes proyectos manifiestan una opinión despectiva respecto a la labor de estos agentes externos. Y no es que los profesores desprecien esta ayuda; muy al contrario se sienten "abandonados" en una tarea a la que ellos conceden gran importancia y de la que carecen. En algunos casos los implicados en los proyectos se encuentran igualmente quejosos de la ayuda y apoyo prestados por el CEP de la zona en su conjunto.

Por el contrario, el grado de satisfacción que manifiestan los profesores implicados en proyectos que tienen vinculación con los Ayuntamientos y otras entidades sociales es elevado. Estos organismos han participado activamente con la dotación de personas, medios económicos y recursos variados. Además han contribuido con el apoyo moral otorgando a la actividad a realizar la importancia necesaria para hacerla desarrollar.

C) *Proyección de los proyectos.* Tanto a nivel institucional como de cara a la comunidad, podemos decir que los proyectos de innovación han tenido una clara y penetrante proyección.

La mayor parte de los proyectos estudiados revelan un alto impacto en la organización educativa en la que los profesores han trabajado cooperativamente haciendo un proyecto global que afecta a toda la institución. Es decir, se ha superado el marco estricto del grupo generador del proyecto para implicar a otros miembros de la comunidad educativa. Además, la trascendencia fuera de los límites físicos del propio centro nos lleva a considerar cómo los profesores han participado en actividades de formación en los Centros de Profesores, impartiendo cursos y asesorando técnicamente otros profesores de otros centros en relación al tema. Esta expansión del proyecto fuera del centro es consecuencia directa de la implicación que distintos organismos y entidades, como hemos reflejado anteriormente, han prestado en estos proyectos de innovación.

D) *Limitaciones.* Podríamos resumir en cuatro las limitaciones, problemas y dificultades con las que los profesores relatan haberse encontrado durante el desarrollo de los proyectos: Financiación económica, disponibilidad temporal, formación inicial y ausencia de asesoramiento.

Una de las quejas más reiteradas que los profesores manifiestan y que viene a coincidir con los resultados que obteníamos a través de los cuestionarios se refiere al retraso en el pago de la dotación económica asignada al proyecto. Los profesores comentan que han existido problemas derivados del desajuste entre las necesidades económicas que los proyectos van planteando y la entrega por parte de la Administración educativa de la dotación económica asignada al mismo. Este retraso en la asignación de los recursos ha sido interpretado por los profesores en términos de desinterés de la Administración hacia los proyectos de cambio.

La falta de tiempo personal para realizar las tareas previstas podemos considerarla como una nueva limitación que ha afectado a la mayor parte de los proyectos. La razones podrían localizarse bien en que el diseño inicial fuese excesivamente ambicioso, bien en la falta de experiencia en este tipo de actividades que impidiera prever imprevistos que consumen tiempo, es decir los profesores cometieron un error de cálculo inicial, o bien en el escaso número de participantes comprometidos directamente con los que se ha contado en algunos de los casos.

En tercer lugar, la demanda de una formación inicial que ayude a los participantes tanto en el diseño como en el desarrollo de los proyectos, se manifiesta como una necesidad sentida por los profesores y como consecuencia de haber experimentado su ausencia en estos proyectos.

Finalmente, el escaso apoyo y asesoramiento recibido por parte de los asesores de los centros de profesores durante el transcurso de los proyectos ha sido una de las limitaciones que en términos generales han manifestado los profesores de los distintos proyectos.

IRIGEN DE CIÓN:	Aprender Francés jugando	Por necesidades metodológicas de profesores	Medio	Medio	Baja	Escoger unidades separadas sin ape- nas recursos	Dotación suficiente	Dotación suficiente	Buena infraestruc- tura en espacios y dotación	Activa	Ninguna	Indiferencia pero respetuosa	Apoyo y participa- ción en el proyecto	Apoyo pleno al proyecto	Coordinación del proyecto	Es un proyecto de equipo directivo
	Antimación Sociocultural	Por necesidades del contexto	Medio	Bajo	Alta	Dotación suficiente	Dotación suficiente	Medio	Alto	Medio	Medio	Muy activa	Apoyo y participa- ción en el proyecto	Apoyo pleno al proyecto	Coordinación del proyecto	En parte lo solicita
	Taller de Educación Sexual	Por necesidades de los profesores	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto	Alto	Alto	Muy activa	Apoyo y participa- ción en el proyecto	Apoyo pleno al proyecto	Coordinación del proyecto	En parte lo solicita
	Taller de Lectura	Por necesidades deletadas en del contexto y de los profesores	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Muy activa	Apoyo y participa- ción en el proyecto	Apoyo pleno al proyecto	Coordinación del proyecto	En parte lo solicita
	Ejes Transver- sales en el Cu- rriculum	Por necesidades de alumnos	Alto	Bajo	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Muy activa	Apoyo y participa- ción en el proyecto	Apoyo pleno al proyecto	Coordinación del proyecto	En parte lo solicita
	La Clase de los Inventos	Por necesidades de alumnos, profes- ores y contexto	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Medio	Muy activa	Apoyo y participa- ción en el proyecto	Apoyo pleno al proyecto	Coordinación del proyecto	En parte lo solicita

DESARROLLO DEL PROYECTO;	Aprender Francés Jugando	Animación Sociocultural	Taller de Educación Sexual	Taller de Lectura	Educación Vital	Los Ejes Transversales en el Currículum	La Clase de los Inventos
Contenido de la innovación	Área específica: Francés	Contenido extra-curricular	Contenido transversal	Contenido transversal	Contenido transversal	Transversal	Área específica
Enfasis de la innovación	Aplicación y adaptación de materiales innovadores. Elaboración de materiales nuevos	Adaptación y elaboración de materiales	Elaboración de materiales	Construcción	Aplicación de metodologías y elaboración y construcción de materiales	Aplicación	Aplicación
Integración curricular	Disciplinar	Interdisciplinar Un solo nivel	Interdisciplinar Un solo nivel	Interdisciplinar Un solo nivel	Interdisciplinar o Intra nivel	Interdisciplinar e Intra nivel	Intenta ser Interdisciplinar
Liderazgo	Alentado y permanentemente	Coordinadora	El equipo	No existe un auténtico liderazgo	Liderazgo respaldado por jefe de Estudios	Lidera el coordinación	Lidera el Director del Centro
Evolución del grupo de profesores	Estable	Estable	Estable	Estable	Creciente	Creciente	Creciente
ASESORAMIENTO EXTERNO ¿Existe?	SI	No	No	No	SI	SI	No
¿Quién lo realiza?	Asesora de CEP				Monitora de Educación Vital	Asesora de Prácticas del CEP	
¿Sobre qué, cuál es el objeto?	Facilitar materiales				Aportación de materiales	Elaboración del proyecto	
Nivel de satisfacción con el asesoramiento recibido	Alto				Alto	Alta en fase inicial	

LIMITACIONES ENCONTRADAS	Aprender Francés jugando	Animación Sociocultural	Taller de Educación Sexual	Taller de Lectura	Educación Vital	Ejes Transversales en el Currículum	La Clase de los Inventos
	Tiempo para diseñar materiales Económicos Organizativos	Tiempo Económicas	Tiempo Formación Asesoramiento	Tiempo Formación Económicas	Tiempo Recursos Económicos	Formación e implicación de todos los profesores	Tiempo Formación Económicas Asesoramiento Evaluación
EFECTOS/IMPACTO PRODUCIDOS							
En los propios profesores individualmente	Alto como posibilidades formativas y de mejora curricular	Alto nivel de satisfacción	Muy alto	Nivel de satisfacción alto	Nivel de satisfacción alto	Nivel de satisfacción alto	Nivel de satisfacción alto, preocupación por el impacto de la innovación
En el aula	Cambios a nivel metodológico y de utilización de materiales	Participación creciente de los alumnos	Cambios a nivel actitudinal en los alumnos	Se han creado bibliotecas de aula, metodológicas más activas y globalizadas	Se han incorporado unidades didácticas de educación vital	Cambios y disciplina y comportamiento	Cambios en metodología, relaciones, comportamiento, evaluación
En el centro	?	Colaboración Unificación criterios evaluación	Ha supuesto tener un cauce para la colaboración	Mayor colaboración entre las etapas	Mayor participación de los profesores	Mayor participación de los profesores	Pocos
En las relaciones con el entorno	Apoyo de los padres	Mejora relaciones con Ayuntamiento	Mayor relación con los padres	Se inicia un proyecto de biblioteca abierta a la comunidad	Alta incidencia y participación de padres, Ayuntamiento, Cruz Roja	Participación de padres en las actividades	Con los padres a través de las exposiciones de los trabajos
En la difusión de la innovación	Difusión a profesores del centro y en cursos a otros centros	No	Muy alta a través del CEP	No	Presentación de la innovación en cursos y jornadas	Participación de padres en las actividades	Publicación de la innovación y difusión en cursos del CEP

4.4. Condiciones profesionales y necesidades formativas de asesores

4.4.1. ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES PROFESIONALES DE LOS ASESORES/AS

El segundo objetivo general que nos planteamos en esta investigación ha consistido en el análisis de las condiciones profesionales en que se desenvuelve el trabajo de los asesores de formación. En base a los resultados obtenidos a través del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores/as* hemos podido conocer que:

1. Casi la mitad de los asesores consultados se mueven en un ámbito de actuación de entre 1 y 30 centros. El resto se reparte de forma poco homogénea, de forma que encontramos hasta un 12,6% de asesores que han de atender entre 90 y 150 centros. Estos datos ponen de manifiesto que son muchos los centros que los asesores de formación tienen bajo su cobertura de actuación, y como veremos posteriormente, éste representa uno de los principales problemas que reconocen los asesores en su trabajo (Figura N.º 137).

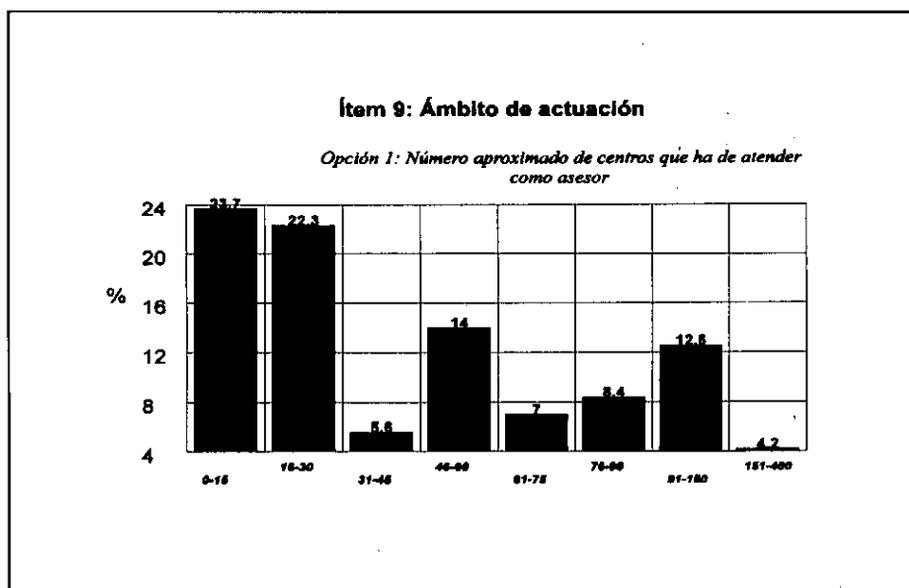


Figura N.º 137

2. El número de profesores al que ha de atender los asesores, en función de su especialidad, se reparten de la siguiente manera:

- * Entre 1-50 profesores = 23,7% asesores
- * Entre 51-100 profesores = 16,8% asesores

* Entre 101-150 profesores = 16,7% asesores

El resto obtiene unos porcentajes más pequeños, pero no por ello deja de ser significativo que haya un 23% de asesores que deban de atender a una población de profesores de entre 300 y 900. En este caso generalmente se encuentran los asesores de los niveles de Educación Infantil y Primaria (Figura N.º 138).

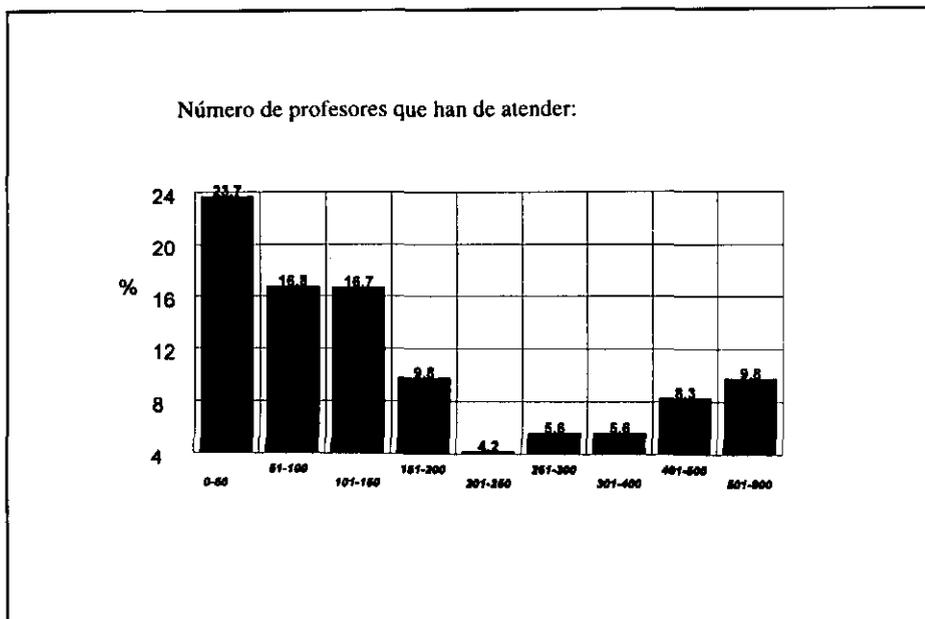


Figura N.º 138

3. El radio medio (en kilómetros) entre el Centro de Profesores y los centros en los que los asesores han de realizar su tarea se sitúa:

- * Entre 1-15 Kms = 22,3% asesores
- * Entre 16-30 Kms = 23,7% asesores
- * Entre 31-45 Kms = 23,6% asesores
- * Entre 46-60 Kms = 5,6% asesores
- * Entre 61-75 Kms = 9,8% asesores
- * Entre 76-90 Kms = 8,4% asesores
- * Entre 90-130 Kms = 7% asesores

O sea, que en torno al 70% de los asesores realiza su trabajo en un radio de entre 1 y 45 Kms entre el Centro de Profesores y los centros a los que asesoran. Ya en un porcentaje menor se sitúan los asesores cuyo radio de acción es mayor, teniendo un 7% que recorrer entre 90 y 130 Kms. para efectuar su tarea (Figura N.º 139).

Ítem 9: **Ámbito de actuación**

Opción 3: Radio medio (en Kilómetros) entre el Centro de Profesores y los centros que ha de asesorar

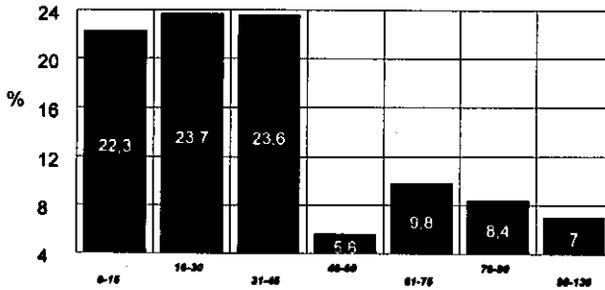


Figura N.º 139

Ítem 10: **Tiempo de dedicación**

Opción 1: a la organización de actividades regladas de formación: cursos, jornadas, etc

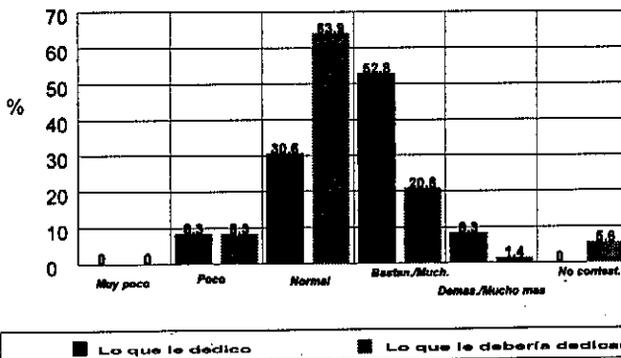


Figura N.º 140

Respecto a la cantidad de tiempo que dedican los asesores y el que creen que deberían dedicar en relación a diferentes tareas, los datos arrojan los siguientes resultados:

1. A la organización de actividades regladas de formación: cursos, jornadas, etc. el 52,8% de los asesores piensa que dedica bastante tiempo, un 30,6% que es normal la cantidad de tiempo dedicada y por igual (un 8,3%) piensa el resto de los asesores que unos se exceden en dedicación y otros consideran que le dedican muy poco tiempo.

En relación al tiempo que creen que deberían dedicar, el mayor porcentaje de respuestas se concentra en torno a la opción de normal (un 63%) a la que sigue la opción de mucho, que es elegida por un 20,8% de los asesores (Figura N.º 140).

2. A la actividad "presencia en el desarrollo de actividades regladas de formación como ponente, coordinador" un 41,7% de los asesores le dedica un tiempo normal, el 33,3% le dedica bastante tiempo, el 18,1% demasiado y sólo el 6,9% dice dedicarle poco (Figura N.º 141).

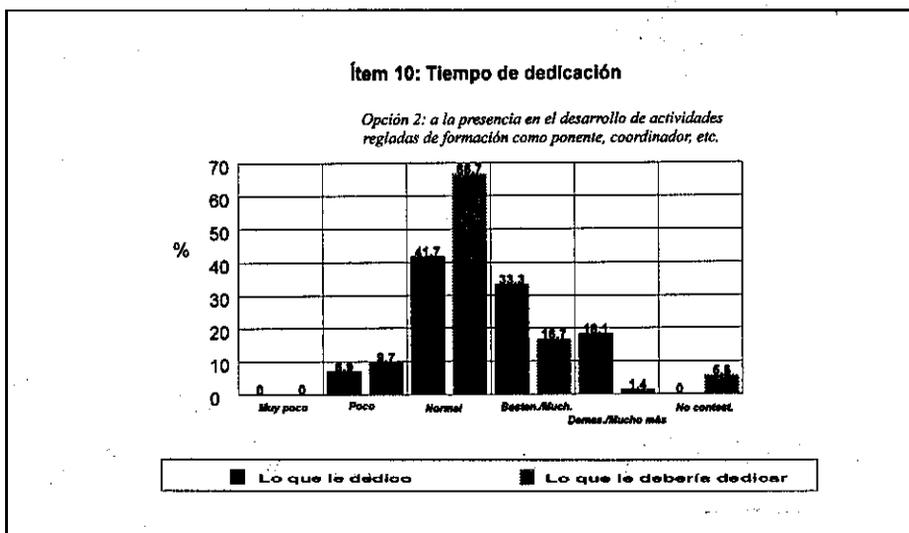


Figura N.º 141

Igualmente, los asesores entienden que a esta actividad se le ha de dedicar un tiempo normal en el 66,7% de los casos, y bastante tiempo creen que es lo adecuado un 16,7% de los asesores. Sólo el 9,7% piensa que a esta actividad se debe dedicar poco tiempo.

3. Al asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro los asesores reconocen que dedican poco tiempo (un 43,1% de asesores) o un tiempo normal el 22,2%. Sin embargo es ésta una actividad en la que coincide la opinión de los

asesores en que deberían dedicar mucho tiempo (50%) y mucho más (26,4%) a la realización de la actividad (Figura N.º 142).

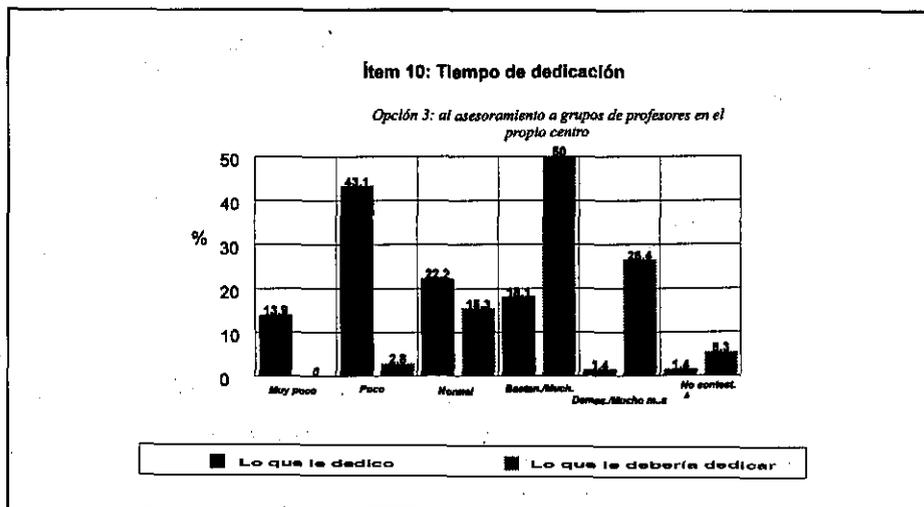


Figura N.º 142

4. Las respuestas en relación a la actividad de asesoramiento a profesores individuales o en grupo fuera del horario escolar se reparten entre las diferentes opciones. Así el 31,9% de los asesores piensa que le dedica un tiempo normal, el 23,6% le dedica poco, un 16,7% de asesores le dedica bastante y un 13,9% dice destinar muy poco tiempo.

En relación al "deber ser" las respuestas de los asesores se reparten básicamente entre las opciones normal (30,6%) y mucho (23,6%), es decir, los asesores entienden que se le debería prestar más dedicación al asesoramiento individual de los profesores. Como se puede observar, existe cierta coincidencia entre los resultados actuales y aquellos que los asesores consideran que deberían darse.

5. Los asesores dedican un tiempo entre normal (30,6% de los casos) y poco (29,2) a la búsqueda y análisis de documentación y de materiales didácticos para los profesores, si bien el 61,1% de los asesores piensa que le deberían dedicar entre mucho y mucho más y el 30,6% de los asesores encuestados entienden que se le debe dedicar un tiempo normal (Figura N.º 143).

6. Al trabajo burocrático (redactar informes, memorias, gestión económica, llamadas, etc...) las respuestas de los asesores de formación se reparten en señalar en igual proporción que dedican demasiado tiempo (30,6%) y un tiempo normal (30,6%), y bastante tiempo en el 27,8% de los casos. Sin embargo, estos profesionales creen que a este tipo de tareas habría que dedicarles poco tiempo (43,1% de las respuestas) normal (31,9) o muy poco (15,3) (Figura N.º 144).

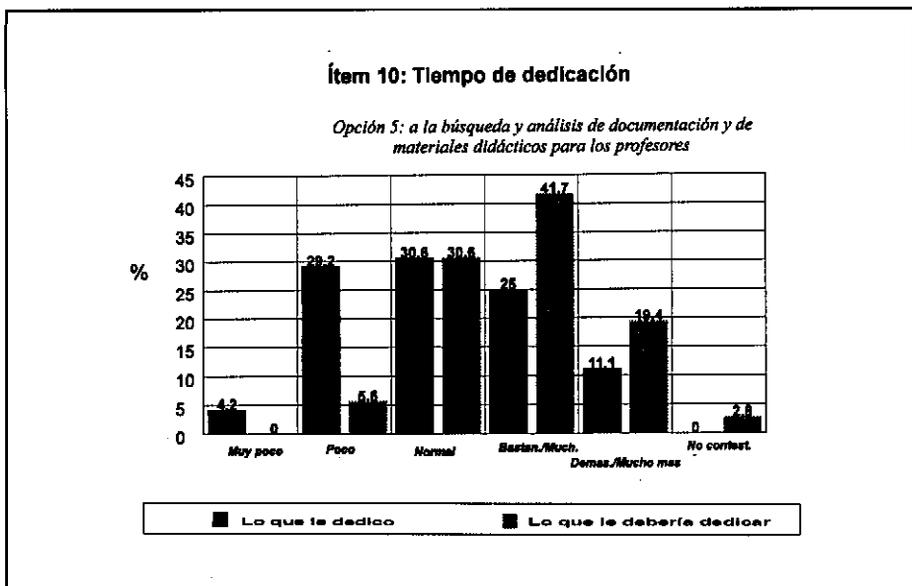


Figura N.º 143

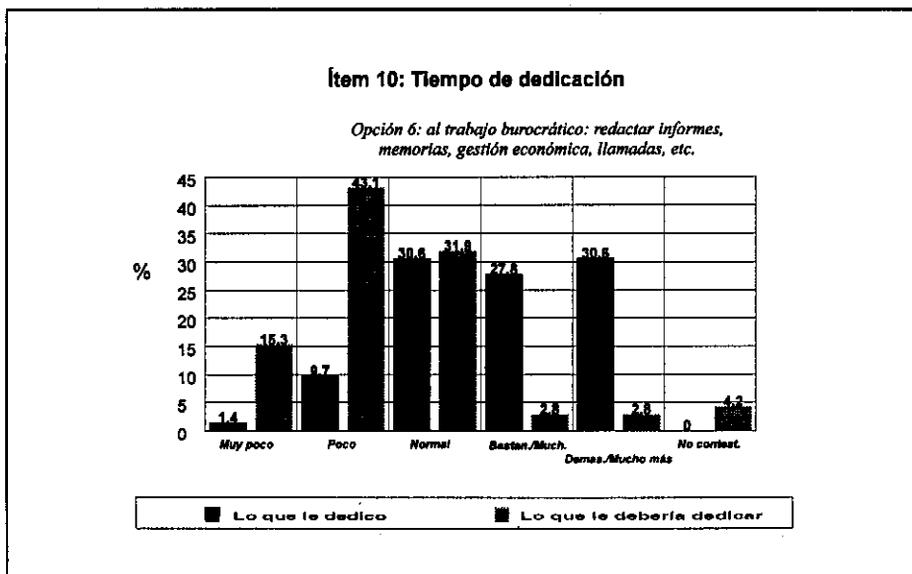


Figura N.º 144

7. A las reuniones de coordinación en el Centro de Profesores los asesores en un 50% creen que le dedican un tiempo normal, el 27,8% piensa que es bastante el tiempo que le dedican y sólo el 12,5% dice dedicar poco tiempo a esta actividad. Si nos referimos a las respuestas de los asesores en relación al tiempo que estiman se debería dedicar a esta actividad, los asesores vuelven a coincidir desti- nando un tiempo normal en el 65,3% de los casos para estas reuniones y poco tiempo (11% de los casos). Solamente el 13% de las respuestas indica que sería adecuado dedicar mucho tiempo a este tipo de tarea (Figura N.º 145).

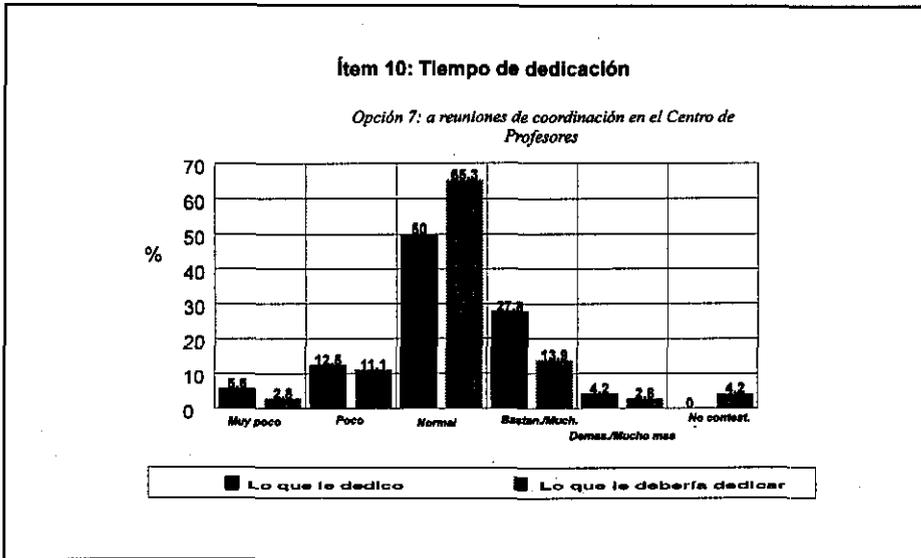


Figura N.º 145

8. El 36,1% de los asesores de formación reconoce dedicar poco tiempo a la participación en la evaluación de actividades de formación (regladas y no regladas); el 34,7% dice dedicar un tiempo normal y únicamente un 15% aproximadamente se decanta por invertir bastante tiempo en esta actividad. Sin embargo, el grueso de respuestas en relación al tiempo que los asesores creen que le deberían dedicar a la participación en la evaluación de actividades de formación se concentra en las opciones normal (65,3%) y mucho (13,9%) (Figura N.º 146).

9. En el diseño de materiales didácticos y audiovisuales para profesores, el 31,9% de los asesores reconoce que gasta poco tiempo y un 19,4% dice invertir un tiempo normal en la actividad, aunque doce asesores (un 16,7%) piensan que dedican bastante tiempo a esta tarea. Y las respuestas son bastante unánimes (66,6%) al expresar que debería emplearse mucho y mucho más tiempo en el diseño de estos materiales (Figura N.º 147).

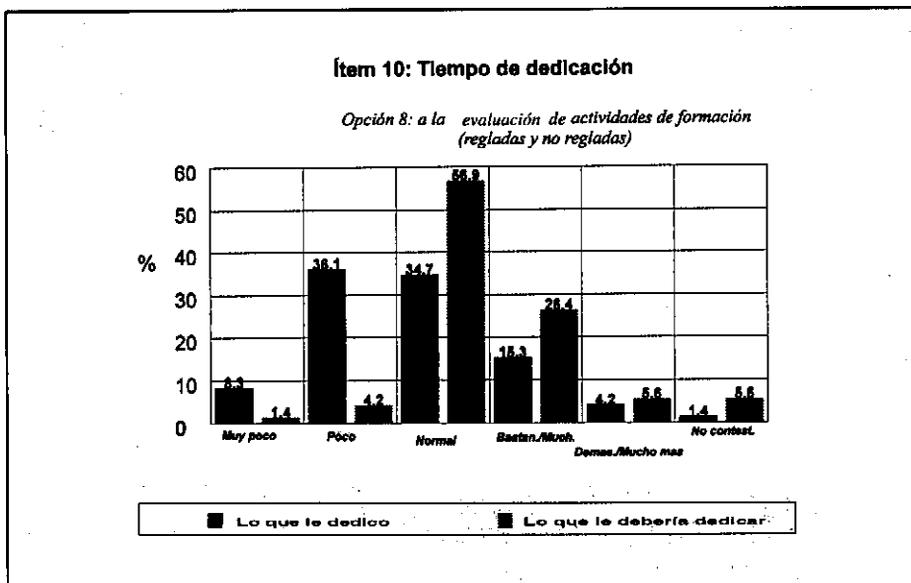


Figura N.º 146

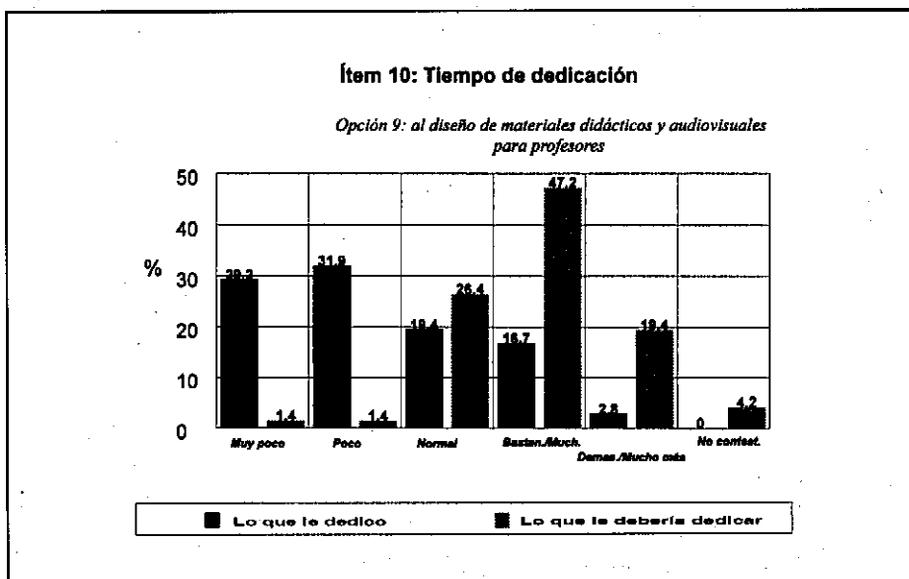


Figura N.º 147

10. A las actividades imprevistas, no planificadas (reuniones, consultas por parte de profesores), los asesores de formación (47,2%) dicen dedicar un tiempo normal, aunque el resto de respuestas se distribuye antagónicamente entre los que aseguran invertir bastante tiempo (20,8%) y los que dicen hacerlo poco (el 18,2%). Cuando los asesores se refieren al tiempo que estiman oportuno dedicar a esta actividad el mayor número de respuestas (45,8%) se concentra en la opción de poco tiempo seguida de la estimación de un tiempo normal con el 38,9% de respuestas (Figura N.º 148).

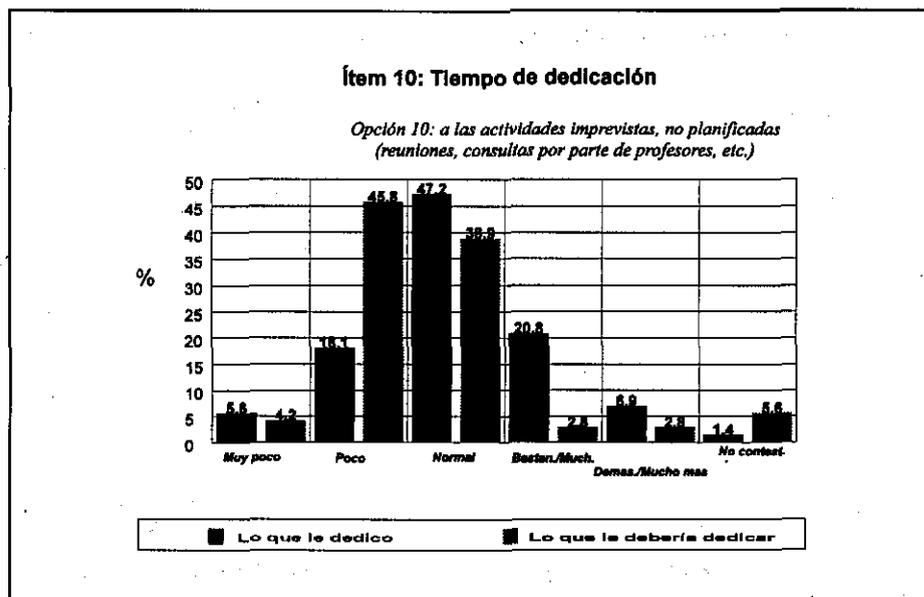


Figura N.º 148

11. Los asesores son contundentes al afirmar que dedican poco y muy poco tiempo (69,4%) a la propia formación personal como asesor. Sólo el 18,1% dice dedicar un tiempo que estima normal y únicamente 7 de los 69 asesores que respondieron el cuestionario (un 9,7%) admiten dedicar bastante tiempo a su formación. Por el contrario, el 61,1% de las respuestas de los asesores se dirigen a reclamar mucho y mucho más tiempo para la formación personal, aunque el 31,9% opine que a esta actividad se le ha de conceder un tiempo normal.

En resumen, los asesores de formación dedican más tiempo del que creen que deberían dedicar tanto a la organización y presencia en actividades regladas de formación, como al trabajo burocrático y a las actividades imprevistas y no planificadas, a las que aunque dedican un tiempo normal, piensan que aún les deberían dedicar incluso menos.

Por otra parte, los asesores de formación estiman que dedican poco tiempo y deberían dedicar más a las siguientes actividades ordenadas en función de la intensidad de las respuestas de los asesores: su formación personal, el asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro, el diseño de materiales didácticos y audiovisuales, a la búsqueda y análisis de documentación y de materiales didácticos, a la participación en la evaluación de actividades y, en último lugar, al asesoramiento a profesores individuales. Finalmente los asesores coinciden en considerar oportuno el tiempo que dedican a las reuniones de coordinación con el que deberían dedicar.

En cuanto a los problemas que se encuentran los asesores en su trabajo los profesionales que respondieron el cuestionario subrayan en primera opción con un porcentaje del 26,4% las excesivas tareas que se les asignan, a la que sigue con un índice de respuesta del 20,8% un ámbito de actuación (centros y profesores) excesivamente amplio, y finalmente la respuesta más admitida es tanto la falta de clarificación de las funciones y las tareas a realizar como la falta de motivación de los profesores, que con una incidencia del 13,9% los asesores asumen como problema.

En segundo lugar, de nuevo los asesores destacan como problemas las excesivas tareas que se le asignan (23,6% de los casos) y el ámbito de actuación (centros y profesores) excesivamente amplio (13,9%). En esta segunda opción los asesores colocan en tercer lugar, con un 9,7% de sus respuestas la falta de coincidencia entre las expectativas de los profesores respecto al asesor y sus propias expectativas como asesor.

En tercera opción los asesores reconocen tener que afrontar en primer lugar (15,3% de respuestas) de nuevo el excesivamente amplio ámbito de actuación (profesores y centros). A continuación consideran que es escasa la dotación de medios, recursos e infraestructura (13,9%) y finalmente señalan la escasa motivación de los profesores (9,7% de respuestas).

En definitiva, los problemas más relevantes y significativos que preocupan a los asesores quedan ordenados de la siguiente manera: en primer y segundo lugar los asesores dicen tener asignadas excesivas tareas y en tercer lugar aseguran tener que cubrir un ámbito de actuación muy amplio.

El principal problema y el que recibe mayor número de elecciones por parte de los asesores si sumamos los resultados de las respuestas en las tres opciones (primero, segundo y tercer lugar) es el que hace referencia a la cantidad de tareas asignadas a los asesores, seguido inmediatamente del amplio ámbito de cobertura que se les asigna para terminar situando en tercer lugar la falta de motivación de los profesores. Estas opciones son por consiguiente las que han presentado un mayor índice de respuesta frente a otras opciones en las que se da un alto grado de abstención.

El problema menos representativo para los asesores es la falta de aceptación/reconocimiento por parte de los profesores. Es decir, no representa un problema para los asesores, o en escasa medida lo hace, el que los profesores no

acepten o reconozcan a los asesores de formación. Tampoco parece presentar grandes problemas a los asesores las excesivas demandas de formación realizadas por parte de la Administración Educativa.

El perfil del asesor de la Comunidad Autónoma Andaluza que anteriormente habíamos empezado a definir se completa con las características que hemos ido analizando.

Por otra parte, este asesor dedica más tiempo del que cree que debería dedicar tanto a la organización y presencia en actividades regladas de formación, como al trabajo burocrático y a las actividades imprevistas y no planificadas. Por el contrario, dedica poco tiempo —y estima que debería dedicar más— tanto a su formación personal como al asesoramiento en grupo y al diseño de materiales didácticos y audiovisuales.

Finalmente, para el asesor tipo de nuestra Comunidad, representa un problema significativo la cantidad de tareas que le son asignadas, así como el amplio ámbito de cobertura que actualmente ha de atender.

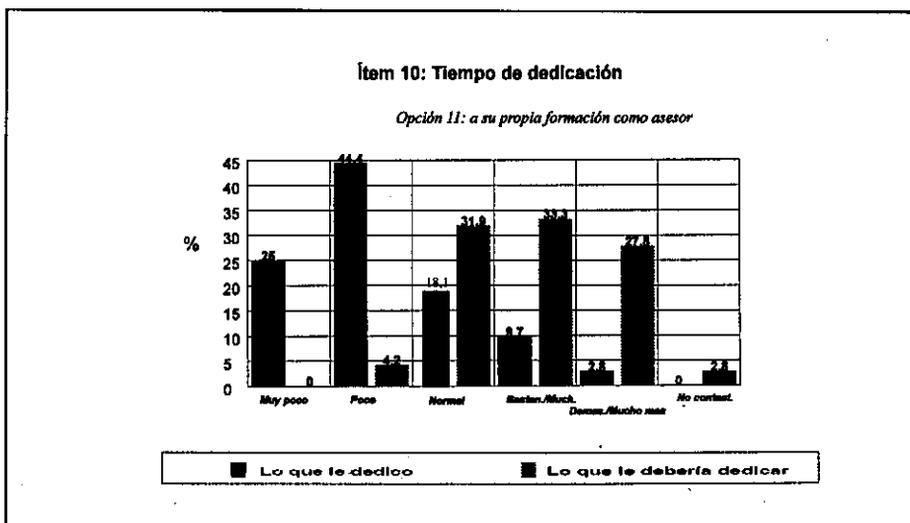


Figura N.º 149

4.4.2. ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE ASESORES

4.4.2.1. Análisis de Medias de las Dimensiones del Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores

Dado que el *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* se estructura internamente en ocho dimensiones, vamos a proceder, en primer lugar, a ofre-

cer un análisis global de las medias obtenidas en cada una de las dimensiones, para posteriormente pasar a analizar más en profundidad cada una de ellas. A continuación aparece la Figura N.º 150 que presenta las puntuaciones medias de cada una de las dimensiones. El rango de respuesta fluctúa entre la opción 1: Nivel de formación y Grado de importancia nulo, hasta la opción 5: Nivel de formación excelente y Grado de importancia muy alta. En primer lugar, se observa que, sin excepción, todas las dimensiones de la opción Grado de importancia superan en al menos medio punto a la opción Nivel de formación. Ello significa que los asesores que respondieron el cuestionario encuentran insuficiente su nivel de formación respecto a las funciones que deben desarrollar.

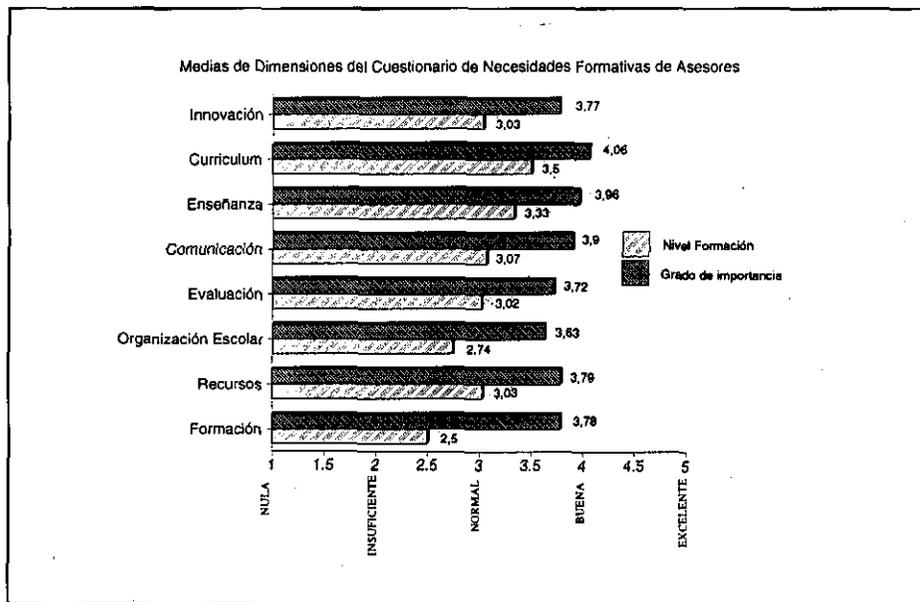


Figura N.º 150

Una primera dimensión en la que se producen discrepancias entre el nivel de formación y el grado de importancia es la que denominamos *Formación*, y que se refiere al conocimiento y destrezas de planificación y desarrollo de actividades de formación del profesorado. En este caso el nivel de formación que reconocen los profesores se sitúa algo por debajo de lo normal, mientras el grado de importancia se aproxima a la opción alta. Igualmente ocurre con respecto a la dimensión *Organización*, que hace referencia a la capacidad del asesor para el diagnóstico organizativo, el desarrollo de procesos de autoevaluación, liderazgo y gestión del trabajo de los profesores. En este caso, el nivel de formación se sitúa entre insuficiente y normal, mientras que su grado de importancia se acerca al valor 4 (alto).

Por otra parte, destaca también la diferencia entre el nivel de formación y el grado de importancia de la dimensión *Comunicación*. En esta dimensión, que incluye aspectos referidos a las relaciones personales, resolución de conflictos y dinámica de grupos, los asesores responden que su nivel de formación es normal, pero su importancia es alta. Por último, en las dimensiones *Innovación*, *Curriculum*, *Enseñanza y Recursos*, el nivel de formación que informan los asesores se valora como normal, aun cuando su importancia sea alta.

Una vez que hemos presentado los resultados globales, vamos a describir de forma más pormenorizada los hallazgos en cada uno de los ítems del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*. En primer lugar hacemos referencia a la dimensión *Formación*. Como se observa en la Figura N.º 151, son siete los ítems que componen dicha dimensión. La Figura nos muestra cómo hay una distribución casi paralela en las puntuaciones obtenidas. Así, las diferencias entre la valoración del grado de importancia de cada ítem y el nivel de formación de los asesores respecto a él se mantiene en una diferencia aproximada de un punto. Destaca la apreciación de los asesores respecto a su bajo conocimiento de "*técnicas de observación y análisis de clases*", aun cuando estimen que su importancia no sea alta. Los asesores afirman tener un nivel de formación adecuado en relación a "*tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores y saber exponer didácticamente un contenido*", y destacan la importancia de estas actividades. Por otra parte, los asesores estiman que su nivel de conocimiento respecto de los "*modelos de formación del profesorado, de saber diseñar, desarrollar y dirigir programas de formación del profesorado, y saber cómo motivar a los profesores para la creación de grupos de trabajo*" es normal, pero su nivel de importancia en el trabajo como asesores es alto.

La segunda dimensión que analizamos hace referencia a la función del asesor como gestor de recursos humanos y materiales. Al igual que ocurría en la dimensión anterior, existe un paralelismo entre las opciones de respuesta referidas al nivel de formación y grado de importancia. Destaca en la Figura N.º 152 el ítem referido a "*saber elaborar materiales audiovisuales como recursos formativos*", en el que según los asesores, poseen escaso conocimiento, aun cuando piensen que su importancia no es muy elevada, principalmente por el hecho de que existen asesores de esa especialidad. Junto a este ítem, y también por debajo de la media, se sitúan los ítems referidos a "*saber cómo establecer redes de intercambio de recursos entre profesores de diferentes centros educativos, y saber cómo proporcionar a los profesores recursos tecnológicos (informáticos, audiovisuales) apropiados*".

Los asesores se muestran confiados en su nivel de formación cuando el ámbito de los recursos se dirige a la dimensión didáctica. Así, "*saber localizar recursos didácticos, y poseer capacidad para desarrollar materiales curriculares de la especialidad*" del asesor son ítems valorados de forma elevada por los asesores en cuanto a la importancia que tienen en su trabajo como asesores.

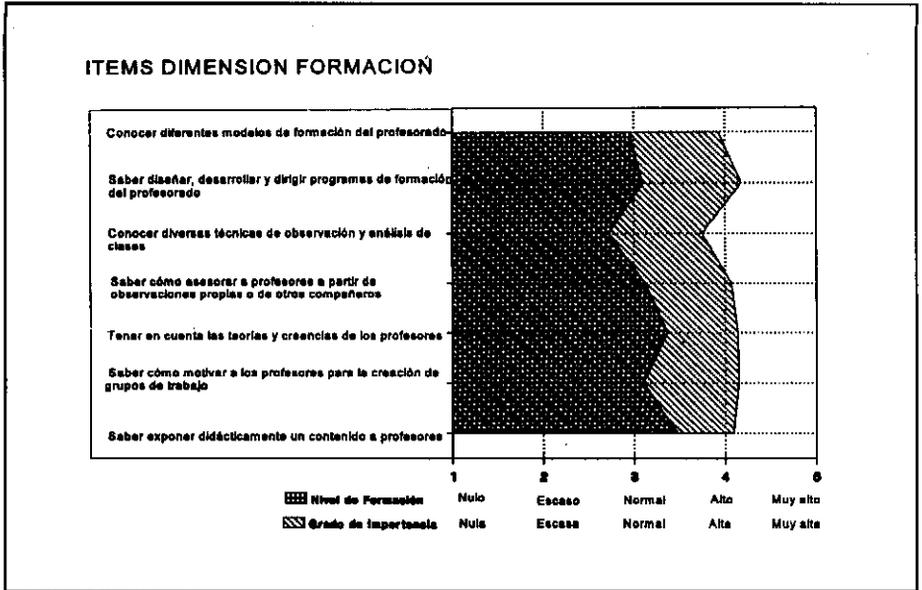


Figura N.º 151

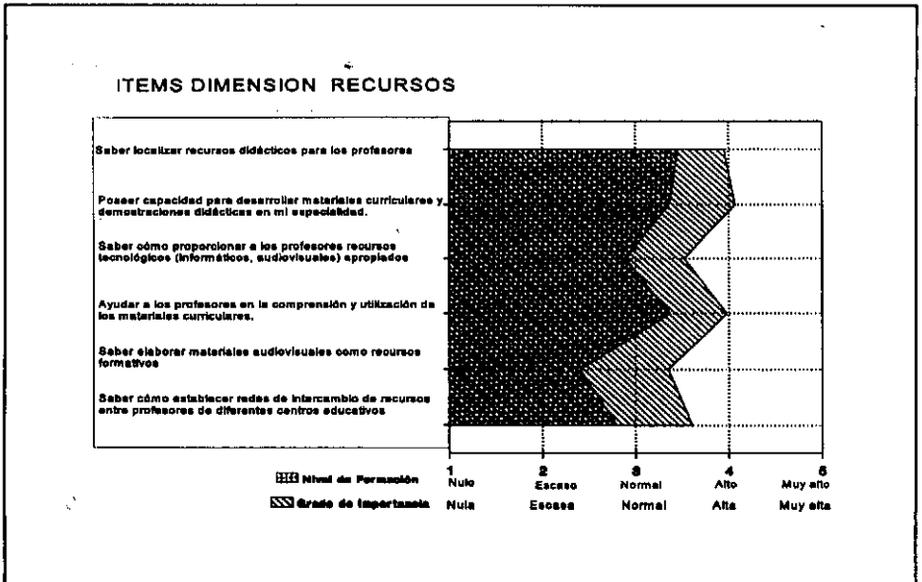


Figura N.º 152

En la dimensión *organización*, la distribución de medias no resulta tan homogénea como en el caso de las anteriores dimensiones. Aquí se observa (Figura N.º 153) que en la mayoría de los ítems los asesores valoran su nivel de formación como escaso e insuficiente. El ítem que más destaca por su baja valoración es el que denominamos como "poseer conocimientos sobre clima, cultura escolar y estilos de liderazgo y dirección escolar". Los asesores perciben su escasa formación en conocimientos y destrezas de índole organizativo. Otros aspectos en los que los asesores muestran su valoración negativa respecto al nivel de formación que poseen se refieren al conocimiento de "técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades formativas del centro, saber ejercer diferentes estilos de liderazgo, poseer conocimiento y destrezas sobre los procesos de autoevaluación escolar, o saber fomentar la colaboración y cooperación dentro del centro". A la vez que los asesores valoran como insuficiente su nivel de formación.

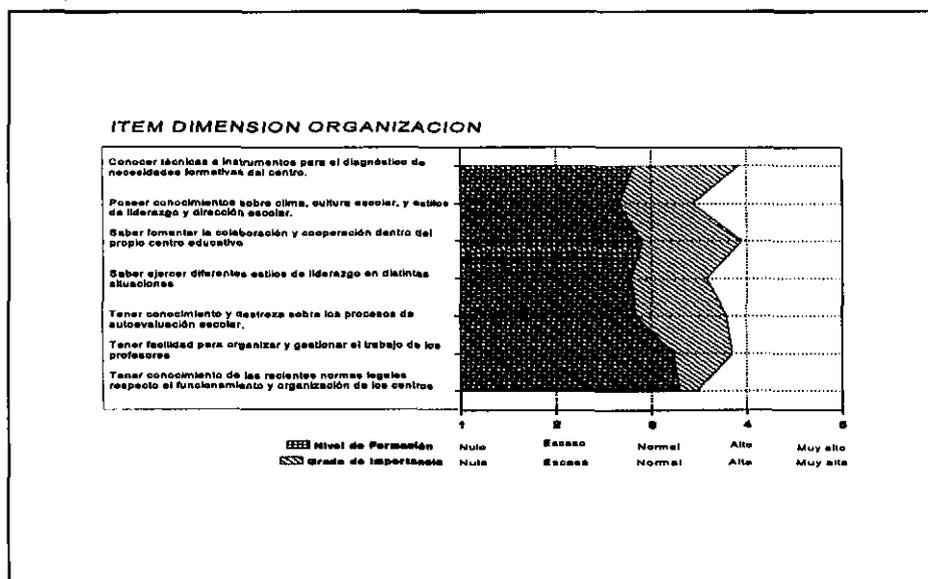


Figura N.º 153

Se observa, por tanto, una deficiencia notable en el nivel de formación de los asesores de nuestro estudio respecto a su trabajo organizativo y escolar. En esta dimensión, los asesores sólo muestran tener un nivel de formación por encima de lo normal en relación a "tener facilidad para organizar y gestionar el trabajo de los profesores, y tener conocimiento de las recientes normas legales respecto al funcionamiento y organización de los centros". En el caso de este último ítem, se puede constatar que el nivel de formación de los profesores casi coincide con el grado de importancia que le dan en su trabajo cotidiano.

Al igual que ocurría en la dimensión anterior, la dimensión *Evaluación* se caracteriza por incluir ítems que reflejan ámbitos de actuación en los que los asesores se muestran como escasamente formados. Los ítems en los que los asesores se autovaloran como peor formados son: "tener conocimiento sobre las fases de un proceso de evaluación de programas, y saber elaborar instrumentos de evaluación de programas y centros válidos y fiables". Junto a estos ítems, "saber evaluar la incidencia de mi propia actuación, conocer diferentes modelos de evaluación de programas, dominar técnicas cuantitativas y cualitativas de análisis de datos" aparecen con una valoración baja en cuanto a nivel de formación de los asesores. Por encima de la media en la opción *nivel de formación* se sitúa el ítem "ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación", mostrando que los asesores se encuentran formados en este aspecto (Figura N.º 154).

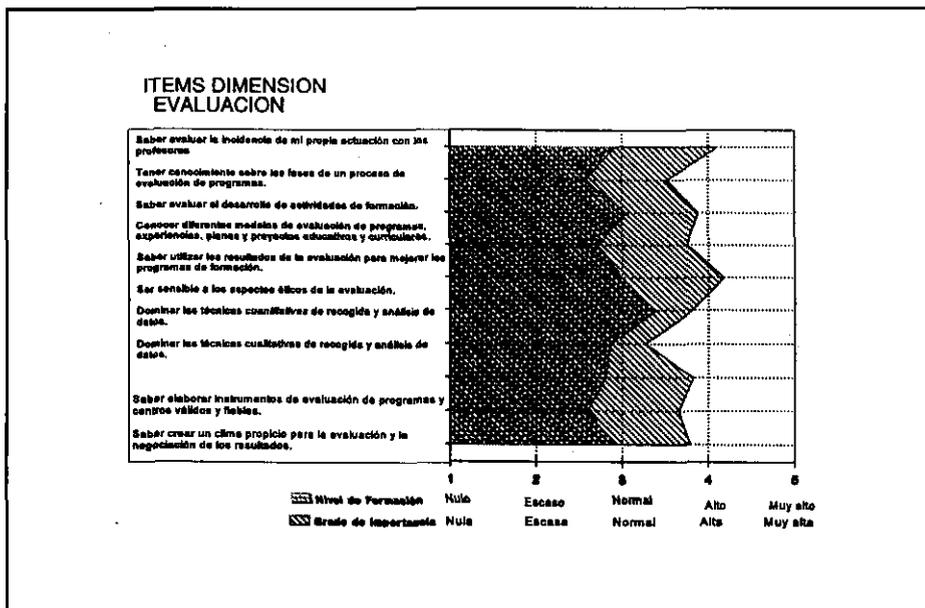


Figura N.º 154

En relación a la opción *grado de importancia* de cada uno de los ítems del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*, destacan dos ítems que superan la puntuación *alto*. Estos ítems se refieren a "saber valorar la incidencia de mi propia actuación, y saber utilizar los resultados de la evaluación para mejorar los programas de formación". Llama la atención que los asesores estimen que "dominar técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos" tenga bastante menos importancia que dominar técnicas cualitativas.

La quinta dimensión que analizamos se denomina *Comunicación y relaciones*. Como se puede observar en la Figura N.º 155, hace referencia a la dimensión relacional, interactiva, de trabajo en grupo y resolución de conflictos sociales que los asesores pueden desarrollar. En esta dimensión, los asesores responden encontrarse bien formados en aspectos como "*saber iniciar y construir una relación de confianza con profesores, saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista, saber definir el papel como asesor, y tener dominio de las relaciones y dinámicas de los grupos*", a la vez que destacan la importancia de estas habilidades en el trabajo de los asesores. Los asesores muestran una formación deficitaria en dos aspectos: "*conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos, y conocer diferentes teorías sobre las relaciones humanas*".

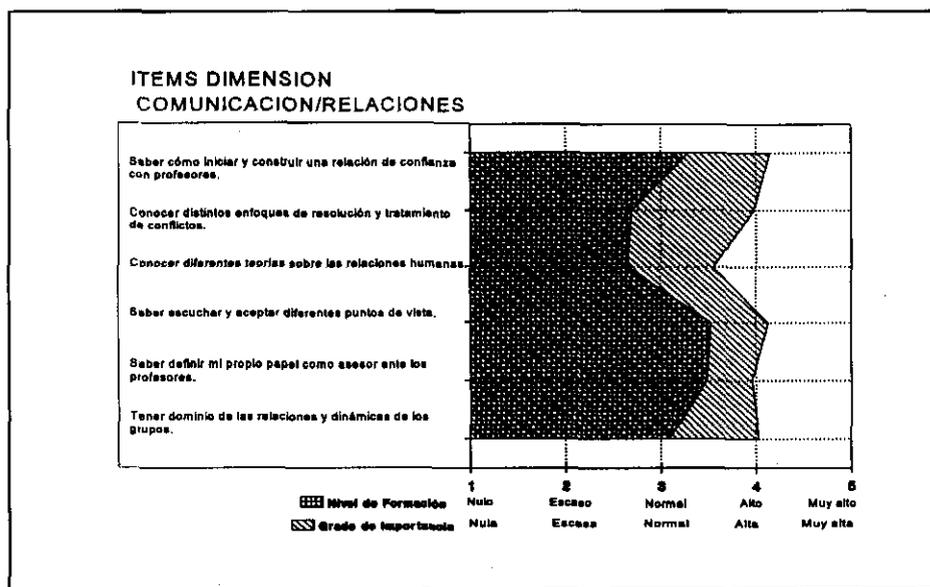


Figura N.º 155

A diferencia de las anteriores dimensiones, las que a continuación vamos a analizar corresponden a aspectos en los que los asesores se autoevalúan como bien formados, y por tanto no suponen necesidades formativas. La dimensión *Enseñanza* es la que más destaca por no incluir ningún ítem por debajo de la puntuación media 3. Ello quiere decir que los asesores se autoperceben como suficientemente formados en cuestiones de enseñanza de clase, como "*conocer métodos de enseñanza, instrumentos de evaluación, desarrollar tareas de aprendizaje, utilizar materiales didácticos, gestión de clase, organización del espacio y el tiempo, o conocimiento sobre las teorías del desarrollo y aprendizaje*". Al igual

que ocurría en las anteriores dimensiones, los asesores establecen que los ítems incluidos en esta dimensión tienen una alta importancia, pudiéndose destacar los referidos al desarrollo de tareas de aprendizaje y la utilización de materiales didácticos como los más valorados (Figura N.º 156).

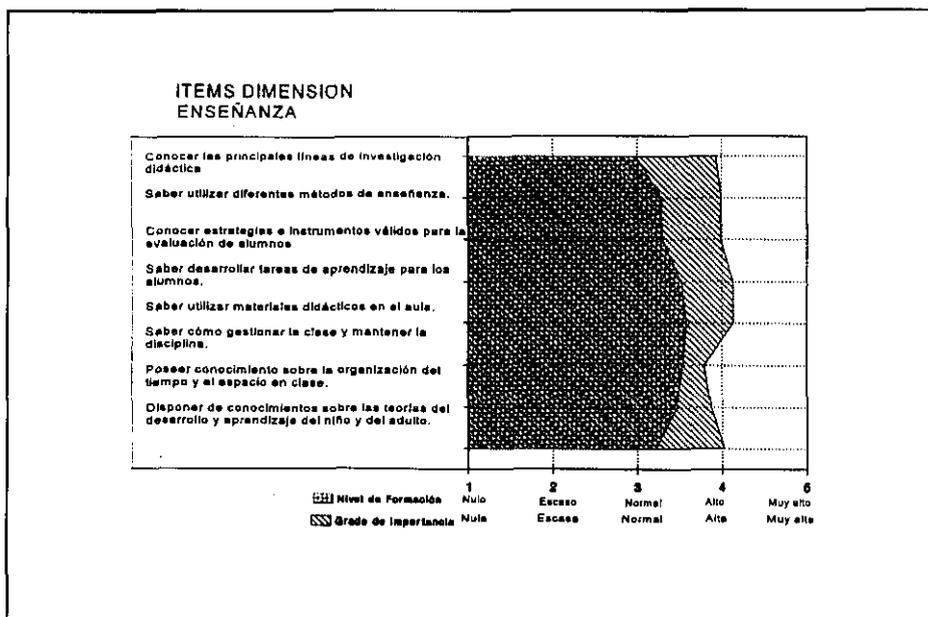


Figura N.º 156

Hemos incluido una séptima dimensión en el *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* referida a aspectos del diseño, desarrollo y evaluación del *currículum*. Es en esta dimensión en la que se observan las mayores puntuaciones respecto del *nivel de formación* que los asesores perciben. El ítem en el que los asesores muestran tener un alto nivel de formación es el que se refiere a "conocer los diseños curriculares de la Reforma", seguido de "conocer los procesos de elaboración del Proyecto Curricular de Centro, y poseer conocimiento sobre el diseño y desarrollo curricular". Las puntuaciones se acercan a la media (normal) en los ítems que se refieren a "conocer los contenidos transversales y desarrollar procesos de evaluación del *currículum*", mientras que el nivel de formación es considerado como escaso en lo que respecta a "tener conocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares". Es en este ítem en el que se produce una mayor divergencia entre el nivel de formación percibido por los asesores y el grado de importancia que para ellos tiene (Figura N.º 157).

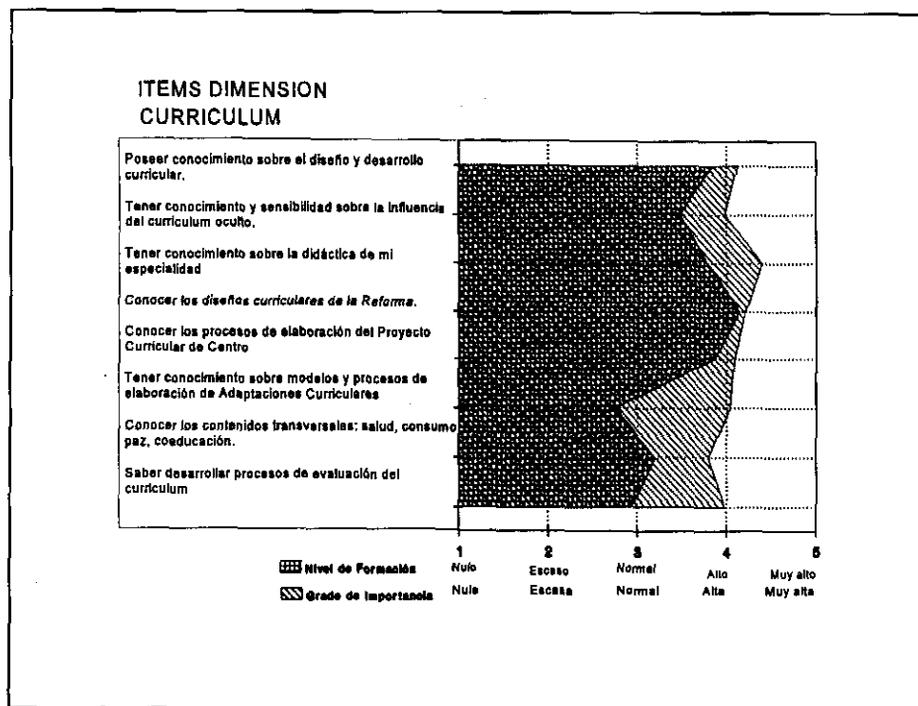


Figura N.º 157

La última dimensión que abordamos se denomina *Innovación*. Como se puede observar en la Figura N.º 158, los asesores muestran un nivel de formación suficiente en la mayoría de items. Los asesores creen tener suficiente formación para ser "sensibles a los aspectos éticos y de valor que implican las innovaciones", así como conocen las "causas de las resistencias personales al cambio". Destaca, por último, la diferencia de más de un punto entre el nivel de formación de los asesores en relación a "conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, planificar, desarrollar y evaluar" y el grado de importancia que le conceden: entre alto y muy alto. Parece ser que los asesores se muestran poco formados respecto a este aspecto, y sin embargo destacan la importancia de dicho conocimiento.

Hemos resumido los hallazgos más importantes en las Tablas N.ºs 40 y 41, en las que se puede leer los items en los que los asesores han valorado su nivel de formación como bajo o insuficiente. Estos items se refieren principalmente a aspectos de evaluación, relaciones y recursos.

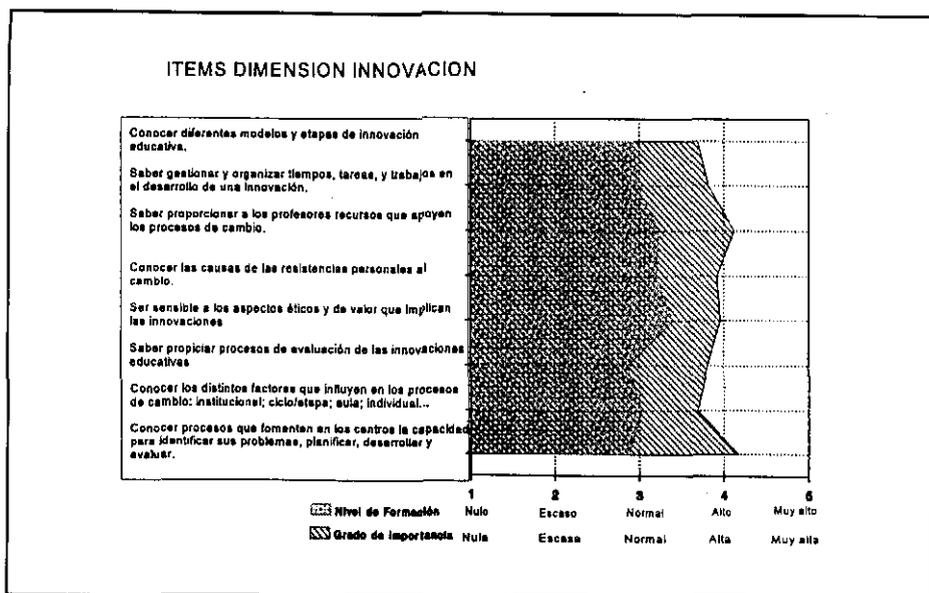


Figura N.º 158

Tabla N.º 40

Escala <i>Nivel de Formación</i> : ítems valorados por encima de la puntuación "Buena"	
Conocer los diseños curriculares de la Reforma	4,15
Escala <i>Nivel de Formación</i> : ítems valorados por debajo de la puntuación "Normal"	<i>Media</i>
Saber elaborar materiales como recursos formativos	2,43
Tener conocimiento de las fases de un proceso de evaluación de programas	2,57
Saber elaborar instrumentos de evaluación de programas y centros válidos y fiables	2,60
Conocer diferentes teorías sobre las relaciones humanas	2,64
Conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos	2,69
Poseer conocimientos sobre clima, cultura y estilos de liderazgo y dirección escolar	2,66
Conocer diversas técnicas de observación y análisis de clase	2,72

Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos y curriculares	2,72
Tener conocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de adaptaciones curriculares	2,75
Saber ejercer diferentes estilos de liderazgo	2,78
Saber cómo establecer redes de intercambio de recursos entre profesores de diferentes centros educativos	2,80
Conocer técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades formativas del centro	2,81
Dominar técnicas cualitativas de recogida y análisis de datos	2,81
Tener conocimiento y destreza sobre procesos de autoevaluación escolar	2,84
Saber propiciar procesos de evaluación de las innovaciones educativas	2,86
Dominar técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos	2,87
Conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, planificar, desarrollar y evaluar	2,88
Saber cómo proporcionar a los profesores recursos tecnológicos apropiados	2,89

Tabla N.º 41

Escala <i>Grado de Importancia</i> : ítems valorados por encima de la puntuación "Alta"	<i>Media</i>
Tener conocimiento sobre la didáctica de mi especialidad	4,40
Saber diseñar, desarrollar y dirigir programas de formación del profesorado	4,18
Saber utilizar los resultados de la evaluación para mejorar programas de formación	4,18
Conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, para planificar, desarrollar y evaluar	4,17
Saber cómo motivar a los profesores para la creación de grupos de trabajo	4,15
Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con los profesores	4,15
Tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores	4,14
Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista	4,14
Saber desarrollar tareas de aprendizaje para los alumnos	4,13
Saber utilizar materiales didácticos en el aula	4,13

Hemos seleccionado también los ítems que los asesores han destacado por su grado de importancia. Se puede comprobar en la Tabla N.º 41 que el conocimiento de la didáctica de la especialidad del asesor representa, con mucho, la actividad a la que mayor importancia prestan los asesores, seguido de ítems referidos al trabajo de planificación de actividades de formación, evaluación, creación de grupos, etc.

4.4.2.2. Análisis de fiabilidad y correlación entre las dimensiones del Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores

Hemos realizado un análisis de la fiabilidad del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* ciñéndonos a los ítems correspondientes a los dos aspectos analizados: nivel de formación y grado de importancia.

En relación a la escala *Nivel de Formación*, la prueba alfa de Cronbach nos ha ofrecido una puntuación de 0.974, mientras que en la escala *Grado de Importancia*, se obtiene la puntuación de 0.975. Son dos puntuaciones muy cercanas a 1, lo que nos indica que el cuestionario tiene una alta fiabilidad.

Junto a la fiabilidad hemos realizado las correlaciones entre las diferentes dimensiones del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* en sus escalas de *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia*. Se puede comprobar que en ambos casos las correlaciones entre dimensiones son altas, llegándose a alcanzar la puntuación $r=0,80$ (entre las dimensiones *Organización* y *Evaluación* de la escala *Nivel de Formación*). Ello supone que las dimensiones en que hemos dividido el cuestionario, lejos de ser independientes, guardan una gran interdependencia entre sí. Vamos a profundizar en esta relación a partir de los análisis factoriales realizados.

Tabla N.º 42

Matriz de correlaciones entre las dimensiones del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*, en función del *Nivel de Importancia* de cada opción de respuesta

	<i>Formación</i>	<i>Recursos</i>	<i>Organización</i>	<i>Evaluación</i>	<i>Comunicación</i>	<i>Didáctica</i>	<i>Curriculum</i>	<i>Innovación</i>
<i>Formación</i>	1	0,58	0,64	0,56	0,55	0,53	0,60	0,48
<i>Recursos</i>	0,58	1	0,54	0,58	0,50	0,57	0,55	0,44
<i>Organización</i>	0,64	0,54	1	0,72	0,68	0,61	0,51	0,51
<i>Evaluación</i>	0,56	0,58	0,72	1	0,65	0,66	0,62	0,62
<i>Comunicación</i>	0,55	0,50	0,68	0,65	1	0,76	0,61	0,60
<i>Didáctica</i>	0,53	0,57	0,61	0,66	0,76	1	0,79	0,67
<i>Curriculum</i>	0,60	0,55	0,51	0,62	0,61	0,79	1	0,59
<i>Innovación</i>	0,48	0,44	0,51	0,62	0,60	0,67	0,59	1

Tabla N.º 43

Matriz de correlaciones entre las dimensiones del Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores, en función del Grado de Formación de cada opción de respuesta

	Formación	Recursos	Organización	Evaluación	Comunicación	Didáctica	Curriculum	Innovación
Formación	1	0,62	0,66	0,70	0,70	0,70	0,53	0,67
Recursos	0,62	1	0,55	0,67	0,52	0,67	0,56	0,66
Organización	0,66	0,55	1	0,80	0,70	0,61	0,55	0,64
Evaluación	0,70	0,67	0,80	1	0,75	0,75	0,66	0,75
Comunicación	0,70	0,52	0,70	0,75	1	0,68	0,63	0,79
Didáctica	0,70	0,67	0,61	0,75	0,68	1	0,80	0,76
Curriculum	0,53	0,56	0,55	0,66	0,63	0,80	1	0,75
Innovación	0,67	0,66	0,64	0,75	0,79	0,76	0,75	1

4.4.2.3. Análisis Factorial del Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores

Para proceder a analizar la estructura interna del Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores seleccionamos la técnica del análisis factorial. Dado que el cuestionario tiene una doble escala: nivel de formación y grado de importancia, procedimos a realizar análisis factoriales para cada una de las dos escalas de forma independiente. Para ello utilizamos el programa P4M del paquete estadístico BMDP. En los primeros análisis que realizamos solicitamos al programa que fijara el número de factores en ocho, dado que éste era el número de dimensiones teóricas del cuestionario. Una vez realizados los análisis factoriales, comprobamos que de los ocho factores resultantes, los dos últimos no contenían ítems con un nivel de saturación suficiente como para incluirlos de forma significativa. Por ello decidimos fijar el número de factores en seis, y éste es el análisis que a continuación presentamos.

Factores correspondientes a la escala Nivel de Formación

El primer factor que obtenemos en esta escala incorpora ítems procedentes de dos de las ocho dimensiones del Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores: Organización y Evaluación, principalmente de ésta última.

Tabla N.º 44
FACTOR I

Items	Dimensión	Saturación
29. Saber elaborar instrumentos de evaluación de programas y centros válidos y fiables	Evaluación	0,784
28. Dominar las técnicas cualitativas de recogida y análisis de datos	Evaluación	0,757
16. Poseer conocimientos sobre clima, cultura escolar y estilos de liderazgo y dirección escolar	Organización	0,711
15. Conocer técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades formativas del centro	Organización	0,687
24. Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos y curriculares	Evaluación	0,665
23. Saber evaluar el desarrollo de actividades de formación	Evaluación	0,664
27. Dominar las técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos	Evaluación	0,652
19. Tener conocimiento y destreza sobre los procesos de autoevaluación escolar	Organización	0,642
44. Disponer de conocimientos sobre las teorías del desarrollo y aprendizaje del niño y del adulto	Enseñanza	0,635

Así, los items con mayor saturación (29 y 28) corresponden a la dimensión Evaluación, y se declaran como: "Saber elaborar instrumentos de evaluación de programas y centros válidos y fiables; y Dominar técnicas cualitativas de recogida y análisis de datos", mientras que los dos items siguientes en orden de saturación (16 y 15) corresponden a la dimensión Organización, declarándose como "Poseer conocimientos sobre clima, cultura escolar y estilos de liderazgo y dirección escolar; y conocer técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades formativas del centro". A estos items siguen otros también pertenecientes a la dimensión Evaluación, como los números 24, 23 y 27 que se refieren a "conocer modelos de evaluación, saber evaluar actividades de formación, y dominar técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos".

El segundo factor incluye items que pertenecen principalmente a la dimensión que denominamos como Formación. Así, los items que mayor saturación presentan (7, 4 y 6) se refieren a "saber cómo exponer didácticamente, cómo asesorar a partir de observaciones, cómo motivar a los profesores para la creación de grupos de trabajo". Junto a ellos, aparece el ítem 20 que sin pertenecer a la dimensión Formación guarda mucha relación con ella: "tener facilidad para organizar y ges-

tionar el trabajo de los profesores". Por último, destaca un quinto ítem que se incluye en la dimensión Formación y que se refiere a "tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores".

Tabla N.º 45

FACTOR II

Ítems	Dimensión	Saturación
7. Saber exponer didácticamente un contenido a profesores	Formación	0,772
4. Saber cómo asesorar a profesores a partir de observaciones propias o de otros compañeros	Formación	0,722
6. Saber cómo motivar a los profesores para la creación de grupos de trabajo	Formación	0,714
20. Tener facilidad para organizar y gestionar el trabajo de los profesores	Organización	0,711
5. Tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores	Formación	0,659
46. Tener conocimiento y sensibilidad sobre la influencia del currículum oculto	Currículum	0,582
8. Saber evaluar la incidencia de mi propia actuación con los profesores	Evaluación	0,555

El tercer factor mezcla ítems pertenecientes a dos dimensiones muy relacionadas: Enseñanza y Currículum. Los ítems que mayor saturación reciben se refieren a: "saber utilizar materiales didácticos, tener conocimiento de la didáctica de la especialidad, capacidad para desarrollar materiales curriculares, saber desarrollar tareas de aprendizaje, conocer los diseños curriculares de la Reforma, utilizar diferentes métodos de enseñanza, etc." En esta relación, que se amplía en las Tablas N.ºs 46 y 47, puede comprobarse la estrecha relación entre los ítems de ambas dimensiones.

El cuarto factor, incorpora ítems pertenecientes a diferentes dimensiones, pero puede percibirse una relación entre ellos en base a los aspectos humanos, relaciones, éticos y de valor de la actuación de los asesores. Así, destacamos los ítems declarados como: "saber iniciar y construir una relación de confianza con los profesores, ser sensible a los aspectos éticos y de valor que implican las innovaciones, conocer teorías sobre relaciones humanas, ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación, conocer las causas de las resistencias al cambio, o crear un clima apropiado para la evaluación".

Tabla N.º 46

FACTOR III

Items	Dimensión	Saturación
41. Saber utilizar materiales didácticos en el aula	Enseñanza	0,782
47. Tener conocimiento sobre la didáctica de mi especialidad	Curriculum	0,709
10. Poseer capacidad para desarrollar materiales curriculares y demostraciones didácticas en mi especialidad	Recursos	0,702
40. Saber desarrollar tareas de aprendizaje para los alumnos	Enseñanza	0,696
48. Conocer los diseños curriculares de la Reforma	Curriculum	0,646
38. Saber utilizar diferentes métodos de enseñanza	Enseñanza	0,565

Tabla N.º 47

FACTOR IV

Items	Dimensión	Saturación
31. Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con profesores	Comunicación	0,708
57. Ser sensible a los aspectos éticos y de valor que implican las innovaciones	Innovación	0,660
33. Conocer diferentes teorías sobre las relaciones humanas	Comunicación	0,641
26. Ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación	Evaluación	0,633
56. Conocer las causas de las resistencias personales al cambio	Innovación	0,582
30. Saber crear un clima propicio para la evaluación y la negociación de los resultados	Evaluación	0,563
14. Saber cómo establecer redes de intercambio de recursos entre profesores de diferentes centros educativos	Formación	0,503

El factor quinto es quizás el menos definido de los que hemos analizado. Encontramos en él ítems procedentes de varias dimensiones, pero con escasa relación u homogeneidad en su declaración. Es el caso de: "conocer contenidos transversales, conocer modelos y etapas de innovación, saber definir mi propio papel como profesor, o saber gestionar tiempos y tareas en el trabajo de innovación".

Tabla N.º 48
FACTOR V

Items	Dimensión	Saturación
51. Conocer los contenidos transversales: salud, consumo, paz, coeducación	Curriculum	0,662
53. Conocer diferentes modelos y etapas de innovación educativa	Innovación	0,565
35. Saber definir mi propio papel como asesor ante los profesores	Comunicación	0,546
54. Saber gestionar y organizar tiempos, tareas y trabajos en el desarrollo de una innovación	Innovación	0,538

Por último, el sexto factor sí tiene bastante consistencia, en tanto que los items que lo componen pertenecen exclusivamente a la dimensión Recursos: "saber cómo proporcionar a los profesores recursos tecnológicos apropiados, saber elaborar materiales audiovisuales, y saber localizar recursos didácticos para profesores".

Tabla N.º 49
FACTOR VI

Items	Dimensión	Saturación
11. Saber cómo proporcionar a los profesores recursos tecnológicos (informáticos, audiovisuales) apropiados	Recursos	0,747
13. Saber elaborar materiales audiovisuales como recursos formativos	Recursos	0,742
9. Saber localizar recursos didácticos para los profesores	Recursos	0,488

Podemos concluir que en la escala que hemos analizado en primer lugar, existe una alta consistencia entre la mayoría de las escalas del Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores y los factores encontrados. Sin embargo, existen tres escalas que no aparecen bien definidas en los factores descritos: Organización, Comunicación e Innovación.

Factores correspondientes a la escala *Grado de Importancia*

En segundo lugar vamos a analizar los resultados obtenidos en el análisis factorial correspondiente a la escala *Grado de Importancia* del Cuestionario de Ne-

cesidades Formativas de Asesores. Como se puede observar en la Tabla N.º 50, el primer factor incorpora de forma exhaustiva los ítems correspondientes a la dimensión Innovación. Así, los ítems 58, 56, 57, 55, 60, 59, 53 y 54 pertenecen a dicha dimensión. No vamos a repetir la declaración de los mismos, pero llama la atención la fidelidad de estos resultados en esta escala, cuando en la escala que hemos analizado anteriormente esta dimensión no aparecía con nitidez.

Tabla N.º 50

FACTOR I

Items	Dimensión	Saturación
58. Saber propiciar procesos de evaluación de las innovaciones educativas	Innovación	0,815
56. Conocer las causas de las resistencias personales al cambio	Innovación	0,786
57. Ser sensible a los aspectos éticos y de valor que implican las innovaciones	Innovación	0,770
55. Saber proporcionar a los profesores recursos que apoyen los procesos de cambio	Innovación	0,755
60. Conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, planificar, desarrollar y evaluar	Innovación	0,721
59. Conocer los distintos factores que influyen en los procesos de cambio: institucional; ciclo/etapa; aula; individual...	Innovación	0,717
53. Conocer diferentes modelos y etapas de innovación educativa	Innovación	0,715
54. Saber gestionar y organizar tiempos, tareas y trabajos en el desarrollo de una innovación	Innovación	0,648
28. Dominar las técnicas cualitativas de recogida y análisis de datos	Innovación	0,558

En el segundo factor ocurre algo similar a lo anterior aun cuando queda más matizado. Los primeros cuatro ítems del factor coinciden con la dimensión Currículum, a la que se añaden posteriormente algunos ítems (41, 40, 38 y 43) que pertenecen a la dimensión Enseñanza. Esto es algo que ocurría en la escala que hemos analizado anteriormente, de forma que se nos viene a confirmar la relación existente entre estas dos dimensiones del cuestionario (Tabla N.º 51).

Ítems	Dimensión	Saturación
48. Conocer los diseños curriculares de la Reforma	Curriculum	0.779
45. Poseer conocimiento sobre el diseño y desarrollo curricular	Curriculum	0.720
49. Conocer los procesos de elaboración del Proyecto Curricular de Centro	Curriculum	0.697
50. Tener conocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares	Curriculum	0.639
41. Saber utilizar materiales didácticos en el aula	Enseñanza	0.619
47. Tener conocimiento sobre la didáctica de mi especialidad	Enseñanza	0.593
38. Saber utilizar diferentes métodos de enseñanza	Curriculum	0.588
51. Conocer los contenidos transversales: salud, consumo, paz, coeducación	Enseñanza	0.558
43. Poseer conocimiento sobre la organización del tiempo y el espacio en clase	Curriculum	0.534

Tabla N.º 51
FACTOR II

El tercer factor incluye ítems pertenecientes a diferentes dimensiones, entre las que destaca por su presencia la dimensión Formación, con los ítems 6, 4, 5 y 7. Pero junto a estos ítems aparecen otros que en principio no tienen una clara relación con los anteriores. Así, ocurre con el ítem 19 (*tener conocimiento y destreza sobre procesos de autoevaluación escolar*), el ítem 46 (*tener conocimiento y sensibilidad sobre la influencia del currículum oculto*) o el ítem 20 (*tener facilidad para organizar y gestionar el trabajo de los profesores*) (Tabla N.º 52).

El cuarto factor sí presenta una consistencia mucho mayor que el anterior, en tanto que está formado en su totalidad (con excepción del ítem 22) por ítems pertenecientes a la dimensión Evaluación. Esta presencia tan elevada viene a mostrar, al igual que ocurría en el anterior análisis factorial, que la dimensión Evaluación es una de las que mayor consistencia interna presenta (Tabla N.º 53).

Tabla N.º 52

FACTOR III

Ítems	Dimensión	Saturación
6. Saber cómo motivar a los profesores para la creación de grupos de trabajo	Formación	0,787
4. Saber cómo asesorar a profesores a partir de observaciones propias o de otros compañeros	Formación	0,712
19. Tener conocimiento y destreza sobre los procesos de autoevaluación escolar	Organización	0,690
8. Saber evaluar la incidencia de mi propia actuación con los profesores	Evaluación	0,689
46. Tener conocimiento y sensibilidad sobre la influencia del currículum oculto	Curriculum	0,667
5. Tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores	Formación	0,642
20. Tener facilidad para organizar y gestionar el trabajo de los profesores	Organización	0,631
9. Saber localizar recursos didácticos para los profesores	Recursos	0,624
7. Saber exponer didácticamente un contenido a profesores	Formación	0,613
15. Conocer las técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades formativas del centro	Organización	0,597

Tabla N.º 53

FACTOR IV

Ítems	Dimensión	Saturación
23. Saber evaluar el desarrollo de actividades de formación	Evaluación	0,857
24. Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos y curriculares	Evaluación	0,771
25. Saber utilizar los resultados de la evaluación para mejorar los programas de formación	Evaluación	0,766
26. Ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación	Evaluación	0,737
21. Tener conocimiento sobre las fases de un proceso de evaluación de programas	Organización	0,679
22. Tener conocimiento de las recientes reformas legales respecto al funcionamiento y organización de los centros	Evaluación	0,608
30. Saber crear un clima propio para la evaluación y la negociación de los resultados	Evaluación	0,528

El quinto factor está compuesto por sólo dos ítems (que superan el nivel de saturación 0.45), y son: "saber cómo proporcionar a los profesores recursos tecnológicos, y saber cómo gestionar la clase y mantener la disciplina". Como se puede comprobar estos dos ítems no guardan ninguna relación entre sí.

Tabla N.º 54

FACTOR V

Ítems	Dimensión	Saturación
11. Saber cómo proporcionar a los profesores recursos tecnológicos (informáticos, audiovisuales) apropiados	Recursos	0,668
42. Saber cómo gestionar la clase y mantener la disciplina	Enseñanza	0,568

Por último, el sexto factor incorpora como ítems con mayor nivel de saturación dos que pertenecen a la misma dimensión: "conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos, y saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con profesores".

Tabla N.º 55

FACTOR VI

Ítems	Dimensión	Saturación
32. Conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos	Comunicación	0,777
31. Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con profesores	Comunicación	0,616
44. Disponer de conocimientos sobre las teorías del desarrollo y aprendizaje del niño y del adulto	Enseñanza	0,512
18. Saber ejercer diferentes estilos de liderazgo en distintas situaciones	Organización	0,505

En resumen, los resultados obtenidos mediante el análisis factorial en la escala *Nivel de Formación* presenta las siguientes características:

- * Un factor, el VI, con bastante consistencia ya que queda compuesto por ítems que pertenecen a una sola dimensión (Recursos), y por otro factor, el II que básicamente incluye ítems principalmente pertenecientes a la dimensión denominada Formación.

- * Los factores tercero, cuarto y primero incorporan items procedentes de dos dimensiones del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*, si bien en los dos primeros estas dimensiones se encuentran muy relacionadas.
- * Un factor, el quinto, queda poco definido.

En cuanto a la escala *Grado de Importancia*, vemos cómo aparecen dos factores —I y II— que presentan bastante consistencia interna, ya que incorporan casi de forma exhaustiva items pertenecientes a las dimensiones Innovación y Evaluación respectivamente.

El segundo factor sigue incluyendo —como ocurriera en la escala *Nivel de Formación*—, items que pertenecen a las dimensiones Currículum y Enseñanza. Finalmente, el factor III incluye items pertenecientes a diferentes dimensiones, por lo que su interpretación no es tan clara como en los casos anteriores.

4.4.2.4. Análisis de las relaciones entre las escalas Nivel de Formación y Grado de Importancia

Una vez que hemos descrito las agrupaciones factoriales de los items del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*, vamos a analizar si se producen interacciones entre las respuestas de los asesores a las escalas *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia*. Nos preocupa, por tanto, conocer si existen correlaciones significativas entre las respuestas dadas a ambas escalas. Para ello, hemos aplicado el Análisis de Correlación Canónica. Este test estadístico se emplea cuando se quiere establecer una correlación entre dos grupos de variables. Tabachnick y Fidell definen este análisis de la siguiente forma: "El objetivo de la correlación canónica consiste en analizar las relaciones entre dos conjuntos de variables... Para llevar a cabo esta tarea, el análisis canónico genera pares de combinaciones lineales de variables, una combinación lineal para cada uno de los dos conjuntos de variables" (Tabachnick y Fidell, 1983: 146).

El Análisis de Correlación Canónica se ha realizado a través del programa P6M del paquete BMDP. Hemos realizado ocho análisis correspondiendo a cada una de las ocho dimensiones del cuestionario, y que se han descrito anteriormente. De estos ocho análisis, en seis casos hemos encontrado una sola variable canónica que ha incluido la mayoría de los items de cada dimensión, y en dos casos ha aparecido más de una variable canónica. Vamos a ir analizando los resultados alcanzados en cada una de las dimensiones.

Para ir analizando los datos, y como criterio de referencia, el test de Barlett muestra la probabilidad de cada variable canónica. Si esta probabilidad es igual o mayor que 0.05, se entiende que corresponde con el número suficiente de variables canónicas para explicar las relaciones entre los dos grupos de variables.

Para la primera dimensión que analizamos, Formación, los resultados obtenidos nos muestran que, según el test de Barlett, la primera variable canónica obtiene una probabilidad mayor que 0.05 (en este caso 0.0833), por lo que aceptamos utilizar una única variable canónica para explicar las relaciones entre el *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia*.

Tabla N.º 56

Eigenvalue	Canonical correlation	Number of eigenvalues	Bartlett's test for Remaining eigenvalues		
			Chi-square	D.F.	Tail prob.
			80,00	49	0,0034
0,46019	0,67838	1	48,25	36	0,0833
0,34627	0,58845	2	26,36	25	0,3886
0,27803	0,52729	3	9,58	16	0,8875
0,09815	0,31329	4	4,26	9	0,8933
0,07053	0,26557	5	0,50	4	0,9739
0,00927	0,09628	6	0,02	1	0,8997
0,00031	0,081756				

Una vez definida la variable canónica, procedemos a conocer las variables que contribuyen, de forma significativa a su construcción. De esta forma analizamos la correlación de cada ítem de la dimensión *Formación* con la variable canónica en las dos escalas (*Nivel de Formación* y *Grado de Importancia*). El valor que vamos a tomar como referencia son las correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el primer y segundo conjunto de variables, de manera que asumimos el punto crítico de una correlación igual o superior a 0.30 (Tabla N.º 57).

Tabla N.º 57

ITEMS DE LA DIMENSION FORMACION	Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el primer conjunto de variables (<i>Nivel de Formación</i>)	Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el segundo conjunto de variables (<i>Grado de Importancia</i>)
1	0,471	0,505
2	0,386	0,559
3	0,515	0,679
4	0,506	0,622
5	0,725	0,639
6	0,631	0,720
7	0,905	0,593

Como se puede observar en la Tabla N.º 57, la totalidad de los ítems pertenecientes a la dimensión Formación obtienen una correlación por encima de 0.30, por lo que forman parte de forma significativa de la variable canónica, lo que nos viene a mostrar que existe una gran relación entre las escalas Nivel de Formación y Grado de Importancia en la dimensión Formación.

La segunda dimensión del Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores es Recursos. En esta dimensión ocurre igual que en la anterior, es decir, que una sola variable canónica explica la relación entre las escalas Nivel de Formación y Grado de Importancia, tal como se observa en la Tabla N.º 58:

Tabla N.º 58

Eigenvalue	Canonical correlation	Number of eigenvalues	Bartlett's test for Remaining eigenvalues		
			Chi-square	D.F.	Tail prob.
			54,51	25	0,0006
0,44568	0,66759	1	20,58	16	0,1950
0,20194	0,44937	2	7,61	9	0,5734
0,07641	0,27642	3	3,04	4	0,5505
0,04545	0,21318	4	0,37	1	0,5431
0,00641	0,08007				

Tabla N.º 59

ITEMS DE LA DIMENSION FORMACION	Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el primer conjunto de variables (Nivel de Formación)	Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el segundo conjunto de variables (Grado de Importancia)
9	0,447	0,864
10	0,532	0,466
11	0,590	0,403
12	0,886	0,564
13	0,571	0,671

Al igual que ocurriera en la dimensión anterior, en la dimensión *Recursos* los cinco ítems de la dimensión aparecen con una correlación significativa (superior a 0.30) en las dos escalas (*Nivel de Formación* y *Grado de Importancia*), por lo que, de nuevo, podemos afirmar la intensa relación existente entre las escalas antes mencionadas del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*.

En tercer lugar hemos analizado las relaciones entre las escalas *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia* del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*. En este caso, al igual que ha ocurrido anteriormente, el test de Bartlett nos indica que una sola variable canónica agrupa los ítems correspondientes a las dos escalas, dado que la probabilidad de esta primera variable canónica es 0.5986 (Tabla N.º 60).

Tabla N.º 60

Eigenvalue	Canonical correlation	Number of eigenvalues	Bartlett's test for Remaining eigenvalues		
			Chi-square	D.F.	Tail prob.
			55,69	49	0,2376
0,36409	0,60340	1	33,28	36	0,5986
0,24586	0,49585	2	19,31	25	0,7818
0,11424	0,37979	3	11,60	16	0,7708
0,11505	0,33919	4	5,55	9	0,7837
0,06898	0,26264	5	2,02	4	0,7330
0,02188	0,14791	6	0,92	1	0,3374
0,01842	0,13572				

Entrando a analizar las correlaciones de los ítems pertenecientes a cada una de las dos escalas, encontramos que las correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el primer y segundo conjunto de variables (*Nivel de Formación*), salvo en tres casos son superiores a 0.30. Estas excepciones se dan, como se observa en la Tabla N.º 61, en la escala *Grado de Importancia*. Pese a ello, podemos seguir afirmando las altas correlaciones restantes, que nos conducen a confirmar la relación que venimos encontrando entre las respuestas a las escalas *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia*.

Como se observa en la Tabla N.º 62, la mayoría de los ítems pertenecientes a la escala *Grado de Importancia* obtiene una correlación superior a 0.30. Sin embargo, en los ítems 23,24,25 y 27 de la escala *Nivel de Formación* la correlación es más baja que dicho criterio. Por tanto, parece que en esta escala las relaciones

entre el *Nivel de Formación* y el *Grado de Importancia* no son tan significativas como en los anteriores casos.

Tabla N.º 61

<i>ITEMS DE LA DIMENSION FORMACION</i>	<i>Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el primer conjunto de variables (Nivel de Formación)</i>	<i>Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el segundo conjunto de variables (Grado de Importancia)</i>
15	0,491	0,075
16	0,566	0,568
17	0,422	0,516
18	0,760	0,411
19	0,373	-0,039
20	0,222	-0,003
22	0,829	0,767

Tabla N.º 62

<i>ITEMS DE LA DIMENSION FORMACION</i>	<i>Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el primer conjunto de variables (Nivel de Formación)</i>	<i>Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el segundo conjunto de variables (Grado de Importancia)</i>
8	0,362	0,378
21	0,359	0,630
23	0,248	0,558
24	0,055	0,367
25	0,035	0,3379
26	0,357	0,559
27	0,281	0,430
28	0,422	0,663
29	0,632	0,721
30	0,688	0,860

La cuarta dimensión del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores es Evaluación*. De nuevo, como viene ocurriendo en los anteriores análisis, la puntuación obtenida a través del test de Bartlett nos indica que existe una sola variable canónica que explica las relaciones entre las escalas *Nivel de Formación y Grado de Importancia* (Tabla N.º 63).

Tabla N.º 63

Eigenvalue	Canonical correlation	Number of eigenvalues	Bartlett's test for Remaining eigenvalues		
			Chi-square	D.F.	Tail prob.
			138,14	100	0,0069
0,65901	0,81180	1	88,11	81	0,2760
0,48768	0,69834	2	57,01	64	0,7200
0,35259	0,59379	3	36,79	49	0,9006
0,28665	0,53539	4	21,08	36	0,9774
0,19549	0,44214	5	10,97	25	0,9931
0,10737	0,32767	6	5,69	16	0,9911
0,05618	0,23702	7	3,00	9	0,9644
0,04163	0,20403	8	1,02	4	0,9066
0,02055	0,14336	9	0,06	1	0,8142
0,00119	0,03445				

No ocurre lo mismo en la dimensión *Comunicación*, en la que existe una única variable canónica, debido a la probabilidad 0,1090 (superior a 0,05) de la primera variable canónica (Tabla N.º 64).

Como se puede comprobar en la Tabla N.º 65, *la totalidad* de los ítems pertenecientes a la dimensión *Comunicación* superan el punto crítico establecido para asegurar que tienen una correlación significativa con la variable canónica identificada. En algunos casos esta correlación es muy alta, superando la puntuación de 0,9. Ello nos muestra que en este caso existe una alta relación entre las respuestas de los asesores a las escalas *Nivel de Formación y Grado de Importancia*.

Tabla N.º 64

Eigenvalue	Canonical correlation	Number of eigenvalues	Bartlett's test for Remaining eigenvalues		
			Chi-square	D.F.	Tail prob.
			66,59	36	0,0014
0,43316	0,65815	1	33,95	25	0,1090
0,24702	0,49701	2	17,64	16	0,3456
0,15867	0,39833	3	7,70	9	0,5644
0,11389	0,33748	4	0,75	4	0,9450
0,00940	0,09693	5	0,21	1	0,6490
0,00360	0,05997				

Tabla N.º 65

ITEMS DE LA DIMENSION FORMACION	Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el primer conjunto de variables (Nivel de Formación)	Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el segundo conjunto de variables (Grado de Importancia)
31	0,632	0,542
32	0,652	0,455
33	0,698	0,601
34	0,690	0,909
35	0,908	0,363
36	0,598	0,584

Respecto de la dimensión *Enseñanza*, y al igual ha venido ocurriendo anteriormente, encontramos una sola variable canónica que explica la relación entre las dos escalas analizadas de *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia*. Esta variable canónica, como puede verse en la Tabla N.º 66, está formada por la mayoría de los ítems pertenecientes a la escala *Nivel de Formación* y por la totalidad de los que corresponden a la escala *Grado de Importancia*. De nuevo nos encontramos con estrechas correlaciones entre las dos escalas que analizamos.

Tabla N.º 66

Eigenvalue	Canonical correlation	Number of eigenvalues	Bartlett's test for Remaining eigenvalues		
			Chi-square	D.F.	Tail prob.
			86,40	64	0,0325
0,48634	0,69738	1	49,43	49	0,4559
0,31640	0,56249	2	28,32	36	0,8157
0,26568	0,51544	3	11,18	25	0,9920
0,10464	0,32349	4	5,04	16	0,9955
0,05405	0,23248	5	1,96	9	0,9921
0,02503	0,15822	6	0,55	4	0,09681
0,00840	0,09167	7	0,09	1	0,7701
0,00154	0,03922				

Tabla N.º 67

ITEMS DE LA DIMENSION FORMACION	Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el primer conjunto de variables (Nivel de Formación)	Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el segundo conjunto de variables (Grado de Importancia)
37	0,311	0,359
38	0,327	0,543
39	0,579	0,891
40	0,268	0,572
41	0,492	0,435
42	0,670	0,700
43	0,724	0,737
44	0,118	0,403

En el caso de la dimensión *Curriculum* los resultados del test de Bartlett nos indican que en lugar de una variable canónica, hemos de recurrir a dos variables, debido a que el nivel de significación del 0.05 sólo se obtiene a partir de la segunda variable, como puede comprobarse en la Tabla N.º 68. A partir de aquí, analizamos las correlaciones de los items de dicha dimensión en función de las escalas *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia* y en cada una de las dos variables canónicas identificadas.

Tabla N.º 68

Eigenvalue	Canonical correlation	Number of eigenvalues	Bartlett's test for Remaining eigenvalues		
			Chi-square	D.F.	Tail prob.
			111,74	64	0,0002
0,52543	0,72486	1	71,12	49	0,0211
0,39179	0,62593	2	44,02	36	0,1686
0,28286	0,53185	3	25,90	25	0,4132
0,18250	0,42720	4	14,91	16	0,5309
0,10580	0,32527	5	8,82	9	0,4541
0,09695	0,31137	6	3,26	4	0,5151
0,04438	0,21067	7	0,79	1	0,3750
0,01434	0,11975				

En la Tabla N.º 69 podemos comprobar que, a excepción del ítem 52 en la escala *Nivel de Formación*, la totalidad de ítems pertenecientes a la dimensión *Curriculum* obtienen una puntuación superior a 0,3, bien en la primera de las variables canónicas, bien en la segunda. Por tanto podemos confirmar lo que ya viene siendo una tendencia generalizada en el análisis de datos que realizamos, y es la íntima relación existente entre las escalas *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia* del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*.

Tabla N.º 69

ITEMS DE LA DIMENSION FORMACION	Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el primer conjunto de variables (<i>Nivel de Formación</i>)		Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el segundo conjunto de variables (<i>Grado de importancia</i>)	
45	0,556	0,170	0,648	0,449
46	0,348	0,387	0,246	0,445
47	0,495	-0,033	0,812	0,062
48	0,897	0,064	0,766	0,233
49	0,574	0,532	0,779	0,536
50	0,462	-0,042	0,597	0,345
51	0,121	0,851	0,177	0,908
52	0,115	0,140	0,341	0,498

La última dimensión del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores, Innovación*, presenta más complejidades de análisis que las anteriores. En este caso, el test de Bartlett nos indica que son tres las variables canónicas necesarias para explicar las relaciones entre las escalas *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia*. En la Tabla N.º 70 presentamos las correlaciones entre las variables canónicas y las variables originales, de manera que, como se observa, salvo en el ítem 55 de la escala *Nivel de Formación*, la mayoría de las correlaciones son altas como para asegurar la relación entre las dos escalas analizadas.

Tabla N.º 70

Eigenvalue	Canonical correlation	Number of eigenvalues	Bartlett's test for Remaining eigenvalues		
			Chi-square	D.F.	Tail prob.
			117,99	64	0,0000
0,55509	0,74504	1	78,71	49	0,0045
0,41685	0,64564	2	52,55	36	0,0368
0,35847	0,59872	3	31,02	25	0,1882
0,26084	0,51073	4	16,37	16	0,4278
0,16445	0,40553	5	7,65	9	0,5697
0,10875	0,32977	6	2,07	4	0,7234
0,03454	0,18584	7	0,36	1	0,5470
0,00745	0,08631				

Como conclusión, y después de los análisis de correlación canónica que hemos venido presentando, podemos decir que existe una total correlación entre las respuestas de los asesores a los ítems del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* en sus escalas *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia*. Para los asesores esta correlación es siempre directa y, como hemos venido observando, con unas puntuaciones elevadas y significativas.

Tabla N.º 71

ITEMS DE LA DIMENSION INNOVACION	Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el primer conjunto de variables (Nivel de Formación)			Correlaciones de la variable canónica con las variables originales para el segundo conjunto de variables (Grado de Importancia)		
	PRIMERA VARIABLE	SEGUNDA VARIABLE	TERCERA VARIABLE	PRIMERA VARIABLE	SEGUNDA VARIABLE	TERCERA VARIABLE
53	0,236	0,734	-0,419	0,099	0,769	-0,487
54	0,140	0,565	-0,417	0,361	0,529	-0,537
55	0,250	0,283	-0,007	0,425	0,441	0,008
56	0,561	0,054	0,078	0,772	0,253	-0,205
57	0,620	0,628	0,165	0,727	0,610	0,151
58	0,451	0,522	-0,437	0,531	0,646	-0,477
59	0,633	0,189	-0,496	0,647	0,264	-0,465
60	0,235	0,309	-0,482	0,278	0,396	-0,122

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez que hemos presentado los resultados de la investigación vamos a resumir los hallazgos más significativos de la investigación que hemos desarrollado.

Uno de los principales hallazgos de la investigación ha consistido en contrastar de forma empírica un modelo de análisis para el estudio y evaluación de los procesos de innovación educativa. El modelo de proceso que hemos elaborado y contrastado viene a representar una de las aportaciones más relevantes de esta investigación.

¿Por qué surgen las innovaciones educativas? ¿qué elementos favorecen su germinación y florecimiento? ¿cómo se desarrollan? ¿qué aprenden los profesores? ¿las innovaciones cambian significativamente la vida de las aulas y de las escuelas? ¿cómo podemos favorecer el proceso de innovación? Estas son algunas de las preguntas que originaron esta investigación y a las que hemos pretendido dar respuesta en la medida de nuestras posibilidades.

Las innovaciones educativas, al menos las que hemos estudiado, no aparecen de forma espontánea. Se requiere un periodo de tiempo previo en el que bien la totalidad de profesores, bien una pequeña parte —que es lo más frecuente— trabajen de forma autónoma, con poca organización, acerca de un determinado problema didáctico. En nuestra investigación, un 35% de los proyectos llevaban trabajando sobre el mismo tema cuatro o más años. A partir de este trabajo previo, realizado mediante grupos de trabajo, por contactos con otros compañeros, así como después de realizar algunas tentativas parciales, los profesores se deciden a presentar -iiescribir!!!- un proyecto de innovación educativa. El número medio de profesores que trabajan en un proyecto de innovación es de menos de diez, y hemos comprobado que cuanto mayor es la antigüedad del proyecto, menor es el número de profesores que permanece en él.

Los proyectos de innovación generalmente surgen por la iniciativa de algún profesor, con cierta dosis de liderazgo, que es capaz de entusiasmar y animar a otros profesores del centro. Está claro que esto funciona cuando la idea sobre la cual se va a trabajar responde a necesidades compartidas por el grupo de profesores. En este caso la actitud del equipo directivo ante el proyecto es importante.

Hemos encontrado que en un 75% de los casos esta actitud fue de apoyo, y en mucha menor medida de indiferencia u obstaculización.

¿Por qué se implican los profesores en un proyecto de innovación? La respuesta a esta pregunta la hemos encontrado en relación a los alumnos: los profesores sienten que su trabajo en el proyecto de innovación va a tener una repercusión positiva en el aprendizaje de sus alumnos, y va a mejorar su propia enseñanza. Otros motivos como las repercusiones organizativas del proyecto, o profesionales (obtención de méritos y reconocimientos administrativos) representan motivos mucho menos valorados por los profesores.

Los objetivos que persiguen los proyectos de innovación son variados. Se refieren, por una parte, a los propios profesores (formación y reciclaje, investigación, mejora); a los alumnos (objetivos cognoscitivos, afectivo-sociales, expresivos, de enriquecimiento cultural). Las áreas sobre las cuales se realizan trabajos de innovación son: Nuevas Tecnologías, Medios de Comunicación, Medio Ambiente, Sociedad, Lenguaje, Contenidos Transversales y Matemáticas. En relación a los objetivos planteados, los profesores destacan su relevancia práctica, así como su transferibilidad a otras áreas curriculares.

El análisis que hemos realizado de los proyectos de innovación incluye también el propio proceso de desarrollo. En este desarrollo se implican profesores que constituyen un grupo que ha de dotarse de normas de funcionamiento, que realiza unas determinadas actividades, que gestiona el tiempo y el espacio, que se dota de mecanismos de seguimiento y evaluación, etc.

Para empezar, encontramos que las tareas que se desarrollan, principalmente se refieren a la búsqueda de información relevante respecto al tema del proyecto, la búsqueda de experiencias didácticas, así como el desarrollo de los aspectos didácticos del propio proceso. Estas tareas se asignan, bien de forma voluntaria, bien en función de los conocimientos que cada profesor posea del tema. El grado de cumplimiento de las tareas es mayor en el caso de los proyectos de innovación de entre uno y cinco miembros, al igual que ocurre con la participación de los miembros en las reuniones que resulta inversamente proporcional al número de profesores.

La coordinación del grupo se realiza principalmente mediante un coordinador permanente elegido de entre los miembros del grupo. Su estilo de dirección, en un 90% de los proyectos es colaborativo, aunque este estilo es más frecuente en los centros públicos que en los privados, es más frecuente en los proyectos en los que los profesores han colaborado previamente entre sí, que en los que no han colaborado.

El tiempo es una de las constantes preocupaciones de los profesores (Hargreaves, 1992). Por ello es una dimensión necesaria de análisis en el caso de proyectos de innovación, que como actividades "adicionales" realizan los profesores. Los resultados de nuestra investigación vienen a mostrar que la mayor parte del trabajo de los profesores en proyectos de innovación se realiza individualmente, siendo equiparable el tiempo dedicado a trabajar en pequeño grupo y con el grupo com-

pleto. Los profesores se encuentran en general muy satisfechos de la productividad del tiempo dedicado al proyecto de innovación. Este tiempo suele sacarse principalmente de las horas de exclusiva, aun cuando un 40% de los profesores afirma dedicar tiempo privado al proyecto de innovación.

Otro aspecto importante del desarrollo de los proyectos de innovación tiene que ver con el clima relacional en el mismo. En este sentido, los resultados nos muestran que el grado de implicación y aceptación de compromisos, de satisfacción general, de cohesión del grupo y de respeto a las opiniones se valora como alto.

Junto al funcionamiento organizativo del grupo de trabajo, hemos solicitado de los profesores información referida a las *actividades desarrolladas*, así como a los *recursos didácticos* empleados. En relación a las actividades en las que los profesores se han implicado, destaca la *elaboración de materiales*, que incluso se incrementa al finalizar el proyecto. Junto a ello, se sitúan la observación de aplicaciones en el aula de aspectos del proyecto, y discusiones entre los miembros sobre lecturas y documentos. Otras actividades que se podrían esperar como frecuentes se ven reducidas en su presencia, como las simulaciones o demostraciones por expertos.

Los *recursos didácticos* que se están utilizando se centran en libros especializados, materiales elaborados por los propios profesores, vídeos y materiales manipulativos. También se recogen otros recursos como fotografías, libros de texto, materiales elaborados por otros profesores, memorias de otros proyectos de innovación de características similares así como programas de ordenador. Llama la atención que al finalizar el proyecto se incrementa la utilización de materiales elaborados por los propios profesores, junto a libros especializados.

La *evaluación* o *autoevaluación* del desarrollo de los proyectos de innovación es una práctica poco habitual. Muchos proyectos no llevan ningún tipo de registro de los temas tratados, mientras que sólo algunos redactan actas de reuniones o llevan diarios. La evaluación está prevista en pocos proyectos de innovación. Conforme avanza el desarrollo de los proyectos de innovación, la evaluación se va haciendo menos rigurosa, y se va dejando a revisiones grupales más o menos formales. Actividades como la observación de clase, la utilización de cuestionarios o de entrevistas se reducen de forma significativa, mostrando claramente que las respuestas al inicio del proyecto corresponden más a deseos que a realidad.

Como actividades de *autoformación*, los proyectos de innovación requieren del *asesoramiento* de expertos para su desarrollo. Sin embargo, en el caso de los proyectos de innovación que hemos estudiado esto no ocurre así. El *asesoramiento* es una actividad ocasional y puntual, poco sistemática y deficitaria desde el punto de vista de los profesores. El 57 % de los proyectos de innovación que respondieron el cuestionario inicial, y el 48% de los que lo hicieron al final, no *habían recibido* ningún tipo de *asesoramiento*, mientras que en torno al 25% está los que han recibido de una a tres visitas del asesor/a. Hemos encontrado que cuanto mayor es la antigüedad del proyecto de innovación, menor es la cantidad de aseso-

ramiento. Parece que en la medida en que los proyectos se van desarrollando y alcanzando experiencia, los profesores demandan menos la presencia de un asesor externo, que en la mayoría de los casos es un asesor de un Centro de Profesores.

En relación a las limitaciones con las que se encuentran los proyectos de innovación, al comienzo del proyecto, los profesores entienden que los incumplimientos por parte de la Administración en relación a la dotación económica del proyecto, y la falta de tiempo personal para realizar las tareas exigidas, son las principales limitaciones que se han encontrado en el desarrollo del proyecto. A éstas, siguen algunas otras razones como la falta de apoyo o asesoramiento externo, la amplitud y complejidad del propio proyecto o las dificultades de organización interna a nivel de escuela. Pero conforme evoluciona el curso académico, algunas de estas limitaciones van reduciéndose. Llama la atención que la queja de los profesores respecto a los incumplimientos de la Administración, fundamentalmente en cuanto a la financiación de los proyectos, se reduce a la mitad, mientras que también se reduce la queja por falta de apoyo o de tiempo. Por el contrario, otras limitaciones, como la influencia negativa que ejercen otros profesores no participantes, o la falta de apoyo de la dirección del centro se incrementan respecto del comienzo del proyecto.

Planteamos ahora las conclusiones relativas a los cambios producidos por el proyecto de innovación. Desde una perspectiva *personal*, los profesores informan en un alto porcentaje, estar aprendiendo "conceptos y teorías", así como a "resolver problemas a través del trabajo con los compañeros", aunque estas dos dimensiones no se modifican sustancialmente conforme avanza el desarrollo de los proyectos de innovación.

Un segundo aspecto que hemos analizado en relación a las repercusiones personales hace referencia a las preocupaciones del profesorado en torno al proyecto de innovación. A los profesores les ha preocupado y les preocupa saber más sobre el tema objeto del proyecto, para poder realizar la innovación de una manera adecuada, y la evaluación del impacto que la realización del mismo está teniendo en sus alumnos. Por otra parte, y aunque con puntuaciones algo más bajas pero siempre por encima del 50%, se encuentran preocupaciones relacionadas con el interés por la participación de otros profesores no incluidos en el proyecto, y con la necesidad de coordinar los esfuerzos individuales con los de otros compañeros para potenciar los efectos de la innovación pretendida.

La evolución de las preocupaciones de los profesores respecto del proyecto de innovación puede ser un buen indicador de la opinión y satisfacción de los profesores con su desarrollo. Hemos comprobado que, en general, las preocupaciones de los profesores se modifican poco entre el inicio y el final del proyecto de innovación (durante el actual curso académico). Sin embargo, aunque con diferencias moderadas podemos constatar una disminución de la preocupación de los profesores por recibir información, así como un incremento considerable en la preocupación por implicar a más profesores en el proyecto, por introducir modificaciones y estrategias nuevas en el proyecto. Ello empieza a mostrar que se va produciendo un

desarrollo madurativo de los profesores respecto del proyecto de innovación, de forma que a medida que avanza, los profesores van evolucionando y preocupándose menos de sí mismos y más de la mejora del proyecto de innovación.

Una segunda dimensión analizada se refiere a los cambios *introducidos a nivel de clase*. Los profesores informan, en un 85'71% de los casos haber introducido cambios a nivel de su aula. Estos cambios quedan asociados, fundamentalmente, a la utilización de nuevos materiales didácticos, seguido de la forma en que se presenta la información a los alumnos, en las tareas asignadas a los mismos o en los resultados de aprendizaje. También, por encima del 50% se sitúan los cambios en cuanto a las relaciones entre profesores y alumnos. Hemos encontrado además que los cambios que al inicio del proyecto se introducen generalmente se mantienen o incluso se amplían al finalizar éste.

En relación a los *cambios organizativos*, los profesores sí piensan que se han producido o se están produciendo cambios en la vida del centro como consecuencia del desarrollo del proyecto de innovación. Sin embargo, al finalizar el curso académico los profesores son menos optimistas que al comienzo respecto a estos cambios. Los cambios organizativos van evolucionando conforme avanza el desarrollo de los proyectos de innovación. Así, si al principio los cambios se refieren principalmente a la coordinación a nivel de ciclo y de centro, al concluir el proyecto los cambios se refieren a la distribución del espacio, a la elaboración del Proyecto de Centro o el Proyecto Curricular de Centro, así como al equipamiento del centro.

En esta misma línea, es de destacar que la proporción de proyectos de innovación que provocan cambios organizativos es mayor cuando se confirma que los profesores han venido colaborando anteriormente en otras actividades autoformativas. Asimismo, ocurre que cuanto mayor sea el número de profesores integrantes de un proyecto de innovación, mayor es la proporción de cambios percibidos a nivel de centro. Este hecho se contrasta igualmente con la actitud del equipo directivo. En aquellos centros en los que la actitud del equipo directivo del centro ha sido de coordinación del proyecto, se informa en un 100% de los casos de haber introducido cambios organizativos. Este porcentaje se reduce a la mitad cuando la actitud de la dirección es de indiferencia.

A partir del análisis de los proyectos de innovación hemos procedido a la selección de siete estudios de caso correspondientes a distintos representantes de una tipología de proyectos de innovación, fruto de la diferente combinación de variables que hemos considerado relevantes y críticas: número de profesores participantes en el proyecto, años de antigüedad del proyecto, actitud del equipo directivo, estilo de coordinación del proyecto, haber introducido cambios a nivel de centro y grado de satisfacción con los cambios introducidos a nivel de centro, y haber introducido cambios a nivel de aula y grado de satisfacción con estos cambios. A partir de estas variables, hemos procedido, a través del Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples, a la representación de cuatro estructurogramas que nos han permitido identificar las agrupaciones más representativas.

A partir de aquí hemos seleccionado los casos objeto de estudio y hemos accedido a ellos desde una perspectiva cualitativa. El análisis de casos presentado nos ha permitido comprobar sobre el terreno la validez del modelo de proceso que hemos elaborado para el análisis de los proyectos de innovación, así como para corroborar la validez de las agrupaciones realizadas a través del Análisis Factorial de Correspondencias Múltiples.

El *segundo objetivo principal* de nuestra investigación pretendía analizar las condiciones profesionales de los asesores de formación, y detectar sus necesidades formativas. En primer lugar, el perfil del asesor de la Comunidad Autónoma Andaluza tiende a ser un profesor varón, de unos 40 años de edad, que ha realizado el curso de formación de asesores organizado por la Consejería de Educación y Ciencia, y que pertenece o ha pertenecido a algún Movimiento de Renovación Pedagógica, el asesor tipo de nuestra Comunidad atiende a un elevado número de centros (una media de 62 centros) y de profesores (una media de 223 profesores). Habitualmente recorre una distancia media de 41 Kms para desarrollar sus actividades.

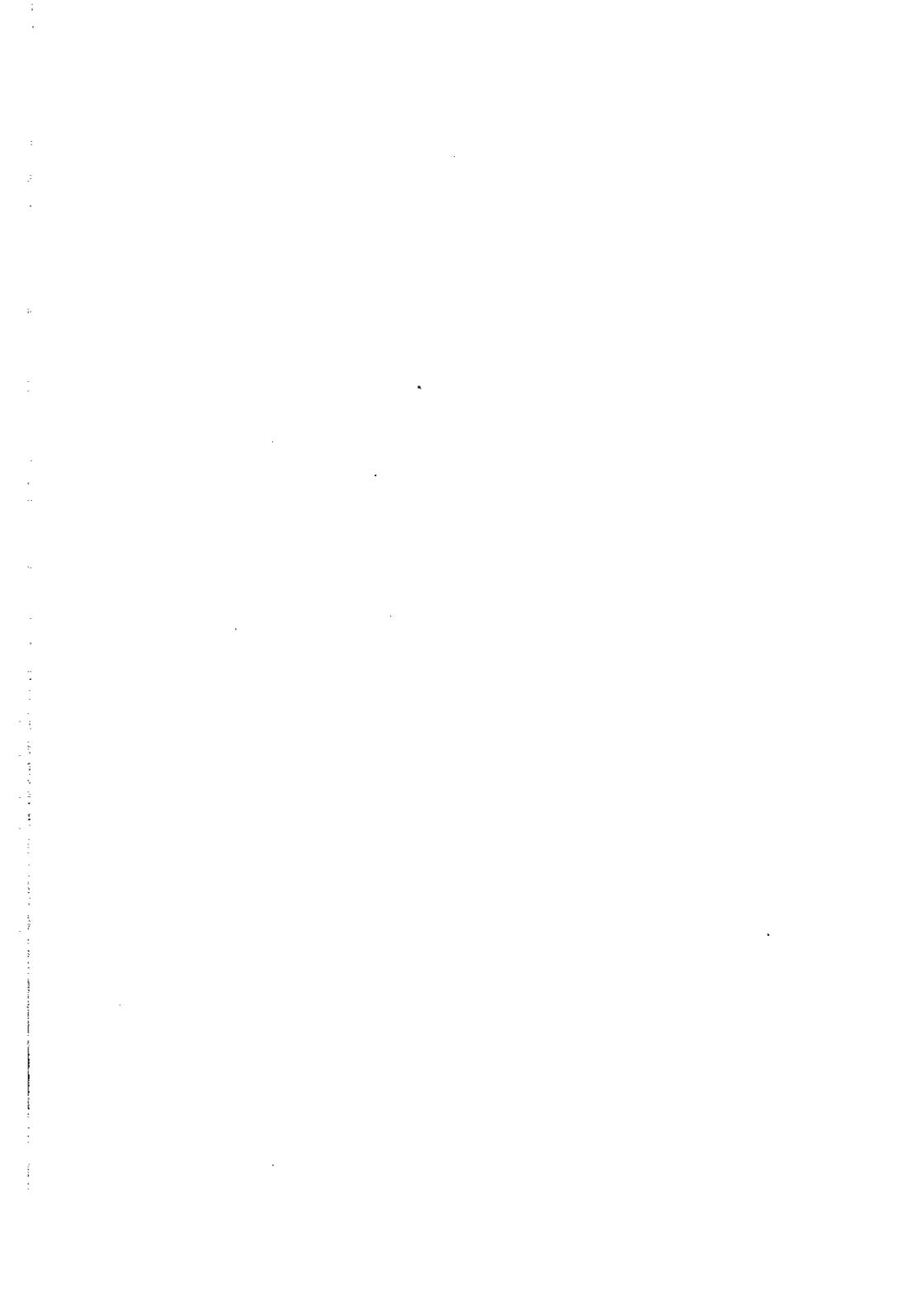
En relación a sus condiciones profesionales, hemos encontrado que los asesores de formación dedican más tiempo del que creen que deberían dedicar tanto a la organización y presencia en actividades regladas de formación, como al trabajo burocrático y a las actividades imprevistas y no planificadas, a las que, aunque dedican un tiempo normal, piensan que aún les deberían dedicar incluso menos. Por otra parte, estiman que dedican poco tiempo y deberían dedicar más a las siguientes actividades ordenadas en función de la intensidad de las respuestas de los asesores: su formación personal, el asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro, el diseño de materiales didácticos y audiovisuales, a la búsqueda y análisis de documentación y de materiales didácticos, a la participación en la evaluación de actividades y, en último lugar, al asesoramiento a profesores individuales. Finalmente los asesores coinciden en considerar oportuno el tiempo que dedican a las reuniones de coordinación.

En cuanto a los problemas que se encuentran los asesores en su trabajo se destacan los siguientes: las excesivas tareas que se les asignan, el tener que atender a un ámbito de actuación (centros y profesores) excesivamente amplio y la falta de clarificación de las funciones y las tareas a realizar, y la falta de motivación de los profesores.

En relación a las *necesidades formativas* de los asesores, hemos realizado un contraste entre lo que hemos denominado nivel de formación y grado de importancia de cada uno de los ítems del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*. Una primera dimensión en la que se producen discrepancias entre el nivel de formación y el grado de importancia es la que denominamos *Formación*, y que se refiere al conocimiento y destrezas de planificación y desarrollo de actividades de formación del profesorado. En este caso el nivel de formación que reconocen los profesores se sitúa algo por debajo de lo normal, mientras el grado de importancia se aproxima a la opción alta. Igualmente ocurre con respecto a la

dimensión *Organización*, que hace referencia a la capacidad del asesor para el diagnóstico organizativo, el desarrollo de procesos de autoevaluación, liderazgo y gestión del trabajo de los profesores. En este caso, el nivel de formación se sitúa entre insuficiente y normal, mientras que su grado de importancia se acerca al valor 4 (*alto*).

Por otra parte, destaca también la diferencia entre el nivel de formación y el grado de importancia de la dimensión *Comunicación*. En esta dimensión, que incluye aspectos referidos a las relaciones personales, resolución de conflictos y dinámica de grupos, los asesores responden que su nivel de formación es normal, pero su importancia es alta. Por último, en las dimensiones *Innovación*, *Curriculum*, *Enseñanza* y *Recursos*, el nivel de formación que informan tener los asesores se valora como normal, aun cuando su importancia sea alta.



BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. and WEST, M.: *School Improvement in an Era of Change*. Paper presented at AERA.
- ANNING, A. (1994): *Tecnological Capability in the Primary School Classroom*. AERA, New Orleans.
- AREA MOREIRA, M. y YANES GONZÁLEZ, J. (1990): El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, p. 51-78.
- ARIAV, T. (1991): Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 6, N.º 3, pp. 183-200.
- ASPIN, D. and CHAPMAN, J. (1994): *Quality schooling*. London, Cassell.
- ASTUTO, T. et al. (1994): *Roots of reform: Challenging the assumptions that control change in education*. Phi Delta Kappa.
- AUBREY, C. (1990): An overview of consultation en Aubrey C. (Ed) *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London: Falmer Press.
- AUSTIN, G. & REYNOLDS D. (1990): Managing for Improved School Effectiveness: an international survey. *School Organization*, Vol. 10, n.º 2 & 3, pp.167-178.
- BÁEZ DE LA FE, B. (1991): El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista de Educación*, 294, pp. 407-426.
- BARTH, R. (1990): *Improving Schools from Within*, S. Francisco, Jossey Bass.
- BATES, R. (1992): Leadership and school culture. En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla, GID, pp. 191-206.
- BELL, B. and GILBERT, J. (1994): Teacher development as professional, personal and social development. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10, N.º 5, pp. 483-497.
- BEN-PERETZ, M. (1990): *The Teacher Curriculum Encounter*. New York, SUNY Press.
- BEN-PERETZ, M. (1989): Curriculum interpretations and the roles of teachers in the curriculum enterprise. En W. Tulasiewicz and A. Adams (Eds.), *Teachers' expectations and teaching reality*, London, Rotledge, pp. 307-319.

- BENNETT, N. et al. (1992): *Managing change in education. Individual and organizational perspectives*. London, Paul Chapman.
- BERDONCES, J.M. y MACHÍO, M.C. (1994): *Propuesta de Desarrollo Curricular. Area Tecnológica (Ciclo 12-14)*. Sevilla, Centro de Profesores de Sevilla.
- BIOTT, C. y NIAS, J. (eds.) (1992): *Working and learning together for change*. London, Open University.
- BIOTT, C. (1992): *School Development Planning, Participation and Staff Membership*. Stirling, BERA.
- BIRD, T. y LITTLE, J. W. (1986): How schools organize the teaching occupation. *The Elementary School Journal*, 86 (4), pp. 493-512.
- BMDP (1990). *Biomedical Computer Program*, California, University of California.
- BOLLEN, R. (1992): The long march towards improvement. En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Sevilla, GID, pp. 207-217.
- BOLLEN, R. (1993): Support Effectiveness, Reflection on Current Practice en Bollen, R. (Ed) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for Schoolimprovement, pp. 69-81.
- BOLLEN, R. (1994): *Making the effective school work*, Utrech, APS.
- BOLIVAR BOTÍA, A. (1992): Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía*, Año L, N.º 191, pp. 131-151.
- BONDY, E. and WEBB, R. (1994): *The dilemmas of school restructuring and improvement*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- BRISCOE, C. and PETERS, J. (1994): *Collaborating for Change: A Case Study of One Community of Teachers*. Paper presented at AERA.
- BROOKS, M. (1991): *Reflections on the tensions of change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- BUSHER, H. (1990): Conflicts and tensions in being a Change Agent, en Lomax, P(ed) *Managing staff development in schools: An action research approach*, Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- BULLOUGH, R. (1987): Accommodation and Tension: Teachers, Teacher Role and the Culture of Teaching. En J. Smyth (ed.). *Educating Teachers*, London, Falmer Press.
- CAMPBELL, P. and SOUTHWORTH, G. (1990): *Rethinking Collegiality: Teachers' Views* paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- CARRERA GONZALO, M.J. (1988): La institucionalización de la investigación-acción y mejora de la calidad de los centros educativos. En *La calidad de los centros educativos*, Alicante, SEP, pp. 667-704.
- CLANDININ, J. and CONNELLY, M. (1992): Teachers as curriculum maker. En P Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan, pp. 363-401.

- CLAUDET, J. and ELLETTI, C. (1994). *Conceptualizing the study of school professional learning environments: some initial theoretical and empirical perspectives*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- CORBETT, H., y ROSSMAN, G.B. (1989): Three paths to implementing change: a research note. *Curriculum Inquiry*, 19 (2) 163-190.
- CORNEJO, J. (1988): *Técnicas de investigación social: El análisis de correspondencias*, Barcelona, PPU.
- CUBAN, L. (1992): Curriculum stability and change. En P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan, pp. 216-247.
- DANA, N.F. (1993): *Teachers for Change: An Elementary School Collaborative Program for Enhancing School Climate*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- DAVIES, B. and ELLISON, L. (1992): *School Development Planning*. London, Logman.
- DAVIS, G.A. y THOMAS, M.A. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid, La Muralla.
- DE CALUWÉ, L. y otros (1988): *School development: Models and Change*. Leuven, ACCO.
- DENZIN, N. and LINCOLN, Y. (Eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*, New York, Sage.
- DERRICOTT, R. (1982): Towards a sociology of curricular innovation. En Harnett, A. (ed.) *The social studies in Educational Studies*. Guilford, Heineman Educational Books.
- EISNER, E. (1988): The ecology of school improvement. *Educational Leadership*, 45(5), pp. 24-29.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990a): *Formación centrada en la escuela*. Ponencia presentada a las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo, La Rábida (Huelva).
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1990b): *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. En *Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, pp. 189-222.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1992): La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En J.M. Escudero y J. López (Eds.). *Los desafíos de las reformas escolares.*, Sevilla, Arquetipo, pp. 19-70.
- ESCUADERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos*. Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1994): *Profesores y Escuela*, Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- ESCUADERO, J.M. y BOLÍVAR, A. (1994). Innovación y formación centrada en la escuela. Un panorama desde España. En Canario, R. Y Amiguiinho, A. (Eds.). *Escolas e Mudança: O papel dos centros de formação.*, Lisboa, Educa.

- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994): *Didáctica e Innovación Curricular*, Sevilla, Servicio de Publicaciones Universidad.
- FUQUA, D. y KURPIUS, D. (1993): Conceptual Models in Organizational Consultation *Journal of Counseling and Development*, 71, 607-618.
- FANTINI, M.D. (1986): *Regaining Excellence in Education*. Collumbus, Merrill Publishing.
- FEIMAN, S. and FLODEN, R. (1986): The cultures of teaching. M. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching, Third Edition*, New York, Macmillan, pp. 505-526.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1971): El residuo de indeterminación técnica en educación. *Revista Española de Pedagogía*, N.º 115, julio-septiembre, pp. 275-295.
- FLEMING, D. y EISEMAN, J. (1988): *The school improvement leader. Four perspectives on change in schools*. Andover, The NETWORK.
- FOWLER, W. y WALBERG, H. (1991): School Size, Characteristics, and Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(2), pp. 189-202.
- FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*. Chicago, Teacher College Press.
- FULLAN, M. (1993): *The change forces*, London, Falmer Press.
- FULLAN, M. and HARGREAVES, A. (1992): *What's worth fighting for in your school? Working together for improvement*. London, Open University.
- FULLAN, M. and MILES, M. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn'. *Phi Delta Kappan*, June, pp. 745-752.
- GAGE, N. (1985): *Hard Gains in the Self Sciences. The Case of Pedagogy*. Bloomington, Phi Delta Kappa Center on Evaluation.
- GIPS, C. and WILKES, M. (1994): *Teachers Concerns as they consider organizational change*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- GLATTER, R. (1990): La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos. En *Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, pp. 169-188.
- GOETZ, J. y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, M.T. (1992): *El papel de los agentes de cambio en el desarrollo organizativo de los centros*, Sevilla: GID.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. y ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987): *Innovación Educativa: Teorías y Procesos de Desarrollo*. Barcelona, Humanitas.
- HANNAY, L. y SELLER, W. (1991): The curriculum leadership role in facilitating curriculum deliberation. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (4), 340-357.
- HANSEN, J. (1994): Applying System Theory to Systemic Change: a generic model for educational reform. Paper presented at AERA.

- HALL, G. and HORD, S. (1987): *Change in schools*, New York, SUNY.
- HARGREAVES, A. (1992b): Time and Teachers' Work: An analysis of the intensification thesis. *Teacher College Record*, Vol. 94, N.º 1, pp. 87-108.
- HARGREAVES, A. (1994): *Development and Desire: A Postmodern Perspective*. En T. Guskey and M. Huberman (Eds.), *New Paradigms and Practices in Professional Development*. New York: Teacher College Press.
- HARGREAVES, A. (1994): *Changing Teachers changing times*. Chicago, Teachers Colleges Press.
- HARGREAVES, D. and HOPKINS, D. (1991): *The empowered school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- HARTER, PD. (1989): *Curriculum Innovation and implementation: A grounded study of the change agent's role*. San Francisco CA., AERA.
- HERNÁNDEZ, F. (1991): El asesor en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82-84.
- HERNÁNDEZ, F. (1992): La construcción del saber del asesor. *Curriculum*, 5, 49-67.
- HERTZOG, N.B. (1994): *Impediments to a Project-Based and Integrated Curriculum. A Qualitative Study of Curriculum Reform*. AERA, New Orleans.
- HOLDERNESS, S. (1993): *Empowering teachers to change curriculum and schools: evaluation of a program*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- HOLLY, P y SOUTHWORTH, G. (1989): *The developing school*. London: Falmer Press.
- HOPKINS, D., AINSCOW, M. and WEST, M. (1994): *School Improvement in an era of change*, London, Cassell. John, M. (1992). *A Design and Rationale for Evaluation: In the Service of a Learning Community*, Inverness Research Associates.
- HOPKINS, D. (1984). What is school improvement? Staking out the territory. En D. Hopkins and M. Wideen (Eds.), *Alternative perspectives on school improvement*, London, Falmer Press, pp. 7-20.
- HORD, S.M. (1987): *Evaluating Educational Innovation*. New York, Croom Helm.
- HORD, S. (1994): *Change process strategies: Field test data and practice*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- HOUSE, E.R. (1988): Tres perspectivas de la innovación: Tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, pp. 5-34.
- HUBERMAN, M. (1993): The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations. En J. W. Little and M. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work. Individual, colleagues and contexts*, Chicago, Teacher College Press, pp. 11-50.
- KAINAN, A. (1992): Themes of Individualism, Competition, and Cooperation in Teachers' Stories. *Teaching & Teacher Education*, 8(5/6), pp. 441-450.
- KURPIUS, D. y FUQUA, D. (1993): Fundamental Issues in Defining Consultation, *Journal of Counseling and Development*, 71, 598-600.

- LIEBERMAN, A. (1986) (Ed.): *Rethinking School Improvement*, Chicago, Teacher College Press.
- LIEBERMAN, A. (Ed) (1988): *Buiding a Professional Culture in School*, New York: Teachers College Press.
- LIPPIT, G. y LIPPIT, R. (1986): *The consulting process in action*. San Diego, University Associates, Inc.
- LITTLE, J.W. (1989): The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relation. *Teacher College Record*, Vol. 91, N.º 4, pp. 509-533.
- LITTLE, J.W. (1992a): Opening th Black Box of Professional Community. En A. Lieberman, (Ed.), *Changing the Context of Schools*, Chicago, NSSE, pp. 157-178.
- LITTLE, J.W. (1992b): Teacher Development and Educational Policy. En M. Fullan and A. Hargreaves (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*, London, Falmer Press, pp. 170-193.
- LITTLE, J. W. and McLAUGHLIN, M. (1993) (Eds): *Teachers' work. Individual, colleagues and contexts*, Chicago, Teacher College Press.
- LITTLE, J. W. (1992c): *Aspects of professional community in comprehensive high schools*, paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1992a): Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares en Escudero, J.M. y López, J. (Coor) *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Arquetipo, Sevilla.
- LORENZO DELGADO, M. (1992): El profesor asesor y el diseño colaborativo del plan de asesoramiento, *Revista de Educación*, 297, 315-331.
- LORTIE, D. (1975): *The Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, The University of Chicago Press.
- LOUCKS-HORSLEY, S. y otros (1987): *Continuing to Learn. A guidebook for Teacher Development*. Massachusetts, Oxford, The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands/National Staff Development Council.
- LOUCKS HORSLEY, S. (1993): Facilitating Change at the School Level: where the rubber hits the road, en Bollen, R. (Ed) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for Schoolimprovement, 69-81.
- LOUIS, K.S. (1989): School Improvement and external support, en Louis, K.S. y Loucks Horsley, S. (Eds) *Supporting school improvement: A Comparative Perspective*. Leuven: ACCO.
- LOUIS, K.S. (1992): *Facilitar el cambio en la escuela*, Sevilla: GID.
- LOUIS, K.S. (1993): Supporting School Improvement: Issues of System Design and Macro-Strategy, en Bollen, R. (Ed) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for School Improvement, 43-57.

- LOUIS, K.S. (1994): Beyond 'Managed Change': Rethinking How Schools Improve. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 1, 2-24.
- LOUIS, K. and MILES, M. (1990): *Improving the urban high school*. Chicago, Teacher College Press.
- LOUP, K. and ELLETT, C. (1994): *An Exploration of School Professional Learning Environment Characteristics, Teacher Self and Organizational Efficacy, Receptivity to Change, and Organizational Effectiveness*. Paper presented at AERA.
- MABEY, C. and MAYON-WHITE, B. (1993): *Managing change*. London, Paul Chapman.
- MAEROFF, G. (1988): *The Empowerment of Teachers*. New York, Teacher College Press.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994): *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona, PPU.
- MARCELO GARCÍA, C. y otros (1994): La innovación como formación. En A. Medina y L.M. Villar. *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, Madrid, Universitas, pp. 425-460.
- MARSH, C. (1992): *Key concepts for understanding curriculum*, London: The Falmer Press.
- MARTIN-KNIEP, G. and UHRMACHER, B. (1992): Teachers as curriculum developers. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 24, N.º 3, pp. 261-271.
- MEDINA RIVILLA, A. (1990c): Innovación curricular: la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. En *El Centro Educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, Sevilla, GID, pp. 603-647.
- MERRIAM, S. (1988): *Case Study Research in Education*, S. Francisco, Jossey-Bass.
- MILES, M. (1992): *40 years of change in schools: some personal reflections*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994): *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. London, California, Beverly Hills, Sage Publications.
- MORENO OLMEDILLA, J.M. (1992): *La mejora de la escuela: una primera demarcación del territorio*. Sevilla, Comunicación presentada al Seminario sobre Formación en Centros, Sevilla.
- NIAS, J. (1989): *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London, Routledge.
- NIAS, J., SOUTHWORTH, G. and YEOMANS, R. (1989): *Staff Relationships in the Primary School: A Study of Organizational Cultures*. London, Castell.
- NIETO CANO, J.M. y PORTELA PRUAÑO A. (1992a): Funciones procesos y formación de apoyos externos e internos en Escudero, J.M. y López, J. (Coor) *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Arquetipo, Sevilla.
- NIETO CANO, J.M. (1992b): Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. *Curriculum*, 5, 69-83.
- NIETO CANO, J.M. (1993): Límites y posibilidades del asesoramiento a centros educativos: Su relevancia como recurso de mejora escolar en Coronel, J.M., Mayor, C. y Sánchez, M.

- (Eds) *Cultura escolar y desarrollo organizativo. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla: GID.
- NODIE OJA, S. y SMULYAN, L. (1989): *Collaborative action research: A developmental approach*, The Falmer Press.
- PAJAK, E. y HOOGHOFF, H. (1992): How the Netherlands Supports Curriculum and Instruction, *Educational Leadership*, 50, 3, 75-78.
- 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 Improvement, 149-151.
- PARIS, C. (1989): *Contexts of Curriculum Change: Conflict and Consonance*, paper presented at the annual meeting of the AERA.
- PARRILLA LATAS, A. (1993): *Perspectiva general sobre el asesoramiento en los programas de integración*. Lección magistral inédita.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO, J. (1994): *Evaluación de un proceso de innovación educativa*, Sevilla, Junta de Andalucía.
- REID, K., HOPKINS, D. y HOLLY, P. (1988): *Towards the effective school: the problems and some solutions*. Oxford: Basil Blackwell.
- RENNIE, L. and TREAGUST, D. (1993): *Factors affecting the successful implementation of whole-school curriculum innovation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. (1993): El asesoramiento comunitario en la enseñanza: una aproximación hacia la especificidad del asesoramiento como práctica con entidad propia, Coronel, J.M., Mayor, C. y Sánchez, M. (Eds) *Cultura escolar y desarrollo organizativo. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Sevilla: GID.
- ROMBERG, T. and PRICE, G. (1983): Curriculum implementation and staff development as cultural change. En G. Griffin (Ed.). *Staff Development*, Chicago, NSSE, pp. 154-184. N.º 91.
- ROSALES, C. (1991): *Manifestaciones de innovación didáctica*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ROSENHOLTZ, S. (1991): *Teachers' workplace. The social organization of schools*. Chicago, Teacher College Press.
- RUDDUCK, J. (1991): *Innovation and Change*. Milton Keynes, Open University.
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1994): *Desarrollo profesional y organización escolar: La contribución de la Supervisión Clínica*. Sevilla: GID.
- SAXL, E., MILES, M. y LIEBERMAN, A. (1988): What Skills Do Educational "Change Agents" Need? An Empirical View. *Curriculum Inquiry*, 18 (2) 157-193.
- SCHEIN, E.H. (1988): *Process Consultation: Its role in organizational development*, Reading, Addison-Wesley.

- SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- SELVINI PALAZZOLI, M. (1990): *El mago sin magia*, Barcelona: Paidós.
- SENGE, P (1992): *La Quinta Disciplina*, Madrid, Granica.
- SNYDER, K. Et al. (1994): *Organizational development in transition*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association .
- SNYDER, J., BOLIN, F. and ZUMWALT, K. (1992): Curriculum implementation. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, New York, Macmillan, pp. 402-435.
- SOMEKH, B. (1992): *The Experience of Innovation: fragments of an insider's understanding*. University of Stirling, BERA.
- STAKE, R. (1994): Case Studies. En N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, New York, Sage, pp. 236-247.
- STOLL, L. and FINK, D. (1994): School Effectiveness and School Improvement: Voices from the Field. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 5, N.º 2, pp. 149-177.
- STRONGE, J.H. y HELM, V.M. (1991): *Evaluating Professional Support Personnel in Education*, California: Sage Publications Newbury Park.
- STRONGE, J.H. y HELM, V.M. (1992): A Performance Evaluation System for Professional Support Personnel, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14, 2, 175-180.
- TORRE DE LA TORRE, S. (1994): *Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación*, Madrid, Dykinson.
- TYACK, D. and TOBIN, W. (1994): The "Grammar" of Schooling: Why has it been so hard to change. *American Educational Research Association*, (31) (3): 453-479.
- VANDENBERGHE, R. (1991): Vision as a core component in school culture. Paper presented at AERA.
- VAN VELZEN, B. (1993): A Foreword to Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness, en Bollen, R. (Ed) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for School Improvement, 11-17.
- VILLAR ANGULO, L.M. y otros (1993): *El Profesor como Práctico Reflexivo en una Cultura Colaborativa*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad y FORCE.
- WALLACE, M. (1991): Coping with multiple innovations in schools: an exploratory study. *School Organization*. Vol. 11, N.º 2, pp. 187-209.
- WALLACE, M. and McMAHON, A. (1994): *Planning for change in turbulent times*. London, Cassell.
- WATZLAWICK, P, BAVELAS, J. y JACKSON, D. (1991): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- WATZLAWICK, P et al. (1992): *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona, Herder.

- WEHLAGE, G., SMITH, G. and LIPMAN, P. (1992): Restructuring Urban Schools: The New Futures Experiences. *American Educational Research Association*, 29 (1), 51-93.
- WEST, J.F. e IDOL, L. (1993): The Counselor as Consultant in the Collaborative School. *Journal of Counseling and Development*, 71, 678-683.
- WILLIAMS, S. (1993): *Effect of Teacher Involvement in Implementation of an Innovation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- WOOTEN, K. y WHITE, L. (1989): Toward a theory of chang role efficacy. *Human Relations*, 42 (8), 651-669.
- ZABALZA BERAZA, M. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, Narcea.

APÉNDICE I

CUESTIONARIO SOBRE PROYECTOS DE INNOVACION EDUCATIVA

FORMATO GRUPAL

El *Cuestionario sobre Proyectos de Innovación Educativa* pretende obtener información acerca de la planificación y desarrollo de su proyecto de innovación educativa. En tanto que actividad de autoformación, nos interesa conocer cuáles son las dinámicas internas que se producen en las diferentes fases del proyecto, cuáles son los problemas, dificultades y limitaciones en su desarrollo, y qué resultados positivos se consiguen a través de la realización del proyecto de innovación.

El *Cuestionario sobre Proyectos de Innovación Educativa* se presenta en dos formatos (individual y grupal). El que a continuación aparece es el *formato grupal*. Ha de ser respondido por el grupo de profesores en conjunto, o en su defecto por el coordinador del grupo.

Gracias por su colaboración

El Cuestionario sobre *Proyectos de Innovación Educativa* está compuesto de preguntas que, en la mayoría de los casos, incluyen diferentes opciones de respuesta. Le pedimos que seleccionen la/s que mejor representen su opinión. Pueden también si lo desean justificar con sus propias palabras sus opciones si éstas no se encuentran entre las ofrecidas en el texto.

1. DATOS DEL CENTRO							
NOMBRE DEL CENTRO							
LOCALIDAD							
TIPO DE CENTRO		Público			Privado		
NIVEL:		Infantil		EGB		BUP	FP
							Otros
NUMERO DE UNIDADES EN EL CENTRO: _____							
NUMERO DE PROFESORES EN EL CENTRO: _____							
2. DATOS DEL PROYECTO							
NOMBRE DEL PROYECTO							
NUMERO DE PROFESORES QUE PARTICIPAN EN PROYECTO: _____							
SECTORES EDUCATIVOS QUE PARTICIPAN ACTIVAMENTE:		Padres		Alumnos		Otros Centros	

3. ¿CÓMO SURTIÓ LA IDEA DE ELABORAR UN PROYECTO DE INNOVACIÓN? (Marquen con una X a la izquierda de las respuestas que consideren más adecuadas, o bien aporten su propia opinión)	
<input type="checkbox"/>	Por necesidades compartidas por el grupo que participa en este proyecto
<input type="checkbox"/>	Por sugerencia del equipo directivo
<input type="checkbox"/>	Por decisión del Claustro
<input type="checkbox"/>	Por recomendación del Consejo Escolar del Centro
<input type="checkbox"/>	Por decisión del Equipo del Ciclo al que se refiere el Proyecto

	Por el estímulo de la <i>Administración</i> para implicarse en los procesos de autoformación
	Por iniciativa de un profesor del grupo (o del equipo docente) que entusiasmo al resto
	Por la necesidad de elaborar un <i>Plan de Centro</i> y/o el Proyecto Curricular del Centro
	Por demandas de un grupo de padres de alumnos
	Otros

4. ¿QUÉ PERSONAS SE IMPLICARON EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO. (Marquen con una X a la izquierda de las respuestas que consideren más adecuadas)

	Equipo directivo
	Profesores
	Alumnos
	Padres
	Representantes sociales

5. ¿HABÍAN COLABORADO LOS PROFESORES DE ESTE PROYECTO CON ANTERIORIDAD EN OTRAS ACTIVIDADES DE AUTOFORMACIÓN? Marquen con una X a la izquierda de las siguientes opciones:

SI

NO

En caso de responder SI, marquen con una X la opción referida al número de miembros y la actividad de formación en que han participado anteriormente)

	Todos los miembros del grupo
	Sólo algunos miembros del grupo
¿En qué tipo de actividad/es de formación han participado anteriormente?	
.....	
.....	

8. EL TEMA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN SE HA SELECCIONADO POR LA REFLEXIÓN SOBRE: (Marquen con una X a la izquierda de la/s respuesta/s que consideren más adecuadas, o bien aporten su propia opinión)

	Las necesidades del <i>contexto social</i>
	Las necesidades del <i>centro</i>
	Las necesidades de los <i>profesores</i>
	Las necesidades de los <i>alumnos</i>
	<i>Contenidos</i> que requieren un tratamiento didáctico innovador
	El interés por experimentar <i>nuevos modelos</i> de enseñanza
	El, interés por experimentar <i>nuevos modelos organizativos</i> en la escuela
	<i>La sensibilidad</i> ante el uso didáctico de las <i>nuevas tecnologías</i> de la información
	Otros

9. ¿CÓMO SE LLEGÓ A SELECCIONAR EL TEMA DEL PROYECTO? (Marquen con una X a la izquierda de las respuestas que consideren más adecuadas, o bien aporten su propia opinión)

	Por determinación de <i>prioridades</i>
	Por <i>debates</i> , que se resolvieron a través de: (especifique)
	Consenso
	Votación
	Por <i>aceptación inicial</i> de la idea o sugerencia original
	Por la <i>persuasión</i> del coordinador del proyecto
	Otros

12. ¿HA HABIDO NUEVAS INCORPORACIONES AL GRUPO DESDE QUE ÉSTE SE ORIGINÓ? Marquen con una X a la izquierda de las siguientes opciones:	
<input type="checkbox"/>	SI
<input type="checkbox"/>	NO
En caso de responder SI, marquen con una X la causa de la incorporación	
<input type="checkbox"/>	Por baja de otro miembro
<input type="checkbox"/>	Por demanda del grupo
<input type="checkbox"/>	Porque el proyecto, después de iniciado, ha resultado más atrayente para algunos profesores
<input type="checkbox"/>	Otras
<input type="checkbox"/>

13. LA ACTITUD DEL EQUIPO DIRECTIVO DEL CENTRO EN RELACIÓN AL PROYECTO HA SIDO: (Marquen con una X a la izquierda de las respuestas que consideren más adecuadas, o complete su opinión)	
<input type="checkbox"/>	Indiferencia/Inhibición ante el proyecto
<input type="checkbox"/>	Obstaculizar el desarrollo del proyecto
<input type="checkbox"/>	Apoyo personal y material
<input type="checkbox"/>	Coordinación y dirección del proyecto
<input type="checkbox"/>	Otros
<input type="checkbox"/>

14. ¿HAN PERCIBIDO YA ALGUNA CANTIDAD ECONÓMICA PARA LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN?	
<input type="checkbox"/>	SI
<input type="checkbox"/>	NO
En caso de responder NO, en la pregunta anterior ¿en qué medida está afectando a la puesta en marcha del proyecto?	
.....	
.....	
.....	
.....	

17. ¿LOS CONTENIDOS QUE SE ESTÁN ABORDANDO EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN SON APLICABLES A OTRAS ÁREAS CURRICULARES? (Marquen con una X la respuesta que consideren adecuada y aporten su propia opinión)

SI	NO	¿En qué aspectos?
	
	
	

18. ¿ESTÁ EXISTIENDO CONGRUENCIA ENTRE LOS OBJETIVOS QUE SE PROPUSIERON EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN Y LOS TEMAS SOBRE LOS QUE SE ESTÁ TRABAJANDO? (Marquen con una X debajo de la respuesta elegida)

MUY ALTA	ALTA	MEDIA	BAJA	NULA

19. ¿SE HAN INTRODUCIDO ALGUNAS MODIFICACIONES EN LOS OBJETIVOS INICIALES DEL PROYECTO?

- SI
 NO

En caso de responder SI, marquen con una X la/s causa/s por la/s que se han modificado los objetivos, o bien aporten su propia opinión

	Económicos-Recursos
	Viabilidad: Eran muy ambiciosos
	Falta de tiempo
	Deficiencias formativas de los propios profesores
	Pérdida de interés para el grupo de profesores
	Otros

20. ¿CUÁLES DE LAS SIGUIENTES ACTIVIDADES SE HAN LLEVADO A CABO DENTRO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN? (Marquen con una X a la izquierda de las respuestas que consideren más adecuadas, o bien aporten su propia opinión)	
<input type="checkbox"/>	Discusión y análisis entre los miembros del proyecto sobre lecturas y documentos
<input type="checkbox"/>	Elaboración de materiales curriculares relacionados con el proyecto
<input type="checkbox"/>	Observaciones de aplicaciones en el aula de aspectos del proyecto
<input type="checkbox"/>	Simulaciones de situaciones de enseñanza por los miembros del grupo
<input type="checkbox"/>	Exposiciones o demostraciones por expertos en el tema del proyecto de innovación
<input type="checkbox"/>	Asistencia a actividades de formación regladas (cursos, Jornadas, etc.)
<input type="checkbox"/>	Reuniones con profesores de otros centros con experiencias relacionadas con el proyecto de innovación
<input type="checkbox"/>	Otras (especificar)

21. LOS RECURSOS DIDÁCTICOS QUE SE ESTÁN UTILIZANDO O SE HAN UTILIZADO EN EL PROYECTO SON LOS SIGUIENTES: (Marquen con una X a la izquierda de las respuestas que consideren más adecuadas, o bien aporten su propia opinión)	
<input type="checkbox"/>	Libros de texto
<input type="checkbox"/>	Libros especializados (Psicopedagógicos, científicos, etc.)
<input type="checkbox"/>	Fotografías
<input type="checkbox"/>	Materiales manipulativos
<input type="checkbox"/>	Videos
<input type="checkbox"/>	Materiales elaborados por los propios profesores
<input type="checkbox"/>	Memorias de otros proyectos de innovación de características similares
<input type="checkbox"/>	Materiales elaborados por otros profesores
<input type="checkbox"/>	Programas de ordenador
<input type="checkbox"/>	Otros

22. ¿DE QUÉ FORMA SE LLEVA A CABO LA ASIGNACIÓN DE TAREAS EN EL GRUPO? (Marquen con una X a la izquierda de la respuesta que consideren más adecuada, o bien aporten su propia opinión)

	Voluntaria
	Obligatoria
	En función de la especialidad y conocimientos de cada uno
	Otras

23. ¿QUÉ TIPO DE TAREAS DESARROLLAN LOS MIEMBROS DEL GRUPO? (Ordene de 1 a 3 según su importancia)

	Búsqueda de información y documentación
	Lectura y presentación al grupo de documentos teóricos
	Búsqueda y presentación de experiencias didácticas llevadas a cabo en otros centros escolares
	Desarrollo de aspectos didácticos del propio proyecto
	Desarrollo de aspectos organizativos del propio proyecto
	Revisión y evaluación del proceso de desarrollo del proyecto
	Otras

24. ¿CUÁL ES LA PERIODICIDAD DE LAS REUNIONES DEL GRUPO? (Marquen con una X a la izquierda de las respuestas que consideren más adecuadas, o bien aporten su propia opinión)

	Más de una vez por semana
	Una vez por semana
	Una vez cada quince días
	Una vez al mes
	Otra

25. EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO EN LAS REUNIONES ES: (Marquen con una X la respuesta elegida y explique las causas)

<input type="checkbox"/>	Alto	Explique las causas
<input type="checkbox"/>	Medio
<input type="checkbox"/>	Bajo

26. EL NIVEL DE CUMPLIMIENTO DE LOS COMPROMISOS/TAREAS DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO ES (Marquen con una X la respuesta elegida y explique las causas)

<input type="checkbox"/>	Alto	Explique las causas
<input type="checkbox"/>	Medio
<input type="checkbox"/>	Bajo

27. ¿QUIÉN REALIZA LA COORDINACIÓN DEL GRUPO? (Marquen con una X a la izquierda de la respuesta que consideren adecuada, o bien aporten su propia opinión)

<input type="checkbox"/>	Un coordinador <i>permanente</i> elegido de entre los miembros del grupo
<input type="checkbox"/>	Un coordinador que va <i>rotando</i> cada cierto tiempo
<input type="checkbox"/>	Varios responsables en función de la actividad concreta
<input type="checkbox"/>	Otra

28. ¿CÓMO SE LLEVA A CABO EL REGISTRO DE LOS TEMAS TRATADOS EN LAS REUNIONES, LOS COMPROMISOS ASUMIDOS, LOS PROBLEMAS ENCONTRADOS, ETC.? (Marquen con una X la respuesta que consideren más adecuada o bien aporten su propia opinión)

<input type="checkbox"/>	No se está llevando a cabo ningún tipo de registro
<input type="checkbox"/>	Se redacta un <i>diario</i> de sesiones
<input type="checkbox"/>	Se redacta un breve acta de las sesiones
<input type="checkbox"/>	Se realizan <i>grabaciones</i> de las sesiones
<input type="checkbox"/>	Otras (especificar)

29. ¿QUÉ ESTILO DE COORDINACIÓN ES MÁS FRECUENTE EN UN GRUPO DE TRABAJO? (Marquen con una X la respuesta elegida)

Directivo: Se toman las decisiones por la persona que coordina el grupo

No directivo: Se deja a cada cual que actúe según su propio criterio

Colaborativo: Las decisiones se analizan, discuten y toman conjuntamente

30. ¿QUÉ POSICIÓN ADOPTAN OTROS COMPAÑEROS DEL CENTRO EN RELACIÓN AL PROYECTO DE INNOVACIÓN? (Marquen con una X a la izquierda de las respuestas que consideren más adecuadas, o bien aporten su propia opinión)

No conocen nada del proyecto

Conocen su existencia pero no les interesa

Conocen su existencia y han mostrado algún interés por recibir más información o participar en él

Conocen su existencia y se están oponiendo a su desarrollo

Otra

.....

.....

31. ¿QUÉ TIPO DE NORMAS Y REGLAS DE FUNCIONAMIENTO INTERNO SE HAN ACORDADO Y ACEPTADO POR EL GRUPO DE PROFESORES? (Marquen con una X a la izquierda de las respuestas que consideren más adecuadas, o bien aporten su propia opinión)

En relación a la periodicidad de las reuniones

En relación a la asistencia a las reuniones

En relación a las tareas a realizar

En relación a la temporalización del proyecto

En relación a la coordinación y funcionamiento interno del grupo

Otras

.....

32. ¿QUÉ ESPACIOS SE UTILIZAN EN EL CENTRO PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES RELACIONADAS CON EL PROYECTO? (Especifique a la derecha de cada elemento)	
Para la celebración de reuniones	¿Qué espacios se utilizan?
Para la realización de experiencias didácticas	¿Qué espacios se utilizan?
Para la ubicación de los materiales del proyecto	¿Qué espacios se utilizan?
Otros	¿Qué espacios se utilizan?

33. ¿CÓMO SE DISTRIBUYE EL TIEMPO DEDICADO AL PROYECTO? (Indique las HORAS SEMANALES que se dedican a cada actividad)	
Tiempo dedicado al trabajo individual	_____ HORAS/SEMANA
Tiempo dedicado al trabajo en pequeño completo	_____ HORAS/SEMANA
Tiempo dedicado al trabajo del grupo completo	_____ HORAS/SEMANA

34. EL TIEMPO INVERTIDO TRABAJANDO EN EL PROYECTO ES: (Marquen con una X a la izquierda de la respuesta que consideren más adecuada, y explique las razones)		
<input type="checkbox"/>	Muy productivo	Explique las razones
<input type="checkbox"/>	Normal	
<input type="checkbox"/>	Poco productivo	

35. ¿CUÁLES SON LAS ACTIVIDADES A LAS QUE DEDICA MAYOR CANTIDAD DE TIEMPO? (Marquen con una X la/s respuesta/s que consideren más adecuadas o bien aporta tu propia opinión)

	Puesta en práctica del proyecto
	Elaboración de materiales del proyecto
	Tareas burocráticas y administrativas relacionadas con el proyecto
	Otras (especificar)

36. EL TRABAJO EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN SE DESARROLLA PRINCIPALMENTE: (Marquen con una X a la izquierda de las respuestas que consideren más adecuadas, o bien aporten su propia opinión)

	En horario lectivo	Especifique cuándo
	En horario laboral
	En la escuela pero fuera del horario escolar	
	Fuera de la escuela	

37. LA DOTACIÓN ECONÓMICA ASIGNADA AL PROYECTO SE HA DIRIGIDO A LA ADQUISICIÓN DE... (Marquen con una X a la izquierda de las respuestas que consideren más adecuadas, o bien aporten su propia opinión)

	Libros y otros materiales escritos
	Material fungible: papel, cintas audio/video, etc.
	Equipos técnicos: videos, cámaras, ordenadores, etc.
	Asesoramiento por parte de expertos
	Viajes y estancias
	Otros

38. ¿QUIÉN LLEVA A CABO EL PROCESO DE REVISIÓN/EVALUACIÓN DEL PROYECTO? (Marquen con una X en la columna correspondiente de la derecha en función de que sea una actividad <i>planificada</i> o bien que <i>ya se esté realizando</i>)	ESTÁ PREVISTO	SE ESTÁ REALIZANDO
Un miembro del grupo al que se ha designado para esta tarea		
En una reunión de la <i>totalidad</i> del grupo		
Un miembro externo al grupo de trabajo		
El grupo de profesores junto a un asesor externo		
Otro		

39. ¿CÓMO SE LLEVA A CABO LA EVALUACIÓN? (Marquen con una X en la columna correspondiente de la derecha en función de que esté <i>planificado</i> o bien que <i>ya se esté realizando</i>)	ESTÁ PREVISTO	SE ESTÁ REALIZANDO
Autoevaluación <i>individual</i> a través de informes escritos		
Autoevaluación <i>grupal</i>		
Observación de las clases de los profesores del proyecto		
Cuestionarios		
Entrevistas		
Revisión/evaluación <i>externa</i>		
Ninguna		
Otras		

42. ¿QUIÉNES ESTÁN ACTUANDO CÓMO ASESORÍAS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN (Marque con una X la/s respuesta/s o bien señale otros)	
<input type="checkbox"/>	Asesor del Centro de Profesores
<input type="checkbox"/>	Profesores de otros centros
<input type="checkbox"/>	Inspección
<input type="checkbox"/>	EPOE-SAE-EATAI
<input type="checkbox"/>	Profesor de Universidad
<input type="checkbox"/>	Otros
<input type="checkbox"/>

43. EN CASO DE HABER RECIBIDO ASESORAMIENTO, ¿CUÁL ES EL NIVEL GENERAL DE SATISFACCIÓN RESPECTO AL MISMO? (Marquen con una X la respuesta que consideren adecuada y justifique su opinión)		
<input type="checkbox"/>	Alto	Justifique su opinión
<input type="checkbox"/>	Medio	
<input type="checkbox"/>	Bajo	

44. VALOREN LA CAPACIDAD DEL ASESOR ASIGNADO AL PROYECTO DE INNOVACIÓN (Marquen con una X la respuesta que consideren más adecuada para cada declaración)				
	ALTA	MEDIA	BAJA	No sabe/ No contesta
Capacidad de motivación				
Capacidad de gestión del trabajo				
Capacidad de propiciar la reflexión				
Relaciones interpersonales: apertura, saber escuchar, apoyo personal				
Capacidad de resolución de conflictos				
Capacidad de diagnóstico individual y organizativo				
Capacidad para proporcionar apoyo y recursos				
Disponibilidad				
Otras				
.....				
.....				

45. ¿QUÉ TIPO DE ASESORAMIENTO SE HA SOLICITADO POR PARTE DEL GRUPO Y CUÁL SE HA OFRECIDO POR EL ASESOR? (Marquen con una X en las columnas de la derecha en función de que sea una actividad solicitada por los profesores o bien ofrecida por el asesor)

	Asesoramiento Solicitado por los Profesores	Asesoramiento Ofrecido por el Asesor/a
Proporcionar información y documentación		
Ofrecer demostración y oportunidades de realizar prácticas		
Dinamización del grupo		
Proporcionar recursos didácticos		
Orientar y aclarar conceptos		
Facilitar innovaciones didácticas llevadas a cabo en otros contextos		
Facilitar el contacto con otros profesores		
Facilitar la revisión y evaluación del proceso		
Otros		
.....		
.....		

46. ¿QUÉ LIMITACIONES SE HAN ENCONTRADO HASTA AHORA EN EL DESARROLLO DEL PROYECTO? (Marquen con una X la/s respuesta/s que consideren más adecuadas o bien aporten su propia opinión)

Falta de apoyo o asesoramiento externo
Amplitud y complejidad del propio proyecto
Falta de tiempo personal para realizar las tareas exigidas
Dificultades de organización interna a nivel de escuela
Falta de implicación y compromiso de los profesores que participan en el proyecto
Influencia negativa de otros profesores no participantes en el proyecto
Falta de apoyo de la dirección del centro
Falta de apoyo de los padres de los alumnos
Incumplimientos por parte de la Administración en relación a la dotación económica del proyecto
Otras
.....
.....

47. ¿SE HAN INTRODUCIDO O SE ESTÁN PRODUCIENDO CAMBIOS EN LA VIDA DEL CENTRO COMO CONSECUENCIA DEL DESARROLLO DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN? (Marquen con una X a la izquierda de las siguientes opciones:

SÍ

NO

En caso de responder SÍ, ¿en qué aspectos de la vida del centro se están percibiendo dichos cambios? (Marquen con una X la/s respuesta/s que consideren más adecuadas o bien aporten su propia opinión)

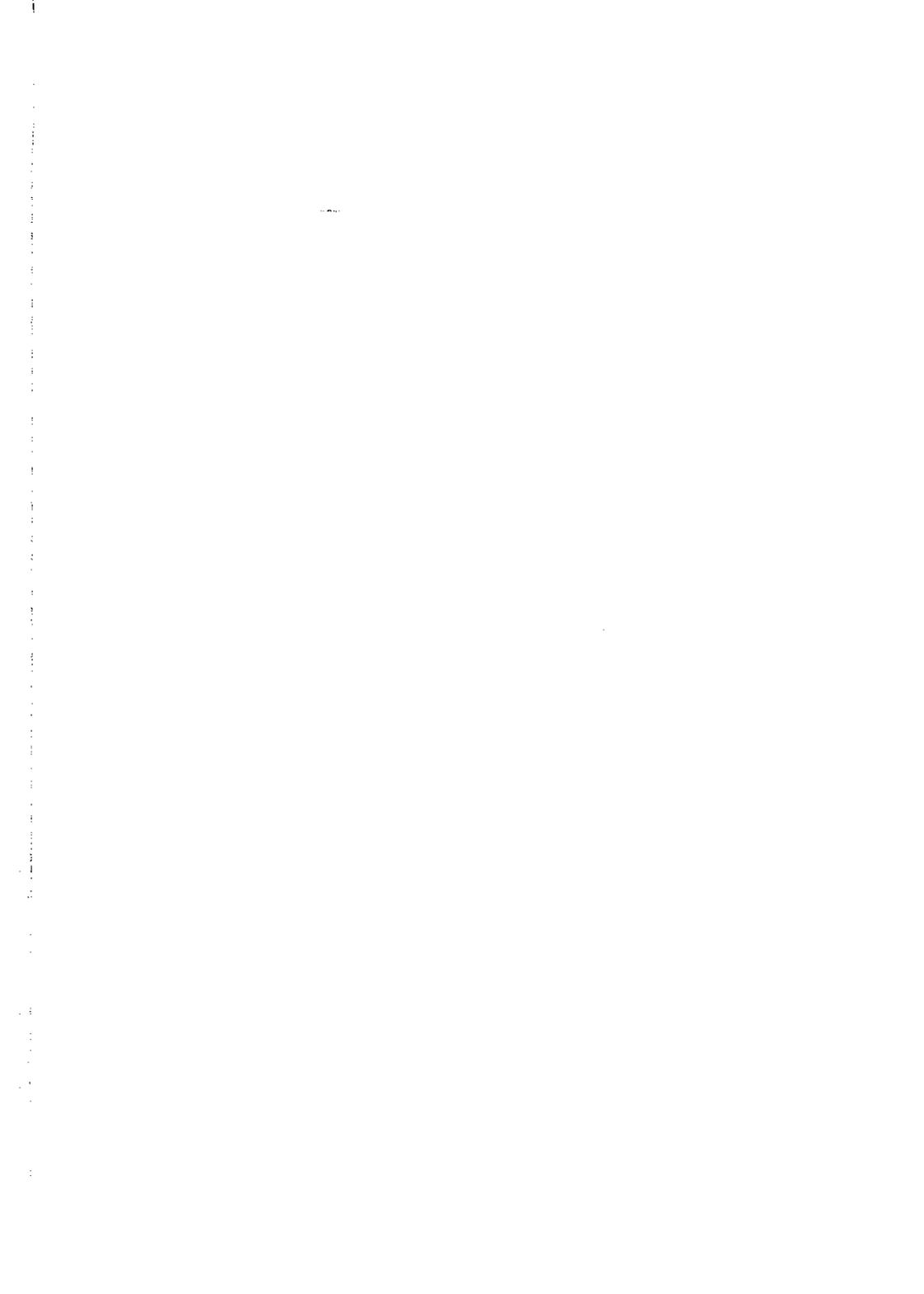
	En la coordinación entre profesores del mismo ciclo
	En la coordinación de los profesores del centro
	En el clima de relaciones en el centro
	En la implicación de los profesores en las tareas comunes del centro
	En la gestión organizativa del centro
	En el equipamiento del centro
	En la elaboración del Plan de Centro/Proyecto Curricular de Centro
	En la distribución de los espacios y los horarios
	Otros

48. ¿QUIÉN HA RESPONDIDO ESTE CUESTIONARIO?

	La totalidad de profesores de proyecto
	Un grupo amplio de profesores
	Un grupo pequeño de profesores (2 ó 3)
	El coordinador del proyecto
	Otros

49. POR FAVOR, SI DESDE SU PUNTO DE VISTA NO SE HA INCLUIDO EN ESTE CUESTIONARIO ALGÚN TEMA QUE CONSIDERE DE INTERÉS, LES ROGAMOS QUE NOS LO INDIQUEN A CONTINUACIÓN

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



APÉNDICE II

CUESTIONARIO SOBRE PROYECTOS DE INNOVACION EDUCATIVA

FORMATO INDIVIDUAL

El *Cuestionario sobre Proyectos de Innovación Educativa*, en su versión INDIVIDUAL pretende obtener información acerca de las opiniones de los profesores que participan en el desarrollo de un *Proyecto de Innovación Educativa*. Nos interesa conocer cual es su percepción acerca de los objetivos del proyecto, las relaciones entre los profesores participantes, sus propias preocupaciones como miembro del proyecto de innovación, su grado de satisfacción, lo que va aprendiendo, etc.

El *Cuestionario sobre Proyectos de Innovación Educativa* se presenta en dos formatos (individual y grupal). El que a continuación aparece es el *formato individual*. Ha de ser respondido *personalmente* por cada uno de los miembros del *proyecto de innovación*. El cuestionario es *anónimo*.

Gracias por su colaboración

El Cuestionario sobre *Proyectos de Innovación Educativa* está compuesto de preguntas que, en la mayoría de los casos, incluyen diferentes opciones de respuesta. Le pedimos que seleccionen la/s que mejor representen su opinión. Pueden también si lo desea, justificar con sus propias palabras sus opciones si éstas no es encuentran entre las ofrecidas en el texto.

1. DATOS GENERALES									
REFERENCIA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN:									
SEXO: <input type="checkbox"/> V <input type="checkbox"/> M		EDAD: _____ años							
DEDICACION:	CURSO/S QUE IMPARTE							
	MATERIA/S							
	NIVEL		<input type="checkbox"/>	Infantil	<input type="checkbox"/>	EGB	<input type="checkbox"/>	BUP	<input type="checkbox"/>
¿OCUPA ALGÚN CARGO DIRECTIVO? (En caso afirmativo indique cuál:)									
¿OCUPA ALGÚN CARGO ORGANIZATIVO? (Coordinador de Ciclo, Jefe de Seminario, etc.)? En caso afirmativo indique cuál:									
SITUACIÓN ADMINISTRATIVA (Marque con una X a la derecha)		<input type="checkbox"/>	Interino	<input type="checkbox"/>	Agregado bachillerato				
		<input type="checkbox"/>	Propietario Provisional	<input type="checkbox"/>	Catedrático Bachillerato				
		<input type="checkbox"/>	Propietario Definitivo	<input type="checkbox"/>	Otros				
AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE: _____ años									

2. ¿CUÁLES FUERON LOS MOTIVOS QUE LE LLEVARON A PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO DE INNOVACIÓN? (Seleccione y ordene los tres más importantes, o bien aporte su propia opinión)	
<input type="checkbox"/>	Su posible utilidad como actividad formativa para los miembros del grupo
<input type="checkbox"/>	Mejorar mi propia enseñanza
<input type="checkbox"/>	Las repercusiones que puede tener para el aprendizaje de los alumnos
<input type="checkbox"/>	Aumentar mis conocimientos en una materia
<input type="checkbox"/>	Las repercusiones organizativas que puede tener en el centro
<input type="checkbox"/>	Obtención de méritos y reconocimientos administrativos
<input type="checkbox"/>	Otros
<input type="checkbox"/>

3. ¿HA PARTICIPADO CON ANTERIORIDAD EN OTRAS ACTIVIDADES SIMILARES DE AUTOFORMACIÓN?

Marque con una X en la casilla correspondiente:

SI NO

En caso AFIRMATIVO, ¿EN QUÉ SENTIDO HA INFLUIDO EL GRADO DE SATISFACCIÓN EN LA REALIZACIÓN DE OTRAS ACTIVIDADES PARA DECIDIRSE A PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO DE INNOVACIÓN?

.....

.....

.....

4. ¿CUÁL ES, SEGÚN SU OPINIÓN, EL NIVEL DE CONOCIMIENTO QUE POSEE SOBRE EL TEMA EL PROYECTO DE INNOVACIÓN? (Marque con una X la respuesta que considere más adecuada o bien aporte su propia opinión)

Mi nivel de conocimiento es nulo

Tengo algunas nociones básicas

Tengo bastantes conocimientos

Conozco en profundidad el tema pero deseo profundizar más

Otros

.....

5. SU GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA ACTIVIDAD DESARROLLADA HASTA AHORA ES (Marque con una X la respuesta que considere más adecuada)

OPTIMO: Más del previsto	ACEPTABLE: El esperado	INSEGURO: Necesito más tiempo para juzgar	DEFICIENTE: Esperaba algo más	MUY DEFICIENTE: Estoy dudando si continuar

6. ¿CUÁL ES SU OPINIÓN SOBRE LOS OBJETIVOS QUE SE PLANTEAN EN EL PROYECTO? (Marque con una X la respuesta que considere que mejor representa su opinión en cada opción)	Mucho	Bastante	Poco	Nada
Son objetivos que responden a las necesidades percibidas por los miembros del proyecto				
Son objetivos que concretan resultados educativos que pretendemos obtener y medir				
Son objetivos que sirven para orientar el proceso de innovación				
Son objetivos que se perciben como alcanzables y adecuados				
Son objetivos que identifican y clarifican los objetivos de los implicados (profesores, alumnos...)				
Son objetivos que justifican las actividades o tareas que se están realizando				

7. ¿CUÁL ES SU OPINIÓN SOBRE LAS RELACIONES QUE SE MANTIENEN ENTRE LOS PROFESORES DEL PROYECTO? (Marque con una X la respuesta que considere que mejor representa su opinión en cada opción)	ALTO	MEDIO	BAJO
El grado de implicación y aceptación de compromisos por parte de los miembros del proyecto es			
El grado de satisfacción con el desarrollo del proyecto es			
El grado de cohesión entre los miembros del grupo es			
El grado de respeto a las opiniones y propuestas individuales es			
El grado de intercambio de experiencias entre los profesores del grupo es			
El grado de apoyo y respaldo que proporciona el grupo de profesores es			
El grado de productividad de las reuniones de trabajo es			
El grado en que los conflictos interfieren el trabajo del grupo es			
Otros			

8. DESDE QUE PARTICIPO EN ESTE PROYECTO DE INNOVACIÓN: (Marque con una X la respuesta que considere que mejor representa su opinión en cada opción)	Mucho	Algo	Poco	Nada
Estoy aprendiendo conceptos y teorías sobre este tema				
Estoy aprendiendo a resolver problemas a través del trabajo con mis compañeros				
Estoy aprendiendo a dirigir una actividad de investigación de mis alumnos				
Estoy aprendiendo a dirigir y facilitar una discusión				
Estoy aprendiendo a plantear conflictos cognitivos para provocar el cambio conceptual				
Estoy aprendiendo a plantear los dilemas de valor implícitos o explícitos en el tema del proyecto de innovación				
Estoy aprendiendo a evaluar la calidad del aprendizaje de mis alumnos				
Estoy aprendiendo a formular problemas y preguntas estimulantes				
Otros				
.....				

9. SEÑALE AQUELLAS FRASES QUE REFLEJEN MEJOR SUS PREOCUPACIONES EN RELACIÓN AL PROYECTO DE INNOVACIÓN (Marque con una X la/s respuesta/s que considere que mejor representa su preocupación en cada opción)	
<input type="checkbox"/>	Este proyecto no supone para mí un tema de especial preocupación
<input type="checkbox"/>	Siento que me gustaría saber más sobre el tema para poder realizar la innovación de una manera adecuada
<input type="checkbox"/>	Me agobia todo lo que tengo que hacer en este proyecto
<input type="checkbox"/>	No estoy seguro/a de saber lo que tengo que hacer
<input type="checkbox"/>	Me inquieta el conflicto entre mis intereses y mis responsabilidades
<input type="checkbox"/>	Me parece que me paso el tiempo organizando materiales
<input type="checkbox"/>	No sé si este proyecto logra mejorar el aprendizaje de mis alumnos
<input type="checkbox"/>	Me interesa evaluar el impacto que está teniendo en mis alumnos
<input type="checkbox"/>	Me gustaría que otros profesores participasen o se interesasen en el proyecto
<input type="checkbox"/>	Me gustaría saber lo que están haciendo otros profesores implicados en el proyecto
<input type="checkbox"/>	Quisiera coordinar mi esfuerzo con el de otros profesores para potenciar los efectos de esta innovación
<input type="checkbox"/>	Me estoy planteando algunos cambios en la forma de llevar a cabo el proyecto de innovación
<input type="checkbox"/>	Creo que podemos utilizar otras estrategias más válidas para desarrollar el proyecto

10. ¿SE HAN INTRODUCIDO O SE ESTÁN PRODUCIENDO CAMBIOS EN SU ENSEÑANZA A PARTIR DE SU PARTICIPACIÓN EN ESTE PROYECTO DE INNOVACIÓN? (Marque con una X en la casilla correspondiente:

SI NO

En caso afirmativo, ¿a qué se refieren estos cambios? (Marque con una X la/s respuesta/s que considere adecuadas o bien aporte su propia opinión)

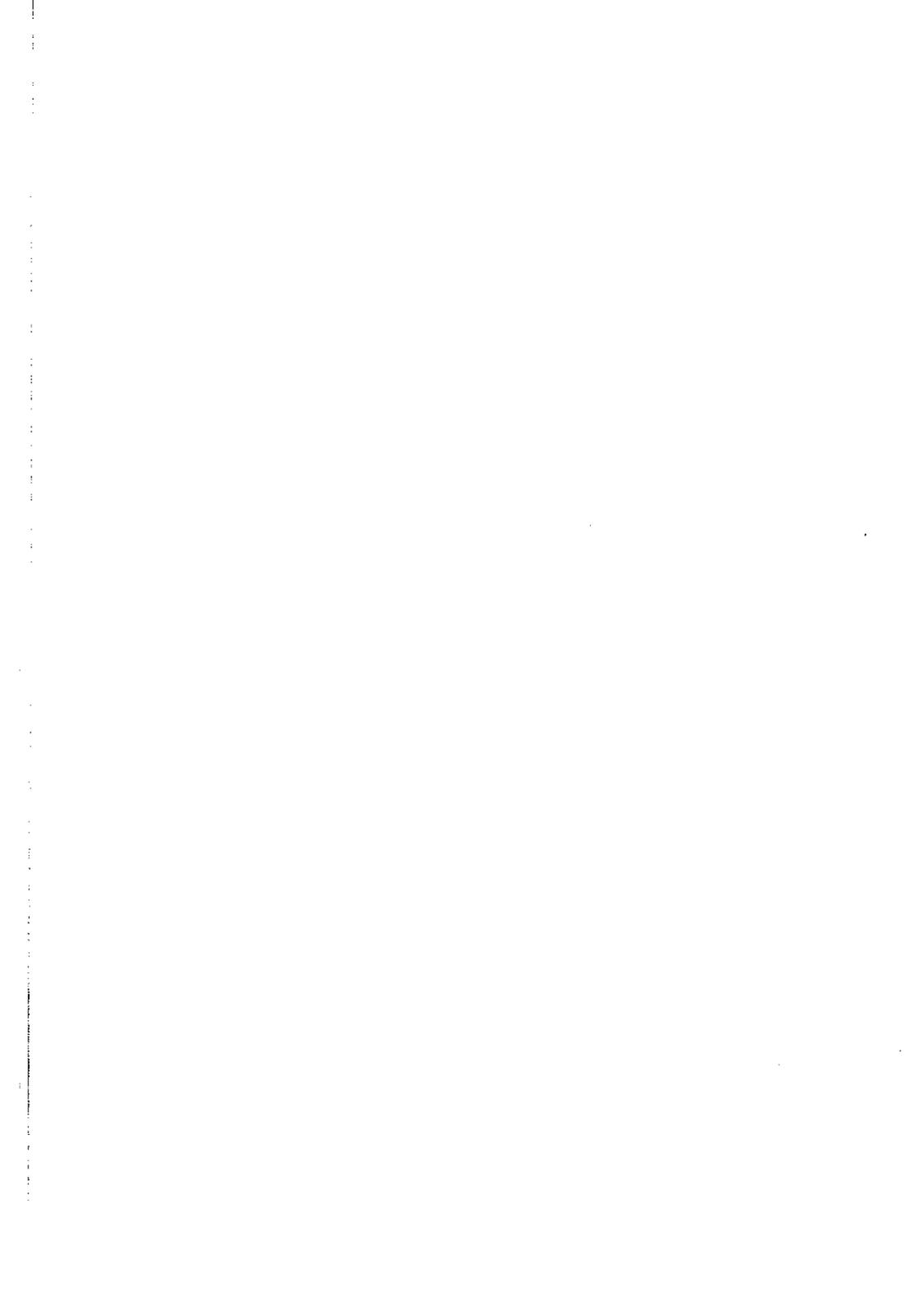
<input type="checkbox"/>	En la forma de organizar el espacio en la clase
<input type="checkbox"/>	En la distribución del tiempo
<input type="checkbox"/>	En las tareas que se asignan a los alumnos
<input type="checkbox"/>	En la forma de presentar la información a los alumnos
<input type="checkbox"/>	En la evaluación de los alumnos
<input type="checkbox"/>	En la utilización de nuevos materiales didácticos
<input type="checkbox"/>	En el agrupamiento de los alumnos
<input type="checkbox"/>	En el aprendizaje de los alumnos
<input type="checkbox"/>	En las relaciones entre los profesores
<input type="checkbox"/>	En las relaciones entre los alumnos
<input type="checkbox"/>	En las relaciones entre el profesor y los alumnos
<input type="checkbox"/>	Otros
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

11. ¿ESTÁ SATISFECHO CON LOS CAMBIOS QUE ESTÁ INTRODUCIENDO EN SU CLASE? (Marque con una X la respuesta que considere más adecuada)

Mucho	Bastante	Normal	Poco	Nada
<input type="checkbox"/>				

12. LE PEDIMOS QUE EXPRESE SU OPINIÓN SOBRE AQUELLOS ASPECTOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN SOBRE LOS QUE DESEE HACER ALGUNA CONSIDERACIÓN Y QUE NO HAYAN SIDO INCLUIDOS EN ALGUNA DE LAS PREGUNTAS ANTERIORES

Gracias de nuevo por su colaboración



APÉNDICE III

CUESTIONARIO DE NECESIDADES FORMATIVAS DE ASESORES/AS

La estructura de la formación del profesorado en nuestro país ha incorporado recientemente la figura del asesor/a de formación adscrito a los Centros de Profesores. La Administración Educativa ha establecido las funciones de los asesores de formación, entre las cuales figuran: *"Detectar y analizar necesidades y demandas de formación permanente del profesorado en los centros escolares; participar en la organización y realización de los planes de actividades que se establezcan en el CEP o en el ámbito regional o provincial; impartir actividades de formación en la materia, área o nivel correspondiente; prestar apoyo y realizar el seguimiento de los Proyectos de Innovación Educativa, Grupos de Trabajo y Seminarios Permanentes; coordinar y/o impartir las actividades de formación y seguimiento de los profesores de los centros en los que se imparte progresivamente el nuevo sistema educativo; dinamizar y promocionar la creación de Grupos de Trabajo, Seminarios Permanentes y equipos de Profesores que desarrollen Proyectos de Innovación"*, etc.

A través de este Cuestionario pretendemos conocer en qué medida los asesores/as se sienten formados para desarrollar las anteriores actividades, así como detectar cuáles son sus *NECESIDADES FORMATIVAS*. Este estudio permitirá obtener un primer conocimiento sobre un amplio colectivo de profesionales de la enseñanza sobre los que recae la responsabilidad de contribuir al desarrollo profesional de los profesores.

El Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores/as tiene dos partes: en la primera le pedimos que responda a algunos datos generales de identificación, su especialidad, forma de acceso, así como las condiciones en que se lleva a cabo su actividad. En la segunda incluimos una relación de 60 declaraciones. Le pedimos para cada declaración que responda en qué medida se considera formado en dicho conocimiento o habilidad, y en qué medida representa un conocimiento o habilidad *importante* para su trabajo como asesor.

Ejemplo:

	NIVEL DE FORMACIÓN					GRADO DE IMPORTANCIA				
Tener facilidad para organizar y gestionar el trabajo de los profesores	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

El Cuestionario es anónimo. Gracias por dedicarnos un poco de su tiempo

1. Centro de Profesores al que está asignado: (indíquese otra opción si corresponde)			
.....			
2. Sexo		Varón	3. Titulación/es Universitarias que posee:
		Mujer
4. Edad:			

5. Es asesor/a especialista en, o coordinador de un programa de ... (Marque con una X la respuesta que considere más adecuada)					
<input type="checkbox"/>	Educación Infantil	<input type="checkbox"/>	Francés	<input type="checkbox"/>	Audiovisuales
<input type="checkbox"/>	Primaria	<input type="checkbox"/>	Informática	<input type="checkbox"/>	Educación Vial
<input type="checkbox"/>	Matemáticas	<input type="checkbox"/>	Tecnología	<input type="checkbox"/>	Música
<input type="checkbox"/>	Ciencias Sociales	<input type="checkbox"/>	Educación Física	<input type="checkbox"/>	Gabinete de Bellas Artes
<input type="checkbox"/>	Ciencias Experimentales	<input type="checkbox"/>	Coeducación	<input type="checkbox"/>	Educación Ambiental
<input type="checkbox"/>	Lengua y Literatura	<input type="checkbox"/>	Educación para las Drogas	<input type="checkbox"/>	Educación para la Salud
<input type="checkbox"/>	Inglés	<input type="checkbox"/>	Otra	<input type="checkbox"/>	

6. ¿Ha realizado el curso de formación de asesores organizado por la Consejería de Educación y Ciencia? (Rodee con un círculo la respuesta adecuada)	
<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO

7. ¿En la actualidad pertenece a algún Movimiento de Renovación Pedagógica? (Ponga una cruz en la respuesta que considere más adecuada)	
<input type="checkbox"/>	Sí (Especifique cuál)
<input type="checkbox"/>	No he pertenecido nunca a ninguno
<input type="checkbox"/>	He pertenecido pero actualmente no soy miembro
<input type="checkbox"/>	Otras

8. Antes de ser asesor de formación, ¿en qué tipo de actividades formativas ha participado como organizador, coordinador o ponente? (Marque con una X la/s respuesta/s que considere más adecuada)

<input type="checkbox"/>	Cursos de formación
<input type="checkbox"/>	Seminarios Permanentes
<input type="checkbox"/>	Proyectos de Innovación y/o Experimentación
<input type="checkbox"/>	Escuelas de Verano
<input type="checkbox"/>	Proyectos de investigación
<input type="checkbox"/>	Formación en centros
<input type="checkbox"/>	Grupo de trabajo de profesores
<input type="checkbox"/>	Otros. Especificar

9. Quisiéramos conocer algunos aspectos relacionados con el ámbito de su actuación como asesor/a:

Número aproximado de centros que ha de atender como asesor/a	
Número aproximado de profesores/as de su especialidad que ha de atender como asesor/a	
Radio medio (en kilómetros) entre el Centro de Profesores y los centros a los que ha de asesorar: Entre Kms. y Kms.	

10. ¿Qué cantidad de tiempo dedica en su actividad diaria como asesor/a a cada una de las siguientes tareas, y cuál es el tiempo que cree que le debería dedicar. (Rodee con un círculo la respuesta adecuada en cada una de las dos opciones)	LO QUE LE DEDICO	LO QUE LE DEBERIA DEDICAR
	1. Muy poco 2. Poco 3. Normal 4. Bastante 5. Demasiado	1. Muy poco 2. Poco 3. Normal 4. Mucho 5. Mucho más
Organización de actividades regladas de formación: cursos, jornadas, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Presencia en el desarrollo de actividades regladas de formación como ponente, coordinador, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Asesoramiento a profesores individuales o en grupo fuera del horario lectivo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Búsqueda y análisis de documentación y de materiales didácticos para los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Trabajo burocrático: redactar informes, memorias, gestión económica, llamadas, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Reuniones de coordinación en el Centro de Profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Participación en la evaluación de actividades de formación (regladas y no regladas)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Diseño de materiales didácticos y audiovisuales para profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Actividades imprevistas, no planificadas (reuniones, consultas por parte de profesores, etc.)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tiempo para mi propia formación como asesor	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

11. Desde su punto de vista ¿cuáles son los problemas que se encuentra en su trabajo como asesor/a? Seleccione y ORDENE los TRES que considere MÁS IMPORTANTES	
	Falta de clarificación de las funciones a realizar como asesor/a
	Falta de aceptación/reconocimiento de los profesores
	Excesivas tareas asignadas al asesor/a
	Ambito de actuación (centro y profesores) excesivamente amplio
	Falta de coincidencia entre las expectativas de los profesores respecto al asesor/a y sus propias expectativas como asesor/a
	Escasa dotación de medios, recursos e infraestructura
	Falta de motivación en los profesores
	Falta de formación para desempeñar las funciones de asesor/a
	Dificultad para comprobar la eficacia del propio trabajo desarrollado como asesor/a
	Las excesivas demandas de formación realizadas por la Administración Educativa

12. A continuación le presentamos una relación de afirmaciones. Le pedimos que indique, para cada una de ellas, en qué medida se considera formado, y en qué medida representan un conocimiento o habilidad importante para su trabajo como asesor. (Rodee con un círculo la respuesta que considere más adecuada en cada opción)	NIVEL DE FORMACIÓN 1. NULA 2. INSUFICIENTE 3. NORMAL 4. BUENA 5. EXCELENTE	GRADO DE IMPORTANCIA 1. NULA 2. ESCASA 3. NORMAL 4. ALTA 5. MUY ALTA
1. Conocer diferentes modelos de formación del profesorado	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Saber diseñar, desarrollar y dirigir programas de formación del profesorado	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Conocer diversas técnicas de observación y análisis de clases	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Saber cómo asesorar a profesores a partir de observaciones propias o de otros compañeros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Saber cómo motivar a los profesores para la creación de grupos de trabajo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Saber exponer didácticamente un contenido a profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Saber evaluar la incidencia de mi propia actuación con los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Saber localizar recursos didácticos para los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Poseer capacidad para desarrollar materiales curriculares y demostraciones didácticas de mi especialidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Saber cómo proporcionar a los profesores recursos tecnológicos (informáticos, audiovisuales) apropiados	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Ayudar a los profesores en la comprensión y utilización de los materiales curriculares	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Saber elaborar materiales audiovisuales como recursos formativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Saber cómo establecer redes de intercambio de recursos entre profesores de diferentes centros educativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

12. (Cont.) A continuación le presentamos una relación de afirmaciones. Le pedimos que indique, para cada una de ellas, en qué medida se considera formada, y en qué medida representan un conocimiento o habilidad importante para su trabajo como asesor. (Rodee con un círculo la respuesta que considere más adecuada en cada opción)	NIVEL DE FORMACIÓN	GRADO DE IMPORTANCIA
	1. NULA 2. INSUFICIENTE 3. NORMAL 4. BUENA 5. EXCELENTE	1. NULA 2. ESCASA 3. NORMAL 4. ALTA 5. MUY ALTA
15. Conocer técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades formativas del centro.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Poseer conocimientos sobre clima, cultura escolar, y estilos de liderazgo y dirección escolar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Saber fomentar la colaboración y cooperación dentro del propio centro educativo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Saber ejercer diferentes estilos de liderazgo en distintas situaciones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Tener conocimiento y destreza sobre los procesos de autoevaluación escolar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Tener facilidad para organizar y gestionar el trabajo de los profesores.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Tener conocimiento sobre las fases de un proceso de evaluación de programas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Tener conocimiento de las recientes reformas legales respecto al funcionamiento y organización de los centros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Saber evaluar el desarrollo de actividades de formación.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos y curriculares	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25. Saber utilizar los resultados de la evaluación para mejorar los programas de formación . . .	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26. Ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27. Dominar las técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28. Dominar las técnicas cualitativas de recogida y análisis de datos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29. Saber elaborar instrumentos de evaluación de programas y centros válidos y fiables.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

12. (Cont.) A continuación le presentamos una relación de afirmaciones. Le pedimos que indique, para cada una de ellas, en qué medida se considera formada, y en qué medida representan un conocimiento o habilidad importante para su trabajo como asesor. (Rodee con un círculo la respuesta que considere más adecuada en cada opción)	NIVEL DE FORMACIÓN 1. NULA 2. INSUFICIENTE 3. NORMAL 4. BUENA 5. EXCELENTE	GRADO DE IMPORTANCIA 1. NULA 2. ESCASA 3. NORMAL 4. ALTA 5. MUY ALTA
30. Saber crear un clima propicio para la evaluación y la negociación de los resultados	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31. Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32. Conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33. Conocer diferentes teorías sobre las relaciones humanas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34. Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35. Saber definir de mi propio papel como asesor ante los profesores.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36. Tener dominio de las relaciones y dinámicas de los grupos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37. Conocer las principales líneas de investigación didáctica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38. Saber utilizar diferentes métodos de enseñanza	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39. Conocer estrategias e instrumentos válidos para la evaluación de alumnos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40. Saber desarrollar tareas de aprendizaje para los alumnos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41. Saber utilizar materiales didácticos en el aula	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
42. Saber cómo gestionar la clase y mantener la disciplina	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43. Poseer conocimiento sobre la organización del tiempo y el espacio en clase.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
44. Disponer de conocimientos sobre las teorías del desarrollo y aprendizaje del niño y del adulto	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45. Poseer conocimiento sobre el diseño y desarrollo curricular	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

12. (Cont.) A continuación le presentamos una relación de afirmaciones. Le pedimos que indique, para cada una de ellas, en qué medida se considera formada, y en qué medida representan un conocimiento o habilidad importante para su trabajo como asesor. (Rodee con un círculo la respuesta que considere más adecuada en cada opción)	NIVEL DE FORMACIÓN 1. NULA 2. INSUFICIENTE 3. NORMAL 4. BUENA 5. EXCELENTE	GRADO DE IMPORTANCIA 1. NULA 2. ESCASA 3. NORMAL 4. ALTA 5. MUY ALTA
46. Tener conocimiento y sensibilidad sobre la influencia del currículum oculto	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
47. Tener conocimiento sobre la didáctica de mi especialidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
48. Conocer los diseños curriculares de la Reforma	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
49. Conocer los procesos de elaboración del Proyecto Curricular de Centro	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50. Tener conocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
51. Conocer los contenidos transversales: salud, consumo, paz, coeducación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
52. Saber desarrollar procesos de evaluación del currículum	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
53. Conocer diferentes modelos y etapas de innovación educativa	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
54. Saber gestionar y organizar tiempos, tareas y trabajos en el desarrollo de una innovación ..	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
55. Saber proporcionar a los profesores recursos que apoyen los procesos de cambio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56. Conocer las causas de las resistencias personales al cambio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57. Ser sensible a los aspectos éticos y de valor que implican las innovaciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
58. Saber propiciar procesos de evaluación de las innovaciones educativas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
59. Conocer los distintos factores que influyen en los procesos de cambio: institucional; ciclo/etapa; aula, individual	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
60. Conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, planificar, desarrollar y evaluar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica