

Aportaciones y dificultades valoradas por las personas participantes en un proceso de innovación educativa de infantil a secundaria obligatoria

Contributions and difficulties valued by participants in an educational innovation process from Pre-school to High school

David Martínez-Maireles, Mila Naranjo Llanos y Antoni Tort Bardolet¹

*Departamento de Psicología. Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas. Universitat de Vic-UCC (España) y Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia. Università degli Studi di Firenze (Italia)

** Departamento de Psicología. Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas. Universitat de Vic-UCC (España)

***Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas. Universitat de Vic-UCC (España)

Resumen

Las innovaciones educativas para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación se han estudiado desde diferentes perspectivas en los últimos años. El objetivo de este artículo es presentar las aportaciones y dificultades percibidas y valoradas por los diferentes agentes educativos involucrados (docentes, alumnado, familias y equipo directivo). A partir de la metodología cualitativa y del método de estudio de caso múltiple, los resultados muestran una aportación en el tipo y naturaleza del aprendizaje, en el aprendizaje cooperativo y el relacional y emocional. Así mismo, se valoran como dificultades el tiempo de dedicación del docente, su formación y acompañamiento, y la necesidad de una mayor colaboración entre los agentes. Estos resultados son acordes con las investigaciones previas desarrolladas, si bien aportan una visión del conjunto de los agentes participantes. Como conclusión general, destaca la necesidad de una

1 **Correspondencia:** David Martínez-Maireles, david.martinez2@uvic.cat, C/ Raimon d'Abadal 1, 2-B 08500 Vic (Barcelona).

Este trabajo fue apoyado por la UVic-UCC a través de una beca de predoctorado y se lleva a cabo dentro del proyecto Aprenem del SUMMEM, de la UVic-UCC y Escola PIA de Catalunya.

mayor implicación de todos los agentes educativos promovida por el equipo directivo y de una mayor publicidad del proceso de innovación para legitimarlo y vincularlo a la realidad social.

Palabras clave: innovación educacional; evaluación de programa; mejora educativa; personal escolar.

Abstract

Educational innovations to improve teaching, learning, and evaluation processes have been studied from different perspectives in recent years. The aim of this article is to present the contributions and difficulties perceived and valued by the different educational agents involved (teachers, students, families, and management team). Using a qualitative methodology and relying on the multiple-case study method, this paper shows a contribution in the type and nature of learning, as well as in cooperative, relational and emotional learning. Likewise, the teacher's dedication, his/her training and accompaniment, and the need for greater collaboration among the agents are regarded as difficulties. These results are in line with previous research, although they provide an overview of all the agents involved. In conclusion, this study highlights the need for greater involvement of all educational agents promoted by the management team and greater publicity of the innovation process to legitimize it and link it to the social reality.

Keywords: educational innovation; program evaluation; educational improvement; school personnel.

Introducción

Durante las últimas décadas, la innovación educativa ha eclosionado en el panorama escolar de muchos países. Esta innovación, entendida como “proceso” requiere, en primer lugar, de un diseño o planificación que guíe la toma de decisiones alrededor de los aspectos sobre los que girará el cambio o mejora que se pretenda. En segundo lugar, de una implementación que se vaya ajustando a los objetivos que se persiguen y a los obstáculos que vayan surgiendo a lo largo del proceso. Y, en tercer lugar, y de manera necesaria, tienen que incorporar un proceso de evaluación de la innovación (EAF, EVPA, 2015; OECD 2014). No obstante, es muy amplio el abanico de opciones que se abre a la hora de plantear “qué” se evalúa, con “qué instrumentos” se evalúa, y “quién evalúa”.

En relación a “quién” evalúa una innovación educativa, uno de los aspectos a incorporar de manera ineludible es la voz de los diferentes agentes/participantes de la comunidad educativa implicados. Entre ellos, los más relevantes serían el equipo docente que lleva a cabo el proceso de innovación, el colectivo de alumnado implicado, las familias del alumnado, el equipo directivo del centro y las personas externas a la institución que asesoran la innovación (Chalmers y Gardiner, 2015; INTEF, 2014; OECD, 2014).

En el proceso que se presenta en este estudio, el foco de la innovación educativa gira en torno a tres ejes: a) la incorporación del aprendizaje cooperativo entre el alumnado en las aulas; b) la interdiscipliniedad entre áreas curriculares a través de itinerarios de aprendizaje; y c) la introducción de un proceso de enseñanza y aprendizaje de carácter más competencial. El objetivo de este estudio es analizar las percepciones/valoraciones

de los implicados/agentes de la comunidad educativa sobre el proceso de innovación. Con esta finalidad, se identifican los aspectos que se perciben como dificultad y los aspectos considerados aportaciones como consecuencia del desarrollo de la innovación

Antecedentes teóricos

Son diversos los modelos que proponen diferentes aproximaciones a la evaluación de las innovaciones educativas (EAF y EVPA, 2015; OECD 2014). Uno de los elementos comunes que aparecen en los distintos modelos, es la incorporación de los diferentes participantes involucrados. Resulta obvia la necesidad de identificar todos los participantes que están inmersos en el programa de innovación, incluso aquellos que, sin participar plenamente, se ven afectados por ella, así como identificar la percepción y valoración de estos agentes (Chalmers y Gardiner, 2015; INTEF, 2014; OECD, 2014). Sin esta consideración de los agentes (y sus percepciones y valoraciones), es poco probable que la innovación se lleve a cabo con éxito, porque son estos agentes y su implicación los que materializarán, o no, los diferentes cambios y mejoras en el proceso educativo y en el centro escolar.

La importancia de preguntar a los participantes su percepción y valoración del impacto de la innovación es útil, según la OECD (2014), "Porque sus respuestas subjetivas pueden ayudar a entender por qué algunos cambios son aceptados o hay resistencia, sin importar sus efectos "objetivos"." (p. 35).

Por ello, este apartado realiza un recorrido a través de los cinco participantes principales en la implementación de la innovación educativa: el equipo docente, el alumnado, las familias, el equipo directivo y los asesores externos (Chalmers y Gardiner, 2015; EAF y EVPA, 2015; OECD 2014).

Equipo docente

Los aspectos que se han identificado como especialmente relevantes en relación con el desarrollo de la innovación que se vinculan con el equipo docente son:

1. Cooperación entre docentes: si el profesorado participa en comunidades de aprendizaje profesional y en prácticas cooperativas internas y externas al centro escolar, si existe una reflexión conjunta y compartida de experiencias de la comunidad profesional, también se realiza una variación y una implementación de innovaciones educativas más elevada. Este hecho favorece el aumento de su desarrollo profesional y de su praxis (Solheim et al. 2018; Vieluf et al. 2012).

2. Co-docencia: se percibe por parte del profesorado que el proceso de enseñanza es más efectivo y que contribuye a un mayor progreso del alumnado (King-Sears y Strogilos, 2020).

3. Espacio de coordinación: necesidad de que el equipo directivo facilite la organización y el tiempo adecuado para desarrollar e implementar la innovación, así como también para poder formarse. No obstante, si no se destina un tiempo a esta reflexión compartida, a esta coordinación, es difícil que la implementación de cualquier innovación se lleve a cabo con éxito (Solheim et al. 2018).

4. Aspectos emocionales: por lo que concierne a la valoración del profesorado de la innovación educativa, ésta es percibida con nerviosismo e incertidumbre (Aramendi, 2010). Según Caliskan y Zhu (2019) es más fácil adoptar la idea de una innovación que llevarla a cabo.

5. Evaluación de los aprendizajes del alumnado: las necesidades de la evaluación institucional y la práctica evaluativa del profesorado no están alineadas, porque la primera busca demostrar el valor del trabajo que se está realizando y la segunda evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Bamber y Anderson, 2012).

6. Formación y acompañamiento externo: el profesorado identifica este aspecto como nuclear para mejorar su propio proceso de enseñanza y su eficacia en el proceso de innovación (Gonzales y Callueng, 2014).

Alumnado

No se puede olvidar que es necesaria la participación del alumnado, no sólo en la realización, sino también en la toma de ciertas decisiones durante el proceso, para una mayor toma de consciencia y un entendimiento más profundo del proyecto de innovación que se lleva a cabo, primordialmente si este proyecto es interdisciplinar (Folch et al. 2019). Esto hace cuestionar los modelos de enseñanza vertical y académica, hacia una escuela más abierta, dialogante y participativa (Susinos y Hayas, 2014).

La percepción y valoración del alumnado de la innovación educativa, también señala dificultades y facilidades en la línea de la valoración del profesorado, aunque en este apartado se destacan aquéllas que son diferentes:

1. Equipo docente: el alumnado percibe un aumento de la colaboración y cooperación entre el profesorado. Además, señalan que el profesorado se siente más seguro en el uso de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje y nuevas tecnologías (Caliskan y Zhu, 2019).

2. Co-docencia: King-Sears y Strogilos (2020) afirman que el alumnado coincide en que el modelo de co-docencia hace que los dos profesores presentes en el aula estén disponibles a ayudar a todo el alumnado, ajustando su ayuda y generando un mayor aprendizaje.

3. Aprendizaje motivador: Vincent-Lancrin et al. (2019) enfatizan que la satisfacción y el disfrutar en la escuela aumenta por parte del alumnado, gracias a la implementación de procesos de innovación. También aumentan sus resultados de aprendizaje, su compromiso para con la escuela y la equidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (Boulay y Goodson, 2018). Además, el crear un clima en el aula y de instrucción más adecuada y agradable, influye en el sentimiento de pertenencia de los estudiantes, al igual que la co-docencia (King-Sears y Strogilos, 2020). Veloso et al. (2014) muestran que el alumnado identifica cambios en las prácticas educativas del profesorado, provocadas por la modificación de la infraestructura del centro escolar, pero que no tienen impacto en su motivación o rendimiento.

4. Aprendizaje relacional y emocional: Susinos y Hayas (2014) hacen referencia a que las propuestas de mejora del centro escolar por parte del alumnado incluyen aspectos que promueven una mejora en la relación entre alumnado y en la convivencia en la escuela.

Familias

La participación de los diferentes agentes externos, como las familias, el público en general u otras agencias de educación en la valoración de las innovaciones educativas, aumenta si es promocionada por el equipo directivo (Vincent-Lacrin et al. 2019).

Greany (2018) manifiesta que la implicación de las familias, su comprensión y su apoyo a las innovaciones es necesaria para legitimarlas. Del mismo modo que para ayudar a solventar diferentes desafíos que pueden surgir en el centro educativo que implementa una innovación. Tenerlos en cuenta puede ayudar a aumentar la confianza en la capacidad y la efectividad de directivos y docentes. Esta confianza también fortalece las relaciones existentes entre el centro educativo y los sistemas que intervienen en él y así la innovación también se implementa con mayor éxito. No obstante, si los centros escolares sólo rinden cuentas a nivel social, es decir, la evaluación de la innovación sólo se centra en el rendimiento académico del alumnado, puede provocar efectos nocivos. En este caso, las familias sólo le dan importancia a este tipo de evaluación y no a una evaluación que mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje. Focalizar únicamente en los resultados académicos finales condiciona la elección de dónde escolarizar a sus hijos e hijas.

Equipo directivo

Una de las valoraciones básicas que se extrae de los estudios sobre las innovaciones vinculadas a los equipos directivos es que destacan la poca alineación de la cultura organizacional y la innovación educativa. Por consiguiente, es necesaria una mayor comunicación entre el equipo directivo y el profesorado, además de un reconocimiento de su trabajo de innovación, así como una mayor colaboración entre los diferentes profesionales (Caliskan y Zhu, 2019; Moya et al. 2019). Sin esta implicación del equipo directivo como facilitador en la introducción de nuevas metodologías o innovaciones educativas, es difícil que el profesorado las lleve a cabo, ya que el equipo docente se percibe como un indicador de lo que es valioso para el centro escolar (Solheim et al. 2018). La motivación e interés por la innovación del equipo docente inicial es más elevada y tienen una valoración más positiva que el equipo docente que se añade posteriormente. En este momento es en el que surgen problemas internos en los debates sobre la nueva praxis, la aceptación de los sistemas de acción y revisión, y el compromiso de los profesionales hacia la innovación implementada es mucho menor (Walder, 2014).

Los aspectos que aparecen como más relevantes en los procesos de innovación educativa vinculados al equipo directivo son:

1. Equipo docente: la necesidad de compartir la praxis con otros compañeros, como pasa con el profesorado, y también de asistir a otros centros para observar y participar de otras visiones del liderazgo escolar que implementan innovaciones. Esto es útil para prever el soporte que pueda necesitar el profesorado y advertir diferentes estrategias en situaciones reales (Gordon et al. 2016).

2. Formación y acompañamiento externo: una buena formación de las personas que forman parte del equipo directivo que se base en las competencias necesarias para el

liderazgo y para la innovación, ayuda a que su praxis se adecúe a las necesidades del equipo de profesionales del centro educativo (Gonzales y Callueng, 2014).

3. Espacio de coordinación: la dirección del centro escolar tiene un papel principal en acompañar a la implementación de la innovación. Debe apoyar las iniciativas de sus docentes, aportando más espacios y tiempo de reflexión compartida entre los que la llevan a cabo (Folch et al. 2019; Walder, 2014).

4. Espacio y mobiliario: un cambio en los espacios del centro, de forma prioritaria, si se apuesta por un trabajo interdisciplinar entre materias, para reforzar las conexiones entre ellas y para observar al alumnado en un espacio diferente al aula o a los laboratorios, entre otros (Folch et al. 2019; Walder, 2014).

Asesores y asesoras

Un agente importante en innovación y que no siempre se tiene en cuenta son las personas que asesoran el centro educativo en su implementación. El estudio de Gonzales y Callueng (2014) pone de manifiesto que un asesoramiento previo a los docentes resulta de ayuda y mejora su puesta en práctica en el aula. Aunque, según el estudio de Aramendi (2010), llama la atención la poca implicación de los centros de profesorado, inspección y la universidad en esta labor de asesoramiento, permitiendo al sector privado introducirse en esta formación docente. Este hecho es criticado por el profesorado del estudio de Aramendi (2010) y en el de Walder (2014) porque lo encuentran insuficiente.

Método

Objetivo

El objetivo de este estudio es analizar las percepciones/valoraciones de los diferentes agentes de la comunidad educativa en relación a las aportaciones y dificultades identificadas a lo largo de un proceso de innovación educativa. Para dar respuesta a dicho objetivo, se realiza una aproximación de carácter cualitativo y cuantitativo a partir de una metodología de estudio de caso múltiple (Merriam, 1998; Stake, 1995).

Muestra

Para abordar el objetivo de investigación, el estudio se llevó a cabo en dieciocho centros educativos concertados de Cataluña (España) que forman parte de una misma institución educativa. El criterio de selección de estos centros es que están implementando un mismo proyecto de innovación y mejora de las prácticas educativas, que gira entorno a tres ejes: a) el aprendizaje cooperativo; b) la interdisciplinariedad; y c) un proceso de enseñanza y aprendizaje competencial. Este proyecto de innovación se diseñó para ser desarrollado a lo largo de cuatro cursos académicos. El proyecto se construyó a partir de dos procesos de formación/asesoramiento que discurrían en paralelo: uno vinculado al aprendizaje cooperativo, a partir del Programa CA/AC (Pujolàs et al. 2011); y otro vinculado a la generación de itinerarios de aprendizaje de carácter

interdisciplinar y competencial de carácter constructivista. El modelo de asesoramiento se basa en la propuesta de Lago y Onrubia (2008) a partir de una estructura organizada en diferentes fases y tareas que realizan tanto el asesor y el colectivo docente, así como tareas conjuntas que permiten una reflexión constante sobre la práctica educativa que promueve una revisión y mejora de la misma.

Este estudio se lleva a cabo durante el segundo curso académico de este proceso de desarrollo de la innovación y mejora. Los centros disponen de uno a cuatro grupos clase por nivel educativo y todos se componen de etapa infantil, primaria y secundaria obligatoria. Los criterios de selección de los participantes que formaron los grupos focales fueron tres: que hubiera representación de todos los cursos desde infantil hasta secundaria obligatoria; que fueran de diferentes grupos clase; y que el alumnado representara a diferentes equipos cooperativos. Del número inicial de participantes se excluyeron al final 4 grupos de alumnos de P3 y P4, dado que no aportaban una información relevante para el estudio. El número final de participantes se muestra a continuación.

Tabla 1

Distribución por caso de participantes y grupos focales

| Caso | Ciclo | Docentes | Alumnado | Familias | Equipo Directivo | Total grupos focales |
|------|--------------|----------|----------|----------|------------------|----------------------|
| 1 | EP y ESO | 12 | 8 | 8 | 3 | 7 |
| 2 | EP | 5 | 7 | 5 | 3 | 4 |
| 3 | EI, EP y ESO | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| 4 | EP y ESO | 9 | 8 | 8 | 2 | 7 |
| 5 | ESO | 6 | 11 | 5 | | 3 |
| 6 | EP y ESO | 14 | 20 | 9 | 2 | 8 |
| 7 | EI | 8 | 8 | 5 | | 3 |
| 8 | EI | 7 | 4 | 4 | 2 | 4 |
| 9 | ESO | 2 | | 7 | | 2 |
| 10 | EI, EP y ESO | 4 | | 3 | | 2 |
| 11 | EI, EP y ESO | 2 | | 3 | | 2 |
| 12 | EP | 15 | 8 | 4 | 2 | 4 |
| 13 | EI | 6 | 7 | 4 | | 3 |
| 14 | EI | 2 | | 5 | 2 | 3 |
| 15 | ESO | 6 | 8 | 4 | | 3 |
| 16 | ESO | 5 | 9 | 5 | | 3 |
| 17 | EI | 5 | 15 | 5 | | 3 |
| 18 | EP | 5 | 8 | 8 | | 3 |

Leyenda. EI: educación infantil. EP: educación primaria. ESO: educación secundaria obligatoria.

Técnicas de recogida de información

La técnica utilizada para la recogida de información es el grupo focal conducido a través de una entrevista semi-estructurada dividida en dos dimensiones: antecedentes del centro educativo previos a la introducción de la innovación educativa y aspectos de la propia innovación. Estos aspectos de la innovación se dividen en diferentes dimensiones, tales como las tareas que se han llevado a cabo en el centro alrededor de los tres ejes de innovación; qué incidencia (o no) han tenido los cambios introducidos a nivel centro, aula o actividades; y la percepción/valoración de la implementación de las innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La entrevista semi-estructurada para cada uno de los grupos focales mantiene la misma estructura y aspectos a demandar, si bien se realizan adaptaciones y ajustes para cada uno de los grupos atendiendo a sus especificidades. Dentro de este último aspecto, este artículo se centra en las aportaciones y dificultades identificadas por los diferentes agentes. El objetivo de este instrumento es triple: en primer lugar, identificar la percepción sobre las diferentes prácticas educativas, en segundo lugar, recoger la ocurrencia de estas percepciones y, en tercer lugar, conocer la valoración de los cambios realizados por parte de los agentes implicados. La percepción y valoración de cada grupo no está exenta, obviamente, del rol que desarrolla dentro de la comunidad educativa, por ello precisamente la idoneidad de recoger todas las voces representadas. Se han llevado a cabo un total de sesenta y ocho grupos focales a los diferentes agentes de cada centro educativo (docentes, alumnado, familias y equipo directivo) que se distribuyen como sigue.

Tabla 2

Distribución total de los grupos focales por agentes

| Total | | Docentes | | Alumnado | | Familias | | Equipo directivo | |
|-------|---|----------|------|----------|----|----------|------|------------------|------|
| N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 68 | | 21 | 30,9 | 17 | 25 | 21 | 30,9 | 9 | 13,2 |

Además se realizó un análisis documental, que tiene como objetivo identificar las diferentes adaptaciones realizadas a causa de la implementación de la innovación educativa, tales como programaciones de diferentes asignaturas y de los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje, actividades realizadas por el alumnado, tutorías de seguimiento con las familias, memorias de aula, cuadernos del profesor, actas de reuniones de claustro y de equipos docentes. La documentación es seleccionada por los propios participantes a demanda de la investigación con el objetivo de dar cuenta de los ejemplos expuestos en los grupos focales.

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo durante cuatro meses. En un inicio se realizó la firma del consentimiento informado de las personas participantes. Seguidamente, se llevaron a cabo los grupos focales y, posteriormente, se recogió la documentación de las prácticas de los 18 casos/escuelas para su análisis. Previo al análisis de los datos se definió un primer sistema de categorización, obtenidas mediante un proceso inductivo-deductivo a partir de las respuestas surgidas en los grupos focales, de la revisión de la documentación, así como de los estudios académicos anteriormente mencionados. Esta categorización se fue perfilando y modificando a medida que se fueron analizando datos. Las dimensiones y categorías finales obtenidas sobre las aportaciones y dificultades percibidas/valoradas por los agentes implicados a partir de la implementación de la innovación se dividen en seis grandes dimensiones como sigue:

Tabla 3

Dimensiones y categorías sobre aportaciones y dificultades que perciben/valoran los agentes

| | |
|--|--|
| <i>Formación y acompañamiento al profesorado</i> | |
| Proceso de apoyo externo | Acompañamiento externo a partir de formación o asesoramiento previo y/o durante la implementación de la innovación para el aumento de la competencia docente. |
| <i>Tipo y naturaleza del aprendizaje</i> | |
| Aprendizaje cooperativo | Elaboración de actividades de aprendizaje cooperativo, uso de la agrupación en equipos, estructuras cooperativas, cargos para cada miembro del equipo, gestión de los equipos, su cohesión |
| Aprendizaje relacional/emocional | Iniciativa, participación, adquisición de valores y habilidades sociales, interacción, confianza, compartir opiniones, ayuda entre alumnado |
| Aprendizaje motivador | Interés del alumnado, autonomía y autorresponsabilidad, participación, motivación por y para el aprendizaje |
| <i>Gestión y organización de aspectos de la docencia</i> | |
| Prácticas evaluativas docentes | Modificación de las prácticas evaluativas por la implementación de la innovación |
| Equipos docentes | Organización y funcionamiento docente en equipos docentes en la elaboración de la programación y evaluación de actividades. Codocencia, co-tutoría |
| <i>Sentimientos del docente</i> | Ansiedad, inseguridad, miedo a la implementación de la innovación educativa y las relaciones entre docentes |
| <i>Espacio y mobiliario</i> | Contexto físico y materiales, cambio en la distribución y funcionalidad de aulas y del centro |
| <i>Otros</i> | Incidencia en aspectos como recursos materiales y humanos, contenido de aprendizaje, rendimiento académico |

La unidad de análisis son los fragmentos que forman parte de las respuestas a los grupos focales, en los que es posible identificar significados que vehiculan expresiones sobre aportaciones o dificultades de la innovación. Posteriormente, se procedió mediante el *software Atlas.ti* a la codificación de la totalidad de los 68 grupos focales realizados. Una vez ejecutado este proceso, se analizaron los resultados que proporcionó el *Atlas.ti* sobre la ocurrencia de fragmentos en que aparece en cada una de las categorías. Los datos se han cuantificado para poder realizar el análisis de su frecuencia a través del programa SPSS.

En el proceso de análisis, la documentación aporta la evidencia de veracidad de lo que se afirma en los grupos focales.

Resultados

De los 68 grupos focales realizados (N=68), 23 perciben/valoran aportaciones (NM=23) y 33 perciben/valoran dificultades (ND=33), los 12 grupos focales restantes no perciben/valoran ni aportaciones ni dificultades.

En primer lugar, se presenta la distribución de los grupos focales por agentes que perciben/valoran aportaciones

Tabla 4

Distribución de los grupos focales por agentes que perciben/valoran aportaciones

| Total | Docentes | | Alumnado | | Familias | | Equipo directivo | |
|-------|----------|------|----------|------|----------|-----|------------------|-----|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 23 | 12 | 52,2 | 8 | 34,8 | 2 | 8,7 | 1 | 4,3 |

En segundo lugar, se muestra la distribución de los grupos focales por agentes que perciben/valoran dificultades.

Tabla 5

Distribución de los grupos focales por agentes que perciben/valoran dificultades

| Total | Docentes | | Alumnado | | Familias | | Equipo directivo | |
|-------|----------|------|----------|-----|----------|------|------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| 33 | 17 | 51,5 | 3 | 9,1 | 6 | 18,2 | 7 | 21,2 |

En tercer lugar, se exponen los resultados de las aportaciones y dificultades percibidas/valoradas por los agentes distribuidas por las diferentes dimensiones.

Tabla 6

Resultados de las aportaciones y dificultades perciben/valoran por los agentes

| Dimensión | | Total | | Docentes | | Alumnado | | Familias | | Equipo directivo | |
|--|------------|-------|------|----------|------|----------|----|----------|------|------------------|------|
| | | NT | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| <i>Formación y acompañamiento al profesorado</i> | | | | | | | | | | | |
| Proceso de apoyo externo | Aportación | | | | | | | | | | |
| | Dificultad | 5 | 11,6 | 3 | 15,8 | | | 1 | 14,3 | 1 | 14,3 |
| <i>Tipo y naturaleza del aprendizaje</i> | | | | | | | | | | | |
| Aprendizaje cooperativo | Aportación | 11 | 25,6 | 6 | 31,6 | 5 | 50 | | | | |
| | Dificultad | 7 | 16,3 | 3 | 15,8 | 2 | 20 | 2 | 28,6 | | |
| Aprendizaje relacional emocional | Aportación | 13 | 30,2 | 7 | 36,8 | 5 | 50 | 1 | 14,3 | | |
| | Dificultad | 4 | 9,3 | 2 | 10,5 | 2 | 20 | | | | |
| Aprendizaje motivador | Aportación | 2 | 4,7 | 1 | 5,3 | | | 1 | 14,3 | | |
| | Dificultad | | | | | | | | | | |
| <i>Gestión y organización de aspectos de la docencia</i> | | | | | | | | | | | |
| Prácticas evaluativas docentes | Aportación | | | | | | | | | | |
| | Dificultad | 5 | 11,6 | 3 | 15,8 | | | 1 | 14,3 | 1 | 14,3 |
| Equipos docentes | Aportación | 6 | 14 | 6 | 31,6 | | | | | | |
| | Dificultad | 6 | 14 | 5 | 26,3 | | | | | 1 | 14,4 |
| Espacio temporal docente | Aportación | | | | | | | | | | |
| | Dificultad | 14 | 32,6 | 11 | 57,9 | | | | | 3 | 42,9 |
| <i>Sentimientos del docente</i> | Aportación | 1 | 2,3 | | | | | | | 1 | 14,3 |
| | Dificultad | 7 | 16,3 | 4 | 21,1 | | | | | 3 | 42,9 |
| <i>Espacio y mobiliario</i> | Aportación | 1 | 2,3 | | | | | | | 1 | 14,3 |
| | Dificultad | 1 | 2,3 | | | | | 1 | 14,3 | | |
| Otros | Aportación | 3 | 7 | 2 | 10,5 | | | 1 | 14,3 | | |
| | Dificultad | 8 | 18,6 | 3 | 15,8 | | | 1 | 14,3 | 4 | 57,1 |

La descripción de los resultados se divide en las seis dimensiones y sus categorías comentando las aportaciones y dificultades percibidas y valoradas por los agentes como consecuencia de la implementación de la innovación.

Formación y acompañamiento al profesorado

La dimensión *formación y acompañamiento del docente*, aunque no tenga la puntuación más alta en general se percibe como una dificultad, tal y como se manifiesta en un grupo focal de docentes:

“La formación no era formación, era trasladar la información y después hacer tareas y resolver dudas, sobre todo con los itinerarios de aprendizaje, era más dar instrucciones y elaborarlos.” (Caso 5).

Por parte de las familias, que dudan de si el profesorado tiene a su disposición esa formación y ese acompañamiento.

Por parte del equipo directivo, por la duda que se abre sobre qué tipo de formación y acompañamiento ofrecer a los equipos docentes para la implementación del proyecto: formaciones más generales o más concretas.

Tipos y naturaleza del aprendizaje

De los resultados en las aportaciones percibidas y valoradas por el profesorado en la dimensión *tipos y naturaleza del aprendizaje* se puede destacar la categoría *aprendizaje relacional y emocional*, que se promueve no sólo con el aprendizaje cooperativo y la agrupación del alumnado en equipos cooperativos, sino también con el uso de los itinerarios interdisciplinares para el aprendizaje de competencias, que provoca que el *aprendizaje* sea más *motivador*, incluso para algunos docentes. Un ejemplo sobre el *aprendizaje relacional y emocional* del grupo focal.

“Las relaciones entre los alumnos han mejorado mucho, se ayudan, interactúan...” (Caso 4).

El profesorado percibe el *aprendizaje cooperativo* como una dificultad, vinculado al *aprendizaje relacional y emocional*, en menor grado que la perciben como aportación. La dificultad está en que la distribución del alumnado por equipos cooperativos produce que la gestión de relaciones sea más complicada y hace emerger más conflictos que son difíciles de acompañar por un solo docente.

El alumnado también valora como una aportación y como dificultad, el *aprendizaje cooperativo* y *aprendizaje relacional y emocional*, porque el hecho de distribuirse en equipos cooperativos, les hace compartir mucho más con sus compañeros y conocerse más entre todos. Si bien, también valoran que aumentan los conflictos entre ellos cuando están distribuidos en equipos y no siempre es fácil gestionar ellos sus relaciones y sus emociones sin pedir ayuda al docente.

Las familias coinciden en la percepción/valoración la categoría *aprendizaje cooperativo* como una dificultad, debido a las quejas que reciben de sus hijos/as sobre la formación de equipos y por la duda de si las tareas que se realizan en ellos se elaboran entre todos o son unos pocos lo que llevan el peso de todo el trabajo.

A su vez, las familias perciben como aportación el *aprendizaje relacional y emocional*, ya que algunas de las actividades que se proponen tiene la intención de conocerse y cohesionar los equipos cooperativos. Sumado a eso, la innovación promueve que el aprendizaje sea más autónomo, vivencial y contextual y eso hace que las familias lo perciban como un *aprendizaje motivacional*. A modo de ejemplos:

“Ellos (el alumnado) hacen investigación, el experimento y ellos lo comprueban. Eso les gusta.” (Caso 2).

“(El alumnado) Trabajan en grupos de cuatro y hacen investigación al ordenador, se organizan entre ellos. También hacen dinámicas de grupo.” (Caso 18).

Esta categoría del *aprendizaje motivador* no ha sido identificada por el alumnado sino por el profesorado y las familias en un porcentaje muy bajo.

Gestión y organización de aspectos de la docencia

En la dimensión de *gestión y organización de aspectos de la docencia*, el profesorado valora como dificultad y muestran una necesidad marcada de un cambio en el *espacio temporal docente*, un ejemplo:

“La planificación y la estructuración del horario tendría que estar mejor definido sobre todo con los especialistas.” (Caso 17).

Los espacios que se han planificado para realizar las diferentes reuniones de preparación, planificación y valoración docentes de las mejoras educativas son insuficientes para poder llevar a cabo una implementación global, con una toma de decisiones conjunta y consensuada de todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, de la participación de los agentes, entre otros.

La inversión de tiempo por parte del profesorado es muy elevada en el momento de planificación y preparación, y más si se realiza de una manera cooperativa dentro de los *equipos docentes*.

Esta agrupación en *equipos docentes* se valora como aportación, ya que eso ayuda a la reflexión y aporta seguridad al no introducir la innovación en solitario. Un ejemplo de respuesta de otro grupo focal:

“Estamos aprendiendo mejor a trabajar en equipo y a respetarnos los unos a los otros.” (Caso 1).

No obstante, también se percibe como dificultad porque la participación no es equitativa por parte de todo el equipo, esto demanda mucha más implicación y energía y lleva a un desgaste que puede provocar desmotivación.

Asimismo, dentro de esta dimensión los equipos docentes perciben como dificultad las *prácticas evaluativas docentes*. Un ejemplo:

“Nos encontramos con muchas dificultades en el momento de evaluar ya que la estructura que seguimos continúa siendo la misma que se hacía antes del proyecto.” (Caso 7).

El equipo directivo vincula esta dimensión *gestión y organización de aspectos de la docencia* a la dimensión de *formación y acompañamiento al profesorado*, por la dificultad de incluir la formación dentro del *espacio temporal docente*, así como las reuniones de los equipos docentes y claustros, para la preparación y valoración de la implementación. A parte de gestionar también la participación e implicación en los equipos docentes.

Estos dos agentes también perciben como dificultades el *espacio temporal docente* y la *gestión docente*, pero no los *equipos docentes*, que está compensado, como ya se ha comentado, ya que se valora tanto como una aportación, por su promoción de la coordinación entre docentes, como una dificultad, por la diferencia de representaciones e ideas de cada uno o la discrepancia entre ellos sobre la metodología de la innovación.

Sentimientos del docente

Las dificultades percibidas/valoradas por el equipo docente en la dimensión de *gestión y organización de aspectos de la docencia* confluyen en la dimensión actual, *sentimientos del docente*. El estrés de implementar el proceso de innovación, la inexperiencia en algunos aspectos de mejora, el sentimiento de soledad y falta de acompañamiento, la falta de comprensión por parte de personas del equipo que tienen otras visiones acerca de la implementación, el miedo y las dudas sobre si lo que se está elaborando es correcto al cuestionar las prácticas anteriores con las nuevas propuestas que desconocen.

En esto coincide el equipo directivo que lo valora como una dificultad para aportar un buen acompañamiento del proceso y en los cambios emocionales que conlleva.

Espacio y mobiliario

La única aportación percibida/valorada por el equipo directivo es la dimensión *espacio y mobiliario*, por adecuar la escuela o ciertas aulas a la innovación y al trabajo en equipos del alumnado.

Otros

En la dimensión *otros* se identifican dificultades dentro de las familias como la falta de recursos, la pérdida de contenido por la implementación de la innovación, la falta de comunicación del proyecto por parte de la escuela o el choque de los discursos de innovación y educación tradicional en el mismo momento.

“Se junta el proyecto de mejora con la educación tradicional, son dos discursos diferentes y que no acaban de congeniar y chocan.” (Caso 9).

El equipo directivo expone una necesidad de visibilizar el proyecto a nivel externo, por una parte, para reconocer el trabajo hecho por todas las personas implicadas y, por otra, para aproximar y vincular la praxis interna de la escuela a la comunidad y la sociedad que la rodea.

Discusión y conclusiones

De las dificultades y aportaciones percibidas y valoradas por los diferentes agentes implicados, se extraen un conjunto de necesidades que deberían considerarse a lo largo del proceso de innovación. De entre todas ellas, las que este estudio identifica como más relevantes son las que se presentan a continuación.

Para garantizar que el cambio hacia una estructuración por equipos cooperativos en el aula sea realmente efectivo, se requiere introducir la co-docencia (King-Sears y

Strogilos, 2020). Disponer de dos docentes dentro del aula promoverá, por un lado, un aprendizaje más participativo y autorregulado por parte del alumnado (Caliskan y Zhu, 2019), y por otro lado, una gestión interna de los conflictos que surgen dentro de los equipos mucho más ajustada. El aprendizaje cooperativo está más estructurado a través de equipos y se comparte más el proceso entre sus miembros. También promueve que el alumnado se relacione entre ellos, que se conozcan con más profundidad, que pidan y se proporcionen ayuda entre ellos, a través de un lenguaje que es más cercano para ellos que el que utiliza el profesorado (Caliskan y Zhu, 2019) y aumenta su compromiso e interés por la escuela (Boulay y Goodson, 2018). La introducción de un cambio sustancial en las aulas, como es éste, supondrá informar de manera argumentada a las familias de aspectos clave como la configuración de los equipos, la estructuración en la realización de las tareas, entre otros.

Tal y como demuestra este estudio, en consonancia con los estudios de Solheim et al. (2018), Walder (2014) y Vieluf et al. (2012), la coordinación y colaboración entre el equipo docente es prioritaria para planificar y desarrollar un proceso de innovación y también para un crecimiento profesional. No obstante, es necesario realizar ajustes en relación al nivel de implicación de cada docente en este equipo. Si se añade que la innovación apuesta por un aprendizaje interdisciplinar, esta coordinación y cooperación entre docentes y su puesta en práctica a través de la docencia compartida o co-docencia es uno de los pilares para el éxito (King-Sears y Strogilos, 2020; Solheim et al. 2018). Aunque para que todo ello se lleve a cabo es necesario que el equipo directivo gestione, planifique y amplíe los espacios de coordinación entre docentes y entre centros, que en este estudio son considerados insuficientes, así como también espacios de formación (Folch et al. 2019; Gordon et al. 2016; Greany, 2018; Solheim et al. 2018; Walder, 2014).

Respecto a la formación y acompañamiento al profesorado, se ve necesario que se ajusten a las necesidades reales del equipo docente y de la mejora que pretende la innovación. Este aspecto mejoraría gracias a un proceso de asesoramiento con acompañamiento, seguimiento y valoración experta, antes y durante la implementación de mejoras en las prácticas educativas. Además, el equipo directivo podría dar unas respuestas más adecuadas y ajustadas a las necesidades del equipo profesional del centro (Gonzales y Callueng, 2014). De este modo aumentaría la comunicación entre equipo directivo y docentes y el reconocimiento de la labor de innovación que están realizando, así como la implicación de quienes ven la necesidad de las mejoras (Moya et al. 2019; Walder, 2014). Como señalaban Solheim et al. (2018) la implicación del equipo directivo como facilitador de la innovación ayuda a que el profesorado también la lleve a cabo. Dentro de este proceso de asesoramiento, resultaría prioritario anticipar aquellos aspectos que se verán modificados por la implementación de la innovación, como han sido, en el caso de este estudio, las prácticas evaluativas del profesorado (Walder, 2014). Del mismo modo, resulta necesaria una reflexión sobre la alineación de la evaluación institucional y la práctica evaluativa docente (Bamber y Anderson, 2012). De hecho, la evaluación es una de las preocupaciones manifestadas por las familias en el sentido de que no tienen muy claro cómo la innovación va a modificar las calificaciones y dudan que sea compartida con el alumnado (Boulay y Goodson, 2018; Moya et al. 2019).

Todos estos aspectos provocan e influyen en los sentimientos del profesorado, ya que la confluencia de la praxis antigua y la innovación crea dudas y estrés en su implementación, tal como Aramendi (2010) señalaba.

En la introducción de las mejoras educativas también es importante implicar en mayor medida al alumnado en la toma de ciertas decisiones durante el proceso de innovación, para que sean más conscientes y entiendan más profundamente el proyecto (Folch et al. 2019). Lo mismo sucede con las familias, que se podrían también implicar en el proceso de mejora e innovación (Greany, 2018).

Además, con la implementación de la innovación, el espacio y mobiliario pueden llegar a influir en el desarrollo de la innovación por el hecho de continuar trabajando en los mismos espacios que no se adecuan al tipo de mejoras educativas y al tipo de agrupación del alumnado que se está implementando. No obstante, Veloso et al. (2014) aportaron que la renovación de la infraestructura no varía la metodología docente.

Por último, pero no menos importante, existe una necesidad de publicitar todo el proceso de innovación para acercarlo, legitimarlo y conectarlo también a la realidad social (Greany, 2018; Vincent-Lacrin et al., 2019).

Este estudio se ha centrado en la percepción y valoración de los agentes de la innovación de las prácticas educativas implementadas. La aproximación a este estudio se realizó durante el proceso de desarrollo de la innovación educativa. Si se hubiese realizado una planificación previa a la implementación se dispondrían de evidencias iniciales que ayudarían a valorar y evaluar el impacto real de la innovación desarrollada (EAF y EVPA, 2015).

Este estudio da una idea de qué se percibe y se valora como aportación y dificultad en una implementación de innovación educativa basada en tres ejes de mejora: el aprendizaje cooperativo, la enseñanza y el aprendizaje competencial y los itinerarios interdisciplinares de aprendizaje. Por mucho que las dimensiones de análisis puedan parecer concretas de este estudio, pueden extrapolarse a otras innovaciones, ya que no sólo hacen referencia a los ejes de esta innovación, sino a aspectos generales sobre los cuales deben tomarse decisiones compartidas y consensuadas entre agentes educativos implicados, especialmente cuando una escuela está introduciendo una innovación educativa, como la modalidad de formación necesaria, el planteamiento de la gestión y organización de aspectos docentes, la calidad y naturaleza del aprendizaje, entre otros.

Referencias

- Aramendi, P. (2010). La innovación educativa en el País Vasco. Inclusión, equidad e integración europea. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 135-152. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3187077>
- Bamber, V. y Anderson, S. (2012). Evaluating learning and teaching: institutional needs and individual practices. *International journal for academic development*, 17(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.586459>
- Boulay, B. y Goodson, B. (2018). *The investing in innovation fund: summary of 67 evaluation. Final report*. IES. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20184013/pdf/20184013.pdf>

- Caliskan, A. y Zhu, C. (2019). Organizational culture and educational innovations in Turkish high education: perceptions and reactions of students. *Educational sciences: theory & practice*, 20(1), 20-39. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.003>
- Chalmers, D. y Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1), 53-80. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.655>
- EAF y EVPA. (2015). *Guía práctica para la medición y la gestión del impacto*. EAF. http://www.fundaciones.org/EPORTAL_DOCS/GENERAL/AEF/DOC-cw5537916e2a002/Guía_impacto-EVPA-AEF-2015.pdf
- Folch, C., Capdevila, R. y Prat, M. (2019). Percepción del Profesorado sobre una Experiencia Multidisciplinar: Arte y Ciencias en un Grado de Educación. *Revista de Investigación y Docencia Universitaria*, 13(1), 38-56. <http://doi.org/10.19083/ridu.2019.743>
- Greany, T. (2018). Innovation is possible, it's just not easy: improvement, innovation and legitimacy in England's autonomous and accountable school system. *Educational management administration & leadership*, 46(1), 65-85. <http://doi.org/10.1177/1741143216659297>
- Gonzales, R. y Callueng, C. (2014). Classroom assessment practices of Filipino teachers: measurement and impact of professional development. En C. Margno y M. J. Gaerlan (Ed.), *Essential of counseling education* (pp. 202-242). <http://doi.org/10.13140/2.1.1950.3685>
- Gordon, S. P., Oliver, J. y Solis, R. (2016). Successful innovations in educational leadership preparation. *International journal of educational leadership preparation*, 11(2), 51-70. ERIC. <https://eric.ed.gov/?q=educational+innovation&id=EJ1123995>
- INTEF. (2014). *Educación inclusiva: Iguales en la diversidad*. INTEF. http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110315/mod_resource/content/3/Inclusiva_14_10_14_B4_T2_cambiomejoraeninnovacion.pdf
- King-Sears, M. E. y Strogilos, V. (2020). An exploratory study of self-efficacy, school belongingness, and co-teaching perspectives from middle school students and teachers in a mathematics co-taught classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 162-180. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453553>
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. Profesorado. *Revista de currículum i formación del profesorado*, 12(1).
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Moya, B., Turra, H. y Chalmers, D. (2019). Developing and implementing a robust and flexible framework for the evaluation and impact of educational development in higher education in Chile. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 163-177. <http://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1555757>
- Pujolàs, P., Lago, J. R., Naranjo, M., Pedragosa, O., Riera, G., Soldevila, J., Olmos, G., Torner, A. y Rodrigo, C. (2011). *El programa CA/AC ("Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar") para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Elizalde. <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

- Solheim, K., Roland, P. y Ertesvåg, S. K. (2018). Teachers' perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction. *Educational Research*, 60(4), 459-477. <http://doi.org/10.1080/00131881.2018.1533790>
- Susinos, T. y Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge journal of education*, 44(3), 385-399. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.914155>
- OECD. (2014). *Measuring innovation in education: a new perspective*, Education research and innovation. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en>
- Veloso, L., Marques, J. S. y Duarte, A. (2014). Changing education through learning spaces: impacts of the Portuguese school buildings' renovation programme. *Cambridge journal of education*, 44(3), 401-423. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.921280>
- Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E. y Bayer, S. (2012). *Teaching practices and pedagogical innovation: evidence from TALIS*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Soumyajit, K. y Jacotin, G. (2019). *Measuring innovation in education, 2019: What has changed in the classroom?* *Educational Research and innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Walder, A. M. (2014). The preliminary and subsequent stages to integrating pedagogical innovation: the crux of the matter for the innovator. *Alberta journal of educational research*, 60(1), 22-42.

Fecha de recepción: 28 de enero de 2021.

Fecha de revisión: 14 de febrero de 2021.

Fecha de aceptación: 10 de enero de 2022.