

# Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria<sup>1</sup>

## Educational innovations in the Andalusian context. Multicase analysis of experiences in Early Childhood and Primary Education

Juan Carlos Tójar Hurtado

Esther Mena Rodríguez

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Málaga, España.*

### Resumen

La innovación educativa es un elemento clave en la formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria. De esta manera, viene siendo incorporada en los programas de formación de las administraciones educativas competentes. A pesar del incremento de experiencias, tanto en el ámbito nacional como internacional, no existe aún un modelo de evaluación consensuado, ni compartido, que avance en el conocimiento específico y en la mejora de dichas experiencias. La investigación se realizó mediante un análisis cualitativo multicaso de catorce estudios de caso. Cada estudio de caso se focalizó en un grupo de trabajo de profesorado de los niveles de Educación Infantil y Primaria. El estudio multicaso pretendía conocer en profundidad el proceso de la innovación educativa.

Este trabajo sigue un esquema similar al presentado en otros estudios multicaso de similares características, concediéndole un papel destacado al proceso de realización del

---

<sup>(1)</sup> Proyecto Financiado por la Junta de Andalucía: Programa Acciones Coordinadas, III Plan Andaluz de Investigación. Código: ACC-1335.

análisis multicaso (desde el contexto de estudio y las fuentes de datos hasta los procedimientos de recogida y análisis). Se detalla el método seguido haciendo especial énfasis en los procedimientos e instrumentos empleados, la elaboración de categorías y en el análisis cualitativo. Especial mención merece el proceso de validación cualitativa, que se ilustra durante el proceso de análisis de las innovaciones, atendiendo al concepto central de autenticidad. Los resultados permiten construir un marco teórico comprensivo, a partir de datos cualitativos, para el análisis de los procesos de innovación, que podría ser al mismo tiempo muy útil para la evaluación de experiencias de innovación educativa. El modelo teórico del proceso innovador construido ha sido probado, como herramienta de reflexión, por el profesorado innovador para el análisis de los procesos de las innovaciones. Se ha mostrado como un instrumento que ayuda a comprender elementos del proceso y representa, de manera dinámica, aquellos elementos que son relevantes para favorecer la innovación educativa.

*Palabras clave:* investigación cualitativa, estudios de caso, innovación educativa, métodos de evaluación, criterios de evaluación, autenticidad.

### **Abstract**

Educational innovation is a key element in the continuing training of early childhood and primary school teachers. Accordingly, education innovation is incorporated into the training programs of the competent education administrations. In spite of the increase in experience, both nationally and internationally, there is as yet no model of consensual or even shared evaluation that makes any progress toward gaining a specific knowledge of and improving innovative experiences. This research project was conducted using a multicase qualitative analysis of fourteen case studies. Every case study focussed on a working group made up of early childhood and primary school teachers. The multicase study attempted to gain an in-depth knowledge of the process of educational innovation.

This paper follows a scheme similar to that presented in other multicase studies of similar characteristics, granting a leading role to the process of performing the multicase analysis (from the study's context and data sources to the data-gathering and analysis procedures). The method used is explained, placing special emphasis on the procedures and instruments used, the creation of categories and the qualitative analysis. The qualitative validation process is illustrated during the innovation analysis process, with an eye to the central concept of authenticity. The results enable a comprehensive theoretical framework to be constructed, on the basis of qualitative data, which facilitates the analysis of the innovative processes. The framework could at the same time be highly useful for evaluating educational innovation experiences. The theoretical model of the innovative process was tested by the innovative teachers, who employed it as a tool for

reflection in order to analyse innovation processes. The model has proved itself a helpful tool for comprehending elements of the process, and it dynamically represents those elements that are relevant in promoting educational innovation.

*Key words:* qualitative research, case studies, educational innovation, evaluation methods, evaluation criteria, authenticity.

## Introducción

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

No todos los proyectos de innovación son innovaciones educativas. Los proyectos experiencias y actividades novedosas, para ser considerados como innovaciones, deben estar apoyados en la investigación educativa. Al menos en una actitud investigadora que, en su dimensión práctica, se apoye en la reflexión y en el cuestionamiento sistemático, que están íntimamente ligados a la formación del profesorado (Tójar y Matas, 2005).

Otro elemento que añade complejidad a la clarificación terminológica es la constante confusión entre los conceptos de innovación-proyecto, innovación-desarrollo e innovación-resultados. La innovación entendida como proyecto es el diseño inicial de una posible innovación educativa, la planificación de esa innovación. Ésta es la posición que parecen defender muchas administraciones educativas. Se innova, aparentemente, porque se promueven convocatorias y se aprueban proyectos. El seguimiento y la evaluación de esos proyectos pasan a

un segundo plano: «Los organismos gubernamentales han puesto sus energías en la política y la iniciación y, hasta hace poco, han subestimado enormemente los problemas y los procesos de implementación» (Fullan, 2002, p. 113).

Esta forma de entender la innovación es la heredera de un modelo técnico de evaluación educativa que plantea reformar el sistema educativo a partir de la legislación, atendiendo a la necesidad de responder a demandas educativas y sociales (García Gómez, 2006). La innovación-proyecto es ciertamente un cierto nivel de innovación y, al mismo tiempo, la cuestión de la planificación puede continuar estando presente a lo largo de todo el proceso.

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

En el otro extremo se sitúa la innovación-resultados, que se materializa en los cambios, más o menos profundos, de primer o de segundo orden. Hay quien sólo considera innovación no cuando se planifica o se desarrolla una experiencia sino cuando por fin se pueden constatar los cambios producidos (Hinton, 2004). En esta línea se mueven modelos educativos como los de rendición de cuentas (Nuttall, 1981), o los de escuelas eficaces (Edmons, 1978), que priman la efectividad de los cambios.

En este trabajo, en lugar de insistir en la perspectiva de los niveles de la innovación (como se hace en trabajos como el de O'Hara, Watson y Kavan, 1999), se plantean estas tres formas de entender la innovación como un proceso en sí mismo. De una síntesis de los planteamientos racionalistas e interpretativos, nacen propuestas como las de School-based review (Hopkins, 1996), basadas en el desarrollo organizacional, o las comunidades de aprendizaje (Wells, 2004). Se trata entonces de poner el acento en la mejora en lugar de en la eficacia. Desde este punto de vista, sólo el análisis de la realidad en cada escuela, la planificación, el desarrollo y la evaluación colaborativa y dialogada en cada contexto son el camino para la construcción del cambio y para la apropiación por los profesionales implicados (Martín Rodríguez, 2002). Innovación y cambio se sitúan, de esta manera, como elementos clave de la formación permanente del profesorado.

Una formación que supera la individualización y el aislamiento en la dirección del trabajo colaborativo y de la perspectiva comunitaria (Imberón, 2007).

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

---

FIGURA I. Representación hipotética integrada de tres perspectivas de la innovación.

---



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

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

- Determinar si el marco procesual de la innovación (planteamiento-desarrollo-consecuencias) es suficientemente comprensivo para conocer el fenómeno desde una perspectiva externa.
- Comprender la estructura interna de la innovación educativa con todos aquellos elementos/categorías que se apoyan conjuntamente para desarrollar el proceso innovador.

La metodología interpretativa debe ser legítima para comprender, desde un punto de vista interno, el proceso desarrollado en una serie de innovaciones educativas. Este interés interpretativo por conocer el fenómeno innovador puede ser razonablemente articulado a partir del empleo del método de estudios cualitativos de casos. Dada la naturaleza cualitativa de este trabajo, resulta razonable conceptualizar los objetivos como pretensiones o intenciones que guían las tareas de investigación o hipótesis de trabajo.

En resumen, las pretensiones específicas del estudio multicaso pueden concretarse en el desarrollo de un marco comprensivo de la estructura interna de las innovaciones. Profundizando en esta pretensión general, este estudio multicaso debe intentar:

- Conceptualizar aquellos elementos del proceso que son determinantes para favorecer la innovación, concretando además su papel en el proceso, y
- Construir un modelo teórico, desde los datos cualitativos, que integre elementos del proceso innovador, lo ilustre y lo haga comprensivo.

## Diseño y metodología

Los multicasos se consideran generalmente con el interés de estudiar convergencias y divergencias entre casos. Pueden estudiarse casos múltiples con intención comparativa (casos paralelos), pero también resulta relevante estudiar las peculiaridades que caracterizan a cada caso comprendiendo e interpretando las singularidades de cada contexto, situación o escenario en el que se desarrolla cada caso (casos disimilares). Stake (1994) utiliza la denominación de caso colectivo

para el estudio conjunto e intensivo de varios casos al mismo tiempo. Cuando se estudian varios casos, los argumentos presentados pueden parecer más robustos o convincentes. Yin (1984) hablaba de replicación literal para referirse al uso de casos múltiples para la obtención de resultados similares, y de replicación teórica cuando se producen resultados contrarios por motivos teóricamente predecibles.

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

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

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

Los estudios multicaso han sido utilizados en la investigación sobre enseñanza en diversas ocasiones (Smith y Simpson, 1993; Eick y Reed, 2002). En España, el uso de estudios de casos es cada vez más frecuente en investigación educativa (Fullana, 1998), e incluso algunos en el marco de la formación permanente del profesorado y de las innovaciones educativas (García Gómez, 1999; Gobantes, 2001; Sancho, 1993). Una metodología similar fue utilizada para estudiar las innovaciones docentes desarrolladas en la Universidad (Tójar y Matas, 2005).

## Participantes

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

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

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

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

Los casos estudiados se sitúan todos ellos dentro del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Dicho Plan propone una serie de medidas dirigidas a la mejora de la práctica educativa mediante el apoyo a los profesores implicados en proyectos de innovación educativa. Las medidas de apoyo se concretan en convocatorias periódicas para la concesión de proyectos de innovación educativa<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Describir exhaustivamente cada uno de los 14 casos excede de los objetivos y de los límites de extensión de este trabajo. No obstante, se ofrecen algunos datos para mostrar la heterogeneidad de casos seleccionada según los criterios establecidos. Cinco centros fueron seleccionados de la provincia de Málaga y nueve de Sevilla. Aunque en algunos casos la innovación se circunscribía a una etapa concreta (tres en Infantil y cinco en Primaria), la mayoría de las innovaciones incorporaba a docentes y a alumnado de los dos niveles educativos. El contexto inicial de los centros mostraba una gran diversidad con características marcadas muy diferentes (rural-urbana, multiculturalidad, absentismo, problemas de comunicación...). Las áreas implicadas en las innovaciones eran también muy diversas y a menudo procedían de varias disciplinas. De la misma manera, las metodologías promovidas en las innovaciones ilustraban diferentes perspectivas lúdicas, globalizadas, el trabajo en equipo, y en temas transversales, el aprendizaje significativo, el profesional reflexivo e investigador, la participación de la comunidad, la introducción de nuevos recursos y estrategias didácticas, y otras prácticas innovadoras.

## Procedimiento y técnicas de obtención de información

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

El planteamiento inicial preveía un conocimiento en profundidad de las diversas experiencias de innovación, teniendo presentes las posibles limitaciones que dieran en cada caso y las condiciones que pusieran los protagonistas de las experiencias.

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

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

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

Al profesorado de los diversos grupos, se le indicó además que, en cualquier momento de desarrollo del estudio de caso, y sin tener que dar ninguna explicación al respecto, se podía romper la relación con la persona que estaba en

contacto con ellos y, por ende, con la investigación. Este hecho no se produjo en ninguno de los casos.

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

Cada estudio de caso se desarrolló de forma independiente<sup>3</sup>, aunque en varias ocasiones se realizaron reuniones de coordinación con los colaboradores responsables de los estudios de casos, analizando cualitativamente y elaborándose un informe de investigación para cada caso. Las reuniones de coordinación permitieron concretar algunas de las categorías para el tratamiento de la información recogida en los diferentes casos.

### **Procedimientos de análisis**

Tras la primera lectura de los informes de investigación de cada estudio de caso, se elaboró un primer esquema inicial con 17 precategorias, tres de las cuales se subdividieron en otras tantas subcategorías, por lo que se comenzó a trabajar con un total de 28 aspectos. Los esquemas iniciales fueron reelaborándose durante el propio análisis, configurándose finalmente un sistema de 11 categorías y 22 subcategorías. En la Tabla I, aparece la lista de categorías con los códigos correspondientes (acrónimos de cuatro letras), una definición resumida y las subcategorías asociadas.

---

<sup>3</sup> Los estudios de caso se desarrollaron de manera paralela e independiente a lo largo de un curso escolar completo (2005/06), si bien el análisis multicaso sobre el que se centra este artículo implicó mantener el contacto con los centros seis meses más del curso escolar siguiente (2006/07).

**TABLA I.** Códigos y categorías construidas

<b>CÓDIGO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>
HIND	Historia individual	Historia individual construida de cada participante en la innovación. Experiencias previas. Antecedentes personales.	
HCOM	Historia compartida	Historia colectiva compartida, construida en común antes y durante las experiencias innovadoras.	
CREE	Creencias del profesor	Creencias y concepciones del profesorado sobre la Educación (en general), sobre los cambios y las experiencias innovadoras en particular. Cómo las innovaciones son representadas por quienes participan en ellas. Valoración interna de la innovación.	CREE-E (Educación) CREE-I (Innovación)
CIRI	Circunstancias de la innovación	Circunstancias que rodean la innovación. Fase en la que se encuentra la innovación, momento (subjetivo) dentro del proceso innovador.	CIRI-F (Fase) CIRI-M (Momento)
PRME	Primeras decisiones	Relación entre las creencias y definiciones de la innovación y las primeras medidas encaminadas a favorecerla.	
RERE	Red de relaciones	Estructura y mapa de relaciones de la innovación. Ámbitos y niveles de interacción.	RERE-Ce (Centro) RERE-A (Administración) RERE-Co (Comunidad) RERE-I (Investigación)
CACO	Cambios en concepciones	Cambios en las concepciones curriculares. Cambios en la concepción y práctica de la enseñanza, en el aprendizaje y la evaluación, en el papel de los materiales curriculares, en las relaciones entre profesores y alumnos...	CACO-Cp (Concepción y práctica) CACO-Ae (Aprendizaje y evaluación) CACO-Mc (Materiales curriculares) CACO-Pa (Profesorado-alumnado)
COFC	Condiciones facilitadoras del cambio	Condiciones que facilitan el cambio, organización de la innovación. Modelo organizativo, intercambios profesor alumno, seguimiento de la innovación, seguimiento, apoyo y asesoría de la innovación.	COFC-O (Organización) COFC-I (Intercambios) COFC-S (Seguimiento)

<b>CÓDIGO</b>	<b>CATEGORÍA</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>
OBIN	Obstáculos a la innovación	Cualquier obstáculo personal, laboral, administrativo, académico formativo que dificulte la introducción de cambios e innovaciones.	OBIN-Au (Autorresistencia) OBIN-Co (Comunidad) OBIN-Fi (Físicas) OBIN-Ad (Administración)
NUDE	Nuevas decisiones	Decisiones que se toman y ejecutan para poner en práctica cambios que se han reflexionado previamente de manera colectiva.	NUDE-Pr (Propuestas) NUDE-Rp (Profesorado) NUDE-Ra (Alumnado)
TRAN	Transferencia a otros contextos	Posibilidad de transferencia de elementos del proceso innovador de unos centros a otros.	

Como unidad de análisis, se consideraron tanto las expresiones literales manifestadas en entrevistas, o recogidas a partir de la observación directa de las experiencias, como algunas de las valoraciones personales de los investigadores responsables que habían sido validadas por los propios protagonistas de la innovación. En todo caso, se trató de que, durante la extracción de unidades, no se perdiera en lo posible la referencia al contexto, de manera que se mantuviese el significado sustantivo de los diversos segmentos.

La elaboración de las categorías, que se inició con la primera selección de unidades de análisis y construcción de las primeras precategorias, fue desarrollándose de manera paralela al análisis de los datos y a la producción de las conclusiones. La presentación lineal que se realiza en este trabajo se hace con una intención expositiva.

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

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

La triangulación se utilizó, además de para recoger y confirmar datos, para analizar aspectos fundamentales de las experiencias de innovación, gracias a la

posibilidad de fluidez y contraste de la comunicación que se transmite desde los diversos ángulos o perspectivas implicadas.

Los procedimientos de validación han estado presentes en cada uno de los estudios de caso. En este sentido, se utilizaron los criterios clásicos comúnmente empleados en este tipo de estudios cualitativos para dotarlos de veracidad: la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Lincoln y Guba, 1985). En el análisis multicaso, se fue incluso un paso más allá, como se muestra en siguiente apartado, utilizando otro tipo de criterios, más propios de la lógica constructivista, que están organizados bajo el concepto central de autenticidad<sup>4</sup> (Lincoln, 1995).

## Resultados

A continuación, se presenta una descripción resumida de los resultados organizados por las diferentes categorías de análisis construidas. Esta forma de presentar los resultados trata de facilitar, desde los datos, la comprensión de la estructura interna de los procesos innovadores, conceptualizando los elementos que puedan ser determinantes en los mismos, de acuerdo con los objetivos y pretensiones expresadas en la introducción.

Cada proyecto de innovación considerado para esta parte de la investigación está desarrollado por profesionales educativos con nombres y apellidos. Cada una de estas personas ha tenido un bagaje y una experiencia diversa a lo largo de su trayectoria personal. El desarrollo de la investigación no ha permitido realizar una historia de vida de cada uno de los protagonistas de las innovaciones, como quizá hubieran merecido todos y todas, pero sí ha atendido a las historias individuales que han contribuido a los antecedentes de la innovación (HIND). Además de por personas, la historia de las innovaciones se construye a través de proyectos colectivos compartidos (HCOM). Son auténticas prosopografías, o historias de vida de grupos, que se construyen con las vivencias, individuales y en interacción, de los miembros de la comunidad educativa, antes y durante la experiencia innovadora.

---

<sup>4</sup> Estos otros criterios son: imparcialidad, autenticidad ontológica, autenticidad educativa, autenticidad catalizada y autenticidad táctica (v. también Tójar, 2006, p. 217-224).

El contexto del departamento, o del centro, en donde se inicia la innovación es diferente en cada caso, pero existen elementos singulares que están en el origen de la misma. Éste es el caso de, por ejemplo, la situación del alumnado en el estudio de caso 2 (EC2<sup>5</sup>) o de sus demandas específicas.

Los problemas de vocabulario, el absentismo o los problemas de comunicación, entre otros temas sustantivos, están en algunos casos en la motivación de la innovación. A pesar de todo ello, la realidad no es inamovible y hay que aprovechar el ambiente negativo para reaccionar con nuevas ideas transformadoras.

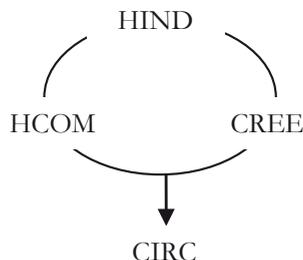
¿Qué se entiende por innovación en cada caso? ¿Cuál es la respuesta innovadora que el profesorado es capaz de ofrecer ante las demandas? En la mayoría de los casos, se quiere fomentar el gusto por la lectura: lo importante en estos casos no es sólo saber leer, sino querer leer. Los temas transversales y los valores se trabajan tanto en temas de lecto-escritura como en Educación Física. Las metodologías lúdicas y globalizadas están presentes en otros tantos casos. La elaboración y la experimentación de un programa para mejorar la velocidad y la comprensión lectora es el eje del EC4. Las creencias y concepciones del profesorado sobre la Educación, en general, y sobre las innovaciones, en particular, ilustran la imagen que cada profesional, que cada grupo de profesorado se hace de la innovación en la que participa. Comprender e interpretar lo que cada innovación representa para sus protagonistas favorece la valoración interna de la experiencia: «para mí, una actividad innovadora es una actividad que implique, por parte del profesorado, un replanteamiento y tomar decisiones, trabajar con nuevas perspectivas» (CREE-I, Entrevista 8 del estudio de caso número 3, EC3En08, docente de infantil).

La innovación tiene un carácter procesual. El paso por determinadas fases o etapas es imprescindible antes de llegar a la institucionalización de la innovación. El contexto, en cada caso, influye en la definición de la innovación que se tiene y en la cronología de la misma. No todas las experiencias innovadoras comienzan en la misma fase, porque los contextos son diferentes y algunos aspectos que pueden considerarse innovadores en alguno de ellos, en otros pasan desapercibidos por ser hechos cotidianos o irrelevantes. A esta categoría se la ha denominado circunstancias de la innovación. En el Figura II, se establecen las relaciones de interacción entre las categorías señaladas anteriormente.

---

<sup>5</sup> Se utilizan las siglas EC para identificar cada uno de los estudios de caso desarrollados.

**FIGURA II.** Relación entre la Historia Individual, la Historia compartida, las Creencias del profesorado y las Circunstancias de la Innovación



Profundizando en las relaciones de las categorías de la Figura II resulta posible reconocer algunos de los criterios de autenticidad establecidos por Guba y Lincoln (Lincoln, 1995), mencionados en el apartado anterior. La imparcialidad, primero de los criterios, se materializa como la oportunidad que han tenido todos los participantes de la innovación, individual y colectivamente (HIND y HCOM), de presentar y argumentar sus puntos de vista acerca de la innovación que están desarrollando. En segundo lugar, la autenticidad ontológica se ha utilizado como indicador cualitativo para exigir un cierto grado de elaboración, maduración y evaluación de las construcciones émicas de los conceptos de las personas. Como miembros individuales del grupo de profesorado, debían reflexionar sobre sus propias convicciones y creencias (de HIND a CREE). Los investigadores, responsables de cada estudio de caso, debían indagar en esas reflexiones, profundizar en el análisis de las mismas y hacerlas manifiestas. La aproximación a este segundo criterio se ha realizado preguntando en las entrevistas, con la observación persistente, con la revisión de la información y el análisis conjunto de los protagonistas. En tercer lugar, la autenticidad educativa implica ir más allá de las elaboraciones propias, de manera que éstas pudieran ser contrastadas con sistemas de valores alternativos y se propusieran iniciativas y acciones alternativas (desde HIND y CREE hasta HCOM). La aproximación a este criterio se realizaba en cada estudio de caso asistiendo y participando en las reuniones de grupo, observando y contrastando las diversas formas de valorar una situación desde un punto de vista educativo<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> En el EC3, por ejemplo, se debatía sobre la prevalencia y el respeto de valores de unas culturas sobre otras. En el EC11, se llegó a valorar, desde el punto de vista educativo, la posibilidad de proponer una reducción de horas a la semana extendiendo el calendario escolar. En el E1, se debatieron las cuestiones

De la reflexión individual y colectiva hay que pasar a la acción. No hay innovación sin acción, por lo que es necesario tomar las primeras medidas y materializarlas. Se pasa del plano ideológico al de la acción. ¿Qué medidas son necesarias para que las experiencias innovadoras puedan desarrollarse? Las decisiones pasan por que el profesorado sea, por ejemplo, selectivo en el ámbito de aplicación y renuncie a desarrollarla en todos los grupos en los que tienen docencia (EC1), a prescindir en algún momento de la colaboración de las autoridades académicas (EC7), o del personal de administración y servicios (EC4), a introducir cambios sobre la marcha, actuando con flexibilidad, en la secuencia de actividades programadas (EC6), y a implicar a todo departamento, institucionalizando la innovación (EC2).

Tomar las primeras decisiones supone, en muchos casos, complicar la vida de quien no participa directamente en la innovación. El desarrollo de una innovación puede trascender del ámbito del propio grupo de profesorado y alumnado implicados en las enseñanzas, e impregnar ámbitos más complejos como todo el centro (EC2), el barrio (EC5<sup>7</sup>) y de la sociedad en general (EC14<sup>8</sup>). Para el análisis de este conjunto de enunciados, se construyó la categoría red de relaciones, que permitía examinar la estructura y el mapa de relaciones de la innovación, así como los ámbitos y niveles de interacción. Esto último implicaba el uso de cuatro subcategorías asociadas: RERE-Ce, para las relaciones con el resto del centro educativo no implicado directamente en la innovación; RERE-A, para las relaciones con la Administración educativa; RERE-Co, para las interacciones con el resto de la comunidad educativa, y RERE-I, para las relaciones que se establecían con el desarrollo de la investigación propiciada con los estudios de caso.

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

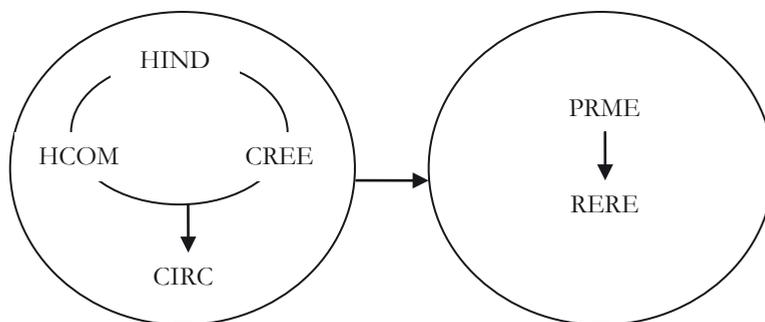
---

éticas sobre *dejar sin innovación* a algunos grupos de alumnado en favor de otros, habida cuenta de las limitaciones de recursos.

<sup>(7)</sup> En la innovación estudiada en este caso se promovió la elaboración de un periódico que implicaba la participación en el proyecto de los habitantes y de los agentes principales del barrio.

<sup>(8)</sup> En este proyecto, algunas de las actividades como la organización y desarrollo de «la fiesta de la bicicleta», o el diseño y puesta en marcha de la «página web sobre educación física y salud» supusieron la participación de miembros de la comunidad educativa del centro e, incluso, de zonas periféricas al mismo.

FIGURA III. Contexto de la innovación, Primeras Medidas y Red de Relaciones



La Figura III representa cómo el contexto de la innovación se relaciona con las primeras medidas adoptadas y se proyecta en los ámbitos de actuación, el mapa de relaciones que se establece (papel que, en el proceso, juegan el resto del centro, la comunidad educativa, la Administración de forma específica y el desarrollo de la propia investigación).

En este momento del proceso, es cuando se puede percibir el papel del cuarto criterio de autenticidad (Lincoln, 1995): la autenticidad catalizada. Es el momento de analizar el grado en el que las acciones de las innovaciones son promovidas o agilizadas por la propia evaluación (que realizan los propios participantes), o incluso por la investigación en la que están participando como estudio de caso. Este criterio se buscó con insistencia manteniendo reuniones con los grupos, mostrando, analizando y verificando la información parcial recogida en cada momento. La evaluación propia y la investigación, de manera complementaria, actuaron como catalizadores de algunas acciones al poner de manifiesto cuestiones que no habían merecido suficiente atención durante el desarrollo de la innovación<sup>9</sup>.

En este momento del proceso, las innovaciones están en pleno desarrollo y es el momento de analizar algunas de las consecuencias inmediatas de las mismas. Las dificultades para desarrollar en el tiempo una experiencia de innovación y que ésta realmente produzca cambios de relevancia es mucho mayor que la de iniciar

<sup>9</sup> Por ejemplo, se pusieron de manifiesto déficits de formación pedagógica del profesorado, realizando propuestas concretas encaminadas a atajar el problema (EC9), o dificultades de trabajo en equipo y propuestas para afrontarlas (EC11).

el proyecto. Para analizar este tema, se construyó la categoría obstáculos a la innovación. Las causas se sitúan en diversos ámbitos. Las dificultades surgen desde dentro de los grupos y se ven influidas por un ambiente institucional nada favorecedor. En el seno de los grupos, las principales dificultades vienen del desigual reparto de las tareas (EC1) y del resto de los problemas derivados del trabajo en equipo (coordinación, liderazgo, organización, etc.) (EC1, EC2). Los problemas se acentúan cuando los docentes pertenecen a diversos centros y tienen una formación inicial heterogénea (otras perspectivas o formas de trabajar, de organizarse, de evaluar...) (EC12). El ambiente de trabajo tampoco es muy favorecedor y en él influyen tanto situaciones cotidianas, como por ejemplo que el resto de los profesores de las mismas materias o similares (y sus grupos de alumnos) no participen en la innovación: «...pero sobre todo personales, En el centro, como personas nos respetan, pero se oponen a cualquier tipo de cambios en general. Pero no tienen argumentos para destruirlo» (EC4 En13, docente de Primaria).

También influyen los aspectos institucionales (OBIN-Ad): no se valoran suficientemente este tipo de iniciativas, existe una gran presión por la inestabilidad que prima en los interinos (EC2), lo que se traduce casi siempre en un apoyo institucional insuficiente (EC5). Los obstáculos proceden a veces de los propios promotores que se resisten al cambio (OBIN-Au, autoresistencias). Otras veces es la comunidad educativa la que no está madura para ciertos cambios (OBIN-Co). La estructura física y espacial no ayuda a menudo cuando se quieren establecer agrupamientos diferentes (OBIN-Fi).

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

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

La evaluación de la innovación es condición indispensable para el seguimiento de la misma y para la obtención de información que permita optimizarla (COFC-S).

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

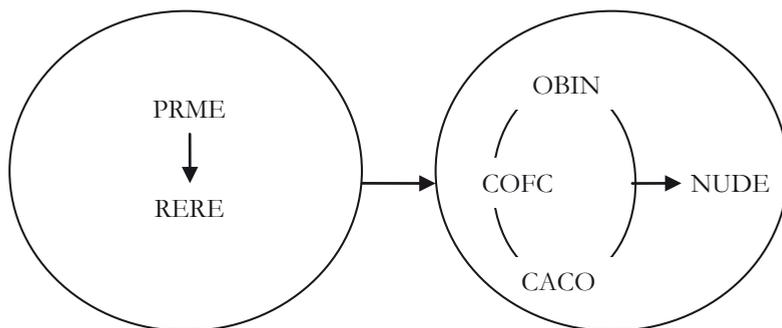
Los cambios en el aprendizaje conducen hacia una metodología por descubrimiento (EC1), y a la creación de situaciones significativas de enseñanza-aprendizaje (EC8). En cuanto a la evaluación, los cambios a veces son notables en el rendimiento académico (como ocurre en EC4).

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

Un nuevo tipo de relaciones entre el profesorado y el alumnado surge a través de los proyectos de innovación. El inicio es la participación del alumnado (EC2 y EC7), pero la cooperación, la empatía, las relaciones de amistad, la sociabilidad, la autonomía en el trabajo fomentadas se traducen en una mejor interacción, un aumento en cantidad y en calidad en las relaciones humanas que repercute en lo escolar, en lo personal y en lo social (EC2 y EC7). Los profesores y los alumnos se conocen mejor: « [las relaciones] son más fluidas, más abiertas y prácticas y todo se hace más dinámico» (EC4En023, docente de Primaria).

La relación entre el desarrollo de la innovación y las consecuencias inmediatas de la misma (obstáculos, condiciones que pueden facilitar el cambio) produce una nueva toma de decisiones. El proceso se ilustra en la Figura IV.

FIGURA IV. Desarrollo y consecuencias de la innovación: Cambios de Concepciones, Condiciones que facilitan el Cambio, Obstáculos a la Innovación y Nuevas decisiones



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

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

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

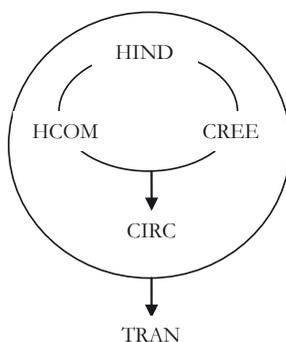
En esta última figura, se ilustra también el último de los criterios cualitativos de calidad (Lincoln, 1995): la autenticidad táctica. Precisamente observando en qué medida las decisiones (NUDE) han sido tomadas a partir de un análisis de los obstáculos (OBIN), identificando las condiciones que facilitan el cambio (COFC), y fundamentándose en cambios en las concepciones personales (CACO), es como se puede evaluar la capacitación de las personas implicadas para la acción (empowerment).

¿Son este tipo de experiencias una especie de islotes en el mar de la educación reglada sin posibles conexiones con éste o con otros puertos (otros colegios de infantil y primaria de los mismos o de otros lugares)? ¿Se pueden transferir los procedimientos, las ideas, los principios, los instrumentos? En todos los casos, se está de acuerdo en que sí. Son posibles conexiones, transferencias y en algunos

casos verdaderas copias (como señalan literalmente en el EC2). No es que sea posible, es que a veces es imparable la diseminación de este tipo de experiencias. Se trata de una necesidad (EC2), y aunque casi nunca se puedan trasladar de forma idéntica las experiencias, la comunicación entre diferentes centros educativos permite favorecer ambientes innovadores en contextos cercanos (tanto física como disciplinariamente). El fenómeno se extiende como un virus informático, contagiando, en el buen sentido, allí por donde pasa.

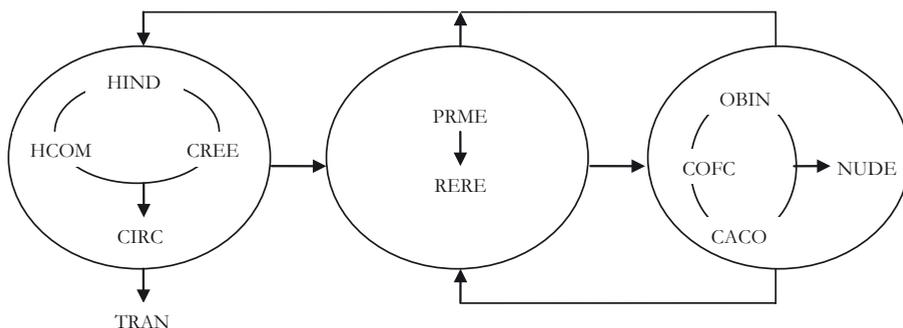
En esta línea de razonamiento, las transferencias estructurales y metodológicas son posibles. Esto es lo que se pretende ilustrar en la figura V.

**FIGURA V.** Contexto de la innovación y Transferencia



Todas las figuras anteriores que representan la relación parcial entre las diferentes categorías de análisis pueden conjugarse en una ilustración globalizada. En este último diagrama aparecen dos nuevas relaciones de influencia (véase Figura VI).

**FIGURA VI.** Diagrama de flujo del proceso innovador



La relación de influencia de la parte inferior muestra cómo las consecuencias de la innovación (los cambios en las concepciones, las nuevas medidas adoptadas a raíz del análisis de los obstáculos y de las condiciones que facilitan el cambio) pueden influir y configurar una nueva red de relaciones, en los ámbitos y niveles de la interacción y, asimismo, pueden provocar la modificación de las primeras decisiones adoptadas.

En el nuevo circuito de la parte superior, se observa cómo el desarrollo y las consecuencias de la innovación pueden afectar al contexto inicial (circunstancias que rodean la innovación, concepciones, historias individuales y del grupo participante). Ambos circuitos, inferior y superior, evidencian el carácter perdurable y en constante renovación del proceso. Un carácter perfectamente compatible con una representación en espiral del proceso. La espiral puede representarse hacia adentro (véase Figura VII): desde los antecedentes de la innovación hasta las primeras consecuencias o cambios.

---

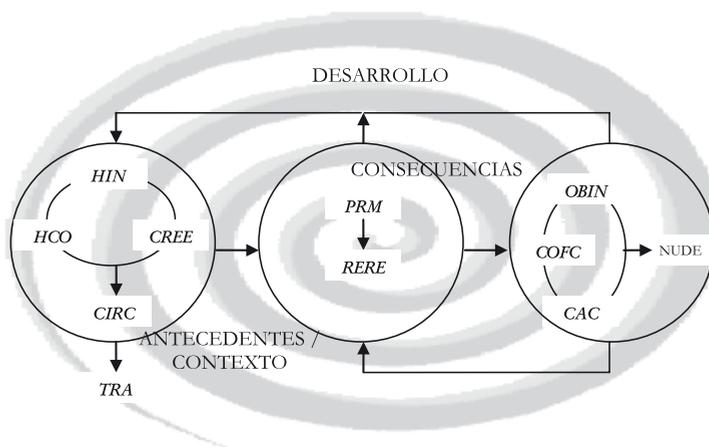
FIGURA VII. Proceso en espiral del proceso innovador

---



Si se combinan las figuras anteriores, se obtiene una representación que incluye las categorías de análisis de la Figura VI organizadas por las macro-categorías representadas en la espiral de la Figura VII: Antecedentes/Contexto (que incluiría las categorías HIND, HCOM, CREE, CIRC y TRAN), Desarrollo (que contendría a las anteriores categorías más PRME y RERE) y Consecuencias (que comprendería a las dos macro-categorías anteriores más las categorías OBIN, COFC, CACO y NUDE).

**FIGURA VIII.** Macrocategorías y categorías en el proceso innovador



Las primeras versiones de este diagrama fueron debatidas y modificadas a partir de los razonamientos propuestos en los centros por los participantes en los estudios de caso. El objetivo era convertir este diagrama en una especie de modelo que ayudara a comprender cada innovación educativa. El marco comprensivo construido podría ser empleado por los propios participantes como una herramienta de reflexión, de evaluación cualitativa, con la intención de mejorar los procesos de cambio. Los participantes en la innovación debían evaluar, a partir de este marco comprensivo, en qué medida los podía ayudar a representar y a comprender su propia experiencia innovadora.

## Discusión de los resultados

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

reunido en el estudio multicaso presentado, que trata de integrar de manera global los diferentes planteamientos y permite conocer la estructura de las innovaciones desde dentro, desde la perspectiva de los grupos que las hacen día a día.

Como antecedentes de la innovación, hay toda una serie de elementos que confluyen en el contexto en el que se inicia el proceso. La historia individual de cada participante, la historia compartida en grupo, las creencias y las circunstancias coyunturales que impregnan el contexto de trabajo configuran el primer eslabón (primera macrocategoría) de esta especie de cadena simbólica. El análisis del contexto implica un diagnóstico de necesidades, la percepción de los problemas por parte del profesorado y la identificación de las primeras estrategias de acción. Es en este momento en el que se define la innovación. Se identifica y especifica lo que se quiere hacer, se adoptan las primeras medidas y se comienza el plan de acción. No todas las innovaciones se inician en la misma fase. En algunas de ellas, la constitución de un grupo de trabajo que quiera colaborar en un proyecto común es ya, de por sí, una apuesta innovadora. En otras, con un grupo ya constituido, se trata de superar otros retos. El contexto y los antecedentes por tanto delimitan la definición de la innovación, las primeras medidas que es preciso adoptar y la fase en la que se sitúa el inicio de la experiencia (segunda macrocategoría).

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

Un fenómeno de cierta relevancia ha sido puesto de manifiesto en varios de los estudios de caso. Es el fenómeno de la transferencia de las experiencias innovadoras a otros contextos. Los procesos son aplicables cuando en contextos

cercanos (fenomenológicamente, no necesariamente de forma material-espacial) se reproducen algunos elementos similares, en esencia, que pueden actuar como catalizadores de una innovación de contenidos semejantes. La transferencia de procesos innovadores es además una garantía de la calidad de los mismos.

En cada uno de los estudios de casos, se habían trabajado los criterios de veracidad (Lincoln y Guba, 1985), mientras que en el estudio multicaso se fue un paso más allá utilizando la autenticidad como eje valorativo de la calidad de la investigación cualitativa realizada. El análisis de los resultados ha ilustrado, paso a paso, el papel que en el proceso innovador han jugado la imparcialidad, la autenticidad ontológica, la catalizada, la educativa y la táctica. A pesar de que los propios Lincoln y Guba (Lincoln, 1995) se encontraban más satisfechos de estos últimos referentes, los criterios clásicos de veracidad continúan siendo mayoritariamente utilizados en las investigaciones de corte cualitativo. Tal vez porque son más fácilmente reconocidos por comparación con las propiedades clásicas de la medida (fiabilidad y validez). Con trabajos de este tipo, en la lógica interpretativa, se fortalece la aplicación de los criterios de autenticidad, evitando emplear perspectivas empírico-analíticas de la medida cuando se desarrolla una investigación cualitativa.

## **Conclusiones, limitaciones y prospectiva**

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

De manera general, se puede afirmar que se ha conseguido mejorar en la comprensión de algunos elementos (categorías) que están en la base del proceso innovador. Esto supone una gran aportación, tanto desde el punto de vista científico como desde el profesional, puesto que, con las convergencias detectadas entre los diversos estudios de caso, se ha podido construir un diagrama comprensivo que ilustra el proceso innovador desde una perspectiva interna, profundizando más allá del esquema confirmado desde una posible perspectiva externa.

El modelo teórico del proceso innovador construido, representado en el Figura VIII, ha sido probado como herramienta de reflexión por el profesorado innovador para el análisis de los procesos de las innovaciones. Se ha mostrado como un instrumento que ayuda a comprender elementos del proceso y representa de manera dinámica aquellos elementos que son relevantes para favorecer la innovación y para analizar, en cada contexto, el papel que desempeñan, lo que supone una aportación de relevancia de cara al desarrollo de futuras innovaciones educativas. En definitiva, se cumplieron de manera satisfactoria todas las pretensiones expresadas en los objetivos del estudio multicaso.

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

La perspectiva cualitativa empleada además ha hecho que cada uno de los estudios de caso se haya desarrollado de forma diferente, a pesar de partir de una misma idea y de utilizar una metodología común. Esto ha supuesto una dificultad añadida a la hora de realizar el multicaso. A pesar de todo ello, se ha realizado un esfuerzo por encontrar nexos de unión, los elementos que están en la base del desarrollo de una experiencia innovadora, la estructura fenomenológica de relaciones que permitiera comprender la dinámica innovadora desde una perspectiva interna.

El análisis multicaso y los estudios de caso, por sí mismos, sobre los que se ha realizado el primero se muestran como una herramienta muy útil para comprender la perspectiva interna de las innovaciones. Estos resultados reafirman lo ocurrido con otras investigaciones, que emplean esta metodología, utilizadas en la fundamentación metodológica del trabajo (Eick y Reed, 2002; Fullana, 1998; García Gómez, 1999; Gobantes, 2001; Sancho, 1993; Smith y Simpson, 1993; Tójar y Matas, 2005; García Gómez, 2006).

Todas las experiencias seleccionadas para los estudios de casos se han desarrollado como mínimo durante tres años (éste fue uno de los criterios de selección), por lo que, en cierta medida, se pueden considerar consolidadas cada una

en su contexto. Posiblemente, en el futuro, resultaría necesario profundizar en el proceso de cada caso, atendiendo a su carácter dinámico, cómo se van transformando, evolucionado o incluso degenerando. Lo cierto es que el profesorado innovador, que no se resigna a repetir simplemente lo que un día aprendió en la Universidad, y en la forma en que lo aprendió, merece más atención por parte de los investigadores educativos. No una atención cualquiera, sino una atención sistematizada en forma de investigación responsable desde el punto de vista ético, que vertebré este campo de estudio y que ayude al profesorado a progresar en la mejora de su labor docente y en su desarrollo profesional.

## Referencias bibliográficas

- BOGDAN, R. C. y BIKLEN, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon, Inc, 2003 (4.ª ed.).
- BRABECK, M., WALSH, M. & LATTI, R. (Eds.) (2003). Meeting at the Hyphen: Schools – Universities – Communities – Professions in Collaboration for Student Achievement and Well Being. 102nd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- CARBONELL, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal (Coord.), *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid: Akal.
- EDMONDS, R. (1978). *A discussion of the literature and issues related to effective schooling. National Conference on Urban Education*. St. Louis: Cenrel.
- EICK, C. J. & REED, C. J. (2002). What makes an inquiry-oriented science teacher? The influence of learning histories on student teacher role identity and practice. *Science Education*, 86, 401-416.
- FULLAN, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- FULLANA, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 47-70.
- GARCÍA GÓMEZ, S. (1999). La formación permanente del profesorado y su incidencia en las aulas. Estudio de un caso. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 149-166.

- GARCÍA GÓMEZ, R. J. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: CIDE.
- GOBANTES, J. M. (2001). Evaluación para la mejora de la calidad educativa: planteamiento y estudio de la metodología de un caso. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 83-104.
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- HINTON, T. A. (2004). Four essential principles for educational success. *Heritage Lectures*, 822, 1-6.
- HOPKINS, D. (1996). Towards a theory for school improvement. En J. GRAY et al. (Ed.), *Merging traditions. The future of research on school effectiveness and school improvement*. Londres: Cassell.
- LINCOLN, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1, 275-289.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (2002). La autoevaluación institucional. En E. MARTÍN RODRÍGUEZ (Coord.), *Desarrollo de las Instituciones Educativas*. Madrid: UNED.
- NUTTALL, D. L. (1981). *School self-evaluation. Accountability with human face?* Londres: School Council.
- O'HARA, M. T., WATSON, R. T. y KAVAN, C. B. (1999). Managing the three levels of change. *Information Systems Management*, 16, 63-70.
- SANCHO, J. (Dir.) (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Madrid: CIDE.
- SMITH, K. S. y SIMPSON, R. D. (1993) Becoming successful as an International Teaching Assistant. *Review of Higher Education*, 16, 483-497.
- STAKE, R. E. (1994). Case Studies. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- (1998) Case Studies. En N. K. DENZIN e Y. S. LINCOLN (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 86-109). Thousand Oaks, California: Sage.
- TÓJAR, J. C. (2001). *XXX Planificar la investigación educativa. Una propuesta integrada*. Buenos Aires: Fundec.
- (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La muralla.
- TÓJAR, J. C. y MATAS, A. (2005). El proceso de innovación educativa en la formación permanente del profesorado universitario: Un estudio multicaso. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 529-551.

- WELLS, G. (2004). La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. *Aula de Innovación Educativa*, 131, 51-57.
- YIN, R. K. (1984). Case study research. *Design and methods*. Londres: Sage. 3.<sup>a</sup> edición, 2002.

**Dirección de contacto:** Juan Carlos Tójar Hurtado. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Bulevar Louis Pasteur, s/n. 29071 Málaga, España. E-mail: [jc\\_tojar@uma.es](mailto:jc_tojar@uma.es)