





Indicadores de innovación en el proceso de cambio metodológico: estudio de caso

Joan Jordi Muntaner Guasp ¹ 
Bartomeu Mut Amengual ² 
Carme Pinya Medina ³ 

¹ Universitat de les Illes Balears.
Palma, España.
Carretera de Valldemossa km 7,5
Palma.
joanjordi.muntaner@uib.es

² Universitat de les Illes Balears.
Palma, España.
Carretera de Valldemossa km 7,5
Palma.
tomeu.mut@uib.es

³ Universitat de les Illes Balears.
Palma, España.
Carretera de Valldemossa km 7,5
Palma.
carme.pinya@uib.es 

Recibido: 19/Noviembre/2024
Revisado: 11/Mayo/2025
Aprobado: 29/Julio/2025
Publicado: 14/Agosto/2025



Resumen

Este artículo describe y analiza el proceso de cambio metodológico que se lleva a cabo en un centro escolar de Mallorca, España, con el objetivo de identificar los factores e indicadores que intervienen, así como las fases y decisiones que determinan este proceso de cambio, cruciales para centros educativos similares. El trabajo se sustenta en un estudio de caso en el que la observación participante, la entrevista en profundidad y los grupos de discusión son los instrumentos de recolección de información; estos datos permiten no solo evidenciar el proceso de cambio, sino también comprenderlo y además despertar el interés para su implementación. La organización y sistematización de resultados se realizó mediante el software de análisis cualitativo Nvivo. Los resultados muestran que un claustro de profesores decididos por el cambio y la innovación, junto con un proceso de formación y reflexión sobre la práctica, puede superar todas las barreras y dificultades inherentes al proceso. Se concluye que el cambio metodológico es posible, frente a un sistema educativo tradicional que no se adapta ni satisface las demandas actuales de nuestra sociedad.

Palabras clave: caso de estudio; innovación; métodos de enseñanza; indicadores; implementación; transformación

Innovation indicators in the methodological change process: case study

Abstract

This article describes and analyzes the process of methodological change that takes place in a school, with the aim of operationalizing the factors and indicators that intervene, as well as the phases and decisions that determine this process of change, crucial for similar educational centers. The work is based on a case study in which participant observation, in-depth interviews and discussion groups are the instruments for collecting information; These data must not only make it possible to highlight the process of change, but also to understand it and, in addition, to provoke attitudes towards its implementation. The exploitation of results is developed using the qualitative analysis software Nvivo. The results show that a faculty of teachers determined by change and innovation, together with a process of training and reflection on practice, can overcome all the barriers and difficulties inherent to the process. Concluding that methodological change is possible in a traditional educational system that does not adapt or satisfy the current demands of our society.

Keywords: case studies; innovatio; teaching methods; indicators; implementation; transformation

Indicadores de inovação no processo de mudança metodológica: estudo de caso

Resumo

Este artigo descreve e analisa o processo de mudança metodológica realizado em uma instituição de ensino localizada em Maiorca, Espanha, com o objetivo de identificar os fatores e indicadores envolvidos, bem como as fases e decisões que determinam esse processo de transformação elementos cruciais para instituições educacionais com características semelhantes. O estudo baseia-se em um estudo de caso, no qual a observação participante, a entrevista em profundidade e os grupos focais foram utilizados como instrumentos de coleta de dados. Essas informações permitiram não apenas evidenciar o processo de mudança, mas também compreendê-lo e despertar o interesse por sua implementação. A organização e sistematização dos resultados foram realizadas por meio do software de análise qualitativa NVivo. Os resultados demonstram que um corpo docente comprometido com a mudança e a inovação, aliado a um processo de formação e reflexão sobre a prática pedagógica, pode superar todas as barreiras e dificuldades inerentes ao processo. Conclui-se que a mudança metodológica é possível, mesmo diante de um sistema educacional tradicional que não se adapta nem atende às demandas atuais da sociedade.

Palavras-chave: estudo de caso; implementação; indicadores; inovação; métodos de ensino; transformação

Introducción

En el contexto actual, el sistema educativo, en muchos países, se encuentra en una situación de cambio constante y de adecuación a la realidad social del siglo XXI, puesto que hoy en día el profesorado está tomando conciencia de la rápida e imparable evolución que sufre la sociedad en la que vivimos, y constata que los métodos didácticos y los planteamientos educativos tradicionales adoptados y dominantes en las aulas y los centros escolares en muchas situaciones no son ya hoy coherentes con las actuales necesidades del contexto en el que vive el alumnado.

Así, existe una necesidad real de cambio que representa un camino de reflexión y de innovación, tanto en las prácticas del aula como en la gestión y la organización de los centros educativos. Es necesario entonces entender este cambio, de acuerdo con Fullan (2011), más como un viaje que como un proceso establecido, en el que las conexiones con entornos más amplios son esenciales para el éxito y en el cual todas las personas pueden ser protagonistas de esta transformación.

La innovación implica un cambio global, que afecta de manera simultánea a todas las dimensiones del proceso educativo: currículo, organización escolar, dinámica del aula y evaluación, y a su vez a todos los estamentos que intervienen en él, ya que es necesario realizar un replanteamiento de éstos, pues la tarea de innovar y cambiar se presume como muy complicada, y más aún en el contexto educativo. Como lo indica Camacho (2015), la escuela es un contexto refractario y poco proclive a adaptar prácticas innovadoras, que presenta fuertes reticencias a aceptar cambios sistemáticos y globales.

Por este motivo, necesitamos indicadores que nos ilustren de manera clara sobre las evidencias observables de los elementos que facilitan este cambio global y general. El uso de estos indicadores ha de permitir iniciar y desarrollar cambios precisos y sostenibles en el tiempo; como señalan Scheerens et al. (2005), los indicadores nos deben permitir una presupuesta función informativa que nos ayudará a analizar y pormenorizar futuros procesos de mejora en nuestra intervención.

Los centros educativos innovadores adoptan acuerdos que implican toda la institución en su globalidad, con un estilo de gestión basado en la búsqueda de soluciones, de alternativas a las propuestas de un modelo educativo clásico ya caduco e incoherente con las exigencias y demandas sociales actuales. Se opta, pues, por un modelo educativo que potencia el desarrollo integral de la persona, que exige un cambio metodológico importante, frente al academicismo excluyente centrado en la transmisión de contenidos, bajo la mirada del temario y el libro de texto, que impide la implantación de una escuela inclusiva como describen Calderón y Echeita (2016, p. 41): “asumir el desafío de desarrollo de esta escuela flexible, democrática y justa que constituye una oportunidad real para convivir aprendiendo a valorar a cada persona de acuerdo a las particularidades que presenta”.

Metodologías activas

La implantación de un cambio metodológico en la escuela requiere una organización abierta, en situación permanente de aprendizaje, flexible para adaptarse a las características diversas

del alumnado, que incorpore nuevos procesos abiertos a los conocimientos y a la realidad más actual. Así, pasar de una enseñanza centrada de forma exclusiva en la transmisión de conocimientos, a otra que se centra en el aprendizaje del alumno, favoreciendo sus capacidades y potencialidades, de manera que se contribuya a lograr un desarrollo integral, no es fruto de la casualidad o de la improvisación (Muntaner, et al., 2020; Jiménez, et al., 2020; Granados, et al., 2020; Infante, 2018).

Las metodologías dirigidas a implementar este tipo de cambios plantean dos modificaciones significativas: por una parte, el papel del *profesor*, que se convierte en un guía, un asesor en el proceso formativo del alumno, estableciendo una interacción dinámica con el alumno, que ayuda a la comprensión de aquello que se está realizando y aprendiendo, de manera que logre canalizar las inquietudes de su alumnado para dirigir y elaborar la guía de trabajo; y, por otra parte, se han de generar *entornos* donde este modelo educativo pueda hacerse posible; donde los espacios de aprendizaje se transformen para facilitar las interacciones y los intercambios tanto entre iguales como entre profesor y alumno, donde la investigación y la experimentación puedan desarrollarse tanto en equipo como de forma individual. Para ello se cuenta con una gran variedad de recursos y de secuencias, en los que los alumnos puedan desarrollar sus actividades de acuerdo a los ritmos particulares de cada uno (Gómez-Hurtado et al., 2020; Salido, 2020).

Así pues, la implantación del cambio y la innovación en las escuelas lleva consigo el desarrollo de metodologías activas que modifican toda la estructura de la institución, en un proceso de formación y transformación constante donde la comunicación, el diálogo y la participación de todos se orienta hacia la adecuación a las necesidades del entorno, a partir de la singularidad de cada escuela y de la lucha para romper los límites y dar sentido a sus prácticas educativas. Para ello, tanto los indicadores referentes a cuestiones organizativas o curriculares, como los aspectos personales del equipo docente que impulsa y desarrolla el proyecto de mejora y, finalmente, el asesoramiento reflexivo durante todo el proceso, serán clave para garantizar no solo el éxito del cambio sino también su sostenibilidad temporal (Salido, 2020).

El contexto del proceso de cambio

El CEIP Puig de na Fátima es el Centro de Educación Infantil y Primaria del municipio de Puigpunyent (Mallorca); acoge todos los alumnos de los distintos núcleos urbanos del municipio, situado a 14 kilómetros de la capital, con una población de nivel sociocultural media-alta, ocupada en general en el sector servicios, con un bajo porcentaje de alumnado inmigrante. Es un centro público, de una línea, al que acuden una media anual de 200 alumnos, que cuenta con un claustro de 17 profesores, que se define como laico, aconfesional, activo, inclusivo e innovador.

Este centro comenzó un proceso de cambio e innovación en el que todo el equipo docente se involucró de manera decidida, desde la reflexión y la formación para pensar conjuntamente sobre el modelo de enseñanza-aprendizaje aplicado en la escuela, con el objetivo de posibilitar una mejora metodológica que favorezca aprendizajes activos y significativos por parte de todo el alumnado a partir de vivencias, experiencias y emociones conjuntas.

Este planteamiento exige muchos cambios, donde la formación representa un elemento clave y crucial en todo proceso de innovación vivido en el Centro, pues ofrece seguridad ante la incerteza de situaciones nuevas y distintas a las que tradicionalmente se han vivido como docentes; a su vez, ofrecen argumentos y referentes en los que apoyar las decisiones tomadas en este recorrido de cambio.

Metodología

La metodología de investigación que mejor se adapta al objetivo señalado es la de la investigación cualitativa y, más concretamente, el estudio de casos, puesto que el objetivo es conocer la realidad vivida en el centro educativo a partir de la experiencia de todos los docentes de la institución: sus perspectivas, significados, emociones y temores en el proceso iniciado y desarrollado a lo largo de tres cursos académicos (Kvale, 2011). Este enfoque metodológico propio del paradigma interpretativo es el que nos permitirá conocer para comprender la realidad de un determinado contexto educativo singular (Stake, 2010).

Partimos de la hipótesis de que los procesos de cambio metodológico en centros educativos están condicionados por indicadores personales, organizativos y curriculares, y que estos indicadores interactúan y determinan la profundidad y sostenibilidad del cambio. Esta hipótesis conecta con teorías sobre el cambio educativo, en particular con los planteamientos de Fullan (2011), que conciben el cambio como un proceso dinámico, complejo y necesariamente colaborativo.

De acuerdo con esta hipótesis, formulamos la siguiente pregunta de investigación que guía nuestro análisis: ¿Qué indicadores personales, organizativos y curriculares son determinantes en procesos de innovación metodológica?

Como respuesta al objetivo del estudio, que implica describir y analizar dichos indicadores en el proceso de cambio metodológico desarrollado en un centro educativo específico, se busca llegar a proporcionar estrategias que puedan ser transferibles a otros centros en circunstancias similares.

En el estudio participó la totalidad del claustro del CEIP Puig de na Fátima (17 docentes), pues todos ellos estaban implicados en el proceso formativo, reflexivo y de toma de decisiones que significó el cambio iniciado y llevado a la práctica. La siguiente tabla describe las características básicas de los participantes, a la vez que establece una codificación de los sujetos para el posterior análisis de la información.

Tabla 1. Caracterización de la muestra participante

| Codificación | Rol docente |
|--------------|---|
| S1 | Tutor de 1º y especialista Educación Física |
| S2 | Tutor de 2º |
| S3 | Tutor de 3º |
| S4 | Educación infantil |
| S5 | Tutor de 5º |
| S6 | Tutor de 6º |
| S7 | Especialista de Música |
| S8 | Especialista de inglés (tiempo parcial) |
| S9 | PT y jefe de estudios |
| S10 | Especialista de Música (tiempo parcial) |
| S11 | Educación infantil |
| S12 | Tutora de 1º |
| S13 | Especialista Inglés |
| S14 | Educación Infantil |
| S15 | Tutor de 4º |
| S16 | Director |
| S17 | Especialista Audición y Lenguaje |

Fuente: Elaboración propia.

Así, y de acuerdo al objetivo de investigación, las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron tres:

- 1. *Entrevista semiestructurada a todos los docentes del claustro.* Se realizaron 17 entrevistas, una por cada uno de los docentes del claustro en el curso 2014-2015. En esta entrevista, planteamos a todos los docentes del claustro el análisis de los aspectos personales, organizativos y curriculares que han intervenido en la innovación llevada a cabo en el Centro. La entrevista tuvo una duración aproximada de una hora con cada participante, fue llevada a cabo por los mismos asesores de formación, garantizando así el clima de confianza necesario para la recolección de datos; además todas las entrevistas fueron grabadas en formato audio y posteriormente transcritas para su análisis. Las entrevistas se han desarrollado garantizando el anonimato de los entrevistados y la confidencialidad, negociando con los participantes las limitaciones del estudio y la difusión de resultados (Orozco y Moraña, 2019).
- 2. *Observación participante de los asesores de formación y sus notas de campo de cada una de las sesiones,* ello permitió compartir con el claustro su contexto, sus experiencias y la cotidianidad de la práctica docente para así comprender y conocer la realidad educativa desde el interior del mismo Centro. Además, esta técnica, acompañada de los demás instrumentos de recolección de datos (entrevista semiestructurada y grupos de discusión), aporta una mayor validez al estudio según DeWalt & DeWalt (2002).

- 3. *Grupos de discusión entre los docentes del Centro.* Se realizaron dos grupos de discusión en semanas sucesivas, el primero con 9 docentes del claustro y el segundo con los 8 docentes restantes. Los grupos de discusión se plantearon con el objetivo de contrastar la información recogida en las entrevistas, ambos fueron registrados en audio y transcritos para su posterior análisis de acuerdo con las categorías posteriormente descritas (Krueger y Casey, 2000).

Una vez recogidos los datos, procedimos a materializar las categorías de análisis (aspectos organizativos, personales, curriculares y de asesoramiento) en un árbol de nodos. Para el tratamiento de la información establecimos de manera inductiva las categorías de análisis mediante el software Nvivo. Este programa nos permitió clasificar la información recogida para su posterior análisis.

El análisis de datos se realizó a partir de una lectura detallada y reiterada de todas las transcripciones de entrevistas, notas de campo de la observación participante y registros de los grupos de discusión, con el objetivo de obtener una visión global del material. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso inductivo de codificación abierta, donde se identificaron unidades significativas de información (frases, párrafos o segmentos temáticos) relevantes para los objetivos del estudio.

Estas unidades fueron agrupadas inicialmente en nodos preliminares. Posteriormente, se llevó a cabo una segunda fase de codificación axial, en la que se revisaron y agruparon estos nodos preliminares en categorías más amplias y significativas, formando un árbol de nodos jerárquico. Este proceso permitió organizar la información en las siguientes categorías y subcategorías definitivas, reflejadas en la tabla 2:

Tabla 2. Dimensiones de análisis

| <i>Categorías</i> | <i>Subcategorías</i> |
|--|---|
| <i>1. Aspectos personales que intervienen en un proceso de innovación docente</i> | <i>1.1. Motivación</i> <i>1.2. Miedos</i> <i>1.3. Contagio</i> <i>1.4. Desarrollo profesional</i> |
| <i>2. Aspectos organizativos que intervienen en un proceso de innovación docente</i> | <i>2.1. Coordinación</i> <i>2.2. La organización de los apoyos educativos</i> <i>2.3. Organización del centro</i> <i>2.4. La relación con las familias</i> |
| <i>3. Aspectos curriculares que intervienen en un proceso de innovación docente</i> | <i>3.1. Currículo</i> <i>3.2. Evaluación</i> <i>3.3. Aprendizaje</i> |
| <i>4. El asesoramiento como eje de cambio docente</i> | <i>4.1. Proceso de formación</i> <i>4.2. Proceso de cambio</i> |

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados del estudio de acuerdo con las categorías de análisis establecidas:

Aspectos personales que intervienen en un proceso de innovación docente

En esta categoría incluimos los aspectos que, según la información recogida, hacen referencia a los aspectos personales que influyen en el proceso de cambio llevado a cabo por los maestros y maestras del centro de estudio.

Motivación

La motivación hacia el cambio es un elemento necesario para que la mejora tenga lugar de manera exitosa, y así lo relatan diferentes especialistas en el tema (Hargreaves & Shirley, 2012; Tejada, 1998)

El profesorado del CEIP Puig de na Fátima afirma, en varias ocasiones, su pasión por lo que están haciendo, la satisfacción del proceso de cambio y la motivación hacia la mejora de su profesión y, en definitiva, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Veámoslo en sus propias palabras:

“Yo sólo sabía que quería un cambio y me tiré a la piscina, cambiemos e iré aprendiendo a medida que vayamos cambiando.” (S7)

“Nos implicamos todos los maestros del claustro, todos decidimos que sí queríamos cambiar, todos estuvimos de acuerdo con la decisión.” (S7)

Esta actitud hacia el cambio y la predisposición que implica el estar motivado están siendo elementos clave no solo para el proceso de mejora en sí mismo, sino también para la cohesión del claustro y el buen clima del Centro, ambos indispensables.

Miedos

Los miedos son procesos naturales e intrínsecos a cualquier cambio en la dirección que sea; salir de la zona de confort para enfrentarse a nuevos retos es siempre una situación que genera inseguridades, dudas e, inevitablemente, miedos.

Los profesores del centro educativo no son una excepción y manifiestan sus miedos por la inseguridad que conlleva el cambio:

“Al principio fue mucho estrés, porque no sabía dónde nos llevaría a nivel personal y profesional el Centro, no sabía cómo acabaría mi posición como tutor y como especialista de Educación Física, claro, por el desconocimiento y por cambiarlo todo de un día para otro.” (S1)

Algunos de estos miedos se asocian al cambio de rol docente y al rol del alumnado; la nueva metodología que incorpora el Centro no solo conlleva cambios a nivel organizativo sino también cambios profundos en la concepción de la enseñanza y eso zarandea no solo el qué hacer y cómo hacerlo sino también la propia identidad docente:

“Es difícil para los adultos, ser capaz de soltar las riendas de todo lo que estás haciendo y confiar en las iniciativas de los niños es bastante difícil; Le he dicho que sí a un niño, que pidió [permiso] para hacerle una casa a su perrita, cuando a priori no es tan fácil decirle que sí a una propuesta como ésta.” (S5)

Sin embargo, parece que finalmente la satisfacción es tan grande que compensa los miedos y dudas que van surgiendo y éstas se afrontan como retos personales y profesionales, como fuentes de aprendizaje y desarrollo docente:

“Al principio no sabes hacia dónde ir y te encuentras muy perdido, pero poco a poco cuando vas trabajando vas viendo que las cosas funcionan y vas encontrando el camino, ves que todo funciona y que los niños están contentos, vienen ilusionados, y ver que esta manera de trabajar es tan motivadora para los niños es muy satisfactorio.” (S7)

Contagio

Otra de las subcategorías a tener en cuenta es la que define cómo el cambio se va extendiendo entre el profesorado, cómo los procesos de contagio, la sinergia del claustro, o incluso las envidias, funcionan como transmisores del cambio horizontal en un centro educativo:

“Yo fui fácil de motivar porque me hacía ganas.” (S3)

“Yo me dejé arrastrar por personas de este Centro que saben más, confié en ellas.” (S17)

“Un grupo de maestros del Centro fueron de visita a la escuela Martinet y volvieron muy ilusionados, nos contaron todo lo que habían visto y nos plantearon un cambio, yo no lo entendí de buenas a primeras, pero me entusiasmó.” (S7)

Finalmente, cabe destacar el liderazgo del equipo directivo en los procesos de innovación y cambio:

“En nuestro proyecto de dirección llevábamos como uno de los ejes principales innovar, poner en marcha innovaciones metodológicas, teníamos muchas inquietudes.” (S16)

Desarrollo profesional

Son varios los autores que aportan definiciones respecto al concepto de desarrollo profesional (Fernández, 2006; Freixas, 2002; Imbernón, 1998; Iranzo, 2002). Tomamos como punto de partida para el análisis de esta subcategoría la definición aportada por García (1990):

El concepto de desarrollo profesional de los profesores presupone un enfoque que valora el carácter contextual, organizativo y orientado al cambio. Este enfoque ofrece un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado. (García, 1990, p. 571)

Desde esta perspectiva, el profesorado afirma que el cambio metodológico llevado a cabo en el Centro es en sí mismo una vía de desarrollo profesional e incluso personal; como afirma un docente, “esto también es un aprendizaje personal” (S2).

Además, los docentes coinciden al afirmar que están inmersos en un proceso, que a veces es complicado, pero que al final es satisfactorio:

“Yo he aprendido mucho, a ver y enfocar las cosas de otra manera. Quizás un maestro tradicional, que lleva muchos años trabajando, al principio está un poco perdido, pero luego, cuando ves que funciona, estás satisfecho.” (S8)

Otro de los aspectos a destacar es que este desarrollo profesional también lo achacan, en parte, a la colaboración y cooperación con los compañeros, a la gran función que hace el equipo docente en este centro:

“Lo importante es ir comentando con los compañeros, compartiendo con ellos los miedos y los avances y ver que al final no vas tan mal encaminado.” (S16)

Aspectos organizativos que intervienen en un proceso de innovación docente

Coordinación

En la misma línea que hemos comentado en el apartado anterior, el profesorado del Centro pone de manifiesto las ventajas que supone la coordinación docente para el éxito del cambio metodológico; a pesar de ello, también manifiestan las dificultades que comporta y las mejoras que se deberían introducir en este campo:

“La ventaja más grande que antes no tenía, y ahora sí, es la colaboración e interrelación con los compañeros, esto es lo mejor; claro, yo antes era especialista y trabajaba solo, ahora tengo esta complicidad, cooperación y colaboración con los compañeros de trabajo, y es lo que más me gusta.” (S1)

Y ahondan en el aspecto de que la coordinación docente no es solo poner en común o compartir, sino que pasa por la reflexión sobre la propia práctica y por la línea del Centro:

“Tenemos que ser capaces de evaluarnos entre nosotros, de ayudarnos más... Esto nos falla, y me hace dudar de la continuidad de la metodología.” (S5)

La organización de los apoyos educativos

En esta subcategoría los docentes hacen aportaciones en dos sentidos. Por un lado la organización de los apoyos en el Centro, remarcando la idea de que el rol del maestro de apoyo vaya más allá del simple refuerzo a determinados alumnos para convertirse en un maestro inclusivo, con lo que el modelo implica:

“Yo propondría que el maestro de apoyo sea el responsable de un ambiente, esto ayudaría a desdoblarse más y tener más maestros disponibles.” (S9)

Por otro lado, hacen referencia a los beneficios que tiene el cambio metodológico para todos los alumnos, incluidos los alumnos con necesidades específicas:

“Esta metodología es al fin un modelo inclusivo, porque cada alumno puede ir haciendo su camino, cada uno puede satisfacer sus necesidades.” (S9)

“En cuanto a los niños, trabajar por ambientes implica cambios comportamentales importantes, los niños están más tranquilos trabajando así y eso se nota en el clima de clase.” (S14)

Organización del Centro

Establecer la metodología por ambientes ha comportado cambios a diferentes niveles: en la distribución de los horarios y de los maestros especialistas, en los espacios y materiales y en las agrupaciones de alumnos.

En cuanto a los horarios, el Centro distribuye la jornada escolar en tres grandes acciones: los ambientes, los proyectos y el trabajo sistemático. En este sentido, los maestros manifiestan:

“Ahora estamos en el debate de si reducir las horas dedicadas a trabajo sistemático para que los alumnos tengan más tiempo para hacer proyectos, además de las horas dedicadas a ambientes. Los horarios son algo que aún está en discusión en el centro.” (S13)

La distribución de los maestros especialistas ha variado en tanto que muchos de ellos ejercen de tutores de grupo o de responsables de un ambiente, relegando así la función especialista tradicionalmente entendida:

“Lo ideal es que un ambiente sea en inglés y de música, y que los especialistas sean quién [sic] los lleve.” (S14)

En cuanto a los espacios y materiales, se resaltan aspectos a mejorar:

“Tenemos que trabajar más las propuestas que hacemos en los ambientes, pero bueno, somos novatos; cuando llevemos diez años buscando materiales que nos gusten ya no nos costará tanto.” (S14)

Y por lo que concierne a las agrupaciones de alumnos, se han establecido tres comunidades: la comunidad de los pequeños (de 3 a 5 años); la comunidad de los medianos (de 6 a 8 años) y la comunidad de los grandes (de 9 a 12 años). Como dice uno de los docentes, cada comunidad cuenta con una forma diferente de funcionar; en este momento el claustro se está planteando la rotación de los docentes asignados a cada comunidad:

“Me parecen interesantes las reflexiones del equipo directivo, de que tiene que haber cambio de docentes en cada comunidad, pero el funcionamiento de una u otra comunidad es tan diferente. Me parece adecuado rotar pero el docente tiene que estar dispuesto.” (S5)

La relación con las familias

Al realizar un cambio de esta magnitud en una localidad relativamente pequeña, es imprescindible contar con el apoyo de las familias.

Las familias deben estar informadas de todo el proceso y formar parte de él en la medida en que sea posible.

En este sentido, en el Centro encontramos situaciones opuestas: por un lado, familias acordes con el cambio, implicadas y satisfechas; y por otro lado, familias llenas de dudas, preocupaciones y miedos:

“Tengo una satisfacción absoluta, ver que los niños, con el paso del tiempo, son capaces de ser más exigentes con ellos mismos, tengo una satisfacción brutal cuando veo que son ellos los que quieren hacer una exposición y que quieren explicar lo que han aprendido, que se lo cuentan a sus padres...” (S5)

El Centro está trabajando con todas las familias, está elaborando documentos informativos, organiza seminarios participativos, abre las puertas del centro y de las aulas en todo momento... todo ello para hacer frente a la desinformación de los padres que es, para los docentes, el principal problema:

“El primer problema es el desconocimiento, el segundo, adaptarse al nivel brutal al llegar y empezar con una metodología que desconoces al 100%.” (S1)

“A veces no son conscientes de lo que han aprendido, sobre todo las familias, porque no les llega información.” (S3)

Aspectos curriculares que intervienen en un proceso de innovación docente

Currículo

Como hemos dicho en la introducción del presente estudio, el currículo ha sido y continúa siendo una herramienta de presión docente y un elemento que ha condicionado y sigue condicionando no solo las decisiones pedagógicas, sino el modelo de escuela de nuestro país.

Los intensos grises que se establecen en este debate se materializan a través de las opiniones docentes:

“Al principio da miedo, porque tú tienes un currículo, eres tutora y los padres están pendientes de ti, pero luego ves que los niños están muy contentos y motivados; los padres me dicen que si no pueden venir al colegio, lloran.” (S2)

No obstante, no hay que perder de vista que lo que se esconde detrás del currículo es el aprendizaje, el qué aprender y porqué aprenderlo. Según cuál es nuestra perspectiva para formar ciudadanos futuros, nos vamos a posicionar de una u otra forma:

“No podemos perder de vista que lo que queremos son niños originales, niños que respondan a sus propias inquietudes. La única manera viable de hacerlos es esta, es la única manera en que un niño podrá despertar su capacidad creadora a nivel plástico, lingüístico, matemático...; Confiar en los niños y tener cierta sensibilidad, podemos hacer de todo y nosotros ayudaremos a los niños a que lo hagan.” (S5)

Aun así, hay que reconocer que, durante muchos años, la seguridad docente ha pasado por la transmisión de contenidos objetivos e incuestionables, y así lo reconocen los docentes entrevistados:

“El trabajo sistemático que hacemos en el Centro responde a nuestra seguridad como maestros.” (S5)

Finalmente, uno de los docentes apunta a lo que, para nosotros, es la clave del proceso de enseñanza-aprendizaje: la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje:

“Los niños se dan cuenta de su aprendizaje, tenemos más diálogos, compartimos más.” (S3)

Evaluación

Evaluar es siempre un elemento distorsionador en los procesos de innovación docente.

Quizás es el elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que continúa con más carga tradicional; y es que este concepto está muy ligado al de calificar, como el simple hecho de asignar una puntuación a cada alumno en cada área curricular.

El profesorado consultado afirma contar con dificultades a la hora de llevar a cabo los procesos de evaluación:

“El trabajo de evaluar es complicado, empezamos cada uno haciendo su camino, pero luego fuimos conscientes de que no lo estábamos haciendo bien y a partir de ahí: evolucionar y mejorar.” (S15)

Pero están trabajando en ello y estableciendo retos comunes, herramientas, criterios... que les ayudan en el proceso:

“Tenemos unas rúbricas para cada ambiente, las utilizamos a través de la observación y vamos anotando las cosas más significativas de cada niño, y para mí son muy útiles. Pactamos los ítems a valorar y luego al final de trimestre elaboramos un informe cualitativo para las familias, además de hacer una tutoría con ellas.” (S11)

Pero hasta ahora hemos hablado del concepto de evaluación ligado al de cualificación, esta maestra pone de manifiesto cómo se lleva a cabo una evaluación compartida con los alumnos:

“Siempre comentamos cómo ha ido, qué ha pasado, las dificultades y fortalezas, qué han aprendido...” (S11)

Aprendizaje

Hablar de evaluación no es siempre hablar de aprendizaje y de progreso. Por este motivo hemos decidido abrir esta subcategoría con entidad propia.

Hacer visible el aprendizaje es algo muy complicado en la dinámica del aula; es difícil para el docente cuando abandona los métodos tradicionales, y es difícil para el alumnado que está acostumbrado a que una nota ponga nombre a la cantidad y calidad de su aprendizaje.

Los docentes del estudio aportan diferentes opiniones al respecto. Por un lado, afirman que este nuevo modelo permite al alumnado cohabitar en un ambiente más relajado de aprendizaje y que por ello, los progresos que se dan se llevan a cabo sin las angustias y presiones más propias de otros sistemas de evaluación:

“No se frustran tanto, no se sienten presionados por el tiempo o por si el de al lado está haciendo esto y él no. Tienen todo el tiempo del mundo y la seguridad de que pueden pedir ayuda si la necesitan al tutor o a otro niño.” (S8)

Por otro lado, los docentes manifiestan la globalidad del aprendizaje que supone este nuevo método, frente a la tradicional compartimentación:

“Trabajamos a nivel global, a lo mejor estás trabajando un cuento y salen conceptos de matemáticas que se trabajan y se aprenden.” (S4)

Finalmente, otro aspecto que señalan es el valor añadido que supone trabajar de esta manera. Es decir, el alumnado no solo aprende más, sino que lo hace mejor:

“Los niños han aprendido otra manera de trabajar, a ser más autónomos, a buscar

alternativas para resolver problemas, a interactuar entre ellos y a dejar de ser tan competitivos.” (S12)

El asesoramiento como eje de cambio docente

En la mayoría de ocasiones, los procesos de cambio van acompañados de un proceso de formación y de la reflexión sobre la práctica. De hecho, son estos los elementos claves para garantizar el éxito de las innovaciones docentes.

En este caso, como hemos dicho con anterioridad, el Centro ha llevado a cabo procesos de formación en los que se han realizado visitas a otros centros, cursos o seminarios, pero también acciones de reflexión sobre la propia práctica docente.

Procesos de formación

Como señalan los mismos docentes, el detonante de cambio en este Centro fue la visita a un centro educativo con una metodología docente alternativa: “Ir a visitar otros centros es lo que más me ha influido” (S3). La visita la realizó la mayoría del claustro, que fue el encargado de transferir después los aprendizajes asumidos al resto del equipo.

A partir de esta y otras visitas, se realizó un cambio radical a principio de curso en el Centro; y el claustro, durante el proceso, ha recibido, como hemos dicho en la introducción, un asesoramiento externo permanente que los ha acompañado, y algunas sesiones de formación más puntuales sobre temas concretos, que el claustro valora de manera muy positiva: “Había días que hasta nos han coincidido dos acciones formativas, pero es importante que los maestros nos formemos, de hecho yo he disfrutado” (S15).

Los docentes valoran estos procesos formativos de manera positiva, aunque reconocen invertir muchas horas y que eso merma su conciliación familiar:

“La gente que ha venido a asesorar me inspira confianza, porque lo ha tocado con las manos, y valoro como muy buena la formación hecha en el Centro, pero no tengo disponibilidad por la conciliación familiar.” (S2)

Proceso de cambio

Todos los procesos de cambio son dolorosos, porque implican salir de la zona de confort en la que nos hemos establecido como profesionales y asumir la inseguridad e incertidumbre de la innovación. De ello hablan los docentes del claustro:

“Había gente que no tenía muy claro hacia dónde ir pero los estiramos y la gente se dejó estirar porque en ese momento lo necesitábamos. Yo era de las que tenía mucho miedo, muchas preguntas e incógnitas.” (S12)

El profesorado hace referencia a la necesidad de formarse más, de reflexionar sobre la práctica y de compartir como elementos clave en la continuación del proceso de cambio:

“Cada día te salen más dudas porque claro ahora lo estás poniendo en práctica y vemos que hay que mejorar, por eso la formación nos está viniendo tan bien.” (S13)

Discusión

Tal como señalan Fullan (2011) y Hargreaves y Shirley (2012), los procesos de cambio educativo son complejos, dinámicos y profundamente contextuales. Los resultados obtenidos muestran que el cambio metodológico en el CEIP Puig de na Fátima no se ha producido de manera lineal ni homogénea, sino a partir de un proceso iterativo que ha requerido reflexión colectiva, adaptación continua y gestión emocional. Los aspectos personales identificados (motivación, afrontamiento de miedos, contagio emocional y desarrollo profesional) confirman la importancia de las dimensiones subjetivas en los procesos de innovación, tal como también destacan Tejada (1998), Salido (2020) y Camacho (2015).

En línea con Calderón y Echeita (2016) y Gómez-Hurtado et al. (2020), el cambio metodológico en este caso se ha traducido en un replanteamiento profundo del currículo, de los espacios de aprendizaje y de la evaluación, reforzando la centralidad del alumnado y promoviendo experiencias de aprendizaje más personalizadas e inclusivas. La flexibilización curricular y la transformación de la evaluación —de procesos calificativos tradicionales a prácticas más formativas— son elementos clave que la literatura ha señalado como motores de cambio (Granados et al., 2020; Infante, 2018) y que este estudio confirma.

Los cambios analizados en el CEIP Puig de na Fátima muestran cómo se cumplen los requisitos anteriormente señalados y cómo el proceso requiere de la participación individual de todos y cada uno de los miembros del claustro, o que, al menos, no haya docentes disconformes o que se apeen del proceso iniciado. Es necesario que, a pesar de los miedos y disconformidades existentes, lógicas y naturales, se mantengan partícipes y protagonistas del cambio.

La literatura ha subrayado la relevancia de la coordinación docente y del trabajo colaborativo (Scheerens et al., 2005; Muntaner et al., 2020; Salido, 2020), y nuestros resultados evidencian que estas condiciones han sido esenciales para consolidar el proceso de innovación en el centro. Además, el papel del liderazgo distribuido, ejercido tanto desde la dirección como de forma horizontal entre el profesorado, refuerza lo planteado por Ramírez y Quesada (2019) sobre la necesidad de estructuras organizativas flexibles y participativas.

Un aspecto especialmente relevante que emerge de este estudio es el rol del asesoramiento externo como eje transversal del cambio. Si bien la literatura ya ha señalado la importancia del acompañamiento en procesos de innovación (Salido, 2020; Ramírez & Quesada, 2019), nuestros hallazgos subrayan que este asesoramiento no debe ser episódico ni exclusivamente formativo, sino que debe sostenerse a lo largo del proceso, brindando apoyo reflexivo y seguridad al profesorado para afrontar la incertidumbre inherente al cambio, ofreciendo un referente teórico, y dando seguridad y confianza al equipo docente.

Estamos inmersos en una nueva realidad social en la que la vida del aula obliga a un replanteamiento del currículo, donde no se obvian la importancia de los contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales, sino que se plantean en una perspectiva distinta, no desde parámetros disciplinares de materias, sino desde la perspectiva del aprendizaje; ello nos lleva a podar el currículo sin perder de vista que la escuela ha sido y continúa siendo uno

de los lugares de referencia para el aprendizaje y el progreso de todo el alumnado.

Por último, hay que señalar que sin modificar las estructuras y planteamientos organizativos no pueden llevarse a la práctica ninguno de los planteamientos anteriormente mencionados. De este modo, los aspectos organizativos son esenciales en el cambio metodológico. Para que algo cambie realmente dentro de las aulas son varias las condiciones que se tienen que dar, ya sea con respecto a horarios, materiales, espacios, agrupaciones de alumnos... como a la distribución de profesores especialistas o la relación con las familias.

Conclusiones

Para que un proceso de cambio metodológico sea posible en el contexto de un centro educativo, es necesario tener en consideración una serie de indicadores que garanticen el éxito del proceso. La experiencia vivida en esta escuela nos permite proponer unas ideas claves en el análisis de propuestas de cambio innovadoras:

1. El cambio metodológico es posible en las aulas; la normativa y la legislación existentes son suficientemente ambiguas para permitir procesos innovadores en todos los ámbitos de la escuela.
2. Se requiere un trabajo en equipo y colaborativo de todos los miembros del claustro que permita superar miedos, inseguridades y dudas.
3. El equipo docente como impulsor y facilitador de la innovación requiere motivación, entusiasmo, ilusión, que se traduce en capacidad de contagio a los demás y favorece el desarrollo profesional que se da durante el proceso de cambio.
4. Hay que aprender a superar los miedos y las incertidumbres, que siempre aparecen pero que no deben ser limitantes sino un punto de inflexión para la implantación del cambio.
5. La organización del Centro educativo, es una necesidad sin la cual la innovación no será una realidad; la coordinación docente, la organización de los apoyos educativos, la gestión de recursos y los espacios son esenciales para garantizar el cambio metodológico.
6. Los aspectos curriculares, de objetivos y contenidos, son fuente constante de preocupación en la comunidad educativa, y mucho más frente a un proceso de innovación; por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser un elemento en revisión y reflexión recurrentes.
7. La importancia de la formación como indicador imprescindible. Hemos analizado un cambio que marca el inicio de una aventura de continua formación y de búsqueda de alternativas. En este marco, cabe destacar la importancia de la reflexión sobre la propia práctica, acompañada de procesos de formación para que la innovación se institucionalice dando lugar a prácticas docentes consolidadas y de calidad.
8. El papel de las familias es central, ellas deben ser informadas en todo momento, para comprender el proceso de cambio, tranquilizarlas para romper tabúes y actitudes ancladas en la tradición y así contar con su apoyo y ayuda.

El estudio realizado aporta contribuciones relevantes tanto para la teoría como para

la práctica educativa. Por un lado, ofrece un marco conceptual que puede servir como referencia para diseñar y evaluar procesos de cambio metodológico en otros centros; por otro, proporciona indicadores concretos de innovación (motivación, coordinación, formación, reorganización curricular y organizativa) que pueden guiar la acción de los equipos docentes y de los responsables de políticas educativas.

En cuanto a la transferibilidad de los resultados, es importante considerar que el contexto del CEIP Puig de na Fátima —centro público semiurbano, con un claustro cohesionado y una comunidad educativa relativamente homogénea— ha favorecido la implementación del proceso de cambio. Sin embargo, los principios fundamentales identificados son potencialmente aplicables a otros contextos educativos, siempre que se adapten a sus especificidades.

En entornos urbanos o en centros con mayor diversidad sociocultural, será crucial reforzar el trabajo con las familias (Infante, 2018), promover estrategias de atención a la diversidad e interculturalidad (Calderón & Echeita, 2016), y consolidar estructuras de apoyo institucional que permitan sostener el compromiso del profesorado en procesos más complejos y prolongados (Camacho, 2015).

Asimismo, en contextos con menor cohesión del claustro o con plantillas docentes más inestables, será necesario dedicar más esfuerzos a la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje (Muntaner et al., 2020), a la gestión del cambio emocional y al desarrollo de liderazgos distribuidos que faciliten la participación activa y sostenida de todo el profesorado.

Finalmente, es necesario aceptar las limitaciones del presente estudio, así como sus potencialidades. Por un lado cabe destacar que se trata de un estudio de caso y por lo tanto cuenta con las propias limitaciones que ello conlleva, a la vez que las posibilidades de profundización que nos ha comportado; Por otro lado, a pesar de que las peculiaridades de los centros educativos son innegables e infinitas, es necesario no solo evidenciar que los procesos de cambio e innovación son una realidad en los centros educativos, sino que además se puede aprender de ellos, analizarlos y procurar indicadores que faciliten el camino a los centros que están en una fase aún incipiente de este cambio, y así lo ha procurado este estudio.

Declaraciones finales

Contribución de los autores. Pinya-Medina, C: análisis de datos, metodología, validación, escritura del borrador y de la versión final. Muntaner-Guasp, J.J: conceptualización, supervisión, escritura del borrador, revisión del artículo. Mut-Amengual, B: análisis formal, recursos, validación, escritura del borrador y de la versión final

Conflictos de interés. No existen conflictos de interés en el diseño, desarrollo y publicación del estudio.

Implicaciones éticas. Los investigadores declaran que el diseño y los procedimientos empleados en esta investigación cumplen rigurosamente con los principios éticos y jurídicos necesarios para garantizar tanto la seguridad del proceso como la protección de las personas

participantes. En particular, se han respetado estrictamente los principios éticos fundamentales de respeto a la dignidad humana, confidencialidad de los datos, no discriminación y proporcionalidad entre los riesgos y beneficios derivados de la participación en el estudio. Además, todos los participantes fueron informados de manera clara sobre los objetivos, procedimientos y el tratamiento de la información recogida, garantizándose su consentimiento explícito, informado y por escrito antes del inicio de la investigación. Esta declaración de buenas prácticas asegura que la realización del estudio se ha ajustado plenamente a los estándares éticos reconocidos internacionalmente para investigaciones con seres humanos.

Datos abiertos. No se proporciona el acceso abierto a la información, por cuestión de protección de datos.

Referencias

- Calderón, I., y Echeita, G. (2016). Desafiaments inaludibles per a la construcció d'escoles inclusives. *Escenaris nous, aprenentatges nous*. Graó.
- Camacho, M. (2015). Vers una cultura de la innovació: reptes i oportunitats en el marc del sistema educatiu català. En J. M. Vilalta (dir), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. 105-138. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/vers-una-cultura-de-la-innovacio-reptes-i-opportunitats-en-el-marc-del-sistema-educatiu>
- DeWalt, K. M., y DeWalt, B. R. (2002). *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers* (second Ed.). AltaMira Press.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Grupo Editorial Universitario.
- Freixas, M. (2002). *El desenvolupament professional del professor universitari com a docent*. [Tesis doctoral, Universitat autònoma de Barcelona] Tesis en red. <http://www.tdx.cat/handle/10803/5013>
- Fullan, M. (2011). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. John Wiley & Sons.
- García, C. M. (1990). *El primer año de enseñanza*. GID.
- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M., González-Falcón, I., y Coronel Llamas, J. M. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 415-433. <http://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.3.022>
- Granados, J. F., Vargas, C. V., y Vargas, R. A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349. <https://rus.ucf.edu/cu/index.php/rus/article/view/1458>
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro Editorial. <https://doi.org/10.19052/ap.4011>
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Infante, M. (2018). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Iranzo, P. (2002). *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento de centros*. [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Tesis en red. <http://www.tesisenred.net/handle/10803/8895>
- Jiménez, D., González, J. J., y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado*, 24(1), 76-94. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Krueger R. A., y Casey, M. A. (2000). *Focus Group: A practical guide for applied research* (3th Ed.). Sage.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Menéndez, P. (2016). Els espais de l'escola, eina de transformació educativa. *Dossier Graó, 1, Escenaris nous, aprenentatges nous*. <https://www.grao.cat/revistes/escenaris-nous-aprenentatges-nous-29554?contenido=281382>

- Muntaner, J. J., Pinya, C., y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: Un estudio de casos. *Profesorado*, 24(1), 96-114. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Orozco, I., y Moríña, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rife.48.3.2019.331-338>
- Ramírez, M. del R., y Quesada, J. (2019). Repensando los indicadores educativos: la gestión educativa, curricular y de vinculación con la comunidad. *Innovaciones Educativas*, 21(30), 37-47. <https://doi.org/10.22458/ie.v21i30.2483>
- Salido, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado*, 24(2), 120-143. <http://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I2.13656>
- Scheerens, J., Glas, C. y Thomas, S. M. (2005). *Educational evaluation, assessment, and monitoring. A systemic approach*. Taylor & Francis.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. The Guilford Press.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Aljibe.