

Hernández de la Torre, Elena; Medina Herasme, Raulina (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512.

<http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>

# ANÁLISIS DE LOS OBSTÁCULOS Y BARRERAS PARA EL CAMBIO Y LA INNOVACIÓN EN COLABORACIÓN EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASO

Elena Hernández de la Torre y Raulina Medina Herasme

Departamento de Didáctica y Organización Educativa  
Universidad de Sevilla

## RESUMEN

*Este estudio pretende indagar en los dilemas y controversias de un centro de secundaria que influyen en el desarrollo de procesos de planificación y gestión a partir de un trabajo colaborativo que propicie el progreso y la mejora. Para ello se han utilizado técnicas biográfico-narrativas en tres momentos: entrevistas individuales y grupales, observaciones de reuniones, grabaciones de sesiones de un Programa de Formación y discusión de temas a debate, entrevistas individuales finales a miembros observadores inmersos en el proceso de análisis. En este estudio han participado profesores, alumnos, orientador, equipo directivo, coordinador del grupo de trabajo así como alumno en prácticas durante un curso escolar. Los resultados muestran datos respecto a una variedad de conflictos y dilemas de índole contextual y estratégica que impiden el establecimiento de un trabajo colaborativo en el centro que potencie una filosofía de trabajo basada en la equidad y el aprendizaje para todos.*

**Palabras clave:** *innovación, trabajo en equipo, desarrollo comunitario, participación del profesor.*

---

### Correspondencia:

**Elena Hernández de la Torre.**

Profesora Titular del. Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Sevilla. C/ Pirotecnia, s/n. 41013 – Sevilla (España).

Tfno. 955420597 - Fax. 954554306. E-mail: eht@us.es

## **ANALYSIS OF OBSTACLES AND BARRIERS TO CHANGE AND INNOVATION IN COLLABORATION IN SECONDARY SCHOOLS: A CASE STUDY**

### **ABSTRACT**

*The aim of this study is to analyze the issues and controversies that arise in a secondary school that affect the development of planning and management procedures based on cooperation, aiming to progress and improvement. The methodology of the study consists of biographical and narrative techniques applied in three phases: individual and group interviews, analysis of meetings, recordings from sessions of a Training Program and discussions of several topics; and final individual interviews to monitoring members involved in the analysis. The study includes the participation of teachers, students, the school counselor, the executive board, the coordinator of the working group and a student who was working in the school as part of an internship during the academic year. The results show several issues and conflicts of a contextual and strategic nature that prevent the development of cooperative work with a philosophy based on equity and general development.*

*Keywords: innovation, working group, community, teacher participation.*

### **INTRODUCCIÓN**

Las reformas más recientes en el sistema educativo se basan en planteamientos comprensivos y colaborativos, partiendo de un nuevo modelo que promueve la participación de todos y todas en los centros docentes, desempeñando la comunidad educativa una función esencial en los procesos de cambio (Echeita, 2006). Ésta es una de las razones principales que nos anima a trabajar con los participantes del proceso educativo en los centros de secundaria, ya que desde sus aportaciones a la puesta en marcha de mejoras se han de diseñar respuestas adecuadas a las necesidades que plantea cada centro en particular. Desde esta perspectiva, los centros que trabajan en equipo desarrollan una reflexión crítica sobre sus actuaciones y desarrollan innovaciones en sus centros educativos (Stoll y Luis, 2007).

Analizar los procesos que siguen los centros de secundaria en su andadura hacia la mejora es primordial para conocer cómo trabajan para atender a las necesidades e incertidumbres que se plantean en su práctica docente. Para ello es necesario que profesores, alumnos, orientadores, equipos directivos, etc. comprendan y analicen las necesidades de sus centros, los obstáculos al proceso de cambio y las propuestas de mejora para desarrollar desde el propio centro proyectos innovadores, todo ello con el objetivo de comprender cómo y por qué se debe producir el cambio del centro en su conjunto a partir de la colaboración. Como señalan Rebollo, Vega y García-Pérez (2011: 314) “la creación de significados es un proceso de construcción situada y social a través del cual las personas interpretamos nuestra experiencia”. Desde esta perspectiva es necesario converger la acción de todos los agentes educativos hacia objetivos comunes y considerar los centros como comunidades, comprendiendo la labor conjunta de todos los implicados como parte inseparable del mismo proceso (Echeita, 2006; Puigdemívol, 2004b).

En este estudio buscamos las barreras y obstáculos para la construcción de la mejora y de unas prácticas más eficaces, dando voz a todos los protagonistas y en el que se reconoce la capacidad y el compromiso de los centros educativos para la promoción de cambios, con finalidad de atender a las necesidades manifestadas por ellos mismos. Este trabajo forma parte de un Proyecto de Investigación cuyo propósito es el "Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar" (EDU2008-06511-C02-01) financiado por el MICINN.

## **INNOVACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA EN COLABORACIÓN: PILARES NECESARIOS Y COMPLEMENTARIOS PARA EL CAMBIO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**

El movimiento de innovación y mejora de los centros docentes nació a finales de los años 60 (Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer & Robin, 1985; Hopkins, 1987; Hopkins y Lagerweij, 1997; Stoll y Fink, 1999; Murillo, 2003), siendo una línea de investigación que culminó con la frase "la escuela debe ser el centro del cambio" (Murillo, 2003:5). Este movimiento destaca que entre los pilares básicos que subyacen al desarrollo de una educación de calidad en los centros docentes se encuentra el establecimiento de unas condiciones comunes y consensuadas de trabajo para todos como una filosofía prioritaria de convivencia para el progreso conjunto. Para ello, en primer lugar, hay que asumir el desarrollo de una serie de concepciones sobre la que el centro en su totalidad debe trabajar para la puesta en marcha de políticas de centro equitativas y sólidas. Ya Molinuevo, Grañeras, Lamelas y Gordo en 1999 indicaban que se está produciendo un cambio en los intereses sobre la investigación en los centros, orientándose éstos cada vez más hacia el estudio de los centros educativos en su conjunto a la búsqueda de la excelencia y la calidad. Se trata del *aprender a hacer* (un ejemplo de ello es el desarrollo de los Proyectos Integrados en los centros - AUTOR, 2010) para *transferir aprendizajes para todos*, aprender para la planificación y la gestión de cara al desarrollo de innovaciones y mejoras. En segundo lugar y sobre todo, es necesario *aprender a convivir* con los demás para *trabajar en proyectos comunes*, ser críticos, desarrollar inquietudes en el grupo, trabajar de determinada manera y aprender a compartir tareas de grupo.

En función de ello una política educativa en los centros que trabaja para la colaboración se basa en el principio de *igualdad de oportunidades* de aprendizaje para todos los alumnos, "tratar a los alumnos con justicia, de acuerdo con sus necesidades y capacidades, y sin discriminación, con lo que las oportunidades para beneficiarse de los servicios del centro se maximizan" (Gerschel, 2003:102). La puesta en marcha de innovaciones reconoce las diferencias individuales y su impacto en el aprendizaje, crea un contexto en el se aprende y se enseña de forma eficaz, así como se valora a los implicados. La igualdad de oportunidades para enseñar y aprender es el principio que debe orientar una política educativa para la colaboración en todos en los centros, es una *política de apoyo*, como señala Gerschel (2003:109), que responde a las necesidades de todos los alumnos y que se apoya en innovaciones educativas constantes para la mejora de los centros docentes, redundando en lo

que ya denominaba Lowe en 1995 una *educación de apoyo*. La educación de apoyo no es algo marginado de la tarea diaria del profesor, sino que es “aquel elemento del proceso docente que se centra en la personalidad del alumno y de las fuerzas de su ambiente” (Lowe, 1995:51). Supone una intervención directa de los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el ambiente, conectando con el funcionamiento total del centro.

La innovación educativa implica la asunción de una serie de parámetros por parte de los profesores para elaborar formas nuevas de trabajo. En una primera acepción del concepto de *innovación* destacamos que es la introducción de algo nuevo que produce mejora; “es la selección, organización y utilización creativas de recursos humanos y materiales de maneras nuevas y propias que den como resultado la conquista de un nivel más alto con respecto a las metas y objetivos previamente marcados” (Moreno, 1995:6). Se trata de la necesidad de lograr que los centros adopten la categoría de espacios abiertos al entorno, establezcan mecanismos de participación activa de la comunidad y alcancen y compartan una serie de formas de funcionamiento estratégico que ofrezcan al alumno un espacio escolar adaptado a sus necesidades y optimice su aprendizaje en su dimensión académica, humana y social (AUTOR, 2012). Se trata de un cambio en la actitud filosófica de los profesores y de la administración para considerar que los centros en la actualidad no se adhieren a una “moda actual” sino que se trata de un cambio que *crea comunidad* (Shapon-Shevin, 1999:37). Por ello, “la intervención del profesorado de forma activa y creativa en los procesos de cambio se muestra como factor clave para poder operar transformaciones educativas y sociales deseables...” (Rebollo, Vega y García-Pérez, 2011:313).

En esta línea, en los centros docentes se reivindica el derecho de recibir una educación de calidad, buscando un ambiente de seguridad para docentes y alumnado, donde el miedo al fracaso no tenga cabida y donde el rol del profesor esté enfocado a ser un guía que facilite el aprendizaje, organice los recursos y procedimientos a su alcance para lograr condiciones óptimas para aprender (Pujolás, 2004). Para entender este proceso es necesario considerar que “la innovación no es un fin en sí misma, sino una estrategia de formación tanto para los docentes como para los estudiantes” (Salcedo, 2003:2). Todo ello exige estrategias de trabajo reflexivas para la gestión de competencias basadas en la investigación-acción y a desarrollar modelos de trabajo propios del profesor reflexivo que detecta necesidades en el centro educativo. A través del estudio de necesidades planteamos compromisos con la comunidad educativa, ya que la innovación supone “aquellos cambios creativos que tienen la finalidad de anticiparse a las futuras necesidades... con la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales de forma nueva y apropiada” (De la Orden, 2009:1). El concepto de *innovación* hace referencia a elementos importantes que forman cambios en los centros: parten de una filosofía educativa que da cohesión a un trabajo basado en actitudes y comportamientos; mejora la organización del centro detectando necesidades; mejora la atención a los alumnos; establece ideas nuevas y creativas como propuestas de trabajo; desarrolla la comunicación entre los miembros del centro descartando la idea del *profesor solitario*; busca apoyos y recursos entre compañeros para trabajar mejor ...

Los centros docentes, para que sean verdaderamente innovadores, deben apoyarse en criterios para un verdadero cambio, produciéndose este a distintos niveles: en primer nivel los *cambios proyectados y deliberados*, estimulando el propio cambio entre un grupo de personas implicadas con objetivos comunes, consensuados y procedimientos negociados; en segundo nivel los *cambios participativos*, con objetivos que surgen de la propia comunidad que desea el cambio después de un estudio de necesidades del centro. Los cambios, asimismo, para que sean innovadores, deben surgir en el transcurso de la puesta en marcha de las estrategias, siempre desde una adecuada planificación, con carácter deliberado y participativo. A su vez, los cambios que produce la innovación educativa son cambios en las personas, en los programas o procesos y en la organización del centro, llegando con ello a la mejora. De esta forma "... si actualmente el cambio es un elemento esencial en las sociedades, la educación no sólo debe reflejarlo, sino también debe asegurarlo y esto exige que ella misma cambie" (De la Orden, 2009:14). El cambio supone una modificación de la forma en que los grupos reaccionan ante la realidad y la responden, requiere comprensión de las condiciones y desarrollo de medidas de reforma, planteando soluciones ante las necesidades que se plantean.

La *innovación* debe partir de la reflexión conjunta sobre cómo queremos que sea un centro docente a nivel de enseñanza, cómo queremos que los alumnos aprendan, qué estrategias utilizaremos para organizarnos. Los centros deben ser entendidos como un espacio físico común, un lugar donde se ofrecen multitud de situaciones de aprendizaje, un ambiente rico en experiencias útiles para nuestros alumnos y donde todos tienen cabida y participan con mayor o menor intensidad. Autores como Stainback, Stainback y Jackson (2007) y Ainscow (2005), aportan ideas en este sentido y definen la *gran comunidad* como conjunto de centros más pequeños en los que profesores y alumnos desarrollan cambios y mejoras, y la *comunidad de práctica*, situada en cada centro y dedicada a la realización de un proyecto común. En definitiva, para elaborar un Proyecto que responda al cambio y a la innovación se necesita una nueva profesionalización del docente, con el objetivo de invertir barreras que se oponen al cambio, aportando medidas que colaboren en calidad al proceso educativo, manteniéndose a lo largo del tiempo y todo ello controlado, planificado y evaluado para que se produzca un cambio verdadero.

Por último, señalar junto con Murillo (2003:3), que la mejora de los centros docentes se consigue con el progreso de la comunidad escolar, siendo sus principios los siguientes:

- centrarse en la institución educativa e implicar a todo el personal del centro
- desarrollar una comunidad de aprendizaje en la comunidad escolar
- utilizar como guía de necesidades la información de profesores y alumnos
- potenciar la formación continua del profesorado
- fomentar la capacidad de los alumnos para aprender
- centrarse en la valoración continua de la enseñanza y en el desarrollo de mejoras

## PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO: PROPÓSITO, MUESTRA Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo general de este estudio es indagar y analizar los obstáculos y barreras para el desarrollo de la planificación y gestión del trabajo colaborativo en un centro de secundaria que impide el progreso y la mejora. Para ello planteamos dos objetivos secundarios: examinar y explicar las distintas necesidades que surgen desde el propio centro y la comunidad escolar, e implicar a los distintos sectores que intervienen en la vida del mismo para el desarrollo de un Plan de Mejora.

La metodología utilizada ha sido de carácter participativo y colaborativo, interactuando y contactando con la comunidad educativa en reuniones individuales y de grupo (focus-group). Respecto a los participantes, éstos han sido los integrantes de la comunidad escolar del centro, esto es, profesores-as del primer ciclo de secundaria; alumnos-as de 1º, 2º curso; director y orientador del centro, jefe de estudios, coordinador del Grupo de Trabajo y alumna de Trabajo de Fin de Máster como observadora participante en el Grupo de Trabajo y apoyo a las necesidades educativas que se presentan en el centro.

Los instrumentos de recogida de la información han sido de carácter biográfico-narrativo, a través de entrevistas no directivas y de tipo comprensivo, las cuales han buscado encontrar patrones de significado, observaciones de reuniones, grabaciones de sesiones de un Programa de Formación para la inclusión educativa (seis sesiones de formación), así como entrevistas estructuradas a dos miembros que han seguido el proceso de formación en lo que se refiere al análisis de los obstáculos y barreras en el centro para el cambio y la innovación.

La metodología de investigación y las fases de recogida de datos se han estructurado de la siguiente forma:

TABLA 1  
FASES DEL PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

FASES	Recogida de Datos	Población/Participantes
Primera Fase: Estudio necesidades	Entrevistas estructuradas Observaciones	Entrevistas: Alumnado (Focus Group), profesorado (4), Equipo Directivo (Director, Secretario, Jefe Estudios), Orientador Observaciones: reuniones de Claustro y de Departamento
Segunda Fase	Grabaciones sesiones Grupo de Trabajo Estudio Plataforma COLABORA	Sesiones de Formación Grupo de Trabajo Participación: 7 profesores primer Ciclo Secundaria, Coordinador Grupo Trabajo, alumna prácticas TFM Documentos relacionados con el curso de Formación: Planteamiento y recursos de la Escuela Inclusiva
Tercera Fase	Entrevistas finales: análisis de necesidades y de mejora	Coordinador Grupo de Trabajo Alumna en prácticas para TFM y observadora participante

El proceso de formación del Grupo de Trabajo se ha concretado en las siguientes sesiones:

TABLA 2  
SESIONES DEL GRUPO DE TRABAJO

Sesión	Fechas	Asunto o trabajo a realizar
Primera	9 diciembre 2011	Convocatoria de trabajo Cuestionario de preguntas
Segunda	12 diciembre 2011	Trabajo e información de cuestiones de interés para la inclusión de los alumnos. Formulación de preguntas respecto a la gestión de centros, alumnos-as, profesorado, familia (padres, madres)
Tercera	10 febrero 2012	Información sobre conceptos relacionados con la "diversidad" Reflexión de la practica planteada Algunas experiencias de inclusión eficaces
Cuarta	02 marzo 2012	Entrar en la plataforma COLABORA. Lecturas Charlas sobre la experiencia en el aula
Quinta	06 abril 2012	Puesta en común de trabajo en el aula Información acerca de estrategias Nuevas propuestas de trabajo en el aula Reflexión y preguntas
Sexta	16 mayo 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuestas de organización de las aulas: redacción Plan Educativo de Centro</li> <li>- Ventajas e inconvenientes de las agrupaciones de alumnos</li> <li>- Nuevas propuestas de trabajo en el aula/centro</li> <li>- Reflexión y preguntas</li> </ul>

La información proporcionada por las entrevistas individuales y grupales de la primera fase para el estudio de necesidades, las grabaciones del periodo de formación de los profesores y las entrevistas finales se han analizado en profundidad, basándonos en los trabajos del análisis del discurso y análisis conversacional de acuerdo con un enfoque de tipo constructorista (Bardin, 1991; Edwards, 1997). Este método nos ha permitido examinar y explicar los datos para identificar obstáculos y barreras a través de un proceso de agrupación discursiva de categorías según el Principio de Semejanza (Ruiz-Vargas, 1996), el cual aglutina discursos comunes de los entrevistados. En este caso se han seleccionado aquellos párrafos del discurso que parecen relevantes y ajustados a nuestro análisis. Estas categorías se consideran como un conjunto de expectativas de los informantes en función del contexto en el que se ubican. Cada categoría recibe información específica y no se consideran mutuamente excluyentes. Esta categorización no ha ocurrido de forma aislada, sino que se encuentra inmersa en las teorías que tienen los sujetos sobre el contexto en el que se sitúan. Las categorías utilizadas han surgido, de forma emergente, del propio contenido obtenido en el análisis: relaciones humanas y ambiente del centro,

antigüedad de los profesores, formación de los docentes, dotación de materiales y mobiliario, atención a la diversidad de alumnos y cultura del centro docente.

El análisis de la información acorde con la metodología usada, por tanto, ha sido un análisis cualitativo, en el que las narraciones toman relevancia para comprender el significado de lo acontecido en el proceso investigado. Como plantea Bolívar, "Toda investigación cualitativa es de hecho una investigación narrativa. Los propios informes de investigación, están compuestos de narrativas, integradas de cuatro elementos: datos observacionales, relatos que los informantes cuentan, relatos escuchados por el investigador y los modelos teóricos (que a su vez son estructuras narrativas) que guían la investigación" (Bolívar, 2012:80).

El interés de este estudio, por tanto, se ha centrado en buscar diferentes perspectivas sobre los obstáculos y barreras para la mejora, profundizando en el tema tratado y contextualizando las experiencias de los informantes que han participado. La finalidad de este procedimiento no ha sido si los entrevistados tienen o no razón sobre un hecho o episodio, sino buscar diferentes perspectivas sobre el mismo asunto, profundizar en este tema por el entrevistado y contextualizar las experiencias de los informantes.

## **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: UN ESTUDIO DE CASO**

Se trata de un IES situado en una zona de nivel social medio de una gran ciudad, aunque acuden alumnos de distintos niveles educativos y sociales. Es un centro de carácter tradicional con gran número de profesores de largo recorrido profesional en distintos centros de secundaria cuyo objetivo es terminar su trayectoria docente en este centro de la ciudad. Es un centro muy dispar en lo curricular, ya que en el mismo se encuentran alumnos con distintos niveles de diversificación curricular así como alumnos de Bachillerato Internacional brillantes, esta la característica más importante del mismo. Al centro acuden alumnos de comunidades de inmigrantes con distintas carencias sociales, económicas y manejo del idioma del centro. A través del análisis de las entrevistas y grabaciones aparecen una serie de barreras y obstáculos, los cuales muestran los conflictos para abordar un trabajo en el centro de carácter colaborativo.

En primer lugar hay que destacar, entre las barreras y obstáculos, la importancia de *las relaciones humanas y el ambiente dentro del centro*, siendo este el que ha priorizado nuestra atención, así como las percepciones que los profesores y alumnos tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales. Las entrevistas permiten corroborar que las relaciones humanas y el ambiente del centro denotan un carácter singular, concibiendo el trabajo de cada profesor en solitario, con un marcado carácter individual y particular propio. El ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales, las relaciones interpersonales que establecen y el marco en que se dan tales interacciones ha sido denominado de ambiente poco acogedor y poco comunicativo entre los participantes. El clima institucional y cultural del centro se caracteriza como sigue: "... muy poco cercano ¿no? y claro ... la sala de profesores muy... cada uno a su rollo... *no invita mucho tampoco allí, la gente llega, deja sus cosas, se pone a corregir, pero no hay mucha comunicación ni... no sé, un ambiente un poco ...*" (L).

Derivado de la característica anterior se destaca la *falta de comunicación entre profesores, y entre profesores y alumnos*, lo cual propicia que el centro no se dinamice y no se cree



un trabajo conjunto, generando estados de tensión cuando existen intentos de puesta en común de los problemas: “no hay comunicación expresamente entre los profesores” (MJ) ...; “... existe falta de comunicación con los alumnos ... no están en igualdad de condiciones, porque no están al mismo nivel que los profesores; pero que ellos, cuando quieren hablar con los profesores, los profesores no escuchan, sino que imponen, simplemente, por el hecho de estar donde están” (JA) ...

Esta opinión se encuentra generalizada entre los alumnos, los cuales aseguran falta de atención: “Porque nosotros le contamos un problema a la profesora y nos dice: ‘no, no, al final de la clase me lo decís’ y es como muy pasiva, te dice: ‘si muy bien’ y se va y no te deja resuelto nada, es como que estabas al principio, entonces, vamos que sus alumnos se tienen que buscar la vida, vamos que no te ayuda la verdad” (A4).

Otro de los obstáculos hacia la mejora es la antigüedad de la mayoría de los profesores del centro, existiendo una carencia de entusiasmo que ha causado malestares y un estancamiento visible para el desarrollo de las innovaciones. Todo ello conlleva ideas preconcebidas acerca de la enseñanza y el aprendizaje cuando se abordan estrategias nuevas de enseñanza, implicando una falta de satisfacción en las necesidades del centro, lo que comentan los informadores de la siguiente forma: “Poco dispuestos a la innovación educativa y demás. Allí el profesorado tiene unas ideas preconcebidas, vive en el pensamiento decimonónico de lo que es la educación... La tarde del jueves, se reúnen los profesores que están a punto de jubilarse, se reúnen allí y les hace ilusión aquello, porque dicen que para estar en sus casas se divierten allí” (JA) ... “Los que menos se esfuerzan, normalmente, suelen ser los más mayores, los que tienen más experiencia” (A1) ... “Para qué los voy a ayudar, si el año que viene no les voy a ver ni la cara”, y directamente no te ayudan y dicen: ‘para que si no te voy a volver a dar clases’” (A2).

Relacionado con el aspecto anterior, el estudio ha arrojado también datos que afirman que la permanencia continuada de años de trabajo en los centros provoca indolencia e indiferencia hacia un trabajo conjunto. Los profesores sienten que están viviendo un declive paulatino, caen un poco en la rutina, contagiando a los profesores más jóvenes del centro con lo que podríamos definirlos como “poco innovadores”. Hacia el final de la trayectoria profesional, el profesorado se siente libre, sereno, con gran experiencia y con autoridad para resolver cualquier tipo de situación problemática que se presente en el aula. Así afirman los entrevistados: “El profesorado mayor está asentado desde hace muchos años, es decir, aquí hay profesores que llevan ‘veintitantos’ años. Tienen una tradición, pasar al ordenador por ejemplo es una cosa que les cuesta” (MJ); “...un profesorado bastante mayor con unas ideas bastante cerradas” (JA).

Un obstáculo importante es el que se refiere a la carencia de formación de los docentes para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en las materias, con lo que al profesorado del centro le hace falta cambiar la metodología, como señalan algunos alumnos: “No sé, es que también hay profesores que no son conscientes de que no están explicando las cosas porque nadie se entera de lo que está diciendo, va a su bola, dice: ‘no, si esto es muy fácil’ no sé qué y sigue explicando y explica y explica ... y mete mas teoría y mas temas y nadie se ha enterado de lo que ha dicho, ni lo que dio del día anterior, ni en qué página esta en el libro, es como... un desorden” (A2); “Nosotros tenemos muchas dudas sobre varios puntos, no sabemos muy bien que hay que explicar, se lo preguntamos al profesor, y dice: ‘no, a mi no me preguntéis nada, si viene ahí explicado’” (A1).

Entre los propios profesores se reconoce la falta de formación y el desconocimiento de estrategias didácticas y organizativas para implementar sus clases: “Yo sí creo que hay que intentar mejorar el tema de la metodología, sobre todo en 1º y en 2º, pero a nivel procedimental y a nivel de modificación de determinadas actitudes negativas hacia el aprendizaje, los profesores todavía, todos, tenemos que avanzar bastante” (P).

Todas estas barreras y obstáculos desembocan en una situación carente de recursos con actuaciones insuficientes respecto al alumnado con necesidades educativas de carácter curricular. Los profesores son conscientes de este hecho: “Yo tengo este año en tutoría, *el mayor ejemplo para trabajar, tengo niño extranjero, niños con distintos niveles, niños que suspenden todo, entonces llego a la clase e intento ponerlos a razonar, preguntarles a los niños como han empezado la clase, como han terminado, y eso fastidia ...*” (P1). En este centro se reconoce la necesidad de formación en recursos estratégicos y metodológicos para la atención a la diversidad por parte de todos los profesores y alumnos.

Respecto a la *dotación de materiales en el centro*, otra de las barreras y obstáculos se centra en la desmotivación de los docentes respecto a la escasez y falta de materiales, mobiliario y la antigüedad del propio centro, según manifiestan alumnos y profesores: “Pues, *por ejemplo, el tema de las instalaciones. Aquí no hay una sala de proyección, no hay instalaciones deportivas en condiciones...* (MJ); “*Las aulas son pequeñas y somos muchos alumnos, no podemos hacer prácticas en el laboratorio. Nosotros también somos 30 y cuando bajamos al aula de música, tenemos que estar en sillas de pala y no podemos hacer prácticas con instrumentos porque no hay instrumentos para todo el mundo*” (A3); “*hay ordenadores, pero siempre están cogidos por los mismos profesores. Si tu quieres pedir los ordenadores tienes que pedir una instancia, pues nosotros conseguimos como un milagro los ordenadores, queríamos internet pues al final no hay WIFI ni internet ni nada*” (A1); “*... el centro está sin WIFI, está sin internet, cogemos los ordenadores y no podemos hacer nada. Sí, falta mobiliario. Lo peorcito las sillas y mesas de las clases*” (A2).

Asimismo destacamos como obstáculos y barreras la atención a los alumnos, basada en una *actitud inadecuada de los docentes hacia la atención a la diversidad curricular*, sobre todo para alumnos desmotivados en clase en su práctica docente. La falta de preocupación de algunos profesores por el avance de los alumnos se hace patente en las entrevistas con los alumnos: “*Pues mi tutor, en mi clase, hay un niño que el curso lo empezó bien así con notables y bien, y ahora ha empezado a bajar mucho, porque se ha empezado a dejar llevar por los niños que no trabajan...*” (A4).

En relación con lo anterior, algunos alumnos que han participado en este estudio han afirmado que en el desarrollo de las clases influyen negativamente dos cuestiones:

- *mal comportamiento de los alumnos repetidores* que se aburren en clase, creando un mal ambiente durante el proceso de enseñanza, desconociendo estrategias para atender a su aspecto formativo: “*En segundo pasas con la gente que había repetido primero en ese año porque ya no pueden más repetir y los nuevos se quedan y estos repiten y ya te has librado de los que han repetido*” (A2), “*... el alboroto es malo pero el aburrimiento también, porque al final no te enteras de nada porque como no echas cuenta te estás aburriendo*” (A3), “*Porque los que no quieren aprender se sientan y ponen la maleta aquí y así se ponen que pase la clase y ya está*” (A1).

- *falta de autoridad frente a los alumnos que presentan mal comportamiento, ya que no se utilizan estrategias de abordaje de este problema: “Además en mi clase, sobre todo las clases que eran peor eran las de Inglés y Lengua, porque claro son clases bastantes aburridas entonces la gente empieza a gritar, a pegar gritos, a decir palabrotas, a insultar al profesor, pero claro en plan...que lo dicen con palabras hasta a lo mejor para el profesor es un insulto, el profesor no echa cuenta. Las clases son horribles, y tiene que estar el profesor mandando callar” (A4).*

El elemento final en este marco de análisis es la *cultura del centro*. Un aspecto clave es el trabajo conjunto para el cambio cultural en el centro a través de las modificaciones de sus condiciones internas de funcionamiento. El cambio cultural está por encima de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es el que lleva a la mejora de los resultados escolares de los alumnos. En este centro cultura que predomina se basa en la falta de esfuerzos conjuntos, con un marcado carácter individualista y que no apoya los esfuerzos de mejora escolar que surgen de determinados profesores tutores. Esta cultura se caracteriza por ser: poco colaborativa, con bajas expectativas para estudiantes y docentes, falta de consenso en el desarrollo de los valores, falta de estrategias y habilidades para trabajar mejor con las diferencias, carencia de un entorno ordenado y seguro, y, por último, falta de estimulación para que los docentes asuman una variedad de roles de liderazgo.

## **CONCLUSIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

El diseño y desarrollo de este estudio en un centro de secundaria ha supuesto una situación de privilegio para ilustrarnos en primera persona acerca de los obstáculos y barreras que se derivan de su funcionamiento. Entre las conclusiones principales destacamos el hecho que los centros que no realizan un proceso de introspección y estudio de necesidades para adquirir una visión general de su funcionamiento no avanzan hacia la mejora. En este centro, el ambiente poco acogedor, la insuficiente comunicación entre profesores y profesores-alumnos, la escasez de reuniones de coordinación pedagógica, la frágil coordinación de los profesores tutores con el orientador, la preocupación escasa de los tutores por los alumnos desmotivados, la edad media del profesorado y la escasez de materiales y mobiliario, influyen en el estancamiento y en la rutina, lo que lleva a que los profesores no intervengan en procesos de innovación y cambio para la mejora consensuada.

Una de las medidas a abordar por este centro consistiría en constituir *grupos de mejora*, basados en el estudio de necesidades, propiciando entusiasmo en los profesores antiguos, utilizando la información proporcionada por alumnos y profesores que conocen bien la realidad del centro. Este centro necesita una mejora en el agrupamiento de los alumnos, ya que la masificación de alumnos repetidores en determinadas aulas influye en el mal ambiente del centro por la imposibilidad de desarrollar el currículum con todos los alumnos y en un ambiente de clase adecuado.

Otra cuestión importante implica abordar el absentismo escolar con Planes de Inclusión Educativa y Social, basados en el estudio de necesidades del centro.

Podemos señalar que el centro debería hacer hincapié en los siguientes factores:

1. Motivar a los docentes poniendo en marcha Proyectos de Centro con la formación en estrategias de aprendizaje para todos y abordando metodologías que den respuesta a la diversidad
2. Recibir asesoramiento de otros centros docentes que funcionan con prácticas educativas adaptadas a las necesidades que presentan
3. Establecer reuniones de coordinación frecuentes (una vez a la semana, una vez cada quince días o una vez al mes) para la puesta en marcha de relaciones entre profesores, creando equipos de trabajo y asumiendo tareas de coordinación entre los miembros del cuerpo docente
4. Creación de espacios y tiempos de reflexión, contando con espacios físicos adecuados para que los docentes reflexionen y se reúnan a discutir ciertos temas con los alumnos-as y puesta en común
6. Crear de Grupos de Apoyo entre Profesores como estrategia de atención a la diversidad de alumnos y profesores del centro y creando redes de apoyo para trabajar mejor
7. Abordar las necesidades institucionales desde planteamientos multidisciplinares.

Se trata de incrementar el grado de motivación de alumnos y profesores, equipo directivo, orientador del centro, etc. hacia el aprendizaje, superando una estructura de trabajo de tipo individualista hacia una estructura de trabajo de tipo cooperativo, lo que implica una mayor colaboración e interdependencia positiva entre iguales y un trabajo de aula consensuado entre profesores, equipos directivos, asesores, etc. Este asesoramiento se hace imprescindible, como señalan en un estudio llevado a cabo por Anaya, Suárez y Pérez (2009), por lo que la petición del mismo por parte de expertos son las referidas predominantemente a la atención a la diversidad y alumnos con problemas de conducta, dificultades de aprendizaje, dificultades sensoriales y motóricas, metodologías didácticas y atención de alumnos inmigrantes sin conocimiento del idioma. Este asesoramiento proporcionaría calidad a nuestro sistema educativo y se vería beneficiado si los profesores contaran con el apoyo que vienen reclamando desde hace tiempo. Esto requiere de profesionales bien cualificados para atender con eficacia a esa demanda de asesoramiento o ayuda.

Para finalizar decir que no se trata de ofrecer pautas de funcionamiento modelo, sino de establecer principios y criterios generales de acción para ser utilizados en contextos específicos. Ello incluye al menos dos dimensiones:

- trabajo de los equipos directivos y equipos docentes, repensando la institución, el contexto y las prácticas educativas que se llevan a cabo, pensando en una *capacidad compartida de actuación*, todo ello bajo las llamadas *comunidades de aprendizaje*.
- diseño de propuestas curriculares a partir de un *trabajo reflexivo y colectivo*, definiendo programas con *propuestas didácticas y organizativas* que lleven a cabo grupos de profesores de forma cooperativa también.

Finalmente se trataría de plantear contextos de acción sujetos a revisión, siendo este un aspecto vital en el funcionamiento de los centros educativos. La idea de enfrentarse

con la *resistencia al cambio* es un compromiso de quienes gobiernan las instituciones educativas, los cuales deben analizar barreras y obstáculos, conflictos de valores y considerar que tanto instituciones como profesores son portadores de ideologías educativas que pueden ser contradictorias con la nueva propuesta educativa.

Por último decir que los estudios de caso único son importantes porque generan datos sobre procesos participativos de investigación entre investigadores y comunidad educativa, así como su rigurosa estructuración metodológica permite obtener conclusiones causales. Su fortaleza radica en que a través del mismo se involucran a las personas implicadas en el objetivo de estudio.

Entre las *limitaciones* de este estudio podemos destacar las siguientes:

- posible influencia del investigador en la dirección de las entrevistas y reuniones de formación en este caso
- las conclusiones debieran ser contrastables para la generalización de conclusiones con otros estudios de caso, con lo que habría que indagar en casos nuevos
- contiene datos muy amplios y documentos de entrevistas demasiado extensos para su estudio en profundidad, lo que requiere mucho tiempo para su análisis

Los estudios de caso pueden generar en ocasiones un conocimiento limitado de la realidad o incluso generar hostilidad en los investigadores cuando se acercan al contexto estudiado, aunque estos estudios se consideran difíciles de llevar a cabo por la necesidad de comprender en profundidad el proceso por el cual tienen lugar ciertos fenómenos. Las conclusiones de estos estudios deben contrastarse con otros que presentan condiciones y evidencias similares (Patton, 1990).

## BIBLIOGRAFÍA

- Anaya, D., Suárez, J. M., & Pérez, J. C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 413-425.
- Ainscow, M. (2005). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Madrid: AKAL.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Ese: Estudios sobre Educación*, 16, 17-36.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M.C. Passeggi & M.H. Menna Barreto Abrahao (Org.), *Pesquisa (Auto) Biográfica. Temas Transversais. 1 Dimensoes epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. (Vol. II, pp. 79-110) Natal: EDIPUCRS.
- Echeita, G. (2006). *La educación para la inclusión o la educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Londres: Sage.
- Gerschel, L. (2003). Igualdad de oportunidades y necesidades educativas especiales: equidad e inclusión. En C. Tistone, L. Florian & R. Rose (Coord.), *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas* (pp. 101-119). Madrid: EOS.

- AUTOR (2010). Cambiar e innovar en educación secundaria. Los Proyectos integrados para construir un conocimiento compartido. *Revista Enseñanza y Teaching*. 28(2), 79-95.
- AUTOR (2012). *Aprender a emprender Proyectos de Centro coordinados: un compromiso con la equidad y la participación*. XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial. Prácticas en Educación Inclusiva: Diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad. Marzo. Universidad de Cádiz.
- Hopkins, D. (Ed.) (1987). *Improving the quality of schooling*. Londres: Falmer Press.
- Hopkins, D., & Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Lowe, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Molinuevo, J., Grañeras, M., Lamelas, R., & Gordo, J. L. (1999). Catorce años de investigación en Educación Especial. En M.A. Verdugo & F. Jordán (Coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Moreno, M. G. (1995). Investigación e Innovación Educativa. *Revista la Tarea*, 7. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. *REICE*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage
- Pujolás, P. (2004). De la opresión a la exclusión. De la liberación a la inclusión. *Cuadernos de Pedagogía*, 340, 92-96.
- Puigdemívol, I. (2004b). La oportunidad de reforzar la formación de los maestros y las maestras. *Aula de innovación educativa*, 133-134, 74-82.
- Rebollo, M.A., Vega, L., & García-Pérez, R. (2011). El profesorado en la aplicación de planes de igualdad: conflictos y discursos en el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 311-323.
- Ruiz-Vargas, J. M. (1996). *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza Psicología.
- Salcedo, R. (2003). Experiencias docentes, calidad y cambio escolar. En R. Vargas (Coord.), *La investigación en el aula y la innovación pedagógica*. V Congreso de Investigación Educativa e Innovación Pedagógica. Bogotá, Colombia.
- Stoll, L., & Louis, K.S. (Eds). (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Shapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback, y W. Stainback, *Aulas Inclusivas* (pp. 37-54). Madrid: Narcea.
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Stainback, S., Stainback, W., & Jackson, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback & W. Stainback. *Aulas Inclusivas* (pp. 21-35). Madrid: Narcea Ediciones.
- Velzen, W., Miles, M.B., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making School Improvement work*. Lovaina: ACCO.

Fecha de recepción: 27 de marzo de 2013.

Fecha de revisión: 28 de marzo de 2013.

Fecha de aceptación: 3 de julio de 2013.