

LA INNOVACIÓ ALS CENTRES EDUCATIUS DE CATALUNYA¹

José Tejada Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona

Saturnino de la Torre de la Torre

Universitat de Barcelona

RESUM

Aquest article sintetitza els resultats de la investigació realitzada entorn de la innovació en els centres educatius a Catalunya. Una vegada conceptualitzada la innovació, des del seu origen, naturalesa i dimensions, s'hi justifica el disseny d'investigació utilitzat (objectius, fases, instrumentalització, mostra), al mateix temps que s'ofereixen les aportacions més rellevants dels resultats i les conclusions d'investigació obtinguts.

ABSTRACT

This paper synthesises the results of the research done around innovation in the Educational Center in Catalonia. On it, once conceptualized the innovation, from it's origin, nature and dimensions, the design is justified (goals, phases, instruments, sample) at the same time that some relevant contributions of the results and conclusions are offered.

Introducció

Aquest article és una síntesi breu del treball realitzat després d'un any de reflexió personal i col·laborativa d'un grup d'investigació en relació amb

1. La base d'aquest article és l'Informe de Progrés sobre el mapa de les innovacions educatives a Catalunya realitzat per l'equip d'investigació configurat pel Dr. Saturnino de la Torre (director, Universitat de Barcelona), Dra. Núria Borrell (Universitat de Barcelona), Bonifacio Jiménez (Universitat Rovira i Virgili), Dr. José Tejada (Universitat Autònoma de Barcelona), Paulino Carnicero (Universitat de Barcelona), Ldo. Isidoro Torrecusa (membre de l'equip principal).

- a) La *realitat immediata de l'aula* en què el projecte d'innovació cobra sentit i es converteix en el que fan professors i alumnes.
- b) La *realitat pròxima del centre educatiu* com a entorn organitzat de recursos. En aquest entorn convergeixen els elements i condicionaments que possibiliten i donen continuïtat a la innovació, com són: la direcció, el tipus de coordinació, el clima organitzatiu, la dimensió del centre, l'estabilitat del personal, etc.
- c) La *realitat mediata de la comunitat* i els serveis administratius. El medi no és el procés ni la persona, però possibilita el desenvolupament. D'aquesta manera, una innovació pot ser promoguda o quedar bloquejada (mediatitzada) per aquestes condicions de la realitat «mediata».
- d) La *realitat remota* fa referència al marc teòric i sociopolític de la innovació. En el nostre cas, aquest marc es concreta en el sistema educatiu i en els principis que inspiren la LOGSE. La funció principal d'aquest context és la de legitimar el canvi basant-se tant en els valors socials com en les concepcions teòrico-científiques.

La *dimensió constitutiva de la innovació*. Aquesta dimensió fa referència al que es pretén canviar o millorar. Constitueix el vessant més essencial d'un projecte innovador ja que dona significat a tot el procés. Resumeix les potencialitats principals del seu gènere i espècie. Comprèn el vessant axiològic, ideològic i polític de la innovació, la delimitació dels objectius que es volen aconseguir, dels àmbits temàtics i dels continguts educatius. Dit amb altres paraules, es tracta d'omplir el procés innovador de canvis desitjables per evitar, com diu J. Rudduck (1984), que no es doni «innovació» buida de canvis significatius. El canvi és un concepte clau per parlar d'innovació.

Quan els professors d'un centre decideixen portar a terme un projecte de canvi, ja sigui per resoldre un problema o per millorar la qualitat de l'ensenyament, sorgeix una disfunció entre el que es fa i el que es desitja fer, entre la realitat que es té i la que es desitja. Es tracta d'una confrontació axiològica o de valors entre el que existeix i el que es considera millor. Però, qui decideix quina actuació és millor? Per què creiem que la proposta més recent és millor que la precedent?

Cap criteri científic ni d'autoritat individual ens garanteix la superioritat d'uns valors sobre uns altres. És la creença o la convicció la que ens porta a la confrontació dels diferents punts de vista, a l'intercanvi d'idees, al debat i al consens, si fos necessari. Aquí arrelen moltes vegades les resistències a la innovació. A vegades la confrontació és fruit de diferències d'interessos, a vegades de posicionaments ideològics. Així doncs,

la innovació amaga sempre qüestions de valors, creences, interessos, expectatives, aprofitaments personals, etc. sobre el contingut del canvi desitjable i proposat. És a dir, el contingut del canvi i els seus objectius estan condicionats per característiques personals i contextuals. Un mateix projecte pot funcionar en un grup humà i no en un altre.

La *dimensió personal* resulta ser el punt nuclear de tota innovació. Si són importants els continguts del canvi, els processos i els recursos, molt més ho són les persones i el clima humà que envolta el centre. Sense les persones no hi ha procés ni, per descomptat resultats. Cal destacar la influència de les persones com a eixos de creació d'un ambient ric i estimulants per a la innovació. Fins i tot s'ha d'anar més enllà considerant les estructures i els mitjans que hi ha al servei de les persones. Dit d'una altra manera, l'organització del centre, els departaments, cicles i comitès han de formar part de la vida escolar.

Entre els agents d'innovació molts autors coincideixen a destacar el clima de col·legialitat, el lideratge del directiu i els agents de canvi externs (Fullan, 1990; Gairín, 1992, 1993; Santos Guerra, 1987, 1991; Escudero, 1989, 1990; Tejada, 1993a; Tejada i Montero, 1990; Torre de la Torre, 1993; Ferrández, 1989, 1992; etc.).

- a) *El clima de col·legialitat* resulta més significatiu com més es promouen les innovacions basades en el centre. Si acceptem que la unitat de canvi és el centre i no el sistema educatiu ni l'aula, comprendrem que el clima organitzatiu és vital per a les innovacions en col·laboració. La relació positiva entre el clima directiu i la implicació col·legial del professorat és un element clau que es repeteix en molts estudis.
- b) *El lideratge referit a la instrucció* és considerat per molts autors com a component clau de les escoles eficaces que busquen la qualitat de l'ensenyança i la millora de la institució. Les imatges sota les quals es pot presentar el lideratge: democràtica, política, simbòlica, incideixen en uns supòsits de caràcter col·laborador, negociador o relacional. Les funcions del director com a líder de la instrucció són per a Hansen i Smith: desenvolupament del professorat, cercle curricular, supervisió clínic, avaluació i assessorament.
- c) El paper dels *agents externs* sol ser de suport i assessorament, i pot ser realitzat per experts del sistema (CRP, ICE, Inspecció) o professors universitaris. L'actuació d'aquests agents variarà segons l'enfocament tècnic, interpretatiu o crític que adopten. Les funcions principals que realitzen són les de planificar, ajudar a implementar, fer demostracions, facilitar informació, establir xarxes, coordinar investigacions i anàlisis, formar, avaluar, etc.

El procés innovador. La innovació ha estat definida per nosaltres com a procés de gestió de canvis específics fins a la seva consolidació. Atenent el model seguit i la descomposició de tasques, existeix una gran diversitat de criteris en la descripció de les fases del procés innovador. Però on coincideixen la majoria dels autors que descriuen els processos de canvi curricular és en la consideració d'un moment inicial, d'aplicació i d'avaluació.

Tot procés requereix estratègies, per tant, la dimensió processual està íntimament lligada a l'estratègica. Les estratègies varien d'acord amb l'enfocament teòric, dels objectius, de l'origen o iniciativa del projecte, la fase en què es troba el projecte, etc. De la consideració de l'escola com a organització amb cultura pròpia es dedueix que les estratègies d'innovació educativa haurien de desenvolupar capacitats per diagnosticar el context, dissenyar projectes, implementar-los i institucionalitzar-los.

Finalment, hem de considerar la *dimensió avaluadora* de la innovació. Aquesta dimensió no només representa la recapitulació del procés, sinó que a més a més parla del grau d'internalització-institucionalització i consolidació del canvi plantejat. Malgrat el gran desenvolupament teòric sobre avaluació, no hi ha gaires referències al voltant de l'avaluació d'innovacions, i menys encara referents a investigacions en aquesta direcció. A aquesta indigència teòrica i instrumental s'ha d'afegir la falta de formació sobre el tema per part dels que dirigeixen o gestionen projectes de canvi. La conclusió que es deriva d'aquesta constatació és la necessitat de fomentar estudis sobre l'avaluació d'innovacions i la creació d'instruments, a més a més de compartir aquests coneixements amb els professionals afectats i implicats pel canvi.

En qualsevol cas, hi ha dos aspectes que s'han de ressaltar a l'avaluació de la innovació: els seus components i el procés d'avaluació (Tejada, 1989):

- a) L'avaluació, com a procés que recapitula el procés innovador, reproduceix d'alguna manera les seves dimensions i components. Això és, s'interroga sobre la finalitat i ús que es farà de la informació obtinguda (per a què cal avaluar), sobre l'objecte de l'avaluació (què cal avaluar), sobre el moment en què es durà a terme (quan cal avaluar), sobre el model i mode que s'ha de seguir (com cal avaluar) que determinarà, al seu torn, l'instrument utilitzat (amb què cal avaluar), sobre els agents que duren a terme l'avaluació (qui avalua); sense oblidar el referent com a criteri de referència entre les finalitats definides, la satisfacció de les necessitats sentides i expressades pels participants o l'adequació als principis psicopedagògics o demandes del context. La complexitat del procés avaluador resulta tan evident com la mateixa innovació.

b) Atenent la seva aplicació, l'avaluació de la innovació ha de veure's com un procés continu, sistemàtic i multidimensional de recollida d'informació rellevant, vàlida i fiable que permeti prendre decisions sobre el valor o mèrit del procés innovador per millorar-lo. El procés avaluador, doncs, s'inicià fins i tot abans de la posada en pràctica de la innovació. Un model holístic d'avaluació d'innovacions (Tejada, 1993b) ha de retre compte de totes les fases, des de l'avaluació inicial de necessitats i context, passant pel disseny i procés mateix fins a una avaluació dels resultats (curt i llarg termini). En cada etapa trobarem referents, agents i tasques diferenciades. En poques paraules, la planificació del procés avaluador d'una innovació fixa els objectius i els referents, precisa els moments, determina les estratègies que cal seguir i els instruments que cal utilitzar, fixa les responsabilitats, funcions i tasques dels avaluadors.

2. Disseny i desenvolupament de la investigació

Els supòsits teòrics anteriors orienten la configuració d'un tipus d'investigació determinat, que lògicament haurà de donar solució a les exigències plantejades en cadascun dels seus objectius i les seves fases. Particularment, fem referència a tres fases marcadament diferencials en les seves exigències metodològiques, instrumentals, subjectes d'investigació, etc.

- 1^a fase: Anàlisi empírica i elaboració del Mapa descriptiu d'innovacions a Catalunya.
- 2^a fase: Estudi etnogràfic del funcionament d'alguns centres educatius en els quals es desenvolupen projectes d'innovació i en altres on no existeixen, per identificar els factors d'èxit i resistència. Mapa explicatiu.
- 3^a fase: Elaboració d'un pla de formació i innovació, a partir de las informacions prèvies, que representi una millora permanent dels models d'ensenyament a la vegada que un desenvolupament professional del docent. Mapa formatiu.

Pel que fa referència a la primera fase, de la qual ens ocuparem en les planes següents, se seguirà un disseny d'investigació descriptiva, que lògicament haurà de contestar les preguntes: què, per què, com, quan, amb què i quan/com/qui/amb què s'avalua la innovació. Seran, doncs, aquestes dimensions operatives i organitzatives de la investigació les que li donaran sentit i la faran real.

a) Objectius

- Identificar i situar geogràficament els projectes d'innovació segons comarques, poblacions i nivells educatius.
- Determinar l'abast curricular d'aquests projectes d'innovació per mitjà de la temàtica, les àrees curriculars i els objectius d'innovació.
- Descriure les condicions de l'àmbit contextual i d'estabilitat constitutives del projecte, personals, processuals, de recursos i d'avaluació, que expliquen més bé les diferències entre els centres que innoven.
- Identificar les interaccions principals entre el projecte d'innovació i les diferents variables relatives a les dimensions contextual, constitutiva, personal, processual, de recursos i d'avaluació.
- Constatar el clima de col·laboració i implicació del professorat per iniciar projectes d'innovació, interès per la seva formació i el paper de la direcció.

b) Contingut

Delimitats els objectius de la investigació, hauríem d'especificar en el procés de concreció els elements que han de permetre perfilar els instruments utilitzables per a la recollida de la informació.

De fet, prenem com a referència la visió curricular de la innovació ja exposada a les planes precedents, de tal forma que el seu perfil ens proporcioni un mapa teòric-pràctic que vagi més enllà de la simple localització. És a dir, no es tracta d'un simple mapa, sinó d'un mapa perfil que ens doni una àmplia informació sobre el context (on), la temàtica i els objectius (què), els agents (quin), el procés d'implementació (com), els recursos (amb què) i la seva avaluació.

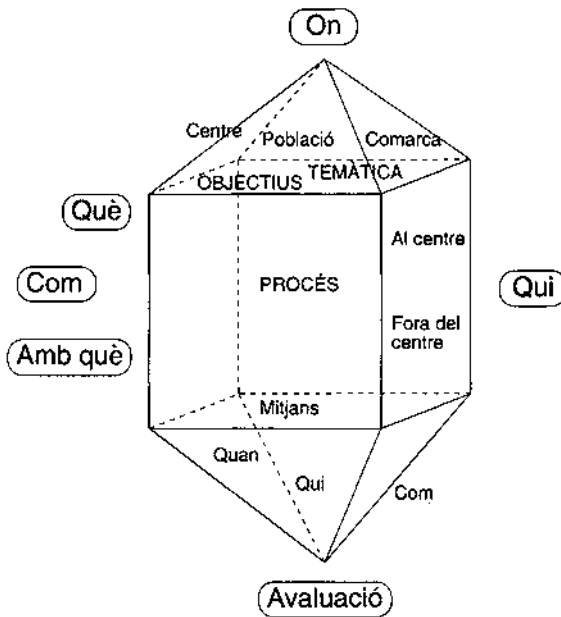
Gràficament, el mapa-perfil que es pretén queda representat a l'ideograma de la figura 1, que ens dona una idea de la complexitat de la informació que es vol obtenir.

c) Instrumentalització

En aquesta primera fase s'ha de valorar el qüestionari com l'instrument més eficaç i operatiu per obtenir la informació necessària i donar resposta a cadascun dels interrogants derivats dels objectius plantejats.

De fet, la seva construcció no és més que la integració dels diversos indicadors d'anàlisi de les diferents dimensions de la innovació, ja referides, al com, quan, què, qui, etc. d'acord amb les necessitats d'informació derivades del disseny de la investigació.

Figura 1



Mitjançant els indicadors esmentats es confecciona el qüestionari provisional que es valida fent servir la tècnica de jutges teòrico-pràctics (professors de l'àmbit universitari i professors de centres educatius no universitaris, més alumnes de doctorat sobre innovació educativa de les universitats de Barcelona, Tarragona i Autònoma).

El qüestionari definitiu reuneix les característiques següents que són necessàries de remarcar.

Des del punt de vista formal:

- Són estructurats i estan preparats per a la codificació informàtica. Contemplen la possibilitat d'afegir-hi opcions noves i incorporar diversos ítems sobre algunes temàtiques. Aquest plantejament d'ítems oberts permetrà categoritzar posteriorment la informació i disposar-ne de forma diferencial.
- Són autosuficients, no necessiten instruccions per a la seva complimentació.
- S'estructuren d'acord amb els apartats contextualització, projecte d'innovació, agents d'innovació, procés d'innovació, recursos i avaluació.

Des del punt de vista del contingut

- L'apartat contextualització recull informació sobre el centre on es desenvolupa el projecte d'innovació (comarca, titularitat, nivell educatiu, nombre de professors i alumnes, estabilitat, implicació i motivació del professorat, direcció, etc.).
- L'apartat de projecte d'innovació recull informació sobre el tipus d'innovació al mateix temps que els seus objectius, temàtiques, àrees curriculars afectades, etc.
- L'apartat d'agents indaga sobre la iniciativa del projecte, així com els participants en aquest, suport intern-extern, coneixement del projecte, nivell de motivació, satisfacció i implicació del professorat, etc.
- L'apartat de procés recull informació sobre l'origen del projecte, temporalització, procés de discussió, resistències, dificultats, etc.
- L'apartat de recursos recull informació sobre la complexitat del projecte i els recursos de què disposa, interns o externs, etc.
- L'apartat d'avaluació fa referència a com es realitza, per qui i quan s'avalua el projecte d'innovació. Igualment es fa referència a la valoració sobre diferents àmbits de la innovació que s'està duent a terme.

d) Població-mostra

La població objecte d'estudi queda definida pel conjunt de centres educatius no universitaris de Catalunya, des dels nivells d'educació infantil fins a secundària, públics o privats (3.700 centres d'acord amb el llistat d'adreces del Departament d'Ensenyament, 1992).

Per a la selecció de la mostra la població s'ha estratificat en dos grups (parell i imparell) segons el nombre d'identificació assignat a cadascun dels centres de la població. De tal forma de la mostra teòrica inicial quedaria configurada pel conjunt de centres imparell que poden contestar el qüestionari per correu (es van enviar 1.850 qüestionaris).

Aquest plantejament de resposta per correu quedaria justificat per les limitacions econòmiques de l'estudi. No obstant això, aquesta limitació queda atenuada, ja que el sondeig tècnicament pot permetre l'establiment del mapa d'innovació. De fet així ho va valorar l'equip d'investigació, pel fet que el qüestionari era l'instrument més operatiu i de més abast per a aquest propòsit.

Tenint en compte l'expressat amb anterioritat, la mostra real de centres que han contestat el qüestionari és de 339, que representa un 20 % del mostreig assignat i un 10 % de tots els centres educatius de Catalunya no universitaris. Per tant, ens trobem dins dels paràmetres de referència

Taula 1. Índex comparatiu de respostes i innovacions per comarques.

Comarques	Pub.*/ EGB	Pub./ BUP	Pri./ EGB	Pri./ BUP	To- tals	Res- pos.	Pro- ject.	Índ. res.	Índ. i/pr.	Índ. inn.
1. Alt Camp	29	2	5	1	37	6	4	.162	.667	.108
2. Alt Empordà	63	8	9	4	84	9	3	.107	.333	.036
3. Alt Penedès	43	5	9	4	61	9	5	.148	.556	.082
4. Alt Urgell	18	3	3	2	26	3	1	.115	.333	.038
5. Anoia	37	11	18	8	74	5	4	.068	.8	.054
6. Bages	57	19	29	11	116	10	5	.086	.5	.043
7. Baix Camp	43	13	33	9	98	8	4	.082	.5	.041
8. Baix Ebre	29	9	8	4	50	4	1	.08	.25	.02
9. Baix Empordà	43	13	14	2	72	3	2	.042	.667	.028
10. Baix Llobregat	171	46	111	36	364	24	15	.066	.625	.041
11. Baix Penedès	21	5	6	3	35	5	5	.143	1	.143
12. Barcelonès	342	113	522	265	1242	93	60	.075	.675	.048
13. Berguedà	24	4	9	0	37	4	3	.108	.75	.081
14. Cerdanya	15	2	1	0	18	1	0	.056	0	0
15. Garraf	18	8	11	3	40	6	5	.15	.833	.125
16. Garrigues	21	4	2	0	27	3	1	.111	.333	.037
17. Garrotxa	23	2	10	5	40	3	3	.075	1	.075
18. Gironès	44	15	33	9	101	8	2	.079	.25	.02
19. Maresme	77	25	59	16	177	13	9	.073	.692	.051
20. Montsià	19	9	6	0	34	7	5	.206	.714	.147
21. Noguera	32	6	6	2	46	2	0	.043	0	0
22. Osona	51	7	26	10	94	7	7	.074	1	.074
23. Pallars Jussà	9	3	2	1	15	2	0	.133	0	0
24. Pla d'Urgell	23	3	6	1	32	7	4	.219	.571	.125
25. Pla de l'Estany	15	2	3	0	20	1	1	.05	1	.05
26. Priorat	22	2	0	0	24	2	0	.083	0	0
27. Ribera d'Ebre	18	5	2	0	25	1	0	.04	0	0
28. Ripollès	19	3	4	1	27	1	1	.037	1	.037
29. Segarra	14	2	2	0	18	1	0	.056	0	0
30. Segrià	82	20	31	19	152	11	8	.072	.727	.053
31. La Selva	38	15	13	3	69	9	7	.13	.778	.101
32. Tarragonès	51	14	33	15	113	10	6	.088	.6	.053
33. Terra Alta	13	3	0	0	16	1	0	.062	0	0
34. Urgell	22	7	4	2	35	1	1	.029	1	.029
35. Vallès Occidental	171	47	117	40	375	29	17	.077	.586	.045
36. Vallès Oriental	89	26	44	11	170	13	7	.076	.538	.041

* Pub: pública; Pri: privada; Respos: nombre de qüestionaris recollits; Project: nombre de projectes; Índ. res.: índex de respostes per centres; Índ. res/pr.: índex de respostes sobre projectes d'innovació; Índ. inn.: índex d'innovació.

habituals en un mostreig per correu. Ha de considerar-se igualment que molts centres privats amb EGB i BUP, i la mateixa titularitat, té duplicada la direcció postal, criteri adaptat a la numeració dels centres, fet que si no es tingués en compte incrementaria el percentatge real de la mostra sobre la població.

En qualsevol cas, del 20 % de centres analitzats, el 61 % té projecte d'innovació (208) i la resta, no (131). Aquesta dada, que pot esdevenir molt encoratjadora perquè ja superior el nombre de centres amb projecte d'innovació, s'ha de relativitzar, ja que tenim la sospita raonada que molts centres dels que no han contestat tampoc tenen projecte d'innovació. Això vol dir que els centres educatius de Catalunya que desenvolupen projectes d'innovació no arribarien al 20 %. A la taula següent s'expressen les dades relatives a la població i a la mostra real analitzada, així com els índexs d'innovació establerts per a cada una de les comarques.

També es necessari significar que el nombre de respostes als qüestionaris obtinguts es troba en relació directa amb altres paràmetres demogràfics de la població d'estudi. De fet, a la província de Barcelona es troben el 67'5 % de respostes i es dona una distribució similar a les províncies de Tarragona, Lleida i Girona (12'2 %, 10'9 % i 9'4 % respectivament).

Un semblant comentari es desprèn de la consideració de la freqüència de resposta per comarques tal com s'aprecia a la taula, on pot verificar-se que a nivell més elevat de població nombre més elevat de centres educatius i, per tant, nombre més elevat de respostes obtingudes (Barcelonès, 29'1 %; Vallès Occidental, 9'1 %; Baix Llobregat, 7'5 %; Maresme, 4'1 %; etc.).

e) Recollida d'informació i incidències

El procés de recollida d'informació es va produir entre els mesos de maig i juliol de 1993. Som conscients de la dinàmica general dels centres en aquestes dates, prova d'això és que al setembre encara es van rebre alguns qüestionaris. L'equip va determinar el tancament del procés de recollida d'informació el 30 de juny, ja que, per una banda, les activitats acadèmiques als centres educatius pràcticament queden suspeses al juliol i, per l'altra, es podia disposar dels mesos de juliol i agost per al processament de la informació rebuda.

S'ha d'assenyalar, igualment, que tots els qüestionaris anaven acompanyats, a més de l'agraïment i explicació dels propòsits de l'estudi per part del director de la investigació, per una carta de presentació de la directora general d'Ordenació Educativa. Aquest fet, òbviament, va facilitar la resposta als qüestionaris.

Ja hem especificat amb anterioritat, en fer referència a la mostra real, el nivell de resposta obtingut en funció dels centres que responen per correu. Hem de ressaltar també que cada centre podia contestar tants qüestionaris com projectes d'innovació en desenvolupament tingués. Això vol dir que el total de projectes d'innovació analitzats va més enllà del nombre de centres afectats, ja que un mateix centre pot desenvolupar simultàniament més d'un projecte d'innovació. De fet, han estat un total de 348 projectes d'innovació els que definitivament s'han consignat per l'anàlisi.

També és destacable que el nivell de resposta del qüestionari no és igual en tots els casos. Tenint en compte que els centres que no disposen de projecte d'innovació només havien d'omplir l'apartat relatiu a la contextualització, a la resta dels apartats del qüestionari poden evidenciar-se dos nivells de resposta:

- Alta en els dels ítems tancats.
- Mitjana-baixa en els ítems oberts.

Al primer cas el nivell d'anàlisi de les dades també és més simple, ja que pot ser codificat-tractat informàticament. Al segon, les respostes als ítems oberts ha exigint una labor addicional de categorització i anàlisi de contingut qualitatiu de les mateixes, la qual cosa ha alentit el procés final d'anàlisi de dades.

3. Aportacions més rellevants

Les consideracions més rellevants sobre el Mapa de les Innovacions Educatives a Catalunya fan referència al caràcter multidimensional i heterogeni de les innovacions estudiades, al paper acomplert pels components contextuais, personals, processuals i avaluadors. La majoria d'innovacions que s'estan desenvolupant a Catalunya tenen a veure amb el PCC, la introducció de noves tecnologies, Projecte Ciències 6/12, agrupaments, etc. Això és, predominen els projectes de suport institucional sobre els de lliure iniciativa. Això ens fa pensar que no existeix una formació encaminada a la millora de la qualitat de l'ensenyament i al desenvolupament professional mitjançant la iniciativa innovadora. El professor arribarà a ser autèntic professional quan sigui capaç de millorar la seva pràctica docent per exigències ètiques i no per raons extrínseques. La primera conseqüència que es desprèn de l'estudi és, doncs, *la necessitat de desenvolupar una consciència ètica sobre la millora professional permanent.*

El potencial innovador dels centres educatius a Catalunya, inferit de les respostes obtingues, és *relativament baix*, ja que no arriben al 20 % el nombre de centres que desenvolupen projectes innovadors, amb les característiques anteriorment mencionades i en uns moments en els quals la posada en marxa de la Reforma sembla afavorir un clima idoni a la innovació. Com és què en alguns centres manquen projectes? Els motius adduïts són:

1. per manca de recursos i de temps;
2. per deficiències de formació i falta de motivació;
3. per reestructuració del centre;
4. per desconeixement de què és una innovació.

Encara que hi predominen les raons extrínseques, ens semblen altament significatives les referències a les deficiències en la formació del professorat *en i per a* la innovació.

Pel que fa a la *contextualització* de les innovacions, es constata que la majoria de projectes tenen lloc en centres públics de dues línies o més i en nivells d'educació infantil i primària, en els quals es dona una presència més elevada de llicenciats en Pedagogia. Però el *factor més decisiu és sens dubte el de l'experiència innovadora del centre*. Més del 75 % de les innovacions es desenvolupen en centres que compten amb projectes anteriors. El nivell de col·laboració i implicació del professorat és alt perquè està molt interessat tant per la seva formació com per la implicació en les activitats del centre. Això denota una actitud altament positiva en bona part del professorat, a judici dels que contesten el qüestionari (Taula 2).

La distribució dels projectes per comarques i poblacions posa de manifest que les indicacions anteriors no estan exemptes de certa heterogeneïtat, ja que no s'han trobat, de moment, les condicions que expliquin l'índex més elevat de projectes d'innovació a les comarques: el Pla d'Urgell, el Montsià, la Selva, el Baix Penedès, Garraf, l'Alt Camp i l'Alt Penedès. D'altres comarques, com el Solsonès o la Conca de Barberà, no n'hem obtingut resposta. L'índex d'innovació és més alt a les poblacions del Prat de Llobregat, Tarragona, Terrassa i el districte IX de Barcelona. Entre els centres privats destaquen les poblacions de Cornellà i Mataró.

Respecte al projecte i el seu contingut es constata que:

- a) La majoria de projectes estan relacionats amb programes que compten amb el suport de l'Administració, institucions educatives. Les temàtiques preferents són la informàtica, projectes de ciències 6/12,

Taula 2

Contextualització	Predominància
Titularitat del centre	Públics
Nivell educatiu	Infantil-Primària
Grandària del centre	Dues línies o més
Experiència prèvia	Més innovacions, centres que innoven prèviament
Professorat	Mestres-licenciats en Pedagogia (professionals C.C.E.)
Motivació-implicació	Quan s'innova, molt bona
Raons no innovació	Falta de recursos i temps Deficiències de formació, falta de motivació Reestructuració del centre Desconeixement o incomprensió del fet innovador
<i>Projecte d'innovació</i> Temàtiques	Aspectes curriculars i d'aprenentatge (informàtica, Ciències 6/12, Matemàtiques, Socials, immersió, expressió, etc.) Aspectes organitzatius i d'agrupament (P. lingüístic, PEC, PCC, Pla de formació permanent, grups flexibles, etc.) Sí (90 % dels casos). La planificació és considerada una eina molt important per a la innovació.
<i>Agent d'innovació</i>	Grups de professorat i direcció Claustre i consell escolar Inspecció i del Departament d'Ensenyament Un membre de l'equip directiu del centre La seva presència és significativa (44 % dels projectes) Molt alta
<i>Procés innovador</i>	Desig de millora, necessitats sentides Alta, això pot significar que 3 de 4 projectes no són originals Més de tres anys Implementació-desenvolupament Molt curt Poques o cap Falta de formació i experiència, falta de recursos
<i>Recursos</i>	Mitjana alta Sí Més recursos humans (professorat i personal de suport) Més recursos materials (equipament i econòmic) Suport
<i>Avaluació</i>	Professorat implicat i agent extern Procés Quantitatives (qüestionari, proves de rendiment, etc.) Qualitatives (observació, discussió-debat, etc.)

projectes lingüístics, agrupaments d'alumnes; i la tutoria en l'Ensenyament mitjà. En general, projectes de caràcter curricular. Aquest fet confirma el que expressàvem a l'inici. El denominador comú de tots aquests projectes és l'aprenentatge dels alumnes, la qual cosa, sense negar el seu alt interès educatiu, evidencia l'absència d'innovacions que prenguin en consideració nous valors socioculturals, institucionals i professionals.

- b) En més del 80 % dels casos es tracta de projectes globals del centre, que afecten tots els cicles i gran part del professorat. Si deixem de banda l'elaboració del PEC i del PCC per respondre la demanda administrativa, els projectes restants centren els seus objectius en els rols i les relacions entre professorat i alumnat. L'altra cara d'aquests resultats és l'absència de projectes compartits per altres centres. El repte per al futur està a promoure unitats contextuals més àmplies si volem aprofitar millor els reduïts recursos. La superació de les finalitats basades en l'aprenentatge escolar exigeix potenciar l'assessorament pedagògic.

La dimensió personal s'ha revelat com la més decisiva en l'origen i el desenvolupament de la innovació. La iniciativa d'innovar sorgeix en primer lloc de l'equip directiu i en segon terme de grups de professors. El fet que la iniciativa i coordinació sorgeix de persones amb influència sobre els participants és una garantia d'èxit, sempre que estiguin capacitades. Aquest resultat ens porta a suggerir la conveniència que en els equips directius hi hagi persones amb formació en innovació educativa.

Els projectes són coneguts tant pel claustre com pel consell escolar i en tres quartes parts dels casos per l'inspector de zona. El Departament d'Ensenyament, els ajuntaments, els ICE, etc. tenen coneixement dels projectes en la mesura que proporcionen algun tipus de suport o subvenció.

En el 44 % dels projectes examinats es reconeix la participació, de forma regular, de personal de suport extern al centre. Es tracta d'una dada rellevant, ja que el personal de suport no compleix només funcions d'ajuda tècnica sinó que pot acomplir un paper important en els projectes d'innovació com a estratègia de formació. Tot i que no s'ha trobat una menció especial respecte a l'inspector, entenem que compleix unes funcions d'assessorament que haurien de ser utilitzades amb més assiduitat pels centres.

Existeix un *alt grau de motivació, satisfacció i implicació del professorat en els projectes* en els quals participa. Entenem que aquests resultats són específics dels centres que innoven i que no són transferibles a aquells altres als quals manca projecte. Això ens fa pensar que *un dels possibles*

efectes d'innovar és la creació d'una cultura de col·laboració i implicació del professorat que, d'altra manera, resultaria difícil d'aconseguir.

Respecte al *procés innovador*, el seu origen s'atribueix al desig de millora, seguit de les necessitats sentides pel grup i la solució de problemes. És el primer indicador de la professionalitat docent a què ens hem referit anteriorment. No creiem, no obstant això, que aquest resultat sigui generalitzable a tot el professorat, tot i que sí que evidencia la penetració del nou esperit de reforma, avalat pel fet que el 71 % dels casos afirma conèixer experiències semblants.

Més de la meitat dels projectes representats tenen una durada superior a tres anys i es troben en la fase d'aplicació. Aquesta constatació ha de preocupar-nos de cara al futur, sobretot perquè la curta durada del procés inicial indica que el professorat encara no ha interioritzat el procés de discussió com a estratègia de col·laboració d'innovació. Prefereix potser propostes ja elaborades per l'equip directiu a iniciatives obertes al debat?

No deixa de sorprendre'ns el fet que només un terç dels enquestats reconeix haver trobat alguna resistència abans o durant el procés. La dada exigeix investigacions etnogràfiques. No obstant això, parlen de dificultat i deficiències de caràcter personal i de recursos, com la falta de formació i experiència del professorat. Es dona un reconeixement reiteratiu de la motivació i l'interès de professors i alumnes, de la implicació dels uns i la resposta positiva dels altres, així com l'ajut exterior. Potser aquest voluntarisme expliqui, almenys en part, la falta de resistències.

El 70 % dels centres reconeixen que disposen dels recursos necessaris per desenvolupar el projecte. N'hi ha alguns, malgrat tot, que sol·liciten recursos humans i materials de l'Administració; això és, demanda de personal de suport i dotació econòmica per poder desenvolupar el projecte. Tot i que tota innovació té un cost i exigeix una dedicació més elevada per part del professorat, s'han de promoure projectes realistes en què el propi centre compti amb els recursos materials suficients per desenvolupar-los amb èxit. L'Administració hauria de facilitar, per la seva part, l'ajut d'assessors externs. Les estratègies organitzatives més freqüents fan referència als elements espàcio-temporals, a horaris i planificació.

Pel que fa a la *dimensió avaluadora*, constatem que els avaluadors principals dels projectes són els propis professors, amb l'inconvenient de fer prevaler l'autosatisfacció sobre criteris de difusió i impacte. Quan existeix assessor extern, aquest participa també en l'avaluació. De fet es dona més l'avaluació de seguiment que no pas l'avaluació final, recurrent-se molt rarament a l'avaluació inicial o de context. Interpretem que no exis-

teix preparació adequada ni cultura assumida sobre l'avaluació d'innovacions.

La valoració que es fa dels projectes en curs és altament positiva, tant pel que respecta a la consecució dels objectius previstos com a la satisfacció de professors i alumnes. Existeix un desig generalitzat de continuar amb el projecte, la qual cosa confirma una actitud i disposició d'implicació d'alt valor formatiu.

Els suggeriments principals a l'Administració fan referència a la manca de formació, de recursos, de flexibilitat horària, d'assessorament, de suport a les iniciatives del centre, de reconeixement de l'esforç realitzat. En cap cas s'han presentat com a crítics, sinó com un desig de millora. «Formació i innovació són les dues cares d'una mateixa realitat: el desenvolupament de l'organització i professional. Des d'aquesta perspectiva, la formació del professorat hauria d'anar unida al desenvolupament de projectes d'innovació». Heus aquí un dels comentaris que posen de manifest un punt de vista coincident amb el nostre.

4. Conclusió

Aquesta primera aproximació empírica al mapa de les innovacions educatives ha deixat al descobert nombrosos interrogants encara sense aclarir que requereixen estudis puntuals i etnogràfics per elaborar *el mapa explicatiu de les innovacions. Es tracta d'endinsar-se en el procés de la innovació com una via per millorar la qualitat de l'ensenyança i el desenvolupament professional del docent.* Per què uns centres innoven i uns altres no? Quines circumstàncies culturals i personals concorren a tals fets diferencials? Quin tipus de clima i microcultura genera en els centres la innovació? Com es pot passar de la innovació basada en l'escola a la innovació intercentres? Quines condicions contextuais, constitutives, personals, processuals i avaluadores influeixen més en l'èxit i el fracàs de les innovacions? Quan es consolida una innovació? Com es pot passar de les innovacions centrades en els aprenentatges a les innovacions orientades a la formació i el desenvolupament institucional? Quin paper juguen el context, la cultura i direcció dels centres en les innovacions? Com sorgeix i es desenvolupa un projecte? Quin tipus de problemàtiques sorgeixen a la pràctica i com s'afronten? Quines són les dificultats principals plantejades pels professors? Com es poden aprofitar al màxim els propis recursos del centre? Quins models i estratègies cal utilitzar en l'avaluació de la innovació?

Aquests interrogants i molts altres sorgeixen de l'anàlisi precedent i reclamen la continuïtat de la investigació.

BIBLIOGRAFIA

- ESCUADERO, J.M. (1989). «La escuela como organización y el cambio educativo», en MARTÍN-MORENO, Q.: *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED. p. 313-348.
- (1990). «El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de colaboración». *1er. Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, p. 198-221.
- FERRÁNDEZ, A. (1989). «Innovación y organización educativa», en AIRBE, P.; GARAGORRI, X. (ed.). *Innovación y reforma educativa*. Álava: ICE-Caja Municipal, p. 127-151.
- (1992). «Roles y funciones en el desarrollo organizacional». *2º Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Universidad de Sevilla.
- FULLAN, M. (1990). «El desarrollo y la gestión del cambio». *Innovación e Investigación Educativas*, núm. 5, p. 10-21.
- GAIRÍN, J. (1992). «La dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa». *1er Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. ICE-Universidad de Deusto, p. 237-262.
- (1993). «Innovación educativa y organización escolar». *Jornades universitàries de reflexió i debat envers la pràctica docent: la innovació educativa*. Cervera: UNED, p. 1-31
- HUBERMAN, A.M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO.
- MORRISH, I. (1977). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Madrid: Anaya 2.
- RUDDUCK, J. (1984). «Introducing Innovation to Pupils», en HOPKINS, D.; WIDDEN, M. (ed.). *Alternative Perspectives on School Improvement*. Londres: Palmer Press.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1991). «Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la innovación escolar». *Educación y sociedad*, núm. 7, p. 117-138.
- (1987). «Organización escolar e investigación educativa». *Investigación en la escuela*, núm. 2, p. 3-13.
- TEJADA, J. (1993a). «Resistencias-obstáculos a la innovación». *1er. Congreso Internacional de Administración Educativa*. Chile: Universidad de La Serena.
- (1993b). «Evaluación de programas», en FERRÁNDEZ, A.; GAIRÍN, J. *La formación ocupacional*. Diagrama (en prensa).
- TEJADA, J.; MONTERO, J. (1990). «El papel del director ante la innovación: algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes». *1er. Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, p. 107-114.
- TORRE DE LA TORRE, S. DE LA (1989). «El contexto en la innovación didáctica», en GONZÁLEZ SOTO, A.P. (coord.). *Estrategias para la innovación didáctica*. Madrid: UNED, p. 297-391.
- (1993). *Innovación curricular* (en prensa).

