

## VINO NUEVO EN ODRES VIEJOS: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EL PAPEL DE LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA EN LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN CONTIC

Quintín Álvarez Núñez, M<sup>o</sup> Dolores Fernández Tilve

Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Santiago de Compostela

### RESUMEN

*En este artículo presentamos un estudio de caso inscrito en una investigación más amplia, actualmente en curso. En ella, a través de una metodología de investigación-acción colaborativa entre docentes e investigadores, pretendemos analizar y apoyar procesos de innovación con TIC que se llevan a cabo en cuatro centros educativos de Primaria y Secundaria en Galicia. Aquí recogemos los datos extraídos en la primera fase exploratoria de este estudio, analizando el papel de determinadas variables de la dimensión organizativa (clima y cultura, modelo organizativo, relaciones con la Administración,...), como facilitadoras u obstaculizadoras de los procesos de innovación con TIC que se desarrollan en una de las escuelas seleccionadas.*

**Palabras clave:** TIC, Innovación educativa, Investigación colaborativa, Organización escolar.

### A CASE STUDY OF THE ROLE OF ORGANIZATIONAL DIMENSION IN INNOVATION PROJECTS BASED ON ICT

### ABSTRACT

*In this paper we present a case study related to a more comprehensive research currently in progress. By using a collaborative research-action methodology between teachers and researchers,*

---

**Correspondencia:**

Quintín Álvarez Núñez (quintin.alvarez@usc.es)

M<sup>o</sup> Dolores Fernández Tilve (mdolores.fernandez.tilve@usc.es)

*we attempt to analyse and support innovation projects based on ICT, which are carried out in four Primary and Secondary Schools of Galicia. In this article, we present some data derived from the first phase of this study by analysing the role of certain variables of the organizational dimension (school climate and school culture, organizational model, relations with the Administration...) and their ability to facilitate or to hinder the processes of innovation with ICT that are conducted in one of the chosen schools.*

**Key words:** *ICT, Educational Innovation, Collaborative Research, School Organization.*

## I. INTRODUCCIÓN

Los rápidos y profundos cambios que está experimentando actualmente la sociedad del conocimiento plantea a la escuela multitud de retos, que requieren de ella la imperiosa necesidad de cambiar para adaptarse y poder dar una respuesta adecuada a las demandas de una sociedad cada vez más compleja y diversa. Uno de los aspectos donde más clara aparece esta necesidad es en relación con la introducción de las TIC. Estamos ante una generación de alumnos/as para los cuales éstas forman parte sustancial de su vida cotidiana. Para muchos de ellos seguramente donde hay una menor presencia de las TIC sea en las escuelas. Pero, con el creciente peso social que las TIC están teniendo, su introducción no es ya una opción sino una necesidad ineludible. Ante la inevitabilidad de esta inclusión, el tema clave pasa a ser el cómo, el por qué y el para qué se realiza esta integración. La calidad de este proceso, así como en sus resultados finales, juega un papel determinante la dimensión organizativa de los centros, como ya han demostrado diversos estudios, tanto a nivel gallego como español e internacional (Cabero, 2001; Hervás 2001; Sancho 2006; Pelgrum, 2001; etc.) y de nuestro propio grupo de investigación (Álvarez y Montero, 2004; Fernández Tilve, Rodríguez y Vidal, 2006; Gewerc y González Fernández, 2004, etc.).

La atención a las variables organizativas constituye una base ineludible para poder realizar una buena integración y un uso eficaz de las TIC en los centros, como subraya Cabero (2004: 1):

*“Frente a la idea tradicional que sugiere que para la incorporación de las TICs a los procesos de enseñanza-aprendizaje únicamente se deben adoptar medidas para su presencia y su utilización didáctica (...) La realidad es que los aspectos que podríamos considerar organizativos y administrativos, son claves para su incorporación. Y son claves independientemente de la tecnología a que nos refiramos, a la tipología de enseñanza en la que se movilen (...) o del nivel educativo en que se inserten”*

La organización puede limitar o facilitar la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promover o entorpecer su utilización didáctica y favorecer su uso innovador o reproductivo. Pero nos hemos encontrado, tanto en nuestros propios estudios como en otros (Hervás 2001; Montero et al., 2007; San Martín, Peirats, y Sales, 2000), que las TIC ofrecen un potencial de desarrollo tan enorme que, para una plena y profunda implementación de carácter innovador, se requieren modelos organizativos

renovados que ayuden a potenciar y aprovechar sus múltiples posibilidades. En general, el problema es que tienden a implementarse estas nuevas herramientas en modelos organizativos tradicionales, los cuales se convierten en obstáculos que empobrecen y limitan sus potencialidades. De esta forma el sabor, la textura y el color del “vino nuevo” se diluye o se estropea por introducirlo en “odres viejos”.

En este contexto, el Grupo de Investigación Stellae<sup>1</sup>, viene desarrollando, desde hace ya varios años, un conjunto de investigaciones centradas en el uso educativo de las TIC en los centros. Este artículo se sitúa en el contexto de una de esas investigaciones, financiada en este caso por la Administración educativa gallega dentro del Programa de Promoción General de la Investigación y en el marco de las Ayudas para Proyectos de Promoción General del Conocimiento (PGIDIT06PXIB214192PR). Su propósito es identificar y examinar los factores y dimensiones implicadas, los apoyos y limitaciones que aparecen al abordar proyectos de innovación educativa centrados en favorecer nuevos contornos de enseñanza-aprendizaje sustentados por TIC. En él se recogen, específicamente, los datos referentes a la dimensión organizativa de la escuela estudiada.

## **2. CONTEXTUALIZACIÓN, PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Partimos de que la incorporación de las TIC en las escuelas no es, por sí sola, suficiente para mejorar los procesos de enseñar y aprender a no ser que se produzca en el marco de una formulación más global e integrada, que implique cambios sustantivos en otras dimensiones de la vida escolar y sea capaz de desmarcarse de los modelos educativos preexistentes. Éstas, por sí mismas, no tienen capacidad para cambiar un determinado modelo educativo y construir un proceso didáctico renovado. Por lo tanto, si no hay un proyecto de innovación más auténtico e integral en los centros, su inclusión no provoca cambios metodológicos significativos sino que tienden a aparecer procesos de adaptación de su supuesto potencial innovador a los usos didácticos predominantes en el centro, sirviendo básicamente para el reforzamiento de los modelos organizativos y curriculares ya existentes.

El objetivo básico de esta investigación se centra en poner de manifiesto los principales factores que condicionan la práctica de los proyectos de innovación con TIC en los centros. Se trata de identificar y valorar las variables curriculares, organizativas y formativas más relevantes que pueden favorecer los cambios, acompañando y apoyando a los docentes en el desarrollo de sus procesos de reflexión.

La investigación está actualmente en curso y se desarrolla a través del estudio de cuatro casos de centros de Primaria y Secundaria de Galicia con proyectos de innovación mediados por TIC. En este artículo nos centraremos en uno de ellos. Los casos se seleccionaron en función de que estuviesen implicados en proyectos de innovación didáctica con TIC y, para seleccionarlos, se tuvieron en cuenta: los datos extraídos de un estudio previo

---

1 El Grupo Stellae de la Universidad de Santiago de Compostela es un grupo de investigación coordinado por la profesora Lourdes Montero y configurado por los profesores Quintín Álvarez, M<sup>a</sup> Dolores Fernández Tilve, Adriana Gewerc, Rufino González Fernández, M<sup>a</sup> Laura Malvar, Esther Martínez Piñeiro, Eulogio Pernas, Jesús Rodríguez Rodríguez, M<sup>a</sup> Dolores Sanz Lobo y M<sup>a</sup> del Pilar Vidal Puga.

realizado por el Grupo Stellae (Montero et al., 2007), informaciones recogidas en diversas entidades de la Administración educativa gallega y la propia disponibilidad de los centros para participar. Se les solicitó que manifestasen su interés, primero en respuesta a la carta enviada por el Grupo Stellae y después en una reunión entre representantes del grupo de investigación y del centro. Este encuentro estuvo centrado en la presentación detallada de los objetivos de la investigación y en el conocimiento más pormenorizado de la experiencia innovadora que estaban a desarrollar. En concreto, en esta escuela se estaba trabajando con diversos proyectos de aula que afectaban, principalmente, a 2º y 3º ciclo de Primaria: un plan de integración de las TIC en el currículum sobre “a muller traballadora” y otro en la asignatura de “Língua galega” titulado “Creando adiviñas”; una Webquest sobre el tema de la globalización en 2º ciclo de ESO; un proyecto de Matemáticas para alumnos de 2º y 3º ciclo de Educación Primaria y 1º ciclo de ESO sobre “cómo aprender sobre gráficas y tablas con hojas electrónicas”; etc.

El estudio, se lleva a cabo a través de la metodología de la investigación-acción-colaborativa y se desarrolla a través de cuatro fases fundamentales: 1) identificación y selección de los centros; 2) negociación con ellos e identificación del momento concreto en que se encuentra su proyecto de innovación metodológica con TIC; 3) configuración de diferentes equipos de investigación y su distribución por los distintos centros para desarrollar el proceso de investigación-acción colaborativa de ellos; 4) creación de una red de colaboración inter-centros con la Universidad, que pueda facilitar la difusión y el desarrollo sostenible de proyectos de innovación con TIC.

Una vez los equipos llegan a los centros, el proceso de investigación, entendido como una espiral permanente de acción, observación y reflexión, se organiza en diferentes fases. La duración de éstas depende de las características particulares de las diferentes escuelas, así como del modo en que se ha negociado el desarrollo del proceso de investigación colaborativa en cada una de ellas. El proceso comienza con una “*etapa de exploración*”, en la cual los investigadores toman contacto con el centro, van analizando sus características específicas y las de su contexto, las preocupaciones y problemas del profesorado y se va desarrollando un proceso de confianza y conocimiento mutuo. También se procura favorecer la toma de conciencia de la situación existente y de sus necesidades y se comienza, de un modo, cuidadoso y progresivo, con la dinamización y la movilización del profesorado. El presente trabajo está centrado en esta primera fase de la investigación.

Se ha diseñado un estudio, con una duración aproximada de dos cursos de estancia en los centros, que pretende ser colaborativo y continuado, con el objeto de promover innovaciones duraderas y significativas en ellos. La colaboración con los centros se concibe como el pleno respeto y acompañamiento del proyecto concreto decidido por cada uno. Se trata de trabajar con ellos a partir de éste, contribuyendo a sus procesos de reflexión y de debate y ofreciéndoles pautas y orientaciones sobre las posibles dimensiones a atender o priorizar y facilitando materiales para favorecer y consolidar sus procesos de innovación. Pretendemos llevar a cabo un tipo de investigación que ayude a promover cambios tanto a nivel profesional como organizacional.

Tras la selección de los centros<sup>2</sup> el conjunto del grupo de investigación se dividió en cuatro equipos de trabajo, uno para cada caso. Cada equipo contactó con la

---

2 Ver <http://stellae.usc.es/pietic>

escuela con la que iba a colaborar y negoció un plan de trabajo, teniendo en cuenta sus características y necesidades específicas y atendiendo a sus demandas y problemas particulares.

Para el desarrollo del proceso de obtención de datos, buscando la triangulación, se utilizan distintas técnicas y procedimientos: análisis de documentos y de la página Web del centro, entrevistas semi-estructuradas a informantes claves e informales a diversos docentes, grupos de discusión con el profesorado, notas de campo de los investigadores, observación de clases y otro tipo de actividades cotidianas, etc.

Un elemento clave de todo el proceso son las reuniones con los docentes que participan en la investigación. Se desarrollan con una periodicidad quincenal, con el desplazamiento de los miembros del equipo al centro. En ellas se abordan demandas, necesidades, obstáculos y progresos, se intercambian conocimientos teóricos y prácticos, se negocian significados, se presentan posibles propuestas metodológicas alternativas, etc. Todas las reuniones son grabadas en audio y transcritas completamente. A partir de esas transcripciones se elaboran informes que, como un mecanismo de feed-back, se envían al centro para su posterior análisis en la siguiente reunión y permiten hacer un seguimiento continuado de todo el proceso. Así mismo, se crea un espacio virtual interno de los miembros de *Stellae*, donde se cuelgan todos los datos que se van obteniendo durante el proceso de investigación en todos los centros. Se produce, así, una retroalimentación constante entre los diferentes equipos de investigación que enriquece el proceso, ampliando la mirada de sus miembros y ayudando a identificar problemas, aportar soluciones y encontrar aspectos comunes.

Posteriormente, y con una cierta periodicidad, se realizan reuniones del plenario del Grupo de Investigación *Stellae*. En ellas, los equipos comparten y debaten las experiencias de los diferentes centros para analizar problemáticas específicas y valorar la utilidad de los diversos instrumentos metodológicos utilizados.

### **3. EL PAPEL DE LA DIMENSIÓN ORGANIZATIVA EN UN PROYECTO DE INNOVACIÓN CON TIC: PRIMEROS HALLAZGOS**

La escuela se enfrenta actualmente con demandas sociales cada vez más complejas y contradictorias. Esto provoca la aparición de nuevos y numerosos problemas educativos. Para afrontarlos necesita llevar a cabo procesos de innovación que permitan dar una respuesta adecuada a esta situación. Pero al abordar estos procesos pueden aparecer dificultades relacionadas con la dimensión organizativa: "la investigación sobre innovación ha venido destacando, de un lado, la importancia decisiva que tienen diversas variables organizativas en la potenciación y desarrollo del cambio; de otro la existencia de barreras, también organizativas, que dificultan seriamente la efectiva realización de procesos y resultados" (Escudero, 1989: 313-314).

Así aparecen muchas variables organizativas que pueden reforzar o limitar la innovación: el papel de la cultura escolar y profesional como apoyo o obstáculo para los cambios, la estructura de los centros, el modelo organizativo predominante... De este modo, las instituciones educativas necesitan cambiar sus modos de pensar y actuar habituales, de tal forma que hay autores que proponen la necesidad de que se produzca en éstos un auténtico desaprendizaje (San Martín, 2006).

Nuestro análisis se centrará en dos dimensiones organizativas que consideramos de particular relevancia: el modelo organizativo y la cultura del centro.

El *modelo organizativo* implícito parece estar, en buena medida, asentado en la visión clásica (Taylor y Weber) con estructuras organizativas rígidas. Esto se aprecia, por ejemplo, en las dificultades existentes para promover cambios organizativos que faciliten una más profunda y completa implementación de las TIC en el centro: los horarios y espacios aparecen como algo dado y con lo que hay que contar; faltan tiempos específicos para reuniones dedicadas a la reflexión, el debate, la sistematización y la formación en este campo. La presencia del taylorismo puede detectarse, asimismo, en el escaso nivel de autonomía real que parece existir para reubicar las TIC y replantearse sus usos: por una parte, existe una cierta dependencia de las propuestas y recursos aportados por la Administración educativa, por la otra, emerge la figura del especialista en el campo que marca las pautas y las líneas de actuación. Se manifiesta, así, una dependencia externa y otra interna. El incremento de la autonomía del profesorado y la descentralización en este ámbito resulta, por consiguiente, algo muy necesario para favorecer la innovación y el proceso de integración de las TIC en el centro y constituye una línea de atención y trabajo relevante para el equipo de investigación. También, en consonancia con los planteamientos de este modelo organizativo, parece funcionar el supuesto de que las cuestiones organizativas del centro es un tema que le corresponde específica y exclusivamente al equipo directivo, mientras que la responsabilidad de los docentes se centra en impartir sus clases y en colaborar, voluntaria y libremente en aquellas actividades de la escuela que le interesan.

Esta visión organizativa se acompaña de un *modelo* mayoritariamente *tradicional* de la *enseñanza*. Éste se percibe, por ejemplo, en que el papel que se le atribuye a las TIC no es el de un actor principal sino secundario: tienden a trabajarse con ellas contenidos más accesorios de las diversas materias, con una concepción de éstas como un apoyo o recurso complementario que se suma a los que ya hay, a la dinámica de enseñanza-aprendizaje habitual en las aulas, pero sin provocar grandes cambios ni en los contenidos, ni en la metodología, ni en las actividades y sin llegar a plantearse las múltiples posibilidades de cambio que permiten. Se percibe la presencia de este modelo cuando los docentes exponen la dificultad de hacer algo con los ordenadores en Primaria, debido a la carencia de conexión a Internet y su preocupación por la posible sobrecarga de trabajo que pueda suponer para ellos el uso didáctico de las TIC, que se ve como algo “añadido” a su trabajo habitual. De este modo, sucede que “no son los instrumentos los que cambian las prácticas docentes profundamente radicadas, sino que son estas prácticas las que acaban domesticando las nuevas herramientas” (Sancho, 2006: 46).

Un tema fundamental, al que le vamos a dedicar más espacio en nuestro análisis, es el de la *cultura del centro*. Ésta se configura como una variable organizativa básica que puede contribuir poderosamente a impulsar o limitar el cambio propuesto y ser un poderoso aliado o un feroz oponente a éste. Su importancia es, por lo tanto, capital. Pero existe, en muchas ocasiones, la tendencia a ignorar su relevancia: “la cultura escolar es la dimensión vital en el proceso de mejora, pero al mismo tiempo es la más olvidada”. Además “la estructura organizativa de una escuela es reflejo de su propios valores. Como consecuencia de ello, existe una relación fuerte, aunque no claramente comprendida entre la organización de la escuela y su cultura” (Ainscow et al. 2001: 19-20). Desde el modelo interpretativo-simbólico se ve como un criterio fundamental el hecho de que, para que un cambio

pueda desarrollarse en profundidad, llegue a consolidarse y pase a tener un impacto significativo en el centro, no puede limitarse a actuar sobre la dimensión estructural sino que ha de ser un cambio cultural. Bates (2001: 126) pone de relieve la importancia de tener en cuenta la cultura a la hora de introducir las TIC en los centros y que los docentes sean capaces de comprender las aportaciones de su uso: “los profesores sólo cambiarán si pueden ver las ventajas del cambio y las desventajas de no cambiar. Cualquier estrategia para poner en práctica el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje, debe tener en cuenta la cultura dominante (...) y sobre todo la de los miembros del claustro.” Afirmar que se debe cambiar la cultura equivale a decir que éste ha de afectar también a los valores, las creencias, los rituales, los modelos de relación, las normas, etc. que se van construyendo a través de la interacción entre sus miembros y constituyen el sustrato de todo cuanto se dice y hace en él. Así, el cambio en una escuela implica un proceso de reconstrucción social y cultural que se lleva a cabo durante un período más o menos prolongado de tiempo, para lograr el progreso y la mejora de la institución.

Seguidamente, vamos a ir examinando la situación de los elementos más destacados que configuran la cultura de este centro: el clima y la participación, la actitud ante los conflictos, el estilo directivo y los procesos de liderazgo, los supuestos, creencias y normas implícitas. Dado que lo que hemos indagado con más detalle ha sido la cultura profesional del profesorado, los análisis se van a centrar preferentemente en este nivel.

#### *A) El clima del centro y la participación de los docentes*

Existe un núcleo de profesores que mantienen una buena relación ente ellos y aparecen algunas situaciones-relaciones conflictivas, cuya importancia tiende a minimizarse o a ocultarse. El ejemplo más obvio de estas relaciones difíciles es la situación de un miembro del equipo de orientación, quien se percibe a sí mismo como en lucha permanente para definir su espacio y funciones, sobre todo en relación con el equipo directivo. Aparecen algunos indicios de tensiones en las relaciones entre docentes: en algunas declaraciones de maestros de Primaria asoman críticas hacia los de Secundaria; hay profesores que no se saludan cuando se encuentran; al inicio de la cuarta reunión una profesora le recrimina al director que no se había avisado a todos los compañeros para la asistencia a esa reunión; etc.

A nivel micropolítico existe un equipo directivo “fuerte”, con un papel importante, apoyado por un grupo que parece ser mayoritario. No parece existir ningún “grupo de oposición” más o menos organizado.

Dentro de este ámbito, uno de los elementos más recurrentes es la existencia de una gran separación entre los dos colectivos de profesores (Primaria y Secundaria) que, por tratarse de un CPI<sup>3</sup>, conviven en el centro. Esta es una brecha muy sentida por el profesorado, que parece formar parte importante de la cultura del centro y se percibe como difícil de resolver. Un posible factor que afecta a esta situación es la divergencia de horarios. Además, del hecho de que las dos etapas están en edificios separados, aparecen aquí diferencias en cuanto a su formación inicial y por pertenecer a dos tipos

---

3 Centro Público Integrado, en el que se imparten varias enseñanzas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

de culturas con tradiciones y rasgos muy diferentes (González González, 2002) y por asumir también una socialización profesional muy distinta en cuanto a carga horaria, salarios, status, etc. Estas divergencias condicionan la vida escolar, llevando a la existencia de una falta de coordinación entre los distintos niveles educativos, en un centro que atiende a etapas diferentes. Así, un miembro del equipo de dirección señala: "(...) se había hablado al principio de curso en el claustro, que faltaba coordinación entre las distintas etapas educativa. Nosotros tenemos los tres niveles. Había unos saltos muy grandes. Y unas complicaciones por parte de los chavales (...)" (Informe, 14/2/07).

Esta situación dificulta la posibilidad de configurar y asumir un proyecto educativo auténticamente compartido y es una fuente constante de tensiones y diferencias, dificultando la posibilidad de realizar una gestión integral del centro. Para este proyecto de investigación colaborativa, resulta particularmente importante crear un puente de conexión entre Primaria y Secundaria, creando grupos de trabajo mixtos en los que participen profesores de ambos niveles.

*La participación de los profesores* es muy variable: algunos bien, sea por su cargo, carácter, poder, etc., están muy implicados en las diversas actividades del centro y, otros, más pasivos, la gran mayoría sólo se preocupan de dar las clase y de cumplir con sus deberes profesionales mínimos. Así, aparecen docentes que rechazan quedarse en el centro fuera del horario estrictamente escolar: "Hay gente que nos va a costar muchísimo que vengan fuera del horario escolar (...)" afirma el director (Informe, 14/2/07, p. 8). A su vez, existe un núcleo de profesores que "tiran del carro" y se preocupan de buscar proyectos y actividades innovadoras, coordinar la revista de centro, llevar a los alumnos de excursión, dirigir los ensayos del grupo teatral,... Este último grupo parece ser más reducido y dinámico: "los que se mueven se mueven para todo y los demás se dejan llevar" como afirma un miembro del equipo directivo, añadiendo que existe el riesgo de que el grupo de docentes más implicados y participativos acaben "quemados" (Informe, 16/4/07, p. 23). Si analizamos el grado de compromiso de los profesores en este proyecto vemos que el nivel de participación en las reuniones con el equipo de investigación es, en general, muy variable y con diferentes grados de implicación. La cultura de trabajo de los docentes parece ir más en la línea de realizar proyectos y planes entre un número reducido de personas, de un modo rápido y, por ello, en muchas ocasiones, superficial. Esta tendencia entra en disonancia con el planteamiento inicial del equipo y con las necesidades del propio proyecto que requieren un trabajo de mayor análisis, reflexión, sistematización y profundización. Aquí conviene recordar que la implementación adecuada de los cambios requiere claridad sobre el "por qué" y el "cómo" de estos.

### *B) La actitud ante los conflictos*

Como tónica general, estamos ante un centro que, permanentemente, tiende a enmascarar, ante el exterior, los conflictos que surgen en él. Funciona la política de "los trapos sucios se lavan en casa". De hecho, se insiste mucho ante el equipo en que "en este centro no hay conflictos", "aquí todos nos llevamos bien". Resulta muy revelador que, cuando se confiesa por parte de un directivo la existencia de un grupo de profesores que "tiran del carro" y de una mayoría pasiva, se nos solicita que apaguemos la grabadora para que no quede constancia de lo señalado.

Da la impresión de que también existe una cierta tendencia a minimizar y/o ocultar los conflictos en la relación entre el profesorado. Parece haber aquí una visión tradicional del conflicto, como algo problemático, disfuncional, que deja entrever las deficiencias del centro, los errores cometidos y los problemas y puntos débiles existentes. No existe una perspectiva crítica de éste que lo percibe cómo algo natural e inherente a las organizaciones y tiene en cuenta su valor como posible motor y palanca de los cambios. Por consiguiente, las estrategias para su manejo tienden a ir en la dirección de ocultarlos o minimizarlos y de procurar que no salgan a la luz y puedan dañar la imagen externa del centro. Esta escuela presenta una clara resistencia a “desnudarse” ante el equipo. Los propios profesores muestran su cuidado a la hora de responder sinceramente cuando se les entrevista. De hecho el centro ha pretendido presentar una imagen de cohesión, de ausencia de conflictos, de solidaridad, de ocultamiento de los errores y problemas, que dista mucho de ser real, como hemos podido ir observando progresivamente. Todo ello se ha convertido en una cortina de humo que ha dificultado un conocimiento veraz, realista y profundo de las interioridades y sombras de esta escuela por parte del equipo de investigación.

### C) Los procesos de liderazgo y el estilo directivo del director

Estamos de acuerdo con Fullan (2002a) en que los directores desarrollan un papel fundamental en el liderazgo de los procesos de cambio. También resulta decisivo su rol en los procesos de inclusión de las TIC en los centros, debido a las decisiones organizativas que hay que tomar. Aquí parece ser una figura clave y tener una cierta capacidad para dinamizar y liderar proyectos, tanto en su selección como en la fase de diseño y desarrollo de éstos. De hecho, desde el primer momento, fue quien mostró un mayor interés por este proyecto. Por otra parte, observamos su importante papel a la hora de conciliar y ayudar a resolver problemas y conflictos. El hecho de que sea profesor de Secundaria ayuda a crear un “puente” que conecta este colectivo profesional con el de Primaria que, según todos los indicios, están bastante distantes en el centro. Es una persona conciliadora e integradora y parece gozar de un alto grado de confianza, por su capacidad de empatía y su talante democrático. Su liderazgo también parece estar basado en la capacidad de crear equipo trabajando con el resto de los directivos. Es quien muestra una visión más global del centro y tiene más clara la necesidad de una mayor colaboración y trabajo conjunto de los docentes. Este interés lo refleja en diversos momentos haciendo llamadas a un trabajo más conjunto. Así mismo, confía en el “especialista” en TIC y delega en él la mayor parte de las cuestiones relacionadas con este ámbito en el centro. Estamos ante un director que lleva ya varios años en el centro y parece conocer bien tanto a éste como a su contexto.

En cuanto a *otros procesos de liderazgo* que se desarrollan en el centro, podemos destacar la existencia de dos tipos que resultan relevantes para esta investigación: la jefa de estudios de Primaria como elemento importante en cuanto a la dimensión curricular del centro, que parece ser la “mano derecha” del director y punto de referencia fundamental para los docentes de este nivel educativo y el profesor “especialista” en TIC y encargado de todo lo relacionado con esta parcela.

Este “experto” ocupa una posición tan central en relación con las TIC que puede considerarse esta área como su “feudo”, como un territorio de poder del que se apropia.

Desarrolla, así, un papel decisivo como organizador, diseñador, gestor, “controlador” y especialista de este campo. Ello le da mucho poder y le convierte en una figura clave en cualquier proceso de innovación mediado por TIC que pretenda realizarse en el centro y, a la vez, puede estar limitando las posibilidades de participación y desarrollo de otros compañeros en este ámbito. En este sentido, conviene recordar la advertencia de Ball (1989: 59): “las innovaciones pocas veces son neutrales. Tienden a promover la posición de ciertos grupos y a perjudicar o dañar la posición de otros.” Aquí cabe subrayar la necesidad, en el contexto de esta investigación de tipo colaborativo, de incrementar el uso didáctico de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un mayor nivel de autonomía y competencia de los docentes y una descentralización en el manejo de los medios. Esta pretensión puede amenazar el control y la dirección que este profesor ejerce sobre esta área de trabajo. En este contexto: ¿en qué medida este “experto” es un “aliado” fiable de la innovación?

#### D) Los “supuestos” tácitos, creencias y normas implícitas

Los “supuestos” y creencias están en la base de cómo piensan, sienten y perciben los miembros del centro. Entre los que emergen podemos destacar una pobre concepción del cambio y unas actitudes de la mayoría del profesorado hacia éste caracterizadas por una escasa necesidad de implicarse en los procesos de mejora. En nuestra escuela, parece haber una gran diferencia en cuanto al grado en que los profesores sienten la necesidad de desarrollar procesos de innovación mediados por TIC. Existe un núcleo reducido que parece sentirla, incluso con una cierta urgencia, mientras que para una gran mayoría éste no es un interés prioritario. El trabajo con TIC está aún enraizado en la cultura del centro, sino como algo que realizan, aisladamente, algunos profesores que van más avanzados en este campo. Este es un tema capital, puesto que las creencias sobre la innovación y el cambio y los significados que le atribuyen los implicados en él, condicionan, en gran medida, su desarrollo y resultados, como señala Bolívar (2006).

También las reacciones ante los procesos de cambio son distintas y aparecen resistencias, temores, inseguridades, rutinas e inercias, que entorpecen y limitan los procesos de innovación. Durante el desarrollo del proceso de investigación, aparecen muchas referencias a la necesidad de que no se produzcan grandes cambios y sobre la conveniencia de preservar la cultura del centro, junto con las dinámicas y la metodología docente habitual. Parece existir un cierto grado de temor y desconfianza a que el uso generalizado de las TIC pueda provocar “excesivos cambios” en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aparece el deseo de que éstos sean pocos, progresivos y “controlables” en todo momento por los docentes. Se percibe un cierto miedo al cambio y a que sus posibles resultados no sean los deseados. El propio director del centro manifiesta esta desconfianza afirmando:

“es difícil cambiar la metodología completa para todo el grupo (...) cambiar la metodología de la noche a la mañana es muy complicado (...) es difícil de conseguir porque tú necesitas un respaldo, tienes el libro de texto en la tradición y en esto estás un poco en el aire. ¿Yo, a qué me agarro? ¿Quién me garantiza a mí

que yo, si cambio todo, al acabar el curso los objetivos que yo busco estarán conseguidos? De la metodología tradicional ya conocemos los errores y las lagunas pero de ésta..." (Informe, 14/2/07, p. 5).

Aquí parece estar implícito el viejo proverbio de "más vale malo conocido que bueno por conocer", lo que bien puede convertirse en una rémora para la innovación. Aparecen temores y resistencias ante el cambio que nos llevan a deducir que, en el fondo, el centro parece estar buscando un cambio de tipo 1: cambiar algo a nivel superficial para que todo lo básico siga igual. Éste sólo provoca un ligero reajuste en el sistema, en lugar de lograr un cambio auténtico, sustantivo y profundo de éste (Cambio 2) (Watzlawick, Weakland y Fisch, 1982). Estas reticencias se conectan con las dificultades para aprender, por parte de los docentes y de la propia institución: "las dificultades para cambiar guardan estrecha relación con las dificultades para aprender. Paradójicamente las organizaciones que enseñan a veces presentan limitaciones para aprender" (Sagastizábal y Perlo, 2006: 253).

El centro parece estar interesado por resultados "a corto y a medio plazo". Lo cual puede generar un cierto grado de ansiedad y constituye otro elemento obstaculizador para los procesos de innovación, ya que éstos necesitan de tiempo para institucionalizarse y del compromiso y la constancia de los implicados para desarrollarlos, junto con la paciencia suficiente para saber esperar los resultados. De ahí que fácilmente pueden emerger desilusiones e insatisfacciones a lo largo del proceso, que acaban disminuyendo la implicación o favoreciendo la desconexión de éste. Al no existir estos resultados inmediatos, esos avances visibles, los profesores acaban descolgándose de las iniciativas. Esto supone un problema serio para el desarrollo de los procesos de innovación, ya que si algo caracteriza al cambio educativo es que estamos ante un proceso que supone un desarrollo a lo largo del tiempo (Loucks-Horsley, 1993). Aquí tenemos un riesgo serio para el proyecto de investigación que, al estar planteado con un diseño más a largo plazo, puede chocar con los hábitos del centro. En este sentido, el equipo ha procurado ir aportando propuestas e ideas diferentes en cada reunión, de manera que los profesores sientan que aprenden y progresan.

Otra cuestión que se muestra permanentemente a lo largo del proceso es el cuidado exquisito de la imagen externa del centro, mostrándose una gran preocupación por su cara pública. Existe la necesidad de transmitir al entorno que es una institución dinámica, activa, renovadora, eficaz, unida y preocupada por sus alumnos,... Por ello se tiende a realizar un gran número de actividades hacia el exterior e informar de ellas a través de la revista, carteles y pósters, de reportajes fotográficos y de las exposiciones. Todo ello muy en consonancia con la idea que late en el ambiente de que "en este centro nos preocupamos de los alumnos y hacemos muchas actividades distintas". Esta preocupación por la imagen externa también se puede apreciar en la constante tendencia a justificar a los compañeros, cuando no cumplen con algunas de las responsabilidades que asumieron inicialmente en relación con esta investigación.

Otra característica de la cultura profesional de este centro es su tendencia al "activismo", al "hacer por hacer", a realizar muchas actividades. Se privilegia "el hacer cosas". Parece que "el principal problema no es la ausencia de innovación en las escuelas,

sino más bien la presencia de demasiados proyectos inconexos, episódicos, fragmentados y adornados de forma superflua" (Fullan, 2002b: 53). Faltan tiempos y espacios comunes para la reflexión y el análisis crítico, para detenerse a analizar con detalle el sentido de las actividades que se realizan y a evaluar si los resultados eran los que se perseguían. Esta dinámica parece pervivir porque ofrece una doble recompensa: a nivel interno resulta gratificante porque "se hacen muchas cosas" y se evita, en buena medida la reflexión y el debate y sirve para ofrecer al exterior una imagen de centro activo, innovador y con inquietudes.

En cuanto a las *normas implícitas* existen claros indicios de que prima un funcionamiento aislado e individualista y una escasa coordinación entre los docentes. El "celularismo" está muy presente y los profesores disfrutan de un alto grado de autonomía para hacer lo que consideren más oportuno en sus aulas y con sus alumnos. El trabajo colaborativo entre los docentes de esta escuela resulta difícil. Ello se revela cuando se señala, en repetidas ocasiones, tanto por parte del profesorado como del equipo directivo, la existencia de grandes dificultades para encontrar tiempos compartidos para reunirse y trabajar conjuntamente. Tiempos y espacios comunes que son necesarios para el desarrollo de cualquier proceso de innovación en los centros.

En la escuela ha faltado la búsqueda de procesos compartidos de planificación, desarrollo y evaluación del currículum. De hecho el director es el único que, en alguna reunión, ha manifestado su preocupación por la necesidad de establecer criterios comunes para realizar estos procesos. Se puede afirmar, por lo tanto, que el individualismo está plenamente anclado en la manera en la que los docentes conciben su trabajo dentro del centro y existe una colegialidad escasa e intermitente. Lo cual se convierte en una gran dificultad a la hora de articular una política de trabajo colaborativo, como pretendemos.

Para terminar, vamos a recoger algunos problemas organizativos y limitaciones en infraestructuras y recursos relacionados con la actuación de la Administración educativa que también han influido en el desarrollo del proceso de investigación.

Podemos hablar aquí de la carencia de una adecuada planificación de dotaciones en equipamientos y software, que escuche y tenga en cuenta las necesidades de los centros. En esta escuela, uno de los primeros problemas es que la dotación de equipamientos informáticos disponible es insuficiente: existe un aula de informática para Primaria, otra para Secundaria y otra de uso exclusivo del profesorado. El número de ordenadores es claramente escaso para todo el alumnado; los docentes señalan las dificultades para que los alumnos de Primaria accedan a los equipos; han existido retrasos en la instalación de la red en todo el centro para la conexión a Internet, de tal modo que la sala de Primaria no la ha tenido hasta el curso 2007/08; la gran mayoría de las aulas carecen de ordenadores y existe también una dotación deficiente en relación al software educativo necesario. Este déficit se convierte en una de las primeras causas de insatisfacción de los docentes que se quejan por estas carencias y reclaman más medios. En ese sentido, resulta obvio que, para que se produzca una adecuada incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, una de las primeras condiciones es que existan un número suficiente de aparatos, actualizados y bien equipados con el software necesario. Al mismo tiempo, esta dotación no puede ser uniforme y estandarizada sino que ha de ir acompañada de una atención a las necesidades y características particulares de cada institución.

La exigua y, en general, deficiente formación de la mayoría de los profesores en el campo de las TIC y, como ya hemos señalado en otras ocasiones (Montero et al., 2007) el sesgo mayoritariamente técnico-instrumental y escasamente didáctica de ésta, es otro factor que dificulta las posibilidades de implicarse consciente y plenamente en un proceso de innovación mediado por TIC. Aquí el papel de la administración es importante por la deficiente planificación de esta formación en ejercicio y porque, históricamente, la formación que ha ofrecido en este campo ha sido escasa e insatisfactoria para los docentes (Gallego, 2001). En cambio, una formación más adaptada y una buena dotación de recursos podrán facilitar un cambio de actitudes y una mejor actuación de los profesores en este ámbito.

#### 4. CONCLUSIONES PROVISIONALES

A modo de síntesis, en este estudio de caso, podemos hablar de las cinco causas habituales de resistencia a implicarse en los procesos de cambio, que O'Coonor (1993, cit. por Coronel et al. 1994: 202) señala:

- 1) Creencia en que no existe una seria necesidad cambio: ¿en qué medida los profesores de este CPI asumen que es necesario un cambio importante en el uso didáctico de las TIC en el centro? A primera vista se podría decir que hay un grupo reducido claramente convencido de la necesidad urgente de éste y una amplia mayoría que parecen no sentirla o no la sienten como algo perentorio.
- 2) Diferentes descripciones de la necesidad de cambio: ¿coincide la visión de los investigadores con la de los profesores? ¿Coincide la del grupo más implicado de éstos con la del resto? Da la impresión de que la respuesta es negativa en ambos casos.
- 3) Desacuerdo sobre la metas del cambio. Esta divergencia parece clara: la idea del equipo va en la línea de lograr un cambio 2, es decir auténtico, profundo y estable mientras que la de los profesores, al menos de la mayoría, parecen conformarse con un cambio 1, en el cual las TIC serían un simple añadido o complemento de los procesos didácticos habituales.
- 4) Desconfianza en la creencia en que los objetivos son alcanzables: la insistencia de algunos profesores en que "hay que ir poco a poco", en que "no se puede pretender cambiar todo"... parecen poner de manifiesto la existencia de una desconfianza de base en cuanto a la posibilidad de lograr unos objetivos ambiciosos en este proceso de innovación.
- 5) Desconfianza en la gestión del cambio. En este sentido: ¿el equipo ha conseguido crear un clima de suficiente confianza y seguridad, de manera que los profesores confíen plenamente en él? Aunque la situación ha mejorado notablemente, algunos episodios como el hecho de que se hayan tomado muchas decisiones importantes sobre las TIC en el centro sin contar para nada con el equipo de investigación, parecen indicar que la confianza aún no está suficientemente consolidada y hemos de seguir trabajándola y reforzándola.

Estas causas habituales de resistencia al cambio, nos ayudan a entender mejor algunas de las dificultades que el equipo ha tenido que enfrentar durante el curso de la

investigación. Todo este conjunto de problemas y limitaciones organizativas detectadas en esta primera fase de la investigación-acción colaborativa constituyen el punto de partida para los procesos de reflexión, innovación y mejora que se desarrollarán en las siguientes etapas del proceso de indagación. Por último, los hallazgos obtenidos hasta el momento nos llevan a la conveniencia de abordar el cambio en los centros educativos desde la necesidad de reconstruir la cultura dominante, de producir en éstos una *reculturización*, como diría Fullan (2002b). En nuestro papel de investigadores, habremos de estar atentos para evitar que, a lo largo del desarrollo del proceso, la cultura escolar y profesional acabe “domesticando” las innovaciones introducidas y adaptándolas a las dinámicas habituales.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Q. y Montero, L. (2004). *La influencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo organizativo. Un estudio de caso en Galicia*. Comunicación 8º CIOIE, Sevilla, noviembre.
- Aiscow, M. et al. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia un teoría de la Organización Escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Bates, A. W. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategia para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Bilbao: Mensajero.
- Cabero, J. (2001). Las influencias de las nn.tt. en los entornos de formación. Posibilidades, desafíos, retos y preocupaciones. *Comunicación y Pedagogía. Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 175, 48-54.
- Cabero, J. (2004). Cambios organizativos y administrativos para la incorporación de las TICs a la formación. Medidas a adoptar. *Edutec. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 18, 1-31.
- Coronel, J. M.; López Yáñez, J. y Sánchez Moreno, M. (1994). *Para comprender las Organizaciones Escolares. Ocho temas básicos*. Sevilla: Repiso libros.
- Escudero, J. M. (1989). La escuela como organización y el cambio educativo. En Q. Martín-Moreno (Coord.). *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED, 313-348.
- Fernández Tilve, M. D.; Rodríguez, J. y Vidal, M. P. (2006). La integración de las TIC desde la perspectiva organizativa. El caso de un centro de Primaria. *Bordón*, 58 (2), 183-200.
- Fullan, M. (2002a). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gallego, M. J. (2001). El profesorado y la integración curricular de las nuevas tecnologías. En M. Area (Ed.). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée, 323-407.
- Gewerc, A. y González Fernández, R. (2004). *Todo está en el mismo tiempo, en el mismo espacio y en la misma gente: Estudio de un caso sobre la influencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo organizativo y profesional de los centros educativos*. Comunicación presentada en el 8º CIOIE, Sevilla, noviembre.

- González González, M. T. (2002). Cultura y subculturas organizativas. En M. T. González González (Coord.). *Organización y gestión de procesos escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson. Prentice Hall, 169-185.
- Hervás, C. (2001). Claves organizativa para la inserción curricular de la red. *Revista Píxel-Bit*, 16, 1-7.
- Loucks-Horsley, S. (1993). Facilitating change at de school level: where the rubber hits the road. In R. Bollen (Ed.). *Educational change facilitators: craftsmanship and effectiveness*. Utrech: National Centre for School Improvement, 69-81.
- Montero, L. et al. (2007). *O valor do envoltorio*. Vigo: Xerais.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assesment, *Computers and Education*, 37, 163-187.
- Sagastizábal, M. A. y Perlo, C. L. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujía/Stella.
- San Martín, A., Peirats, J. y Sales, C. (2000). ¿Son innovadoras las tecnologías de la información en los centros escolares? Un mito a cuestionar. *XXI Revista de Educación*, 2, 77-90.
- Sancho, J. M. (2006). De Tecnologías de la Información y la Comunicación a recursos educativos. En J. M. Sancho (Coord.). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 15-49.
- San Martín, A (2006). La organización de los centros escolares a la luz del tamiz digital. En J. M. Sancho (Coord.). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/Akal, 141-168.
- Watzlawick, P.; Weakland, J. H. y Fisch, R. (1982). *Cambio*. Barcelona: Herder.

Recibido: 15 de septiembre de 2008.

Aceptado: 16 de junio de 2009.

