

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Innovaciones docentes en la Universidad de Huelva : percepciones del profesorado

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

María Ángeles Triviño García

Fecha de lectura: 16 de diciembre de 2014


Bajo la dirección de los doctores:

Sebastián González Losada

María del Pilar García Rodríguez

Huelva, 2014





INNOVACIONES DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD DE HUELVA: PERCEPCIONES DEL PROFESORADO

M^a de los Ángeles Triviño García, 2014



Universidad de Huelva

TESIS DOCTORAL

INNOVACIONES DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD DE HUELVA:
PERCEPCIONES DEL PROFESORADO



Universidad
de Huelva

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE HUELVA
2014

Doctoranda: M^a de los Ángeles Triviño García

Directores:

Dr. D. Sebastián González Losada

Dra. Dña. M^a del Pilar García Rodríguez



Programa de Doctorado: Educación en la Sociedad Multicultural

Departamento de Educación

Universidad de Huelva

Portada: Fragmento de la obra: La caída de Ícaro

Autor: José Luís Domínguez Navarro

Ubicación: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva.

A *Sofía y José Luís*

Entender que este trabajo ha sido apasionante a la vez que intenso es algo que se vislumbra en este momento del camino cuando parece que todo está acabado; aunque realmente no es más que el principio de una nueva etapa. La que acaba ha sido, en general, fructífera para la que escribe. Como todo recorrido, éste ha tenido altos y bajos, lo que me ha permitido reflexionar, cambiar concepciones, aprender... y en definitiva crecer.

El recorrido no hubiera sido el mismo, como nunca lo es, en solitario. Son muchas las personas que a lo largo de estos años me han acompañado en este viaje, haciendo la singladura no solo más agradable sino, en ocasiones, posible. Las escuchas, las miradas de ánimo, de sorpresa y de incredulidad, las palabras sinceras de apoyo, los pasos que me han acompañado por largos pasillos silenciosos... Por todos estos gestos, a todas las personas que los acompañan, gracias.

Particularmente gracias a mi familia al completo, especialmente a mis padres, por apostar siempre por mis locuras. Mil gracias a José Luís, quien a día de hoy creo que tiene claro qué significa hacer una tesis, así como los “daños colaterales” derivados de que una de ellas se cruce en tu camino. Gracias por entender y a pesar de todo seguir ahí. Gracias a Sofía por enseñarme a inventar para no aburrirnos.

Gracias a mis directores. A Sebastián por transmitirme toda su sabiduría, por escuchar y por comprender; por darme la libertad de elegir y pensar por mí misma. A Pilar por sacar fuerzas en momentos complicados y ser el revulsivo siempre necesario, para que todo avance.

Al grupo de investigación DOCE, que me acogió hace ya algunos años, con el que aprendo cada día, gracias por su paciencia, ¡ya está terminada la Tesis!

Al Departamento de Educación, por ser grande, no solo en cantidad, sino en calidad; su diversidad, su cercanía y su apoyo han sido esenciales en este viaje.

Muy especialmente gracias a Antonio Soto, por encender la luz, derribar el muro y enseñar cómo seguir avanzando. A Paco, por dejarme pisar por donde pisa, por abrir puertas y hacer fácil lo difícil. Gracias por tu generosidad. A Marisa, por sus palabras desinteresadas y por sus respuestas, siempre en tiempo, oportunas y muy clarificadoras. A Inmaculada Gómez por estar presta a la ayuda, generosa y desinteresada. Gracias a Pilar Romero, simplemente por estar para todo y en todo momento.

Gracias a Margarita y Ana Rosa, sin vuestra ayuda el trabajo no hubiera sido el mismo. A Blanca, Mena, María y Adnaloy, gracias por confiar, por preguntar, por escuchar y por abrazar.

Por último, y muy especialmente, quisiera mostrar mi agradecimiento al Servicio de Innovación Docente que en todo momento ha atendido mis consultas con

amabilidad y eficacia, a los estudiantes que han colaborado en el grupo de discusión y al profesorado de la Universidad de Huelva que ha hecho posible esta Tesis con sus respuestas.

A todos/as gracias.

ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN	15
1. INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	16
1.1. CONCEPTUALIZACIÓN	16
1.2. ASPECTOS DIVERSOS DE LA INNOVACIÓN: FASES, PERSPECTIVAS TEÓRICAS, MODELOS DEL PROCESO INNOVADOR Y TIPOS DE INNOVACIÓN.....	27
1.2.1. <i>Fases del proceso innovador.....</i>	28
1.2.2. <i>Perspectivas teóricas.....</i>	33
1.2.3. <i>Modelos del proceso innovador.</i>	36
1.2.4. <i>Tipología de la innovación.</i>	42
1.3. EL PROFESORADO COMO AGENTE DE LA INNOVACIÓN.	44
1.4. FACILITADORES E INHIBIDORES DE LA INNOVACIÓN.....	46
2. INNOVACIÓN DOCENTE Y UNIVERSIDAD	49
2.1. INNOVACIÓN DOCENTE Y UNIVERSIDAD	49
2.2. INVESTIGACIÓN EN INNOVACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA.....	57
2.2.1. <i>Investigaciones cuyo objeto de estudio son innovaciones con temáticas específicas.....</i>	59
2.2.2. <i>Investigaciones cuyo objeto de estudio es la propia innovación docente.</i>	65
2.3. TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO: MOSTRANDO LAS INNOVACIONES.	68
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	73
3.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	73
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	81
3.3. INSTRUMENTOS.....	88
3.3.1. <i>Análisis de datos secundarios.....</i>	89
3.3.2. <i>El cuestionario.....</i>	93
3.3.3. <i>Grupos de discusión</i>	111
3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	125
3.5. ANÁLISIS DE DATOS	132
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	145
4.1. CUESTIONARIO.....	145
4.1.1. <i>Pertinencia.....</i>	160
4.1.2. <i>Eficacia.....</i>	164
4.1.3. <i>Sostenibilidad.....</i>	172
4.1.4. <i>Recursos.....</i>	175
4.1.5. <i>Desarrollo de competencias</i>	182
4.1.6. <i>Formación.....</i>	186
4.1.7. <i>Evaluación.....</i>	188
4.1.8. <i>Difusión.....</i>	190
4.1.9. <i>Reconocimiento.....</i>	193
4.2. MEMORIAS DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE	199
4.2.1. <i>Pertinencia.....</i>	202
4.2.2. <i>Eficacia.....</i>	203
4.2.3. <i>Sostenibilidad.....</i>	205
4.2.4. <i>Recursos.....</i>	205
4.2.5. <i>Desarrollo de competencias</i>	206
4.2.6. <i>Evaluación.....</i>	206

4.2.7.	<i>Temáticas</i>	209
4.3.	GRUPOS DE DISCUSIÓN	212
4.3.1.	<i>Grupo de discusión del profesorado</i>	212
4.3.1.1.	Pertinencia.....	213
4.3.1.2.	Eficacia.....	215
4.3.1.3.	Sostenibilidad.....	216
4.3.1.4.	Recursos.....	217
4.3.1.5.	Desarrollo de competencias	218
4.3.1.6.	Formación.....	218
4.3.1.7.	Evaluación	220
4.3.1.8.	Difusión	222
4.3.1.9.	Reconocimiento	224
4.3.2.	<i>Grupo de discusión del alumnado</i>	226
4.3.2.1.	Difusión	226
4.3.2.2.	Pertinencia.....	227
4.3.2.3.	Eficacia.....	227
4.3.2.4.	Recursos.....	228
4.3.2.5.	Desarrollo de competencias	229
4.3.2.6.	Formación.....	230
4.3.2.7.	Evaluación	231
4.3.2.8.	Reconocimiento	231
5.	UNA PERSPECTIVA CONJUNTA: TRIANGULACIÓN Y DISCUSIÓN	233
6.	CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE ACTUACIÓN	263
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	275

ÍNDICE DE TABLAS:

TABLA 1:	DIFERENCIA ENTRE REFORMA E INNOVACIÓN. (TEJADA, 1998:29)	18
TABLA 2:	EVOLUCIÓN DE LOS CONCEPTOS; REFORMA EDUCATIVA, RENOVACIÓN E INNOVACIÓN. (DE LA TORRE, 1994:47).....	19
TABLA 3:	CONDICIONES PARA LA INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CAMBIO	32
TABLA 4:	COMPARATIVA DE LAS TRES PERSPECTIVAS DE LA INNOVACIÓN.....	36
TABLA 5:	MODELOS, PERSPECTIVAS Y FASES CLAVES DEL PROCESO DE INNOVACIÓN DOCENTE	41
TABLA 6:	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	81
TABLA 7:	DIMENSIONES DE ANÁLISIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	83
TABLA 8:	DIMENSIONES ANALIZADAS A TRAVÉS DE LAS MEMORIAS DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE Y PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS	91
TABLA 9:	DESCRIPCIÓN DE LAS TEMÁTICAS	92
TABLA 10:	SECUENCIA DE PASOS SEGUIDOS EN LA ELABORACIÓN DE LA ENCUESTA	95
TABLA 11:	CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN Y/O SELECCIÓN DE PREGUNTAS PARA EL CUESTIONARIO. (COHEN Y MANION, 1990:147-148: ADAPTADO DE SELLITZ, WRIGHTSMAN Y COOK)	96
TABLA 12:	DIMENSIONES DE ANÁLISIS TRABAJADAS A TRAVÉS DEL CUESTIONARIO Y PREGUNTAS CORRESPONDIENTES.....	98
TABLA 13:	PROTOCOLO GRUPO DISCUSIÓN PROFESORADO	114
TABLA 14:	PROTOCOLO GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNADO.....	119
TABLA 15:	DISTRIBUCIÓN DE FACULTADES/ESCUELAS EN LOS DISTINTOS CAMPUS DE LA UHU	126
TABLA 16:	PROFESORADO UHU POR DEPARTAMENTO A FECHA 01 OCTUBRE 2012	126
TABLA 17:	CONFIGURACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DE PROFESORADO	132
TABLA 18:	CONFIGURACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN DE PROFESORADO	132
TABLA 19:	CATEGORÍAS DE ANÁLISIS, CÓDIGOS Y CUESTIONES PLANTEADAS.....	136

TABLA 20: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR SEXO.....	146
TABLA 21: GRADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE.....	146
TABLA 22: PARTICIPACIÓN DEL DOCENTE EN LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE	147
TABLA 23: PARTICIPACIÓN DEL DOCENTE DE LA UHU EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN DE OTRAS UNIVERSIDADES	147
TABLA 24: TEMÁTICAS DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE	148
TABLA 25: DOCENTES CON PID CENTRADOS EN NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES.....	149
TABLA 26: DOCENTES CON PID CENTRADOS EN ECTS.....	149
TABLA 27: DOCENTES CON PID CENTRADOS EN ENSEÑANZA VIRTUAL Y TECNOLÓGICA	150
TABLA 28: DOCENTES CON PID CENTRADOS EN DISEÑO DE MEDIOS Y RECURSOS	150
TABLA 29: DOCENTES CON PID CENTRADOS EN USO DE LA LENGUA EXTRANJERA EN LA DOCENCIA ..	150
TABLA 30: DOCENTES CON PID CENTRADOS EN PROYECCIÓN AL EXTERIOR.....	151
TABLA 31: DOCENTES CON PID CENTRADOS EN INVESTIGACIÓN PARA LA DOCENCIA	151
TABLA 32: DOCENTES CON PID CENTRADOS EN ORIENTACIÓN Y TUTORÍA.....	152
TABLA 33: DOCENTES CON PID CENTRADOS EN EVALUACIÓN	152
TABLA 34: DOCENTES IMPLICADOS EN LAS DISTINTAS TEMÁTICAS POR CONVOCATORIA	152
TABLA 35: MEDIA DE ALUMNOS/AS IMPLICADOS EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE	154
TABLA 36: CATEGORÍAS PROFESIONALES ENTRE EL PROFESORADO.....	154
TABLA 37: TIEMPO MEDIO DE DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD	155
TABLA 38: EDAD PROMEDIO DEL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA	155
TABLA 39: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR DEPARTAMENTOS	156
TABLA 40: DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA POR FACULTADES	157
TABLA 41: ACTIVIDAD PROFESIONAL FUERA DE LA UNIVERSIDAD	158
TABLA 42: TIPO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL DESARROLLADA FUERA DE LA UNIVERSIDAD	158
TABLA 43: TIEMPO MEDIO DURANTE EL QUE HA SIDO O ES DOCENTE EN SU ACTIVIDAD FUERA DE LA UNIVERSIDAD.....	158
TABLA 44: ESTILOS DE ENSEÑANZA CON EL QUE SE IDENTIFICA EL PROFESORADO DE LA UHU.	159
TABLA 45: CÓDIGO DE RESPUESTAS	160
TABLA 46: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA PERTINENCIA DE LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LA UHU.....	161
TABLA 47: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA PERTINENCIA DE LAS INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DEL SEXO.....	163
TABLA 48: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA PERTINENCIA DE LAS INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DEL SEXO. ÍTEMS QUE REFLEJAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS.....	164
TABLA 49: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EFICACIA DE LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LA UHU.....	165
TABLA 50: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EFICACIA DE LAS INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DE SI TRABAJA O HA TRABAJADO FUERA DE LA UHU.	168
TABLA 51: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EFICACIA DE LAS INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DE SI TRABAJA O HA TRABAJADO FUERA DE LA UHU. ÍTEMS QUE REFLEJAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS.....	169
TABLA 52: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EFICACIA DE LAS INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE (CURSO 2010/11)...	169
TABLA 53: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EFICACIA DE LAS INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE (CURSO 2010/11). ÍTEMS QUE REFLEJAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS.	170
TABLA 54: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EFICACIA DE LAS INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE (BIENIO 2011/13) ...	171

TABLA 55: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EFICACIA DE LAS INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE (BIENIO 2011/13). ÍTEMS QUE REFLEJAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS	171
TABLA 56: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA SOSTENIBILIDAD DE LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LA UHU.	172
TABLA 57: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS RECURSOS CON LOS QUE CUENTAN LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LA UHU.	175
TABLA 58: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS RECURSOS CON LOS QUE CUENTAN LAS INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DE LA FACULTAD	179
TABLA 59: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS RECURSOS CON LOS QUE CUENTAN LAS INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DE LA FACULTAD. ÍTEMS QUE REFLEJAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS	180
TABLA 60: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LA UHU	182
TABLA 61: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN DOCENTE, EN FUNCIÓN DE SI TRABAJA O HA TRABAJADO FUERA DE LA UHU.	185
TABLA 62: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN DOCENTE, EN FUNCIÓN DE SI TRABAJA O HA TRABAJADO FUERA DE LA UHU. ÍTEMS QUE REFLEJAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS.	185
TABLA 63: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU FORMACIÓN PARA LA PUESTA EN MARCHA DE INNOVACIONES DOCENTES	186
TABLA 64: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LA UHU.	188
TABLA 65: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA DIFUSIÓN DE LAS INNOVACIONES DOCENTES QUE SE PONEN EN MARCHA EN LA UHU.	191
TABLA 66: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL RECONOCIMIENTO QUE TIENE LA PUESTA EN MARCHA DE INNOVACIONES DOCENTES	193
TABLA 67: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL RECONOCIMIENTO QUE TIENE LA PUESTA EN MARCHA DE INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DEL TIEMPO DE DOCENCIA.	195
TABLA 68: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL RECONOCIMIENTO QUE TIENE LA PUESTA EN MARCHA DE INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DEL TIEMPO DE DOCENCIA. ÍTEMS QUE REFLEJAN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS.....	195
TABLA 69: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL RECONOCIMIENTO QUE TIENE LA PUESTA EN MARCHA DE INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN PID	196
TABLA 70: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL RECONOCIMIENTO QUE TIENE LA PUESTA EN MARCHA DE INNOVACIONES DOCENTES EN FUNCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN PID. ÍTEMS EN LOS QUE APARECEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS.....	197
TABLA 71: VARIABLES DE AGRUPACIÓN QUE PRESENTAN DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS EN LAS DISTINTAS DIMENSIONES ESTUDIADAS	198
TABLA 72: PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE PUESTOS EN MARCHA POR DEPARTAMENTOS.....	200
TABLA 73: GRADO DE CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS EN LAS INNOVACIONES DOCENTES IMPLEMENTADAS DURANTE LOS CURSOS 2009/10 Y 2010/11	202
TABLA 74: PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN DE LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA	208
TABLA 75: INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LOS CURSOS 2009/10 Y 2010/11 POR TEMÁTICAS.....	211

ÍNDICE DE GRÁFICAS:

GRÁFICA 1: DOCENTES IMPLICADOS EN LAS DISTINTAS TEMÁTICAS POR CONVOCATORIA	153
GRÁFICA 2: CATEGORÍAS PROFESIONALES ENTRE EL PROFESORADO	155
GRÁFICA 3: ESTILOS DE ENSEÑANZA CON EL QUE SE IDENTIFICA EL PROFESORADO DE LA UHU	159
GRÁFICA 4: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA PERTINENCIA DE LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LA UHU.....	162
GRÁFICA 5: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EFICACIA DE LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LA UHU.....	166
GRÁFICA 6: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA SOSTENIBILIDAD DE LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LA UHU.	173
GRÁFICA 7: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LOS RECURSOS CON LOS QUE CUENTAN LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LA UHU	177
GRÁFICA 8: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LA UHU	184
GRÁFICA 9: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE SU FORMACIÓN PARA LA PUESTA EN MARCHA DE INNOVACIONES DOCENTES	187
GRÁFICA 10: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LA UHU.	189
GRÁFICA 11:PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA DIFUSIÓN DE LAS INNOVACIONES DOCENTES QUE SE PONEN EN MARCHA EN LA UHU.	192
GRÁFICA 12: PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE EL RECONOCIMIENTO QUE TIENE LA PUESTA EN MARCHA DE INNOVACIONES DOCENTES	194
GRÁFICA 13: PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN DE LAS INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA	208
GRÁFICA 14: INNOVACIONES DOCENTES PUESTAS EN MARCHA EN LOS CURSOS 2009/10 Y 2010/11 POR TEMÁTICAS	212

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: EL CAMBIO EDUCATIVO Y CONCEPTOS ASOCIADOS (TEJADA, 1998:30).....	21
FIGURA 2: DIMENSIONES DEL PROCESO INNOVADOR.....	26
FIGURA 3: FASES EN UN PROCESO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.	29
FIGURA 4: CICLO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.....	39
FIGURA 5: TIPOLOGÍA MULTIDIMENSIONAL DE INNOVACIÓN (DE LA TORRE, 1994:116).....	44

JUSTIFICACIÓN

Las directrices marcadas por la Declaración de Bolonia (1999) y su implantación han provocado un cambio en la cultura docente de las universidades.

Así, el artículo 31 de la Ley Orgánica de Universidades de 2001, establecía que la promoción y la garantía de la calidad de las Universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, son un fin esencial de la política universitaria y tiene como objetivos entre otros la mejora de la actividad docente e investigadora. Por su parte, desde su artículo 59, la Ley Andaluza de Universidades de 2003, apuesta por el fomento de una docencia y de una investigación universitaria de excelencia.

Dentro también del ámbito andaluz, el Informe sobre la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas de 2005 realizado por la Dirección General de Universidades de la Junta de Andalucía expone que

La educación superior se genera y se despliega en el contexto de la sociedad y es parte básica de la cultura y el progreso de los pueblos. Como todo dispositivo cultural y científico debe estar en continuo proceso de transformación porque también lo está la sociedad de la que toma sus elementos y a la que vierten sus resultados. Pero, al mismo tiempo, los cambios requieren un cuidadoso proceso de reflexión, análisis crítico y prudencia política. Porque no se improvisa una universidad y menos aún un sistema de formación superior, donde se recrea, reproduce y comparte la cultura y la ciencia más elaborada de la comunidad social. Actuar como si fuera posible cambiarlo todo sólo sería indicador de temeridad. (CIDUA, 2005:5).

Ante esta realidad, se han puesto en marcha diferentes estrategias y propuestas de innovación docente en prácticamente la totalidad de universidades españolas.

Sin embargo, pese a este gran esfuerzo para institucionalizar los procesos de innovación docente, no encontramos muchos estudios rigurosos y generalizados de descripción y análisis de los mismos, que muestren el impacto que están suponiendo en la calidad de la *docencia* universitaria, aunque en los últimos años cada vez se apuesta más por esta línea. Surge la pregunta de si los procesos de innovación que se están desarrollando en el ámbito universitario, fomentados desde la propia institución, son suficientes para que se produzca el cambio esperado en la docencia, cambio que, por otra parte, desde el Espacio Europeo de Enseñanza Superior se viene reclamando desde hace ya unos años. Nos preguntamos por tanto, por los recursos que las universidades están poniendo al servicio de la innovación docente y por la pertinencia y eficacia de la misma. Nos cuestionamos, si favorecen el desarrollo de competencias en el alumnado y en qué medida este colectivo las valora; nos preguntamos si son sostenibles en el tiempo y si el profesorado está suficientemente formado para diseñarlas y llevarlas a la práctica, así como por el tipo de temáticas más trabajadas

en dichos procesos de innovación y para ello nos ha parecido oportuno acercarnos al profesorado a sus percepciones, inquietudes y conocimientos acerca del tema en cuestión.

En definitiva, nos planteamos con esta investigación conocer la percepción que se tiene de los procesos de innovación docente, estudiando el caso de la Universidad de Huelva y acercándonos a ello desde una doble perspectiva: la del propio docente y la del estudiante, último beneficiario de las innovaciones docentes que el profesorado ponga en marcha.

1. INNOVACIÓN EDUCATIVA

1.1. Conceptualización

La innovación es esencial para el desarrollo socio-económico de una institución, región o país; muy ligada al terreno empresarial, no es exclusiva del mismo; hoy en día hablamos de innovación en salud, en educación, en temas sociales, etc. El término innovación no conlleva una definición unívoca; frecuentemente se utiliza para aludir a procesos, fenómenos y resultados distintos llevados a cabo desde diferentes ámbitos. Es por ello que se hace necesario establecer un claro concepto del término, sus características y tipos.

Sólo cuando se aplica el análisis a una consideración específica acerca de qué se entiende por innovación y qué es lo que se pretende y consigue innovar, qué se ha de cambiar y qué tipo de mejoras comporta, o cuáles son los valores, contenidos y procesos de la calidad, estamos en condiciones más idóneas para apreciar si estamos tratando de meros juegos del lenguaje y eslóganes o algo más sólido, valioso y digno de ser perseguido. (Escudero, 2000:14).

Por tanto antes de entrar en las definiciones que del término innovación en general y de innovación educativa en particular, nos ofrece la amplia literatura al respecto, nos ha parecido oportuno acercarnos al concepto desde un punto de vista lingüístico que nos alumbre en una primera aproximación al mismo.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en su vigésima segunda edición, define el concepto innovación como “Creación o modificación de un producto, y su introducción en un mercado” y también como la acción de innovar, “mudar o alterar algo, introduciendo novedades” (RAE, 2013).

Etimológicamente el término presenta tres lexemas: in-nova-ción. El núcleo semántico, “nova” denota novedad, es decir, algo nuevo y diferente a lo existente. El prefijo “in”, indica, según la Real Academia de la Lengua en su primera acepción, “en”, “dentro de”, “hacia el interior”, “en el interior” y por último el sufijo “ción” indica acción,

en este caso, acción de innovar, pero también hace referencia al producto acabado, al resultado de la innovación en sí. (Rivas, 2000, Guillén Correas, 2002 y Villa, Cancino, y Guido, 2013).

Los dos significados del prefijo “in” nos parece interesantes pues son la base de una diferenciación de las innovaciones educativas que Rivas (2000) establece atendiendo a su génesis y que presenta implicaciones en cuanto a la comprensión y realización de aquellas. Nos referimos a las diferencias entre las innovaciones externamente inducidas, ofertadas y sugeridas por la administración educativa o bien por agentes externos al centro educativo o grupo de profesores y las innovaciones internamente creadas o generadas en el equipo docente. (Guillén Correas, 2002:20).

Nos referimos a innovaciones endógenas o exógenas respectivamente, según la causa u origen de las mismas.

“Por consiguiente, con la palabra innovación se designa la actividad innovadora, por la que se conduce el proceso para la incorporación de algo nuevo a la institución escolar. También la palabra innovación denota el resultado de aquella actividad.” (Rivas, 2000:25; en Guillén Correas, 2002:20).

Una vez visto el significado etimológico del concepto de innovación vamos a continuar con el estudio lingüístico del mismo, centrándonos ya en el terreno educativo, analizando el significado de términos afines, aunque no sinónimos, a pesar de que a veces hayan sido usados en ese sentido. Nos referimos a los conceptos de renovación y reforma educativa.

El primero de ellos, que también nos podemos encontrar como “renovación pedagógica”, es el que más se asemeja al término innovación. Etimológicamente se divide en tres partes re-nova-ción; diferenciándose del anterior únicamente en el prefijo “re” que indica el abandono de un estado considerado como viejo, superado o mejorado, a un estado nuevo: el mejorado. “Al mismo tiempo significa vigorización o intensificación del nivel energético o motivacional de la situación, ya sea nueva o ya sea de la actualización de la existente.” (Guillén Correas, 2002:21). Siguiendo a Rivas, (2000) este paso a un nuevo estado se refiere a cambios globales y grupales, es decir, la entidad renovada adquiere una apariencia y carácter integralmente nuevos.

Para Tejada, (1998) la renovación es un cambio a un estado nuevo considerando el anterior como viejo u obsoleto, mientras que la innovación “implica dos realidades la nueva y la previa –no necesariamente considerada como vieja- en la que penetra, resultando de ello una realidad innovada. El matiz está pues en la intencionalidad y en la consideración de la realidad previa, puesto que el efecto es el mismo. En cualquier caso... la renovación es un factor de la innovación” (Tejada, 1998:29).

Por su parte el término “reforma educativa” hace referencia a la adquisición de una forma nueva o distinta, es decir, damos nueva forma a una situación a fin de mejorarla pero con cambios a gran escala, intensos; una reforma es algo más que una innovación puntual y concreta. (Rivas, 2000). En el ámbito educativo, reforma es un cambio promovido por el sistema educativo que puede afectar a su totalidad o a parte del mismo. Tejada, teniendo en cuenta las aportaciones de De la Torre (1992), Ducros y Finkelsztein (1996), Cros 1996, González y Escudero (1987) o Sack (1981), nos indica que “la reforma alude a cambios estructurales, en la línea de transformación global del sistema educativo para adaptarse a unos nuevos objetivos y estructuras sociopolíticas, económicas y culturales.”La innovación se asocia por el contrario con “intentos puntuales de mejora, con la práctica educativa, con el logro de mejor eficiencia, eficacia, efectividad y comprensividad en un contexto dado, más particular y más centrado en los agentes directos de la enseñanza.” (Tejada, 1998:28).

La diferencia que Haberman (1986) establecía entre macro y micro innovación, recogidas en Tejada, 1998 puede ser bastante ilustrativa de la diferencia entre reforma e innovación.

Tabla 1: Diferencia entre reforma e innovación. (Tejada, 1998:29)

ASPECTO	REFORMA	INNOVACIÓN
Iniciativa	Institucional o Administrativa	Director, Profesor o Equipo de profesores
Ámbito	Estado, región, provincia, zona	Centro educativo
Finalidad	Cambiar curriculum que comporta cambios en los profesores	Resolver problemas concretos de Enseñanza- Aprendizaje, aspectos curriculares y organizativos.
Núcleo de acción	Sistema Educativo	Centro-aula
Frecuencia	Infrecuentes, escasas	Frecuentes, abundantes.

De la Torre (1994) nos ofrece un cuadro síntesis en el que recoge la evolución conceptual desde el punto de vista de varios autores, de los términos a los que hemos hecho referencia: innovación, renovación y reforma educativa.

Tabla 2: Evolución de los conceptos; reforma educativa, renovación e innovación.
(De la Torre, 1994:47)

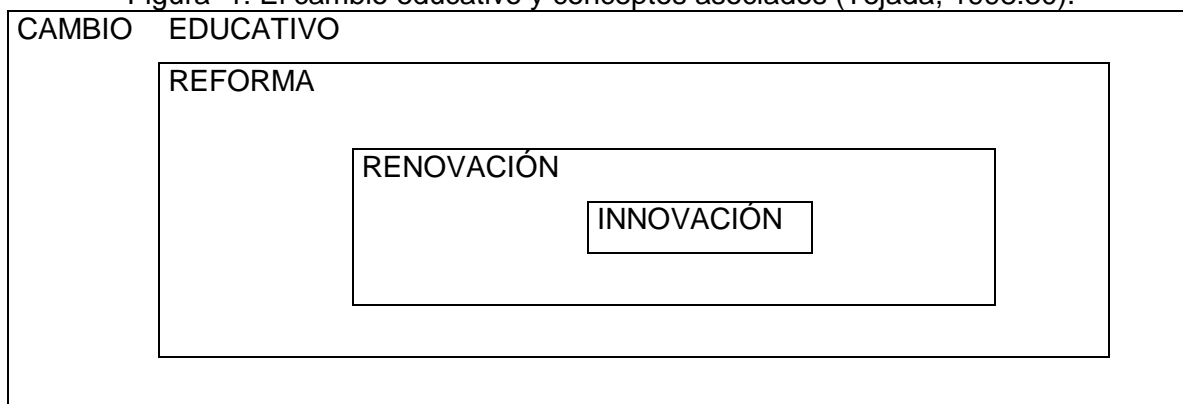
AUTORES	REFORMA EDUCATIVA	RENOVACIÓN	INNOVACIÓN
Dicc. Rioduero (1980)	Denominación global para todos los esfuerzos encaminados a la mejora del sistema educativo, pudiendo ser interna o externa.		Ideas, objetos y conductas que introducidas por una o varias personas en un sistema de interacciones, tienen como fin cambiar dicho sistema.
Walín (1983)	Proceso dirigido a modificar las metas y el marco general de la actividad en la escuela.	Praxis social que suele tener lugar en el seno de las instituciones educativas.	Uso de modelos eficaces que modifican las maneras de actuar en el aula.
R. Marín y F. Rivas (1984)	Modificación de gran amplitud que afecta a todo el sistema educativo o bien a uno de sus subsistemas, representando una mutación de índole estructural.	Paso a un estado nuevo, con abandono del que ya se considera viejo.	Acción deliberadamente realizada con el fin de producir un cambio cuyo término representa un mejoramiento del sistema educativo en orden al logro de sus objetivos específicos.
Ch. Delorme (1985)	Modelo mutacional o remodelación súbita radical y plena.	Reforzamiento, sin alteración, en la continuidad, de lo que existía. Cambio interno para mantener	Introducción de un elemento nuevo al objeto de transformar la situación de suerte que su principio

		equilibrio.	organizador resulte modificado. Surge en el cambio de las prácticas, precisa de condiciones ambientales, grupales y técnicas para su realización.
M.T. González y J.M. Escudero (1987)	Cambios a gran escala generalmente estructurales.		Cambios en los procesos educativos y sus contextos más inmediatos de funcionamiento cambios más intensos y cualitativos.
M. Fullan (1989)	Cambios curriculares amplios y fundamentales como reestructuración S.E. o revisión currículo. Inspiradas en cambio de valores.		Alteraciones específicas que pueden ir desde un simple cambio en una asignatura a otros cambios más generales. Presentan límites claros.
G. Vázquez (1991)	Cambio que afecta al acceso social y político de una considerable parte de la población a la educación, para mejorar sus condiciones.	Mejora del sistema existente con algunas adiciones para ponerlo al día.	Cambio puesto en práctica como resultado de alguna forma de descubrimiento. Invención.
S.de la Torre	Cambio estructural	Cambios	Cambios

(1992)	del S.E. que parte de factores sociopolíticos, económicos, culturales y axiológicos, se regula a través de leyes y se vehicula mediante Planes y programas.	pedagógicos funcionales programas y aplicación.	y específicos en los elementos curriculares hasta su internalización, orientados al crecimiento personal e institucional.
--------	---	---	---

Existe por tanto una relación entre los términos expuestos simbolizada por Tejada con la siguiente figura, de la que se deduce que las reformas conllevan innovaciones, pero las innovaciones no tienen porqué conducir a reformas educativas. Cada concepto envuelve a otro, todos ellos enmarcados por el cambio educativo. La velocidad, intensidad y amplitud del cambio irá aumentando conforme nos desplazemos desde el centro de la figura hacia su exterior:

Figura 1: El cambio educativo y conceptos asociados (Tejada, 1998:30).



Por último nos gustaría aclarar brevemente el concepto de experiencia innovadora, término que a veces también se confunde con el de innovación. La experiencia innovadora, podemos decir, es la “semilla” de la innovación, pudiendo ésta germinar o no; es decir, se puede convertir en innovación o quedarse como simple experiencia. Se trata de cambios menos complejos o duraderos, esporádicos y concretos en sus objetivos pero carecen de institucionalización o internalización, algo que caracteriza a la innovación. Coincidimos, no obstante, con De la Torre (1994) y Tejada (1998) al afirmar que son un buen comienzo para el desarrollo de innovaciones. “Este tipo de ensayos innovadores están fuertemente condicionados por

su promotores y líderes, resultando difícil reemplazarlos de ahí su dificultad de trascendencia o institucionalización” (Tejada, 1998:30).

Centrándonos ahora en el término innovación, vemos que existen multitud de propuestas por parte de distintos autores. Nos parece interesante la síntesis conceptual que Tejada (1998) realiza, teniendo en cuenta a autores como Marín y Rivas (1984), Estebaranz (1994) e Imbernón (1992), la cual le permite establecer la innovación educativa como algo novedoso, que implica cambio y comporta una actitud ante la solución de problemas.

El término innovación, siendo de los más polisémicos, “implica una acción que comporta la introducción de algo nuevo en el sistema educativo, modificando su estructura y sus operaciones de tal forma que resulten mejorados sus productos educativos” (Marín y Rivas, 1984:22).

Puede considerarse “un cambio interno a la escuela que afecta a las ideas, las prácticas y las estrategias, la propia dirección del cambio, las funciones de los individuos que participan” (Estebaranz, 1994:450).

Imbernón aporta la idea de actitud e investigación en contextos específicos, definiéndola como “la actitud y el proceso de investigación para la solución de problemas que comportan un cambio en la práctica de la educación”. (Imbernón 1992:130).” (Tejada, 1998:28)

La doctora García Félix (2005), por su parte, distingue el concepto de innovación utilizado en el ámbito científico, del empleado en Ciencias Sociales y Humanísticas, indicando que

...en el ámbito tecnológico o científico, la innovación suele ser la producción de aquello nuevo, sean objetos, mecanismos o inventos, mientras que en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanísticas se relaciona con un cambio en las maneras de hacer y en las actitudes y los procesos de comunicación que se ponen en funcionamiento. (García Félix, 2005:36).

Para Formichella, la necesidad detectada es la base de la que parte todo proceso innovador, la cual debe integrarse a la investigación y desarrollo; etapas éstas en las que se generan las ideas y los conceptos. “El proceso de innovación termina cuando éstas culminan en la utilización y comercialización de un nuevo producto o en el mejoramiento de un producto, proceso o sistema” (Formichella, 2005:25).

La innovación educativa pretende lograr una transformación de la realidad sobre la que se actúa de manera que ésta mejore. Estamos hablando de un proceso sistemático y no de un hecho puntual; suele comenzar con la detección de una necesidad la cual conlleva la concepción de una idea nueva, distinta o diferente a lo que había hasta ahora e involucra a personas y/o instituciones que comparten el

interés por esa idea. Afecta a periodos de tiempo, acciones, hechos, etc. “Así, la innovación representa un camino mediante el cual el conocimiento se traslada y se convierte en un proceso, un producto o un servicio que incorpora nuevas ventajas para el mercado o para la sociedad” (Formichella, 2005:4).

Un aspecto a destacar es que cuando se habla de innovación, sea en el campo que sea, se hace referencia a un proceso de cambio que pretende introducir novedades desde una perspectiva de mejora, lo cual no tiene porqué ocurrir siempre que se dé un cambio;

No se puede identificar cambio con mejora, no me apunto a un cambio que se beneficien los que están ya muy favorecidos por la historia, la cultura y la economía y que perjudique a los más desfavorecidos. No defiendo una innovación en la que solamente se mejoren aspectos irrelevantes de la realidad y en la que permanezcan estancados los verdaderamente importantes. (Santos Guerra, 2000:62).

Con estas reflexiones nos acercamos a la dimensión ética de la innovación; en su caso, la innovación educativa debe estar destinada a atender las nuevas necesidades, dentro y fuera del aula.

Con todo lo dicho, podemos concretar la innovación educativa como un proceso sistemático, voluntario, intencionado y duradero, que tiene como fin la mejora institucional a través de la mejora de la calidad docente; es un cambio interno que afecta a las ideas y prácticas que se usan en el aula; “es inherente y consustancial a la propia acción educativa, puesto que ambas persiguen la misma finalidad: la mejora, el perfeccionamiento y la optimización de las personas, tanto en su dimensión individual como en su dimensión colectiva, y, por ello, la mejora de la sociedad” (Iglesias, Toscano, y Román, 2012, Tejada, 1998 y Guillén Correas, 2005). Es una forma creativa y nueva de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales a fin de alcanzar el logro de objetivos previamente marcados. Es la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente y como resultado de esta intervención dicha realidad es modificada; surge como producto del desajuste entre lo que se tiene y que se debería tener, ese vacío propicia la acción innovadora. En el ámbito pedagógico busca la mejora sustancial del aprendizaje de los estudiantes. (Zuñiga, 2013, Kozanitis, Iglesias, Toscano, y Román, 2012, Villa, Escotet y Goñi, 2007, Salinas, 2004, Rivas, 2000).

La innovación, además de ser un proceso intencional y sistemático, se puede decir que es una actividad bilateral. Por una parte, como ya se ha indicado, debe surgir de una necesidad y por otra, requiere de conocimiento técnico para llevarla a cabo; dicho conocimiento puede ser el resultado de una actividad investigadora original. El docente innovador busca el cambio, responde a él y lo explota como una oportunidad.

El proceso que sigue la introducción de innovaciones docentes y la difusión de nuevos adelantos varía en función del entorno en el que se produzcan. Sin embargo, el ingrediente de novedad que tiene la innovación le aporta a su vez su efímera vigencia. Una innovación deja de serlo cuando pierde su carácter de innovación y se convierte en ordinario y cotidiano.

Estos dos enfoques unilaterales señalados pueden denominarse “teorías de innovación basadas en el tirón de la demanda y teorías de la innovación basadas en el empujón de la ciencia”, respectivamente en términos de Formichella (2005:25). Ambos enfoques del proceso de innovar pueden darse de diversas formas.

La innovación como proceso de cambio educativo tiene una serie de peculiaridades que Duarte (2000) enumera siguiendo a Hord (1987); destacamos las siguientes:

“[En todo cambio]...es importante tener muy en consideración el factor temporal, ... tiene una importante carga en experiencia personal, ... se comprende y explica más claramente en términos operativos, de puesta en práctica, ...implica desarrollos múltiples, ...favorece la satisfacción de necesidades particulares...”(Duarte, 2000:131).

Tras lo expuesto hasta este momento, se aporta la definición que sobre el término innovación proporciona Carbonell, la cual se ajusta en gran medida a lo que innovación debería ser en las instituciones educativas, y a nuestra idea de lo que es innovación de cara al desarrollo de nuestra investigación. Así la define como “una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas” (Carbonell, 2001:17). Esta noción de innovación está, lógicamente, condicionada por las ideologías, los contextos políticos, sociales y económicos y lleva implícita una serie de componentes que le da sentido como estrategia de desarrollo profesional; entre otros destacamos especialmente los siguientes:

- El cambio y la innovación constituyen experiencias personales que adquieren un significado particular en la práctica permitiendo el intercambio, la cooperación y el logro de una mayor autonomía pedagógica.
- La innovación provoca una relación diferente con el conocimiento, tanto en las formas de producción como en las formas de aplicación...
- La innovación apela a las razones y fines de la educación y a su continuo replanteamiento en función de los contextos específicos y cambiantes. (Carbonell, 2001:20).

Llegados a este punto parece oportuno reflexionar sobre las características de la innovación docente, que en cierta medida derivan a las del cambio educativo.

La innovación docente no es un suceso, es un proceso. No es algo que ocurra de forma esporádica sino que parte de una planificación sistematizada y bajo unos valores y principios concretos; requiere de la adopción de una postura crítica que justifique las acciones, no por su novedad, sino por su valía educativa a largo plazo.

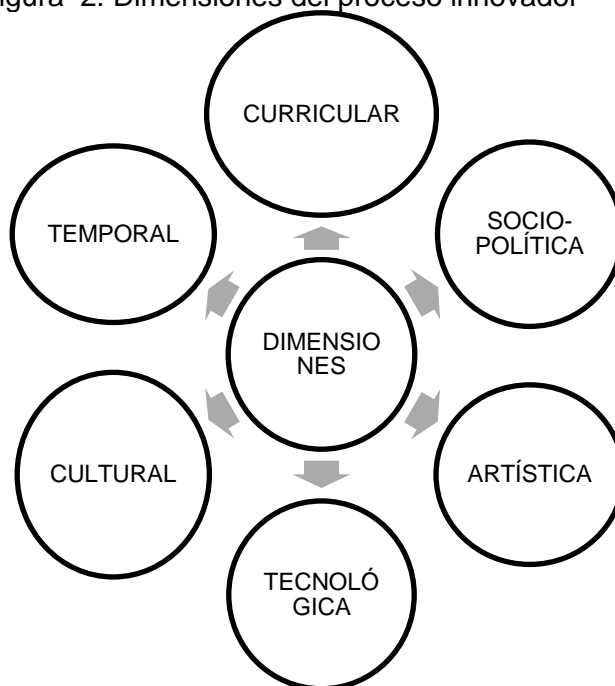
La innovación docente no es un proceso lineal, sino que debe estar sujeto a sus propias acciones de reflexión: “Se trata de un proceso cuyos resultados no son predecibles, no es un proceso controlable, sino que depende de la puesta en práctica, del contexto y el tiempo” (Duarte, 2000:131). El hecho de que pongamos en marcha un proceso de innovación no garantiza la mejora, o al menos, la mejora esperada.

Otra de las características de la innovación es la intencionalidad en su origen, frente al cambio espontáneo, al cambio natural, al azar; la innovación debe responder a fines específicos. El cambio que implica la innovación docente debe ser deliberado, con un propósito planificado hacia la mejora de la práctica educativa mediante la incorporación de algún elemento nuevo que mejore su calidad.

Por su parte, Rosales, (2013) en un estudio sobre la naturaleza de la innovación educativa identifica una serie de aspectos que potenciarán dichas innovaciones por lo que recomienda tenerlos en cuenta en la acción. Así nos habla de la estrecha interdependencia que debe existir entre los distintos ámbitos del cambio, “aula, centro...administración y comunidad deben considerarse como grandes aliados para la mejora de la enseñanza” (Rosales, 2013:47). Considera que la propia innovación debe ser una motivación para el docente ya que le va a permitir mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje; indica que muchas veces las innovaciones se hacen a título personal sin que tenga repercusión ni difusión en otros contextos. Considera esencial, para que las innovaciones docentes se produzcan, el establecer climas de trabajo colaborativos y cooperativos, especialmente en “las principales tareas docentes de planificación, evaluación e incluso, desarrollo de las mismas” (Rosales, 2013:47). Apuesta por valores como “el pluralismo, la apertura a la colaboración y el cambio, la objetividad en el reconocimiento de posibilidades y límites y la tolerancia con los propios errores” esenciales en una cultura de características innovadoras, y considera que la capacidad de innovación en el docente debe potenciarse desde la formación inicial y efectivamente durante la formación permanente; es fundamental que el docente “reciba estímulos y cuente con una serie de condiciones que hagan posible la tarea innovadora” (Rosales, 2013:48), tarea que guarda una fuerte vinculación con la capacidad de reflexión sobre la práctica tanto a nivel individual como grupal y con la actividad investigadora.

Por último y para cerrar la conceptualización del término innovación nos centraremos en su carácter multidimensional, estudiado y contemplado por autores como González y Escudero (1987), De la Torre (1994), Tejada (1998) o Estebaranz (1999) entre otros. Centrándonos en la propuesta dimensional de la última autora señalada, podemos decir que el proceso innovador presenta seis dimensiones: Curricular, Socio-política, Artística, Tecnológica, Cultural y Temporal.

Figura 2: Dimensiones del proceso innovador



Cuando nos acercamos a la innovación desde su dimensión curricular o sustantiva, estamos proponiendo esencialmente un cambio curricular, considerando como objeto del cambio los elementos del curriculum. Esta dimensión nos indica el qué mejorar. Pero además todo proceso innovador se va a originar en un contexto ideológico, con necesidades y aspiraciones ya que detrás de cualquier innovación hay una imagen ideal de sociedad y una implicación con transcendencia pública; estamos por tanto ante la dimensión socio-política de la innovación. Al ser procesos realizados por profesores/as que hacen de puente entre la propia innovación y la experiencia del alumnado, estos procesos deben ser pensados, entendidos y mejorados partiendo del conocimiento práctico profesional, la deliberación y el sentido común, lo cual nos lleva a considerar su dimensión artística, sin olvidar que la propia innovación es un proceso técnico que requiere, por una parte, de planificación, implementación y evaluación, y por otra de conocer y controlar los aspectos básicos de la investigación que la sustenta. Ahí es donde toma sentido la dimensión tecnológica, la cual subraya los

aspectos más instrumentales y estratégicos de la innovación, que implica aspectos sociales y tecnológicos de todas las fases del proceso.

Ninguna innovación puede tener éxito (en su sentido educativo) si no es partiendo de lo que se conoce, existe y se necesita mejorar, así como del apoyo personal para poder superar los problemas práctico instructivos y organizativos y las tensiones afectivas inherentes a un procesos de innovación. (Estebaranz, 1999:453 y sg.).

Entendemos que la dimensión cultural juega un papel esencial en el desarrollo de cualquier proceso innovador. La Institución en la que se pone en marcha, sus valores, los roles de las personas que la componen, las actitudes, relaciones y tradiciones condicionaran en gran medida el desarrollo de aquel. Por último hablamos de la dimensión temporal ya que toda innovación es un cambio relativamente duradero que requiere tiempo en tanto en cuanto supone un cambio de ideas, de actitudes de acciones, etc

1.2. Aspectos diversos de la innovación: Fases, perspectivas teóricas, modelos del proceso innovador y tipos de innovación.

De la misma forma que se ha planteado, en el apartado anterior, la multidimensionalidad de la innovación docente, tenemos que señalar que no podemos considerarla como un producto acabado y replicable, no es estática; supone un conjunto articulado de acontecimientos, actividades variadas y estrategias complejas, de ahí que estemos hablando de proceso de innovación. Proceso en el que se distinguen fases o etapas sin que ello conlleve una linealidad; no se trataría de una serie de etapas independientes entre sí y perfectamente delimitadas, sino de fases que mantienen una relación flexible, sobre todo, si tenemos en cuenta que el proceso innovador puede presentar matices diferentes dependiendo de las características de la propia innovación.

Existen diversas aportaciones a la hora de concretar las diferentes fases o momentos del proceso de innovación, aunque, como veremos, se entrevé un cierto acuerdo sobre cuáles hay que tener en cuenta si se quiere poner en marcha una innovación educativa. Igualmente existen distintos modelos de innovación docente los cuales se enmarcan en tres perspectivas teóricas básicas, así como distintos tipos de innovación. A continuación nos centraremos en estos cuatro aspectos, comenzando por las fases propias de un proceso de innovación educativa, las cuales se desarrollarán con mayor o menor énfasis en función de la perspectiva desde la que se plantee la innovación, siguiente aspecto a tratar, y del modelo de innovación de referencia, tercero de los aspectos señalados; por último veremos los tipos de

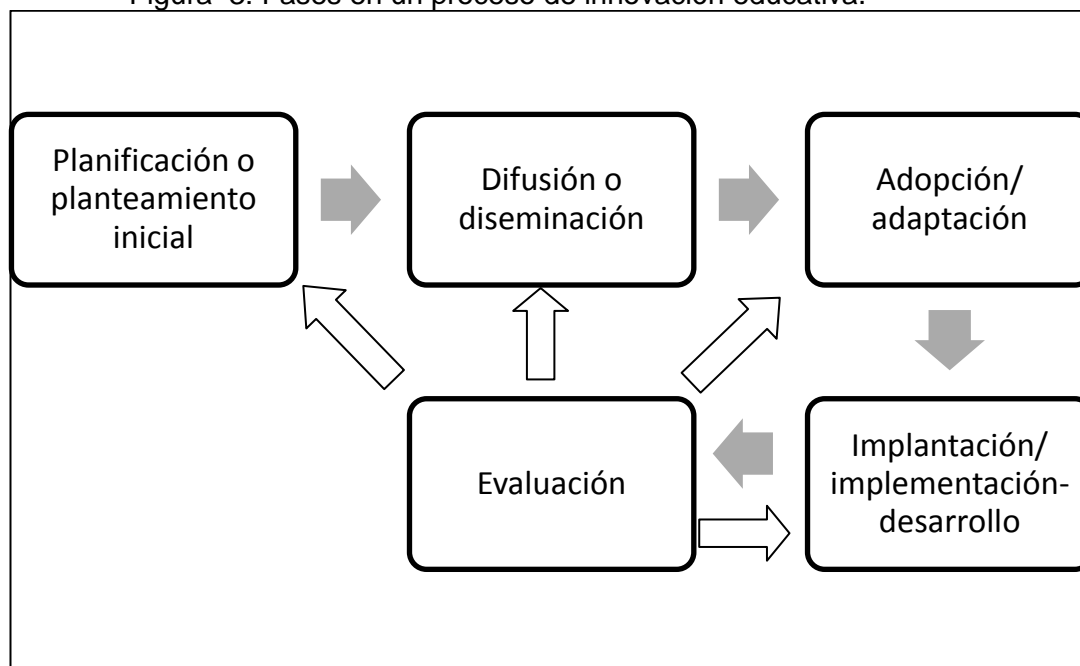
innovación docente siguiendo para ello la panorámica multidimensional que presenta al respecto De la Torre (1998).

1.2.1. Fases del proceso innovador

Con respecto a las fases de un proceso de innovación educativa las propuestas existentes se mueven entre tres y cinco fases. Éstas lejos de ser lineales mantienen relaciones flexibles de manera que es impensable concebir la innovación con etapas independientes entre sí y perfectamente delimitadas (Morrish, 1978, De la Torre, 1994, Tejada, 1998 y Estebaranz, 1999), sobre todo si dicho proceso varía en función de cada caso particular y se ve condicionado por factores críticos que según Fullan (1986) son tres: el tipo de cultura o clima institucional, la función de perfeccionamiento profesional de los agentes y el papel activo de la dirección del centro o institución. Tras una revisión de la literatura existente coincidimos con aquellos autores y autoras que proponen cinco fases para el proceso de innovación educativa (Morrish, 1978, Havelock y Huberman, 1980, Tejada, 1998 y Estebaranz, 1999), ya que aquellos autores que reducen el proceso a menos fases, presentan a su vez subfases que vienen a coincidir con las cinco propuestas por los autores señalados.

Al proponer las fases a seguir en todo proceso de innovación educativa, Tejada (1998) vuelve a insistir en que es necesario partir de una necesidad de cambio para concluir con la respuesta a dicha necesidad, su verificación y satisfacción. Araceli Estebaranz, por su parte, advierte que las etapas del proceso deben estar relacionadas con el aprendizaje del alumnado y el uso del conocimiento disponible y necesario para que verdaderamente pueda llevarse a cabo procesos de cambio que nunca son automáticos, muy al contrario, suelen ser costosos la mayoría de las veces e incluso conflictivos en ocasiones. (Estebaranz, 1999). Las cinco fases que desde estas líneas proponemos vienen a coincidir en esencia con las propuestas por los dos autores citados, Tejada (1998) y Estebaranz (1999), aunque incluiremos reflexiones muy clarificadoras que otros autores nos aportan al respecto. Son la fase de Planificación o planteamiento inicial, la fase de difusión o diseminación, la de adopción y/o adaptación, la fase de implementación /implantación y la fase de evaluación, que aunque se nombra al final ya veremos que debe estar presente en el resto de las fases ya que a cada una le aporta información útil para la mejora.

Figura 3: Fases en un proceso de innovación educativa.



La primera fase, de Planificación o planteamiento inicial, requiere un estudio previo de la situación y necesidades de la realidad educativa sobre la que se va a actuar. Es el momento de determinar el contenido de la innovación. Se hace necesaria una “disposición flexible hacia soluciones racionales e interactivas, diseño, establecimiento de prioridades de acción, elección y explicitación de los objetivos a cubrir... el establecimiento de las funciones de los agentes implicados, la temporalización de los pasos a realizar, los recursos y disposiciones necesarias, etc.” (González Soto, (1989) citado en Tejada, 1998:40). “Se plantean las metas, el tipo de innovación quiénes van a llevarla a cabo y con qué estrategias y recursos.” (Estebaranz, 1999:489). Esta etapa no se da por igual en todas las innovaciones, aunque lo que sí parece ser un factor constante es la existencia de lo que De la Torre, (1994) viene a denominar “tensión diferencial”. Huberman, (1990) Gimeno Sacristán, (1986), Olson, (1986), Zabalza, (1989), Jiménez, González y Ferreres (1989), y Argyris y Schön (1978) hablan del concepto al referirse a la fase inicial de una innovación. De la Torre (1994) define la “tensión diferencial”, refiriéndose al cambio innovador, como “desacuerdo conceptual con impulso creador para generar alternativas (cambio conceptual) y como referente – desajuste entre lo que se tiene, ocurre o se hace y lo que se desea-, con impulso generador de nuevas alternativas de valor.” (De la Torre, 1994:78). Cualquier proceso de cambio se da porque

...hay un desajuste entre lo que se tiene y lo que se desea, lo que se hace y lo que se quiere hacer, entre la necesidad sentida y su conversión en problema, entre el

funcionamiento actual de la clase o escuela y la aspiración a mejorar dicho funcionamiento. (De la Torre, 1994:78).

Tras la “tensión diferencial” lo siguiente es la formalización y diseño del proyecto de innovación, donde no se deja nada al azar para evitar una posible dispersión.

Es aquí donde tiene sentido hablar de planificación, como organización sistemática y primera toma de decisiones para la acción. Se clarifican los propósitos y se deciden cuales serán los componentes curriculares, su organización y estructuración, para terminar elaborando el plan susceptible de ser implementado o aplicado. (De la Torre, 1994:79).

En la fase de Difusión o diseminación, un proyecto de innovación se transfiere a la práctica. “Se da a conocer la innovación a los “usuarios”...el elemento primordial es la información, o la distribución del conocimiento para que la innovación pueda entenderse y llevarse fielmente a la práctica, tal y como se planificó.” (Estebaranz, 1999). Podríamos pensar que la autora se refiere únicamente a innovaciones propuestas desde el exterior sin embargo advierte que también las innovaciones que surgen de un proceso de investigación-acción necesitan del aprendizaje de conocimientos y destrezas tanto didácticas como sociales.

El momento de Adopción/adaptación de la innovación se centra en la reacción por parte de los sujetos que han de llevar a cabo la innovación. Se caracteriza por la “toma de decisiones sobre la aceptación y puesta en práctica de la innovación”, (Estebaranz. 1999:492). Muy ligada a la fase anterior, ya que depende de cómo se haya llevado a cabo ésta, la decisión será de aceptación o rechazo; especialmente se hace importante esta fase en innovaciones propuestas desde el exterior. Hay que atender tanto a aspectos individuales como institucionales. Es el momento de superar los obstáculos o resistencias con los que se pueda encontrar la innovación y de facilitar los recursos y competencias necesarias a aquellos que tienen que ponerla en marcha; es el momento además de adaptar la innovación, si fuese necesario, a la realidad concreta en la que se desarrollará.

La fase de Implantación/ Implementación-desarrollo es fundamental y clave en el proceso (González y Escudero, 1987; Fullan, 1989; Leithwood 1990; De la Torre, 1994; Tejada, 1998 y Estebaranz, 1999), ya que consiste en la puesta en acción de lo proyectado en la primera fase que, de cualquier manera, debe ser nuevo para las personas que intentan efectuar el cambio.

La fase de puesta en práctica es reconocida en la actualidad como la más crítica del proceso de cambio en la medida en que la serie de interacciones que se produzcan entre un proyecto innovador y la escuela, así como entre el proyecto y cada maestro en particular, va a determinar en última instancia la trayectoria de la innovación. (González y Escudero, 1987:119 en De la Torre, 1994:80).

Sin éxito en ésta fase no habrá institucionalización de la innovación que, para Estebaranz (1999), inspirada en Lewis (1987) no es otra cosa que el “uso continuado” de la innovación. Dicha implantación se mueve entre la “perspectiva de la fidelidad” al plan o proyecto y la “perspectiva de la mutua adaptación”. La segunda perspectiva o enfoque asume que puede haber variaciones en el plan o proyecto a la hora de implementarlo, mientras que el primero valora los resultados de la innovación en función de la correspondencia entre el plan o proyecto y su implementación real. (Fullan, 1990). En este momento hay que tener en cuenta una serie de factores que afectan a la innovación; dichos factores están referidos por una parte a la propia innovación (necesidad y relevancia del cambio, claridad de la innovación, complejidad de la misma y calidad y posibilidad de llevar a la práctica el proyecto innovador); y por otra, a las características de la institución en la que se pretende implantar la innovación (su historia, el proceso de adopción que se haya seguido, el apoyo administrativo, la participación y el desarrollo del profesorado, los sistemas de información que existan así como las características del equipo que planifica la innovación y la comunidad en misma). Otros factores influyentes en la implementación de la innovación se refieren a nivel de centro (papel de la dirección, relación entre el profesorado y características y orientación del propio profesorado, siendo la motivación esencial en todo proceso de innovación); y por último otro factor decisivo en la implantación es el ambiente exterior a la propia innovación (políticas ajustadas a las necesidades locales y apoyo externo integrado en el centro en cuestión). (Fullan 1986 y Estebaranz, 1999).

Por último se cita la fase de Evaluación. La evaluación es consustancial a todo proceso educativo y por tanto a todo proceso de innovación educativa. Como se ha apuntado, no necesariamente esta fase debe ir al final del proceso y mucho menos centrarse únicamente en el resultado de la innovación. La evaluación es un proceso en sí, que es tanto puntual como longitudinal, sumativo y/o procesual. Debe ir referida a todos los elementos curriculares además del aprendizaje alcanzado por los alumnos/as. “La evaluación tiene en este caso un claro sentido de investigar para mejorar o de evaluar para innovar. No se trata tan solo de constatar resultados, sino de valorar el grado de internalización, de afianzamiento del cambio para seguir avanzando” (De la Torre, 1994:82), así como el grado de satisfacción o insatisfacción con la innovación. Dicha internalización es, a su vez, necesaria para poder dar por terminado el proceso innovador (Fernández Pérez, 1974, Fullan, 1986, 1990, Leithwood, 1990) solo entonces hablaremos de institucionalización o consolidación del cambio. De la Torre (1994), siguiendo a Leithwood, (1990) propone una serie de condiciones que han de existir para dicha institucionalización, es decir para que la

innovación se integre plenamente en el sistema; estas condiciones están bien relacionadas con los resultados de la innovación, bien con la cultura o actuación del centro y bien con el personal del sistema educativo. A continuación, inspirándonos en dichos autores, se muestran en forma de tabla:

Tabla 3: Condiciones para la institucionalización del cambio

Relacionadas con los resultados de la innovación	Relacionadas con la cultura o actuación del Centro	Relacionadas con el personal del sistema escolar
Hechos o resultados utilizables	La nueva definición de roles incorpora los usos apropiados de la innovación y/o su apoyo	La innovación es utilizada por un alto porcentaje de profesores/as capacitados y comprometidos
Cumplimiento de expectativas	En los criterios de selección de personal se incluyen el apoyo al uso de la innovación	El personal presta su apoyo a los implicados en la innovación
Alcance de objetivos centrales	En los criterios de valoración se incluyen el uso continuo y/o apoyo de la innovación	Se incentiva y se mantiene la presión para hacer uso de la innovación
Adaptación a los contextos en los que se ha utilizado	Orientación de los nuevos miembros de la institución hacia la innovación	El personal clave con diferentes roles asume, en su pensamiento y acción, los principios básicos de la innovación.
	La asignación de recursos tiene en cuenta la innovación	
	La valoración del programa refleja los objetivos de la innovación	

En definitiva, a través de la evaluación se trata de obtener información sobre el proceso en sí y sus resultados. “Se trata de enjuiciar el valor y el mérito del programa de innovación así como sus efectos tanto personales para los usuarios, como para el aprendizaje de los alumnos e incluso par la institución educativa.” (Estebaranz, 1999:501). La evaluación de las innovaciones se han realizado tanto de forma cuantitativa (Greene y McClintock, 1991), como cualitativa (Clinkenbeard, 1992) dependiendo del tipo de innovación; estas últimas ahondan más en el significado de las innovación desde la perspectiva de los que la llevan a cabo. También son muy recurridas las formas mixtas de evaluación en las que las técnicas cuantitativas se complementan con las cualitativas (Greene, Caracelli y Graham, 1989, Bullock y Scott, 1992).

1.2.2. Perspectivas teóricas

Con respecto a las perspectivas teóricas desde las que afrontar una innovación educativa, la mayoría de los autores (Olson, 1982, House, 1983, 1988, Smith, 1984, Escudero, 1984, 1986, But y Olson, 1983, González 1985; González y Escudero, 1987; Tejada, 1989, 1998; De la Torre, 1994; Ferredes y Molina, 1995) destacan tres: la perspectiva tecnológica más positivista, la perspectiva cultural en la línea hermenéutica-fenomenológica y la perspectiva sociopolítica, en la línea sociocrítica. Siguiendo a Tejada, (1998) se expondrán unas pinceladas de cada una de las perspectivas.

La perspectiva tecnológica, la cual tiene su origen en los años 60, se inspira en modelos de innovación presentes en el mundo industrial y agrícola con métodos cuantitativos. Se plantea el cambio educativo como una cuestión sometida a soluciones tecnológicas. Los expertos diseñan programas educativos novedosos, los experimentan, comprueban su eficacia y los difunden. El papel del profesorado es el de adoptar tales productos y ponerlos en práctica una vez que hayan recibido la información y formación necesaria para ello. “El proceso de innovación se concibe como un conjunto de funciones basadas en el análisis racional en la investigación empírica, caracterizada por una secuencia lineal, como una realidad dada y definida a nivel de diseño” (Tejada,1998:44). La innovación educativa se concibe como un proceso racional y tecnológico de puesta al día, de resolución de problemas de desfase entre el sistema y las necesidades del mismo. La enseñanza se concibe como un fenómeno susceptible de racionalización científica, en la que se parte de modelos prescriptivos, lineales con fases secuenciadas bien definidas y delimitadas. El cambio está centralizado en los técnicos y administración, las decisiones y los cambios vienen

desde arriba hacia abajo, existe una delegación descendente de la autoridad no compartida. La teoría fundamenta cualquier innovación; existe un recorrido desde la teoría hasta la práctica siendo su relación hegemónica con respecto a la primera. “La teoría dirige, explica, orienta y controla la práctica. Esta última no es más que la aplicación de la teoría, aunque puede ser fuente de información para reconstruir la teoría y el diseño de innovación” (Tejada, 1998:46). En cuanto a los agentes de la innovación el profesorado se considera agente pasivo, mero ejecutor de lo que el técnico y/o experto propone, que es quien analiza la situación y deciden metas y objetivos de la innovación. Bajo esta perspectiva, de las fases propias de un proceso innovador, la “planificación es el tema prioritario de preocupación, puesto que estamos en una perspectiva donde predomina el diseño de programas. Los expertos han de conseguir una planificación adecuada de cara a su difusión e introducción en las escuelas.” (Tejada, 1998:46). La difusión de la innovación sigue un proceso unidireccional y masivo consistente en la transmisión del proyecto de innovación; en el momento que el profesorado adopta dicha innovación se considera acabado el proceso de cambio ya que se da por hecho que el cambio va a ocurrir por la mera adopción de la innovación. La implementación será consecuencia lógica de la adopción y la fase de evaluación es importante porque permite comprobar el logro de los objetivos propuestos y contribuye a la toma de decisiones futuras; suele ser sumativa centrada en el producto y de corte cuantitativo.

La perspectiva cultural surge en torno a los años 70, en un momento en el que se reconceptualiza toda la problemática educativa ante la insuficiencia de la perspectiva tecnológica de la innovación. Pone el énfasis en el contexto de desarrollo de la innovación, al verificarse que el proceso de cambio tiende a depender del contexto y del tiempo. Desde una perspectiva más cualitativa el eje de la innovación es el proceso y no el producto. Se concibe la innovación como

un proceso en lo que lo esencial es la puesta en práctica del mismo...proceso complejo mediatizado por muchos factores no siempre susceptible de ser controlado y previsto con anterioridad... se entiende (la innovación) como un fenómeno de relación cultural entre mundos distintos, el de los diseñadores y el de los profesores, entre los que no existe necesariamente un consenso de valores... se postula el cambio desde la escuela más que desde el exterior de la misma. (Tejada, 1998:47 y sg.).

Desde esta perspectiva la institución educativa cobra gran importancia ya que tiene cultura propia y como tal media en el proceso de innovación el cual puede en esta ocasión provenir del seno de la propia institución y no tener que ser externo únicamente. En esta ocasión “la teoría cumple un papel discursivo dentro de un marco interpretativo y flexible sin pretensión de constituir leyes formales” (Tejada, 1998:49).

Prima la práctica sobre la teoría. El profesor deja de ser agente pasivo y se convierte en mediador y vehículo de la innovación; es decir, el profesorado filtra el proyecto innovador, lo redefine si fuese necesario, lo adapta a situaciones y necesidades, conocimientos, creencias, etc. Los expertos externos deben interactuar con el profesorado. Bajo esta perspectiva, de las fases propias de un proceso de innovación será la de implementación la principal del proceso, así como la adaptación. La evaluación ahora es formativa, procesual y de corte cualitativo.

La perspectiva sociopolítica tiene su origen también en los años 70. Es una época que la que se tiende a concebir el cambio como algo más envolvente y problematizador. Es una época de insatisfacción y conflictos sociales especialmente de índole generacional.

“El cambio ahora es una cuestión política e ideológica (González y Escudero, 1987), puesto que se erige la negociación para buscar el consenso y llegar a compromisos recurriendo a mecanismos políticos (House, 1988) como la estrategia posibilitadora del cambio educativo. No es el cambio por el cambio, sino el cambio sujeto a los intereses y metas distintos de los diferentes grupos de presión”. (Tejada, 1998:50).

Bajo esta perspectiva interesa más el porqué y para qué de la innovación que el cómo llevarla a cabo, quién toma las decisiones o dónde se realiza. Se presta más atención a las condiciones estructurales, sociopolíticas, económicas, etc. donde surge, se construye y se desarrolla la innovación para cumplir sus funciones sociopolíticas; funciones que van más allá de las propias prácticas sociales y educativas que intenta promover. Se concibe la innovación como “una interrelación entre la práctica de enseñanza, ideologías de los profesionales e intereses sociales y culturales” (Popkewitz, 181:189 en Tejada, 1998:50). Se asume que la innovación debe contemplar cooperación resultado de la negociación y el compromiso. La enseñanza se concibe como una interrelación de la práctica, las ideologías de los profesores y los intereses sociales y culturales. En cuanto a los agentes de la innovación se ponen de manifiesto relaciones de influencia entre ellos (persuasión, estímulo o coacción según indica House, 1988). “Se considera que el programa de la innovación conlleva la competencia, la negociación y el consenso entre las partes que puedan entrar en conflicto” (Tejada, 1998:52). Bajo esta perspectiva las fases de planificación e implementación de las innovaciones son el eje fundamental en dicho proceso innovador.

Tabla 4: Comparativa de las tres perspectivas de la innovación

Perspectivas	Paradigma	Cambio/ Innovación	Profesorad o	Fases claves
Tecnológica	Positivista	Centralizado, desde la administración	Agente pasivo	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Evaluación en términos de resultados
Cultural	Hermeneúti co/ fenomenoló gico. (Interpretati vo)	Desde el centro educativo	Agente activo	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación /adaptación • Evaluación formativa
Sociopolítica	Sociocrítico	Sujeto a distintos intereses. Importa más el por qué y el para qué.	Agente activo	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Implementación

1.2.3. Modelos del proceso innovador.

Una vez descritas las fases y perspectivas bajo las cuales se desarrolla un proceso de innovación educativa, vamos a referirnos a los modelos de innovación docente propuestos en la literatura de referencia.

De la misma manera que ha ocurrido con la conceptualización del término innovación o con las fases propuestas para el desarrollo de una innovación educativa, existen distintos modelos sobre el proceso innovador. Una vez revisada la literatura al respecto nos parece interesante como Tejada, (1998) ilustra algunos modelos del proceso innovador destacando los más representativos dentro de cada una de las tres perspectivas analizadas (tecnológica, cultural y sociopolítica) y sus fases básicas. Así este autor propone los siguientes modelos:

- a) Modelo de investigación y desarrollo
- b) Modelos organizativos
- c) Modelo de solución de problemas

- d) Modelos cooperativos de toma de decisiones
- e) Modelo de interacción social
- f) Modelos sistemáticos – ambientalistas

a) Modelo de investigación y desarrollo.

Este modelo presupone la pasividad del usuario. Ubicado bajo la perspectiva tecnológica, el origen de todo son un conjunto de datos y unas teorías que se transforman en ideas para productos y servicios útiles. Una innovación se descubre, se desarrolla, se produce y difunde entre los usuarios, a los que les puede ser útil, pero no se cuenta con el usuario hasta el final. En este modelo prima la planificación del cambio a gran escala para lo que se precisa de instituciones especializadas y de unos mecanismos adecuados para la distribución e implantación de la innovación en el sistema elegido.

Havelock (1973) establece una serie de características propias de este modelo citadas en Morrish (1978):

1. “el desarrollo y la difusión deben constituir un proceso racional... debe existir una secuencia racional de actividades desde la investigación al desarrollo y finalmente al “paquetado” antes de tener lugar la divulgación.
2. Ha de haber una planificación a escala realmente masiva.
3. Debe haber una división del trabajo y una cuidadosa separación de roles y funciones.
4. Se da por sentado la existencia de un auditorio más o menos definido... un consumidor pasivo específico dispuesto a aceptarla innovación si se le suministra de la manera y en el momento adecuados.
5. Este modelo acepta unos altos costos iniciales de desarrollo previos a cualquier actividad de divulgación, puesto que se prevé un beneficio todavía mayor a largo plazo en términos de eficacia, calidad y capacidad de llegar a un público masivo”. (Morrish, 1978:148 y sg.).

Las fases de este modelo son cuatro: investigación, desarrollo, difusión y adopción, las cuales se subdividen en tareas que contempla objetivos propios, criterios y que se relacionan de una u otra forma con el proceso de cambio en su conjunto. Desde éste modelo, la innovación se entiende como un proceso en el que el conocimiento científico básico-teórico se transforma en conocimiento práctico y éste a su vez en las aplicaciones que el usuario le da a dicha innovación. “Este modelo considera el proceso de innovación como una secuencia racional y programada de fases que discurre desde la investigación teórica y el descubrimiento de sucesivas experimentaciones encaminadas al mejoramiento de producto.” (Tejada, 1998:54); sin embargo se sustenta en algunos supuestos cuestionables dado que muchas

innovaciones no ocurren como producto final de un cuidadoso proceso de planificación que conduzca de la teoría a la práctica y que la innovación no siempre es generada por expertos que saben lo que hay que hacer para "recetarlos" a quienes ejercen las diferentes prácticas educativas. (Huberman, 1973 y Havelock y Huberman, 1980).

b) **Modelos organizativos**

Modelo ubicado en la perspectiva cultural, "presta especial atención al contexto y a la dinámica organizativa en la que funciona la innovación." (Tejada, 1998:55). Bajo estos modelos la innovación comienza con la toma de conciencia de la necesidad en sí, a partir de ahí se elaboran las estrategias que se adoptarán y se desarrollarán, evaluándose sucesivamente los efectos a fin de reconducir el proceso si fuese necesario. (Escudero, 1984 y Tejada, 1998).

c) **Modelo de solución de problemas**

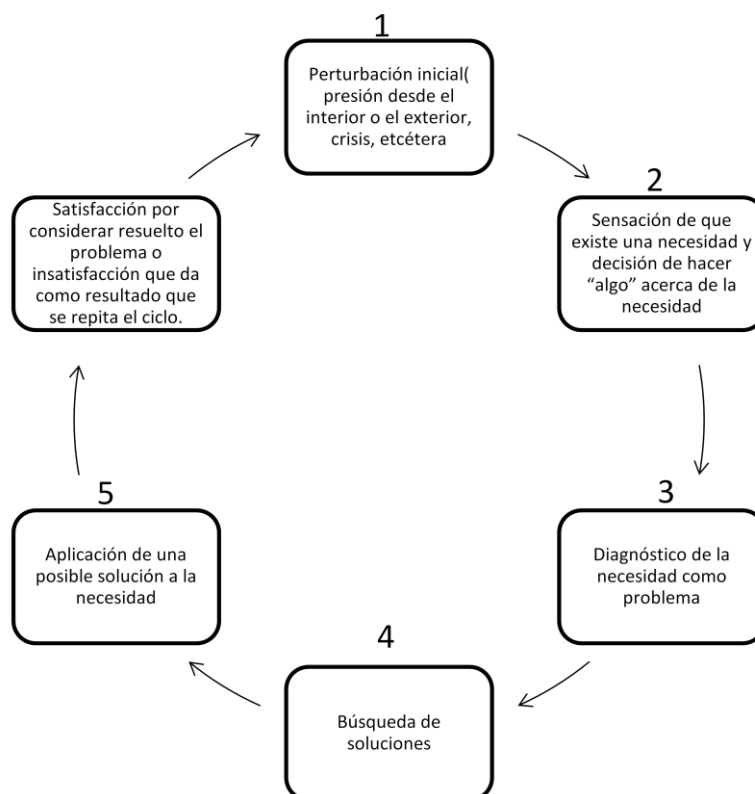
Tiene como centro al usuario de la innovación. Al igual que el anterior se correspondería con una perspectiva cultural. Con un enfoque participativo procura que las innovaciones respondan a necesidades reales de los usuarios, a ser posible generadas por éstos con la intervención, en aquellos casos que se considere, de un agente externo que aconseje sobre estrategias y posibles caminos a abordar al verdadero gestor de la innovación, como ya se ha dicho, el propio usuario de la misma.

Según Huberman (1973), Morrish, (1978) y Havelock y Huberman (1980), las propiedades básicas del modelo de innovación centrado en la resolución de problemas pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- El usuario constituye el punto de partida.
- El diagnóstico precede a la identificación de soluciones.
- La ayuda del exterior no asume un papel de dirección, sino de asesoría y orientación.
- Se reconoce la importancia de los recursos internos para la solución de los problemas.
- Se asume que el cambio más sólido es el que inicia e interioriza el propio usuario.

El principal punto fuerte de este modelo radica en su enfoque participativo y el hecho de que las innovaciones surjan como respuesta a necesidades reales. A fin de visionar las distintas fases del proceso innovador se aporta el esquema propuesto por Morrish, 1978, extraído de Havelock, 1973:

Figura 4: Ciclo de resolución de problemas



El proceso, como vemos, "va desde el problema al diagnóstico, después a una prueba y finalmente a la adopción. Con frecuencia es necesario un agente externo de cambio que aconseje a los individuos sobre posibles soluciones y sobre estrategias de puesta en vigor, pero lo que considera principal es la colaboración centrada en el innovador, no la manipulación desde fuera." (Morrish, 1978:140).

d) Modelos cooperativos de toma de decisiones

Ubicados tanto en la perspectiva cultural como sociopolítica, estos modelos se caracterizan por dos etapas; una primera de concienciación que exige un clima adecuado para el desarrollo de la innovación. Dicho clima supone, estar alerta ante alguna necesidad de cambio, hacer llegar al grupo dicha necesidad, lo que se viene a llamar diseminación de la toma de conciencia; asunción de la necesidad de cambio por parte del poder social y llegar a un consenso para la adopción de la innovación. La segunda etapa es la de actuación propiamente dicha, es decir, la realización y puesta en marcha de la innovación. (Tejada, 1998).

e) Modelo de interacción social.

Al igual que los anteriores este modelo se ubicaría tanto en la perspectiva cultural como sociopolítica. "Este modelo se fundamenta en la estructura social

existente y en las interacciones personales que se desarrollan en el ámbito de un grupo u organización” (Tejada, 1998:57). Fija su atención en el aspecto de difusión de la innovación, centrándose en cómo percibe el receptor de la misma el conocimiento exterior y cuál es su respuesta ante este. Se trata de una innovación externa al sistema donde se pretende aplicar, el cual se convierte en adoptante de la misma. La interacción entre los miembros del grupo, la comunicación social con los compañeros, la comunicación directa, será el camino más eficaz para tomar conciencia, difundir e implantar la semilla de dicha innovación.

La manera en la que la mayoría de los individuos pasa por un proceso de adopción de la innovación requiere de unas fases explicadas por Huberman (1973), Morrish (1978) y Havelock y Huberman, (1980). Las fases son cinco: Toma de conciencia, interés, evaluación, ensayo y adopción. En la primera el individuo aun no posee una información completa sobre la innovación, lo que le hará pasar a la siguiente fase de interés, en la que aun sin juzgar la utilidad de la innovación para sí mismo, busca información para saber más sobre ella, comprometiéndose, en cierta manera, personalmente con el proceso; presagia fases posteriores como la adopción. A continuación, se da la fase de evaluación en la que el sujeto realiza una valoración mental de lo que supondrá en su momento y en el futuro la aplicación de la innovación y toma la decisión de ponerla en práctica o no. Es esencial en este momento que el docente, si nos centramos en las innovaciones educativas, tenga libertad de decisión. Una vez se ha decidido poner en práctica la innovación, comenzará la fase de ensayo, en ella se aplica la innovación a pequeña escala para conocer su utilidad. “Esta es una fase muy importante y crítica, puesto que lo que puede tener éxito o ser útil en un medio determinado, puede no serlo necesariamente en otro” (Morrish, 1978:154). Por último en la fase de adopción es cuando se decide si se adopta o se rechaza la innovación, decisión tomada a la luz de los resultados obtenidos en la fase de ensayo. La adopción implica la interiorización progresiva de la innovación de manera que se convierta en algo rutinario, aceptado por el adoptante.

En cuanto al desarrollo de los momentos secuenciales, en un primer momento, solo pequeños grupos tienden a adaptar la innovación; son los innovadores o pioneros que después de un período de demostrar el valor y la utilidad de la innovación, hacen que surjan nuevos adoptantes que crecen hasta convertirse en mayoría. Aunque siempre quedará una pequeña parte de refractarios que no cederán y seguirán rechazando toda posibilidad de modificación o cambio educativo (Morrish, 1978, Tejada, 1998).

“...El énfasis en este modelo no está en la fuente de donde surgió la innovación, sino en el proceso de difusión de la misma. La principal crítica que se hace al modelo de interacción social es la de que fácilmente puede convertirse en un modelo manipulador al perder de vista, en el afán de difundir la innovación eficazmente, las necesidades o circunstancias reales del usuario, o la posibilidad de que la innovación misma carezca de sentido o pueda resultar perjudicial”. (Huberman 1973 y Havelock y Huberman, 1980).

f) Modelo sistemáticos – ambientalistas

En estos modelos son las necesidades, las normas y las expectativas sociales las que generan la innovación y le dan sentido y funcionalidad. A la vez le atribuyen a los sistemas educativos el papel de generador de los cambios. Son cuatro ejes los que sustentan estos modelos: Análisis de necesidades, identificación de estrategias de solución, desarrollo de estrategias y evaluación con posibles retroactivos sobre el cambio. (Tejada, 1998). Los procesos de innovación desarrollados bajo estos modelos se podrían ubicar tanto en la perspectiva tecnológica como sociopolítica.

Tabla 5: Modelos, perspectivas y fases claves del proceso de innovación docente

Modelos	Perspectivas	Fases claves
Investigación y desarrollo	Tecnológica	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Evaluación en términos de resultados
Organizativos	Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación/adaptación • Evaluación formativa
Solución de problemas	Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación/adaptación • Evaluación formativa
Cooperativo de toma de decisiones	Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación/adaptación • Evaluación formativa
	Sociopolítico	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Implementación
Interacción social	Cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación/adaptación • Difusión • Evaluación formativa
	Sociopolítico	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Difusión • Implementación

Sistemáticos- ambientalistas	Tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Evaluación
	Sociopolítico	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Implementación

1.2.4. Tipología de la innovación.

Al igual que ocurre con las fases y las perspectivas teóricas, al tratar de establecer una tipología de las innovaciones docentes nos encontramos con una variedad de autores que se pronuncian al respecto:

Mcmullen (1973), Chin y Downey (1973), Morrish (1978), Havelock y Huberman (1980), Sack (1981), Marín y Rivas (1984), Huberman (1989), García, Cantón y García (1990), entre otros, se refieren a diferentes tipologías de innovaciones. Autores como Miles, Marklund, Dalin clasifican las innovaciones atendiendo a los elementos o componentes del cambio; Havelock, Chin y Downey, atienden al modo del cambio; McMullen al grado o intensidad del cambio (marginal, adicional, fundamental); Huberman a la fuente y amplitud de la innovación (macroinnovación, microinnovación); Morrish a la complejidad del cambio, valorada mediante la dificultad y tiempo que se precisa, Marín y Rivas presentan una tipología compuesta del grado o intensidad del cambio y los componentes“. (De la Torre, 1994:108).

Será De la Torre (1994), el que establezca una tipología propia multidimensional recopilando las diferentes dimensiones utilizadas por los autores señalados anteriormente. En esta tipología integra los elementos curriculares, el modo de cambio, su grado de intensidad, la amplitud y el nivel de cambio buscado. Dicho modelo multidimensional trata de responder a los siguientes interrogantes:

- A. ¿Para qué innovar?, nivel de cambio en la innovación.
- B. ¿Qué innovar o cambiar?, elementos o componentes objeto del cambio.
- C. ¿Cómo innovar?, manera como se produce el cambio.
- D. ¿Quién promueve y donde se realiza la innovación?, fuente y contexto de la innovación.

Para responder a la cuestión A, acerca del nivel de cambio de la innovación, De la Torre establece un gradiente de seis niveles en función del grado de dificultad de dicho cambio: cambio de elementos materiales, nuevos conocimientos, habilidades o destrezas nuevas, cambio de actitudes y valores, cambio permanente del comportamiento individual y cambio permanente en el comportamiento de un gran grupo de personas.

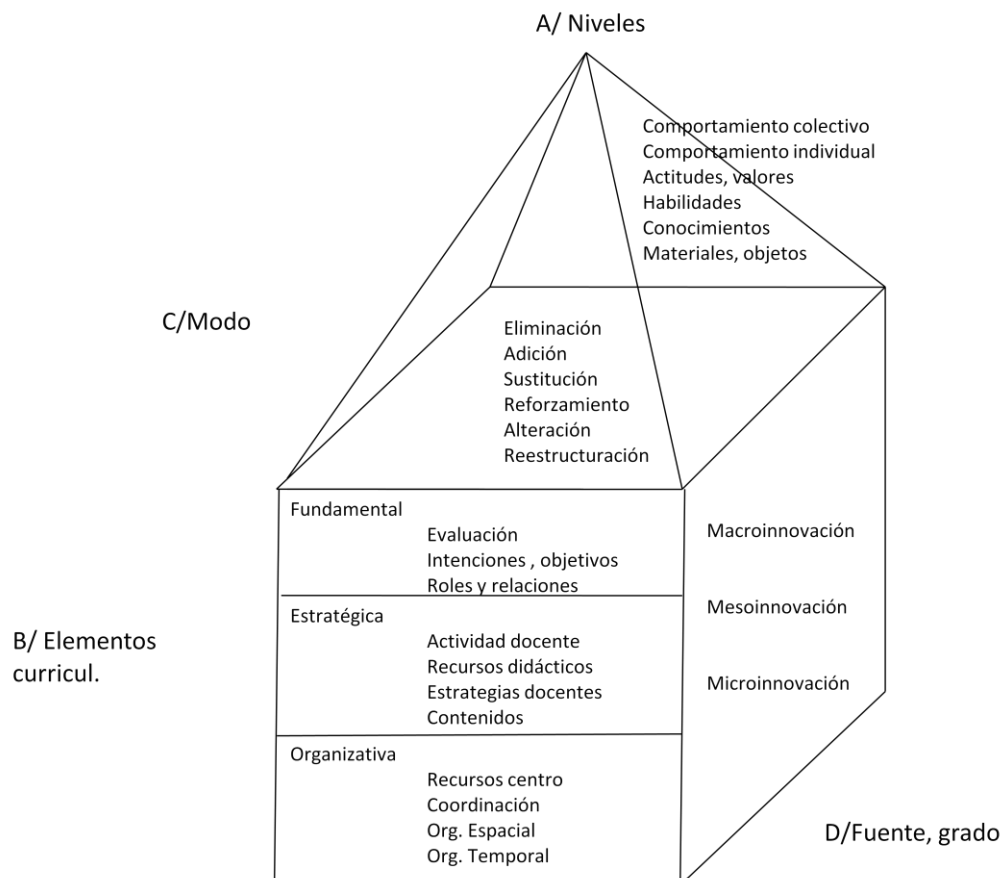
Para responder a la segunda cuestión, referida a los elementos o componentes objeto del cambio, propone tres tipos de innovaciones: fundamentales como la evaluación, las intenciones, los objetivos, los roles y las relaciones; estratégicas, como la actividad del discente, los recursos didácticos, las estrategias docentes y los contenidos; y por último las innovaciones organizativas como los recursos del centro, la coordinación, la organización espacial y la organización temporal.

En cuanto al modo en el que se produce el cambio, tercera cuestión a la que da respuesta De la Torre (1994), propone la clasificación descrita por Havelock y Guskin que coincide con la referida por Havelock y Huberman (1980) y que será retomada por Tejada, (1998). Así, habla de innovación por eliminación, por adición, por sustitución, innovación por reforzamiento, por alteración y por reestructuración.

Por último, para dar respuesta a la fuente y contexto de la innovación se apoya en Huberman (1986) a cuya clasificación le añade un nivel intermedio, hablando de macroinnovación, mesoinnovación y microinnovación.

“No se trata de un cubo en el que se multipliquen cada una de las variantes, sino de modalidades a tener en cuenta al plantearnos una innovación” (De la Torre, 1994:108).

Figura 5: Tipología multidimensional de innovación (De la Torre, 1994:116).



1.3. El profesorado como agente de la innovación.

Llegados a este punto parece esencial hacer referencia al profesor/a como agente de innovación, aunque no sea el único. Ya hablamos de la dimensión artística de la innovación referida también por De la Torre (1994) y Tejada (1998) como biográfica o histórica, por lo que no es posible hablar de innovación sin pensar en los principales actores y agentes de la misma. El profesor constituye por sí solo un verdadero subsistema dentro de otros sistemas como la innovación o la educación. Su pensamiento sobre la innovación, concepción educativa, expectativas, intereses personales y profesionales, sentimientos, entorno familiar, formación recibida, aptitudes, resistencia al estrés, etc. conforman un cuadro tan complejo como variable de una situación a otra. “La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan” (De la Torre, 1994:171).

Centrándonos en la formación del profesorado, podemos decir que innovación y formación son dos ejes, dos realidades conceptuales diferentes pero complementarias; entendemos desde estas líneas, y lo compartimos con lo expuesto por De la Torre, que la innovación debe ser una estrategia de formación continua y a la vez la

formación debe estar orientada a la innovación; luego estamos ante una doble realidad, por una parte la del profesor como innovador o agente de innovación y por otra como beneficiario de la misma al mejorar personal y profesionalmente. Integramos la innovación y la formación en

una espiral continua en la que se plantea la formación no como algo puntual sino como proceso de cambio y el cambio como crecimiento personal. El profesor va enriqueciendo sus conocimientos, habilidades y actitudes cada vez que pone en marcha una innovación mediante el proceso de reflexión y análisis del contexto, planificación de acción, estrategias de implementación y revisión de resultados. (De la Torre, 1994:172 y sg.).

La figura del docente innovador y su formación para ello, variará en función de la perspectiva desde al que nos acerquemos al proceso de innovación (tecnológica, cultural o sociocrítica) aunque la tendencia es la búsqueda del acercamiento de estas tres posturas hacia un enfoque integrador o de gestión colaborativa (De la Torre, 1994).

En cuanto a la formación para que el docente sea innovador, mientras que en el enfoque tecnológico se instruye al docente para utilizar correctamente metodologías o materiales, en el cultural se le forma a través de solución de problemas, estudios de casos o simulaciones en las que él toma parte, actúa y decide y en el sociopolítico la formación se lleva a cabo haciendo prevalecer la metodología dialógica como instrumento dialéctico-formativo (debates, análisis, reflexiones críticas....), en un enfoque integrador no se renuncia a ninguno de los procedimientos que conduzcan al desarrollo de capacidades intelectuales, de habilidades para la toma de decisiones y la acción y de disposición al autoaprendizaje, la formación va más allá que el dominio de unos contenidos, pasa además por adquirir la capacidad de reflexionar sobre sus actuaciones y examinar sus conocimientos y actitudes, enseñándole a pensar, lo cual conduce a una crítica interna. Estamos considerando al docente, a la vez, agente, usuario y beneficiario del proceso de innovación. (Olson, 1990, Nisbet, 1990, Bruckerhoff, 1990, De la Torre, 1994)

En otra línea de esa doble realidad a la que antes se ha hecho referencia, concebimos el proceso innovador como proceso formativo en sí mismo.

Leithwood y otros (1987), Smith y otros (1986), Blum y Butler (1989), Lomax (ed) (1989), Dalin y Rust (1990), Bolam (1990), Rudduck (1991) y sobre todo Joyce (ed) (1990), Ferreres (1992), presentan teorías, modelos y prácticas para la formación del profesor a través de las acciones innovadoras surgidas en los centros. (De la Torre, 1994:181).

Este fenómeno se enmarca en la idea de innovación como cambio de la cultura escolar en particular y/o educativa en general. Es ahora cuando cobra especial importancia la formación permanente del docente en su centro de trabajo, en el caso de nuestra investigación la Universidad, contexto más que adecuado para los

procesos de innovación y formación, y a modo de ejemplo referente señalamos, coincidiendo con De la Torre (1994) y Estebaranz (1999), la investigación - acción como un claro exponente de innovación al tiempo que formación del propio docente.

Cuando la propia innovación se convierte en formación docente necesita además de un apoyo institucional, una infraestructura de base, un grupo de participantes y recursos de apoyo para enfrentar los obstáculos propios del proceso innovador. Es posible así entender la innovación como desarrollo profesional docente, en la medida en la que se utilicen los proyectos de innovación docente como vehículo o estrategia para la formación permanente del profesorado.

En definitiva el profesor como agente de innovación nos aporta un doble significado: formar para innovar, el docente que pone en marcha procesos de innovación a fin de introducir cambios que lleven a una mejora de la realidad educativa, y el cambio, la innovación como estrategia de formación. Los dos casos repercuten tanto en el crecimiento personal como institucional.

Para terminar de referirnos a los agentes del proceso innovador no podemos olvidarnos del alumnado; una innovación tendrá o no sentido educativo cuando está pensada para el alumno/a de manera que repercuta en él.

Si el alumno es parte del a innovación como usuario, bueno será conocer su opinión, expectativas, creencias y la percepción que tiene de sus aprendizajes...la información del alumno puede resultar altamente significativa para evaluar los objetivos alcanzados y no alcanzados, más aun para constatar la consecución de objetivos no previstos en la innovación pero que son consecuencia de ella. (De la Torre, 1994:189).

Teniendo en cuenta esta reflexión en nuestro estudio no podía faltar la opinión del estudiante, por lo que así se ha contemplado y será explicado cuando abordemos el diseño de la investigación.

1.4. Facilitadores e inhibidores de la innovación.

Para terminar este apartado en el que se ha tratado de conceptualizar la innovación como proceso, quisiéramos hacer referencia a los facilitadores e inhibidores que nos podemos encontrar en los procesos de innovación educativa. Conocerlos, identificarlos y actuar en consecuencia supondrá garantía de éxito de la innovación; no siendo condición suficiente, sí nos parece necesaria. Inspirados en autores como Morrish (1978), Pineda, (2000), De la Torre, (1994), Tejada, (1998) Rivas, (2000) o Carbonell (2001), extraemos a continuación aquellos inhibidores y facilitadores de la innovación educativa que entendemos pueden presentarse en la enseñanza superior, terreno donde se centra nuestra investigación:

Entre los inhibidores o restrictores nos encontramos con resistencias a la innovación que pueden ser individuales (el hábito, la falta de seguridad en sí mismo, ignorancia sobre la propia innovación o el autoritarismo como rasgo de la personalidad) o grupales (las relaciones interpersonales, satisfacción grupal en la medida en que lo que se hace va bien a todos y por eso no se cambia, inestabilidad de los docentes o la propia gestión de la innovación) y los obstáculos derivados del proceso instructivo (clasificación de las materias en compartimentos estancos, la evaluación, el “trabajo a contrareloj” o la desconexión teoría- práctica); también encontramos restrictores que surgen del propio sistema educativo (tendencia a la uniformidad, aislamiento del docente en su tarea o escasa inversión tanto en la actualización de los recursos humanos como materiales) o los que presenta el sistema social (tradicionalismo dominante frente a modernismo o los propios valores, normas y prácticas vigentes).

Entre los restrictores o inhibidores de la innovación, con independencia de su procedencia, se pueden distinguir modalidades en las cuales es difícil encontrar tipos puros de resistencia pero que hay que conocer a fin de actuar en consecuencia. Así nos encontramos con resistencias pasivas y resistencias activas, las primeras más difíciles de reconocer y por tanto de atajar. Resistencia racional e irracional; las primeras ya sean de corte técnico o de índole personal están fundadas en previos análisis y racionalizaciones. Las segundas están relacionadas con “formas de dependencia afectiva de las prácticas habituales, vinculada a sentimientos de inseguridad respecto a nuevas tareas, a la fuerza del hábito, la inercia o refuerzos negativos derivados de experiencias anteriores.” (Rivas, 2000:119). Resistencia global y resistencia específica. En las primeras encontramos a personas reacias a la incertidumbre que toda innovación comporta, no son compatibles con el cambio; muy relacionada con la resistencia irracional o emotiva. Las segundas son las resistencias a determinadas innovaciones pedagógicas. Surgen cuando “la innovación propuesta resulta de difícil implantación...no existen pruebas de su eficacia...no se considera oportuna en un momento dado.” (Rivas, 2000:120). Este tipo de resistencias está muy relacionado con las racionales.

Por otra parte, y una vez vistos los inhibidores de la innovación educativa, se destacan a continuación los facilitadores de dicha innovación; siguiendo a Carbonell, (2001) se proponen aquellos transferibles a la enseñanza superior. Nos referimos por tanto a Equipos docentes sólidos y receptivos, con una actitud abierta al cambio y con la voluntad de compartir objetivos para la mejora o transformación de la institución; a la existencia de “Redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos”, ya que la innovación se enriquece con el intercambio y la

cooperación con otros profesionales para lo cual se pueden crear redes presenciales y/o virtuales. La innovación requiere un ambiente de bienestar y confianza, una comunicación fluida e intensa en las relaciones interpersonales; es lo que Carbonell denomina “Clima ecológico”. La institucionalización de la propia innovación es esencial para su buena marcha, algo por lo que apuestan todas las Universidades Españolas, y por último, un facilitador de la innovación es la propia vivencia de la misma, su reflexión y evaluación; conocer la eficacia y eficiencia de la misma, saber si avanza o retrocede, detectar los fallos y los aciertos, comprender desde la reflexión el proceso y su progreso es esencial para que, en nuestro caso, la educación superior, se convierta en bastión de nuevos métodos docentes.

Como se ha tratado de exponer en este apartado, cuando hablamos de innovación educativa nos referimos a un proceso de cambio que debe conllevar una mejora cualitativa de la docencia que revierta en el proceso de aprendizaje del alumno/a. Tal es así que el punto de partida de toda innovación docente debe estar en el aula, donde cada docente puede implementar su innovación al margen de lo que ocurra a su alrededor aunque, inevitablemente, estará condicionada por su contexto. Sin embargo, la institución debe favorecer e impulsar los procesos de innovación mediante proyectos, convocatorias, actividades formativas, evaluación del profesorado, etc. pero en definitiva, son los profesionales los que voluntariamente eligen la opción de involucrarse en los procesos de mejora. A continuación nos centraremos en la innovación docente en el ámbito universitario, institución que, por el hecho de formar a los futuros profesionales no puede ni debe dejar al margen la mejora continua de la calidad de su docencia e investigación.

2. INNOVACIÓN DOCENTE Y UNIVERSIDAD

2.1. Innovación docente y universidad

La educación superior se forja y se desarrolla en el contexto de la sociedad y es parte básica de la cultura y el progreso de los pueblos; como toda Institución está condicionada por su propia historia y es reflejo del tiempo histórico en el que vive. En los últimos años, gracias a su acercamiento al entorno, la Universidad ha logrado el acceso de todas las clases sociales a los estudios universitarios. A su vez, la sociedad debe sentir las mejoras procedentes de la Universidad por lo que la relación de ésta con su entorno debe ser fluida permitiendo el intercambio de conocimientos.

Como todo dispositivo cultural y científico debe estar en continuo proceso de transformación porque también lo está la sociedad, cambiante y plural, de la que toma sus elementos y a la que vierten sus resultados.

Los países buscan que sus instituciones educativas, y entre ellas las de Educación Superior, sean capaces de adaptarse a dichos cambios y de hacer frente a los problemas futuros. La Universidad ha cultivado a lo largo de los años y generaciones el conocimiento científico y cultural, el pensamiento crítico... es por tanto un sistema que contiene las claves para el desarrollo y las debe poner a disposición del individuo en particular y de la sociedad en general para que sirvan de motor de progreso, bienestar y justicia social. La sociedad debe beneficiarse de los avances realizados en el campo de la investigación, al mismo tiempo que la Universidad no puede perder de vista el contexto en el que se enmarca; así empresas, industrias, y demás instituciones deberían sacar provecho de la actividad universitaria que tiene entre sus objetivos el desarrollo de la sociedad. “Si siempre ha sido conveniente la innovación y la creatividad, en el momento actual, caracterizado por los cambios en todos los órdenes de nuestra vida cada vez más compleja, es cuestión de supervivencia.” (Colom, Castillejo, Pérez-Alonso, Rodríguez, Sarramona, Touriñán, y Vázquez, 2012:7).

Se hace necesario por tanto, que “nos aproximemos al cambio en el sistema universitario, sin perder la dirección que marca el sentido de progreso que representa el saber científico y cultural que la universidad alberga”. (CIDUA 2005:5). Romero, (2006) siguiendo a Michavila, y Calvo, (1998) comenta que el sistema universitario tiende a caracterizarse por ser un sistema de masas, de mayor calidad, a través de la evaluación institucional, más flexible, propiciando la innovación como método de adaptación a la sociedad cambiante y diversificado, donde hayan mecanismos que favorezcan la movilidad.

“Una institución educativa innovadora es aquella que no sólo tiene la capacidad de subsistir en su entorno, sino de hacer frente a las circunstancias de forma adecuada, resolver los problemas que surgen y acrecentar su cultura” (De la Torre, 1994:151). Por todo ello, los gobiernos aumentan sus expectativas con respecto al sistema educativo en general y el superior en particular y promueven la reflexión para la búsqueda de soluciones. “Una educación de calidad requiere que se produzca en los espacios educativos, no una simple reproducción, sino una renovación constante de los hábitos y prácticas sociales.” (Colom, Castillejo, Pérez-Alonso, Rodríguez, Sarramona, Touriñán, y Vázquez, 2012:9).

El proceso de convergencia europea en las universidades se ha traducido en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, cuyas directrices están recogidas en la llamada "Declaración de Bolonia" (1999), precedida por reflexiones tanto a nivel nacional como europeo como la Declaración de la Sorbona (1998) y completada con posteriores declaraciones y reuniones como las de Lisboa (2000), Praga (2001), Graz y Berlín (2003) y Bergen (2005). “El proceso de Bolonia lo podemos enmarcar en la necesidad de armonizar los estudios universitarios que se plantean en el seno de la Unión Europea, para facilitar el acceso al mundo laboral europeo de todos los ciudadanos miembros” (Castro Nuño y otros, 2011:45).

De todos los encuentros mencionados, y por acuerdo entre las propias universidades, surge la necesidad de una renovación de la Universidad, materializándose dicho cambio tanto en el plano estructural, en lo que a Planes de Estudio se refiere (implantación del Grado y Posgrado) y a la implantación de un sistema funcional de reconocimiento de la acreditación de los estudios, el ECTS, como en lo relativo a nuevas metodologías docentes, más atractivas y eficaces, que potencien el cambio para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en esta institución y comparables en el ámbito europeo (García Suárez, 2006 y Castro Nuño y otros, 2011). La Universidad resurge con una nueva visión, pasando de ser un mero vehículo para la transmisión de saberes, a convertirse en el motor del desarrollo y adquisición de competencias profesionales. (Fonseca, y Aguaded, 2007 y Castro Nuño y otros, 2011). Para ello, se cuenta con la colaboración conjunta de toda la comunidad universitaria por una parte y la Institución como ente político autónomo por otra, que de alguna manera está obligada a establecer los cauces para que el cambio sea el adecuado y lo más fructífero posible.

La necesidad de innovación universitaria está en el debate tanto de la propia comunidad universitaria como de las administraciones públicas nacionales y de los organismos supranacionales. Según afirma Bricall (2004), la Universidad, a nivel mundial, asiste a uno de los más significativos cambios de su historia, (...). De los

estudios previos realizados al respecto se deduce que las universidades europeas desempeñan, en la sociedad de la economía y el conocimiento, un papel de la máxima relevancia, ya que en ellas reside el 80% de la investigación; el 34% de sus investigadores; más del 20% de los europeos profesionalmente activos tienen estudios universitarios y más del 60% de los jóvenes actuales reciben, o recibirán en los próximos años, formación en ellas” (CIDUA 2005:7).

Esta nueva educación superior requiere, de un proceso de actualización y perfeccionamiento adecuado que potencie entre sus docentes la participación en la definición de propuestas pedagógicas innovadoras con su correspondiente repercusión en el aula. Éstas propuestas serán tanto más ricas si están apoyadas por el sistema; si tanto los actores como las autoridades trabajan a la vez en la misma línea, para lo cual se hace necesario abandonar las desconfianzas mutuas, eliminar protagonismos, promover la colaboración e interés mutuo sobre los principios de autoridad, asumir las diferencias, etc. (Gairín, 2001). Ahora bien, a la hora de introducir una innovación, no podemos olvidar el contexto; el entorno condiciona evidentemente cualquier puesta en marcha en los procesos de mejora educativa y por tanto la innovación en el contexto universitario vendrá condicionada por las características de éste, por la historia de la universidad, por su configuración, tamaño, etc. Marcelo (1996) plantea que en la Educación Superior y específicamente en la Universidad, el objetivo de la innovación educativa suele coincidir con la búsqueda de la mejora docente; en la misma línea Rosales, (2012, y 2013) indica que el docente, cuando decide cambiar algo en el sentido de innovar, piensa en la mejora del aprendizaje y la formación de sus alumnos/as. El fin último está dirigido, por tanto, al alumnado con la optimización del aula como un entorno de formación. Pero son los dos agentes, alumnado y profesorado los protagonistas de la innovación; aunque no los únicos, ya que no debemos olvidar otros dos componentes de la innovación educativa como son la institución y las metodologías innovadoras (Zuñiga, 2013). El alumnado, decíamos es uno de los agentes esenciales ya que es el referente último de todo intento de mejora de la actividad educativa y el profesorado porque es el profesional responsable del desarrollo de las actividades formativas. (Rosales, 2012:10). Pero, las innovaciones serán más fáciles de alcanzar si la Universidad implica, por tanto, a la comunidad universitaria en su proyecto de cambio y dota de los medios necesarios para ello. La innovación será tanto más natural cuanto mayor sea el apoyo dado al profesorado y alumnado en esa línea. El profesorado por su parte solo cambiará si ve el beneficio del cambio y las desventajas de no cambiar, por eso “la innovación es siempre un negocio arriesgado”; no hay que cambiar por cambiar sino mantener lo bueno ya existente e incorporar lo nuevo que aporte beneficio. (Llorens, 2009) Con la

puesta en marcha del EEES es el momento idóneo para la innovación en las prácticas docentes universitarias y así incorporar nuevas metodologías docentes, ya que por una parte el profesorado está motivado para ello y los responsables institucionales están obligados a crear escenarios que faciliten dicha labor innovadora. (Zuñiga, 2013, Valero, 2011)

“Morrish siguiendo a Miles identifica diez características de las instituciones innovadoras...Mort (1964), Steiner (1965), Pellegrin (1966), Lippit (1967), Plncus (1974), McMullen (1973) presentan su propia lista de características de las instituciones innovadoras...” (De la Torre, 1994:151). Basándonos en ellas se proponen las que creemos que deberían estar presentes en Universidad como institución de educación superior:

- Personal cualificado y abierto a las nuevas ideas pedagógicas.
- Estructura organizativa diferenciada, flexible y abierta.
- Conocimiento de las innovaciones.
- Claridad de objetivos y de medios para conseguirlos.
- Cauces de comunicación vertical y horizontal entre sus miembros.
- Redistribución adecuada de los recursos.
- Capacidad de adaptarse a la realidad del medio.
- Capacidad para resolver los problemas.

Los protagonistas de la innovación en la Universidad deberán cuestionarse, qué se persigue, qué se está haciendo y cómo esto repercute en el alumnado. Siendo éste el punto de partida de todo proyecto innovador. Ahora bien, cualquier reconstrucción, cualquier innovación real en materia de docencia universitaria necesita de profesionales preparados y concienciados de la existencia de un cambio social; por lo que “cualquier estrategia, cualquier metodología, cualquier enfoque de la enseñanza necesita de un permanente proceso de contextualización” (Esteve, 2007:12) que obligue a pensar y adaptar la acción docente a la cambiante realidad.

Al innovar en docencia se debe pensar en una revisión, en un cambio y en una transformación de las propias prácticas. Se vuelve esencial que el profesorado incremente su conocimiento sobre todos los componentes de la actividad didáctica en el aula, lo cual redundará en una mayor motivación y capacitación de cara a llevar a cabo innovaciones docentes (Rosales, 2012:10).

La innovación en la enseñanza universitaria se producirá combinando los resultados de la investigación de los proyectos sobre su docencia con el esfuerzo y la preocupación de las autoridades por facilitar a los profesores los medios y las condiciones necesarias para su desarrollo profesional. (ICE, 1990 y 1991).

Hoy en día se reclama a la Universidad

...la necesidad de innovación en el sentido de hacer, a esta vieja institución, cada vez más libre, abierta, flexible y comprometida con el progreso de las personas y las comunidades. De esta manera se refuerza, igualmente, nuestra posición respecto del proyecto de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior, que debe realizarse con principios de independencia crítica, reflexividad y oportunidad para optimizar lo bueno que ya existe, eliminar lo obsoleto e incorporar lo necesario. (CIDUA 2005:8).

Precisamente el camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior es una oportunidad de realizar innovaciones docentes serias, fundadas y profundas según Manso (2004). Este autor, premeditadamente, y avalado por su experiencia de veinticinco años evaluando, analizando, realizando un seguimiento de los procesos de innovación docente y/o formación de profesores universitarios en distintas universidades, asocia los citados tres adjetivos a la innovación docente indicando precisamente que, la carencia de éstos en las innovaciones que hasta ahora se realizan en la docencia universitaria, es lo que las convierte en “pseudo-innovaciones”. Éstas son caracterizadas por el autor con aspectos tales como:

No estar orientadas a detectar, prevenir y resolver problemas concretos del aprendizaje...se encaminan con frecuencia a la aplicación de las NTIC como fin en sí mismas...se mixtifican como procesos de mejora lo que son realmente vías alternativas para conseguir recursos, material informático...no son objeto de seguimiento de su impacto sobre el aprendizaje ni la cualificación real de los alumnos...suelen tener carácter esporádico...[y] hacen referencia, en la casi totalidad de los casos a cuestiones formales ...y no de fondo en el proceso formativo... (Manso, 2004:50).

Santos Arrebola ya en 1995, proponía una serie de características que debe tener un proyecto para que sea verdaderamente innovador en docencia:

- Expresar la naturaleza del problema que se quiere abordar y la hipótesis de actuación con la que se quiere experimentar.
- Expresar principios de actuación que permitan buscar en cada caso la estrategia de actuación que se ajusta a las circunstancias concretas.
- Obtener selecciones de conocimientos, materiales y modos de actividad.
- Proporcionar ideas para la indagación, crítica y reformulación tanto de la práctica en la que uno esté realizando como de la propia propuesta curricular que se le ofrece al alumnado. (Santos Arrebola, 1995:112).

Por tanto, tras lo que se acaba de exponer hasta este momento, se puede decir que todo Proyecto de Innovación Educativa debe tener una serie de características como son:

- Partir de un proceso de reflexión que ayude a seleccionar los problemas más importantes a los que plantear alternativas a través de estrategias y actividades

concretas y coherentes, orientadas al mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo docente.

- Ser capaz de movilizar tanto a la comunidad universitaria como a la sociedad estableciendo redes de trabajo cooperativo que enriquezcan la propia innovación.
- Plantear objetivos claros y precisos, factibles de alcanzar, medir y verificar su alcance.
- Establecer un sistema de evaluación tanto al inicio como durante el desarrollo de la propia innovación y ser sostenible en el tiempo, a fin de poder ser institucionalizado.

Estos Proyectos de Innovación Docente surgen al amparo de Planes o Programas de Innovación institucionalizados en el contexto universitario; Tójar y Manchado (1997) exponen varios requisitos que deberían cumplir dichos programas. Apoyados en estos autores planteamos los siguientes:

- Combinación de modelos de formación, ya sea heteroformación (talleres, cursos y conferencias) autoformación, interformación (trabajo en grupo) y ecoformación (formación en el mismo lugar de trabajo).
- Flexibilidad temática.
- Voluntad y compromiso con la labor docente.
- Reconocimiento institucional.
- Apoyo pedagógico y de gestión.
- Autonomía y seguimiento.
- Difusión de la innovación.

A nivel institucional, el marco legislativo, las normas, los planes estratégicos y los programas propios de innovación de cada universidad tienen una responsabilidad importante en los procesos de innovación docente; sin embargo, “el verdadero problema de la innovación no es hacer que florezca, sino su institucionalización, esto es, que llegue a ser adoptada por la institución como propia...” (López Yáñez, 2004:14).

Desde hace ya algunos años las Universidades vienen desarrollando Planes de Innovación Docente para, por una parte, estimular e impulsar iniciativas de innovación educativa entre su profesorado que permitan adaptar las metodologías docentes al Espacio Europeo de Enseñanza Superior, y por otra proponer una oferta de formación variada y acorde con los planteamientos actuales en Educación Superior. Estas medidas de mejora e innovación docentes están amparadas tanto por leyes nacionales como comunitarias que vienen a desarrollar y contextualizar las anteriores a las

peculiaridades y necesidades propias. Podemos señalar en la Ley Orgánica de Universidades el artículo 31 sobre la promoción y garantía de la calidad, a nivel nacional, y en Andalucía, la Ley Andaluza de Universidades (LAU) con su artículo 48 sobre el fomento de la docencia y de la investigación universitaria de excelencia, y el Plan de Innovación y Modernización de Andalucía (2006) de la Consejería de Innovación Ciencia y Empresa. También debemos mencionar en la comunidad andaluza el “Informe sobre la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas” (CIDUA) de 2005, como una de los pilares sobre los que se justifican las medidas de mejora e innovación docentes en las Universidades Andaluzas.

Así, y teniendo como referente la normativa al respecto, las Universidades Españolas contemplan Vicerrectorados, Direcciones y/o Secretariados sobre los que recae la responsabilidad de potenciar la innovación educativa en sus aulas. Podemos citar por ejemplo en la Universidad de Barcelona, el Vicerrectorado de Investigación, Innovación y Transferencia, en la Universidad de Castilla – La Mancha el Vicerrectorado de Docencia y Relaciones Internacionales, que si bien no hace explícita la innovación docente en su título, al analizar sus competencias vemos que lo es en materia de formación permanente e innovación educativa. En la Universidad de Zaragoza nos encontramos con el Vicerrectorado de Transferencia e Innovación Tecnológica; en la de La Laguna con el de Calidad Institucional e Innovación Educativa, con una Secretaría de Formación e Innovación Docente; en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo el Vicerrectorado de Innovación y Desarrollo de proyectos y en la de Salamanca el Vicerrectorado de Innovación e Infraestructura. En Andalucía, por ejemplo, en la Universidad de Cádiz encontramos el Vicerrectorado de Docencia y Formación con una Unidad de Innovación Docente, en Granada, el Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad que contempla el Secretariado de formación y apoyo de la Calidad y en La Universidad de Huelva el Vicerrectorado de Calidad y Formación.

Las acciones que realizan las distintas Universidades al respecto son muy diversas; en un recorrido por las distintas webs, nos encontramos con universidades que abren periódicamente convocatorias de proyectos de innovación docentes, con unas líneas de actuación marcadas que orientan la naturaleza del proyecto, en la que el profesorado universitario pueden participar proponiendo acciones innovadoras que se implementarán por regla general en el aula, tal es el caso de la Universidad de Huelva o la Universidad de Málaga; pero también hay universidades que optan por planes de formación en innovación docente, ofertando al profesorado cursos o acciones para su actualización como docente en aspectos innovadores; éstos suelen estar relacionados con las nuevas tecnologías y las nuevas metodologías docentes

contempladas en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, como es el caso de la Universidad de Almería o la Universidad Internacional de Andalucía entre otras.

De cualquier manera, la innovación docente preocupa, y, tal es así que, centrándonos en el ámbito andaluz, las distintas universidades de la Comunidad Autónoma han unificado esfuerzos para trabajar en dicho campo, de hecho que ya son varios los encuentros celebrados al respecto, habiéndose llevado a cabo el último en abril de 2014, bajo la denominación de “XI Encuentro sobre innovación docente y formación del profesorado de las universidades andaluzas”, llevado a cabo en la Universidad de Córdoba (UCO) con el objetivo de intercambiar experiencias y realizar sinergias e iniciativas conjuntas en esta materia. Entre otros aspectos, se tratan aspectos tales como intentar unificar las bases para una evaluación de la innovación docente con criterios igualitarios para todas las universidades.

Resultado de estos encuentros se ha llegado a la reflexión de que la Universidad debe crear un marco que facilite y potencie la innovación, que ayude a poner en marcha nuevas metodologías, además de nuevas herramientas para conseguir más motivación y aprovechamiento de los estudiantes, por una parte, pero también más implicación del profesorado por otro. También se ha creado el Banco de evaluadores de proyectos de innovación; empresa que las distintas universidades andaluzas están llevando a cabo en colaboración con la Agencia Andaluza del Conocimiento, y la elaboración de un catálogo de sitios webs de Innovación o la publicación conjunta de una selección de proyectos de las distintas universidades.

Paralelamente, las universidades públicas andaluzas han venido trabajando desde abril de 2007 en la elaboración del Programa de Evaluación del Profesorado (Docentia-Andalucía). Aprobado en 2008, comenzó a implantarse en algunas universidades en el curso 2008/09. En él explícitamente quedaba recogida la “Innovación” como una de las dimensiones a tener en cuenta en dicha evaluación docente.

Aunque a priori no lo parezca, las posibilidades de éxito de las innovaciones en docencia universitaria no son pocas; los doctores Romero Muñoz y González Losada (2000) aportan algunas consideraciones que, a su juicio, ayudarían a que aquéllas lleguen a buen fin. Así apuestan por experiencias de innovación que serán sólidas en tanto en cuanto estén fundamentadas en una forma de entender la enseñanza y no en una moda metodológica; innovaciones que respondan a verdaderas necesidades del profesorado y del alumnado, que integren conocimiento profesional y acción, que salten las fronteras de la Universidad y penetren en el tejido social, llevándose a cabo en equipo a través de un trabajo cooperativo, intercambio de experiencias, discursos,

etc. y que permitan una ruptura con los patrones organizativos conocidos (tiempos, espacios, agrupaciones, etc.).

Como hemos tratado de exponer en estas líneas, hoy en día no se entiende la enseñanza superior desligada de la innovación; de hecho los cambios se suceden a tal velocidad que aún no hemos asimilado una reforma cuando ya tenemos otra encima. Ello debe hacer que el perfil del profesor/a universitario cambie y se dirija hacia una figura con la mente abierta a las nuevas situaciones, preocupado y ocupado en mejorar a través de cambios innovadores que fomenten entre los alumnos/as la curiosidad y el entusiasmo por aprender. Pero esto no es un arte con el que se nace; entendemos que la formación del profesorado universitario ha de pasar por la capacitación para llevar a cabo innovaciones en el proceso de enseñanza- aprendizaje que mejoren la actividad docente. Centrándonos en esta mejora de la actividad docente, tema constante en el seno de la institución universitaria, hay que decir que no disponemos de información abundante, por ejemplo, acerca de la evaluación de programas y actividades desarrolladas, en concreto del trabajo del profesorado en la mejora de la enseñanza. En cambio, sí existen abundante investigación descriptiva sobre cómo determinados centros y universidades se comprometen en programas de formación para el profesorado o cómo esos programas deberían ser desarrollados y gestionados (Aleamoni, 1997). A continuación pasaremos a exponer el estado de la cuestión acerca de las investigaciones que en los últimos tiempos se han venido realizando en el campo que nos ocupa como es la innovación docente en la enseñanza superior.

2.2. Investigación en innovación educativa universitaria.

La Universidad, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa por la implicación de la Universidad en la formación y en la investigación. Entre la investigación y la Universidad hay una unión especial que la convierte en instrumento estratégico de innovación. (Touriñán, JM. 2008).

Siguiendo a este autor, señalamos varios aspectos que hacen que dicha relación sea tan especial:

La Universidad en general constituye una fuerza investigadora muy grande... (y) hay una relación inequívoca entre calidad de la enseñanza universitaria y calidad de las actividades de investigación y desarrollo tecnológico en las instituciones de enseñanza superior... (Colom, Castillejo, Pérez-Alonso, Rodríguez, Sarramona, Touriñán, y Vázquez, 2012:21).

La innovación ha ido de la mano de la investigación a lo largo de las etapas por las que ha ido conceptualizándose y efectuándose. Primero, porque se trataba de una

aplicación de los resultados de las investigaciones llevadas a cabo sobre el proceso de enseñanza (Smith y Keith, 1981). Pasado un tiempo (Stenhouse, 1984, 1987), porque se considerará esencial el proceso de investigación para que se dé la innovación, ya que ésta no se entiende si no va unida a dicho proceso de investigación en el que los participantes en el proceso de desarrollo curricular puedan planear y comprobar la oportunidad de los proyectos educativos en la solución de problemas. Por último porque se concibe, la innovación, como un proceso de investigación-acción en proyectos integrados de desarrollo profesional, curricular y organizativo (Loucks-Horsley, 1992; Louis, 1992; Escudero, 1992; Kemmis y McTaggart, 1992 citados en Estebaranz, 1999).

En el proceso de mejora de la calidad de las instituciones educativas en general y de la Universidad en particular, la innovación educativa cumple un papel fundamental, ahora bien, el proceso de innovación educativa no tendrá sentido si no se lleva a cabo con la participación de todos los sectores implicados, si no se fundamenta en cambios planificados, se desarrolla de manera sistemática y se orienta a la mejora de procesos, productos y/o capital humano para obtener ventajas competitivas para el sistema o el individuo. (Colom, Castillejo, Pérez-Alonso, Rodríguez, Sarramona, Touriñán, y Vázquez, 2012). La investigación ha ayudado a todo ello, al descubrimiento y consolidación de innovaciones educativas.

La investigación en materia de innovación educativa está en auge y así lo hemos podido comprobar en la revisión que se ha llevado a cabo, a lo largo de nuestro estudio, sobre aquellas investigaciones que de alguna manera se han acercado a dicho objeto de estudio: la innovación docente. De dicha revisión, en líneas generales y antes de entrar en particularidades, podemos decir que no son pocas las investigaciones que se centran en innovaciones docentes, sin embargo hay que diferenciar aquellas que se centran en la innovación docente en sí, propiamente dicha, como proceso y forma de actuación de cara a mejorar la actividad educativa y aquellas que tienen como objeto de estudio un tipo de innovación docente de la que, una vez puesta en marcha, se quiere conocer en qué medida ha sido útil a su propósito. Tanto en un grupo como en otro nos encontramos con investigaciones centradas tanto en la educación superior como en los distintos periodos educativos que preceden a ésta.

La revisión a la que se hace referencia se ha centrado en aquellas investigaciones que, bien en forma de Tesis Doctorales, bien en forma de proyectos de investigación desarrollados a través de convocatorias competitivas, se han centrado en innovación educativa desde alguna perspectiva que viniera a enriquecer nuestro trabajo, por una parte y en la acciones puestas en marcha para dar visibilidad a los resultados la puesta en marcha de innovaciones educativas. A continuación vamos a

realizar un recorrido cronológico por aquellas investigaciones que se han llevado a cabo en la materia que nos ocupa comenzando primero por aquellos estudios centrados en algún tipo de innovación docente en particular, siguiendo con aquellos estudios centrados en la innovación docente propiamente dicha, como proceso y forma de actuación de cara a mejorar la actividad educativa en la Educación Superior y terminando con aquellas actuaciones que se han ido poniendo en marcha a fin de dar visibilidad a distintas acciones educativas innovadoras, acciones que se han traducido principalmente en congresos, encuentros, jornadas, etc.

2.2.1. Investigaciones cuyo objeto de estudio son innovaciones con temáticas específicas.

Nuestro recorrido comienza en el año 1995 cuando encontramos la tesis dirigida por el Dr. Francisco Javier Tourón Figueroa, y presentada en la Universidad de Navarra por Ángel María Sobrino Morras. Ésta se centra en la Educación Superior, y lleva por título: “Nuevas tecnologías aplicadas a la educación universitaria: evaluación de un sistema hipermedia”. Este trabajo se encuadra dentro de aquellos estudios centrados en un tipo de innovación en particular y no en la innovación educativa en general. Profundizaba en el desarrollo de los hipermedia como aplicaciones educativas útiles potenciadores del aprendizaje. Centrado en la docencia de la Anatomía Patológica, el programa (innovador) propuesto para dicha docencia fue valorado muy positivamente por el alumnado el cual lo consideraba una metodología novedosa y muy apropiada para el desarrollo de la citada asignatura, opinión que quedaba corroborada por los datos de rendimiento académico de dicho alumnado.

A finales del siglo XX, en 1998 volvemos a encontrar otra tesis doctoral, cuyo objeto de estudio se sitúa en el campo de la educación superior y se centra en un tipo de innovación: las nuevas tecnologías y su aplicación a la docencia. Dirigida por el Dr. Eduardo Nogues Pelayo y presentada en la Universidad de Valencia por Dña. M. Desamparados Brisa Ferrándiz se desarrolla en el campo de las Ciencias Médicas, poniendo de manifiesto la necesaria innovación docente en cuanto a medios, métodos y contenidos en el aprendizaje del “Diagnóstico por Imagen”, integrando las nuevas tecnologías del momento.

Ya en el siglo XXI, en la primera década nos encontramos con que, a la luz de las investigaciones encontradas, el tema de la innovación educativa preocupa y ocupa más tiempo a la comunidad científica, ya que el número de tesis doctorales centradas de una u otra forma en dicha materia aumenta con respecto a la última década del siglo anterior. Así en el año 2000, se lee en la Universidad de Valladolid la tesis que

lleva por título: “Eficacia de una herramienta hipermedia en la innovación docente de dibujo y diseño neumático en la ingeniería”. Dicha tesis fue realizada por D. Basilio Ramos Barbero y dirigida por los doctores Zatarain de Dios y Caro Rodríguez. El objeto de dicha investigación vuelve a estar centrado en un tipo de innovación educativa como son las nuevas tecnologías; su objetivo consistía en dotar al alumnado de la asignatura de “Dibujo y Diseño Neumático” de un medio hipermedia con el fin de que mejorase en proceso de enseñanza aprendizaje de dicha asignatura. Una vez diseñado y aplicado el programa en cuestión se comprobó la eficacia del mismo comparándolo con la docencia tradicional.

Hasta este momento en la primera década del siglo XXI las tesis referenciadas en materia de innovación docente se han situado esencialmente en la Educación Superior. No obstante encontramos en el año 2007 una tesis centrada en escuelas rurales de Chile. Dicha tesis dirigida por el Dr. Carlos Moya Ureta y presentada por D. Cecilio Soto Núñez lleva por título: “Representaciones docentes en situación de innovación pedagógica con tecnología en aula multigrado rural. Estudio explorativo en escuelas rurales multigrado de la séptima región. Chile”. Dicha investigación estaba orientada a explorar las experiencias de un grupo de docentes de la educación pública rural que fueron convocados a unirse a la iniciativa de innovar y mejorar su acción educativa incorporando en aulas multigrado nuevas tecnologías, como vemos un tipo de innovación bastante recurrente. Paralelamente se indagaba en su formación en el uso de las nuevas tecnologías y cómo éstas modificaban el estilo y las metodologías docentes. Las conclusiones del trabajo fueron clarificadoras para nuestro estudio, ya que se relacionaban con la forma en que los docentes se apropiaban de los recursos tecnológicos y los utilizaban para apoyar la innovación pedagógica en el aula, cosa que también ocurre en la enseñanza superior, igualmente se relacionaban con los cambios de rol y estilo de trabajo docente en aquellas aulas equipadas con elementos tecnológicos y con formación y con modificaciones en las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, entre otros aspectos.

Finalizando la década, en el año 2009 se presenta en la Universidad de Illes Balears una tesis sobre innovación tecnológica: “La eficacia relativa del método de enseñanza semipresencial a través de la videoconferencia respecto a la enseñanza tradicional. Especial referencia a la docencia de la contabilidad”. Dirigida por los doctores Donoso Anés, y Llull Gilet, fue realizada por D. David Pons Florit. Con la preocupación de la puesta en marcha de todo lo que conlleva el EEES y conscientes de la oportunidad que esto ofrece para actualizar la enseñanza universitaria española, este trabajo parte de la hipótesis de que las nuevas tecnologías para la información y comunicación van a jugar un papel muy destacable en la consecución de los objetivos

marcados por Europa. Se analiza por tanto la eficacia de las nuevas tecnologías usadas para fines docentes y se concreta en la videoconferencia en particular a fin de conocer cómo afecta su uso al rendimiento académico.

Dejando atrás la primera década del siglo XXI y centrándonos en la segunda década, comprobamos cómo en los tres primeros años ya se han presentado 5 tesis doctorales centradas en innovación educativa, lo que lleva a pensar en que existe, al menos, una cierta inquietud por el tema. Seguimos preocupados y lo que es mejor, ocupados en conocer comprender y aplicar innovaciones docentes que mejoren la práctica educativa.

En el año 2011 encontramos la tesis denominada: “Modelado 3D, tecnologías de información geográfica y tabletas digitales como herramientas de innovación docente para la adquisición de competencias espaciales (orientación espacial) en el ámbito de la ingeniería marítima” dirigida por los doctores González Marrero y Saorín Pérez, y presentada por D. Carlos Carbonell Carrera en la Universidad de La Laguna. Esta tesis centrada en la incorporación de las nuevas tecnologías como herramienta de innovación para la adquisición de competencias espaciales en una rama concreta del conocimiento, nos aporta sin embargo, los criterios bajo los cuales se ha valorado la incorporación de dicha innovación, coincidiendo estos, en cierta medida, con los usados en nuestro estudio: eficacia, eficiencia, satisfacción del usuario (alumnado y profesorado en nuestro caso)... el resultado del estudio confirma la eficacia, eficiencia de la innovación y el alto grado de satisfacción del alumnado al respecto.

En el año 2012 encontramos dos trabajos que aportan más luz al campo del conocimiento que nos ocupa. Por una parte se presenta en la Universidad Nacional de Educación a Distancia la tesis que lleva por título: “Formación de los docentes y estudiantes universitarios en actitudes, competencias e innovación pedagógica de las TIC’s”, dirigida por Dominguez Garrido, y Cacheiro González, y realizada por Galaz Sánchez. En este trabajo se pretende determinar las actitudes, competencias e innovación pedagógica en las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) tanto de los docentes como de los estudiantes de la División de Ciencias Biológicas y de la salud y de la División de Ciencias sociales de la Universidad de Sonora. Los resultados, con respecto a los docentes, apuntan hacia una actitud favorable y positiva respecto al tema, aunque los niveles de uso y de innovación pedagógica de aquellas es bajo; no realizan innovación docente con las NTIC, lo cual puede quedar justificado cuando el propio profesorado manifiesta que no siente que tenga competencias en las NTIC ante su práctica docente en la Universidad.

Encontramos también la tesis presentada por D. Francisco David Trujillo Aguilera y dirigida por los doctores Sánchez Rodríguez, y Pozo Ruz, que lleva por

título “Estudio, análisis y valoración de los nuevos procesos de innovación docente apoyados en las NTCl: el caso del módulo de electrónica de potencia de la rama industria de la Universidad de Málaga.” Este es otro trabajo se centra en un tipo de innovación: las nuevas tecnologías como recurso didáctico y apoyo a la docencia. El estudio ha demostrado que el porcentaje de alumnos/as que no se presentan al examen final es prácticamente nulo y que, porcentualmente, existe un mayor número de aprobados, frente a los cursos en los que no se utilizaban los materiales de apoyo a la docencia desarrollados para la ocasión.

Saliendo del terreno de las Tesis Doctorales y entrando en el de las investigaciones que se han realizado fruto de la puesta en marcha de proyectos de investigación subvencionados a través de convocatorias competitivas, vamos a referenciar, siguiendo igualmente el criterio cronológico, aquellas que se han centrado en algún tipo de innovación docente puntual. Así nos hemos detenido en analizar, a nivel nacional, los Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada y las Convocatorias de Estudios y Análisis y a nivel andaluz los Proyectos de Investigación de Excelencia en sus dos modalidades: Proyectos motrices y de innovación y los proyectos para la Promoción General del Conocimiento.

Comenzando con las investigaciones procedentes de convocatorias nacionales en el año 2010 y dentro de los proyectos de investigación fundamental no orientada encontramos dos investigaciones que se mueven en el terreno de la innovación: “Efecto R@D y Co-innovación: el caso del desarrollo sostenible glocal en España” llevada a cabo en la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea y “Las políticas de un “ordenador por niño” en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el programa escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades autónomas” desarrollado por la Universidad de La Laguna. En el año 2011, nos encontramos con la investigación puesta en marcha desde la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid que lleva por título: “Estrategias para aplicar las TIC al proceso de adquisición de la competencia paremiológica en el marco de la enseñanza/aprendizaje de lenguas”, centrada en un tipo de innovación en particular: uso de las nuevas tecnologías para la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje. También en el mismo año encontramos la investigación “Innovación en la práctica científica: enfoques cognitivos y sus consecuencias filosóficas” llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona, en la Facultat de Filosofia i Lletres. Por último y dentro de los Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada, en el año 2012 nos encontramos con tres estudios que se acercan a la innovación educativa desde la vertiente de las nuevas tecnologías y su aplicación al campo de la educación. Así tenemos el estudio de la Fundacio Per a la Universitat Oberta de Catalunya

“Estrategias de co-diseño en la Universidad para un aprendizaje indagativo basado en el uso de las TIC”; la investigación llevada a cabo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona denominada “Análisis y mejora de las competencias transversales universitarias en un entorno mixto e-portfolio/ple” y la investigación que lleva por título “De los tiempos educativos a los tiempos sociales. Impacto de la educación en red de emprendimiento en los jóvenes. Competencias e innovaciones curriculares” llevada a cabo en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.

En cuanto a la convocatoria de Estudios y Análisis, en el año 2009 nos encontramos con el estudio que lleva por título “Competencias TIC para la docencia en la Universidad pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas” llevado a cabo en la Universidad de Murcia cuya investigadora responsable es María Paz Prendes Espinosa, en el que se han medido las competencias TIC de los docentes universitarios y se han dado propuestas para mejorar dichas competencias. En el año 2010 destacamos estudios como el que se lleva desde la Universidad de Cádiz, cuya responsable es la Doctora María Soledad Ibarra Saiz, que lleva por título “INELVACO-Innovación en la evaluación de competencias- Diseño y desarrollo de procedimientos e instrumentos para la evaluación de competencias en entornos de aprendizaje mixtos/virtuales con la participación de los estudiantes en los títulos de grado”; estudio que se centra en la evaluación del alumnado como orientación para su aprendizaje y que desarrolla herramientas y procedimientos novedosos para la evaluación de competencias apoyándose en las NTIC.

En el mismo año destacamos también el estudio, que tiene como investigador responsable al Doctor Pablo Campos Calvo-Sotelo, denominado “Espacios innovadores para la excelencia universitaria: estudio de paradigmas de optimización docente y adaptación al EEES”; en este caso el estudio trata de contribuir a mejorar la calidad del Sistema universitario español en lo referente a la dimensión conjunta educativo-espacial, incorporando para ello dinámicas de innovación que perfeccionen la función docente, optimicen la adaptación al EEES e incrementen la competitividad internacional de las instituciones de Enseñanza superior en España. Por último también en el año 2010 destacamos el estudio que lleva por título “Competencias para la docencia en línea: Evaluación de la oferta formativa para profesorado universitario en el marco del EEES”, cuyo responsable es el Doctor Albert Sangrá Morer y que está centrado en conocer qué tipo de formación ofrecen a su profesorado las universidades españolas para que éste se pueda enfrentar a la docencia en línea; ya que el dominio competencial de la docencia en línea puede jugar un papel muy

importante como estrategia y herramienta para la innovación metodológica en el EEES.

Siguiendo con nuestro recorrido cronológico en el año 2011 encontramos el estudio cuya responsable vuelve a ser Maria Soledad Ibarra Saiz, Universidad de Cádiz, denominado “PROALEVAL- de la calificación a la e-proalimentación. Estrategias y Herramientas innovadoras para la evaluación/proalimentación” orientado a analizar y ofrecer estrategias, procedimientos y herramientas novedosas que permitan al profesorado universitario incorporar información y orientación a los estudiantes sobre los avances y resultados del proceso de evaluación de su aprendizaje. También en la misma convocatoria encontramos el estudio que lleva por título “Fundamentación teórica y estrategias de actuación para la transformación hacia la excelencia de los recintos universitarios: innovación abierta”, cuyo responsable es el Doctor Manuel Martínez Neira, que investiga acerca de las pautas de intervención en la Universidad útiles de cara a los procesos de transformación de sus recintos edificados. Este estudio, como ya ocurría con otro en el año anterior pretende contribuir a mejorar la calidad del Sistema Universitario Español en lo referente a la dimensión conjunta educativo-espacial incorporando para ello dinámicas de innovación que perfeccionan tanto la labor docente como los modelos de implantación espacial de los recintos dedicados a la Educación Superior.

A modo de síntesis de la revisión llevada a cabo podemos decir, en cuanto a las Tesis, que la mayoría de las encontradas llevan explícito en su título el concepto de “nuevas tecnologías” y en algunos casos complementado con la aclaración: “aplicadas a la educación”. Encontramos Tesis Doctorales desarrolladas tanto en la Educación Superior como en otros niveles educativos: la escuela, aunque son más abundantes las primeras, entre las que encontramos estudios tanto en el campo de la salud, como en el de las ciencias biológicas y las ingenierías. En general buscan conocer la utilidad de distintos métodos e instrumentos, que siendo propios del campo de las Nuevas Tecnologías, son aplicados a la docencia a fin de introducir cambios que reviertan en una mejora del proceso de enseñanza aprendizaje; aspectos que las propias investigaciones vienen a confirmar. Entre otros citamos los hipermedias, los entornos PLE, las videoconferencias, los modelados 3D, las tabletas digitales... también encontramos otras tesis que se centran en conocer, de forma general, la utilidad y valoración de la incorporación de innovaciones docentes apoyadas en nuevas tecnologías como recursos educativos, sin especificar la puesta en marcha de ningún método o instrumento en concreto. En la misma línea podemos hablar de los proyectos de investigación puestos en marcha, que de alguna manera centran su atención en innovaciones educativas concretas y específicas: la amplia mayoría están

centrados en nuevas tecnologías y su aplicación al proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo cabe destacar dos investigaciones relativas a los espacios y edificaciones y en las formas de innovar en ellos, de manera que dicha innovación repercuta en una mayor calidad de la enseñanza. También encontramos investigaciones que, aún teniendo de trasfondo las nuevas tecnologías, están centradas en mejorar la adquisición de competencias del alumnado o el proceso de evaluación del mismo. También hallamos entre los proyectos de investigación campos de conocimientos como es el de las Ciencias Sociales y Ciencias Humanas que no aparecían en las Tesis Doctorales. Identificamos igualmente más investigaciones centradas en la Educación Superior que en otras etapas previas, aunque existe alguna al respecto que trata de conocer las visiones y prácticas del profesorado ante el programa escuela 2.0, comparando comunidades autónomas.

En general vemos como aquellas investigaciones que centran su objeto de estudio en innovaciones docentes puntuales y específicas lo hacen en el entorno de las nuevas tecnologías, como forma de cambiar y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje y todas tiene en común que demuestran la utilidad y conveniencia de la aplicación de nuevas tecnologías a la educación como forma de innovar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

2.2.2. Investigaciones cuyo objeto de estudio es la propia innovación docente.

En este apartado destacaremos aquellas investigaciones centradas exclusivamente en la innovación docente como proceso y forma de actuación de cara a mejorar la actividad educativa.

Nuestro recorrido comienza en la última década del siglo pasado cuando el doctor Gimeno Sacristán, dirigiría la Tesis Doctoral que llevaba por título: “Los alumnos y la reconstrucción del curriculum en la práctica: análisis de procesos de innovación curricular” la cual fue presentada en la Universidad de Valencia en el año 1990 por el entonces doctorando Juan Bautista Martínez Rodríguez. Tesis doctoral que, centrada en la educación obligatoria, partía de un enfoque cultural al estar interesada en conocer las formas de interpretar el tema seleccionado por los diferentes grupos implicados. Entendiendo que los cambios sociales inciden de forma variada sobre los curriculares y éstos a su vez suponen cambios de roles en los agentes educativos, especialmente en los alumnos, ya que era el centro de la investigación, de centra en la forma en que éstos intervienen en la construcción de la innovación mediante su implicación en las tareas del aula.

Dos años después, nos encontramos con el estudio desarrollado en la Tesis Doctoral dirigida por la Dra. Carrera Gonzalo, realizada por el profesor Lapuente Novales y presentada igualmente en la Universidad de Valencia. Centrada también en la Educación Obligatoria y llevando por título “Los jefes de estudios en los centros escolares y los procesos de innovación educativa”. La investigación estaba centrada en la figura del jefe de estudios y trataba de valorar en qué medida puede actuar aquél como líder impulsor de procesos de mejora e innovación educativa de un centro. En dicha tesis se planteaban las tareas que en relación a la innovación docente pueden llevar a cabo los líderes escolares, así como la formación más idónea al respecto, concluyendo con unas reflexiones en las que se ponía de manifiesto la necesidad de mejorar la situación que, por entonces, tenían los jefes de estudios. Propone para ellos la intervención de la administración educativa a fin de capacitarlos para el liderazgo de procesos innovadores en las escuelas.

En el año 2002 los doctores Camerino Foguet, O. y Castañer Balcells, M. dirigían la tesis doctoral: “La innovación educativa en la docencia universitaria mediante la investigación colaborativa y la interrelación de contenidos de educación física”, tesis realizada por D. Roberto Guillén Correas y presentada en la Universidad de Lleida. En esta ocasión la innovación educativa, como objeto de estudio de la investigación, era definida a partir de dos conceptos: el trabajo en grupo por parte del profesorado que llega a constituirse como equipo docente y la interrelación de los contenidos. Todo ello se tradujo en un desarrollo curricular interdisciplinar de dos asignaturas específicas de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física. Esta investigación enmarcada dentro del tipo de “investigación-acción” propone que de la relación mutua de los conceptos citados anteriormente se desprende el triple sentido de la innovación educativa: una búsqueda del cambio, la mejora de la docencia y el intercambio de informaciones y reflexiones entre los docentes. La interdisciplinariedad era el concepto estrella del estudio y la innovación propiamente dicha. Concepción que nuestro propio estudio mantiene y comparte ya que es la interdisciplinariedad uno de los aspectos sobre los que se les ha consultado al profesorado de la Universidad de Huelva a fin de conocer la pertinencia de las innovaciones docentes que en ella se ponen en marcha.

Cuatro años después se presenta la tesis doctoral: “Evaluación de los proyectos de innovación docente de la Universitat Politècnica de Valencia (1989-1999)”. Su autora Dña. Vicenta Eloina García Félix y la dirección corrió a cargo de los Doctores Pérez Boullosa, y Fernández March. Dicha tesis permitió obtener una visión detallada de los que había sido la innovación docente en la Universidad Politècnica de Valencia extrayendo de la evaluación propuestas de mejora para la continuidad de dichas acciones innovadoras. Para llegar a ese punto se realizó primero un análisis

descriptivo de los proyectos de innovación docente puestos en marcha en la década señalada. En segundo lugar, un análisis de las valoraciones que sobre dichos proyectos hacen los colectivos implicados y en tercer lugar un estudio de las valoraciones que de los profesores realiza el alumnado diferenciando aquellos en profesores innovadores y no innovadores. Esta tesis lejos de centrarse en un tipo de innovación o en una acción innovadora concreta se acercaba a la innovación en general dentro de la Educación Superior estudiando la realidad de la Universidad Politécnica de Valencia, fue una de las inspiradoras de nuestro trabajo, considerando desde el momento de su revisión la necesidad de contemplar al alumnado como fuente de información de cara a conocer mejor nuestro objeto de estudio.

Mauri, Coll, y Onrubia, profesores de la Universidad de Barcelona, en el año 2007, nos muestran los resultados de una investigación sobre docencia universitaria realizada para analizar y evaluar el impacto de la innovación en Educación Superior, a través del artículo que lleva por título “La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista”.

Un año después, en el 2008, encontramos las aportaciones de García Rodríguez, Carrasco Macías, y González Losada, los cuales presentan el análisis de los Proyectos de Innovación de la Universidad de Huelva aplicando para ello la evaluación de impacto, entendida como un proceso de aprendizaje de los docentes; igualmente en el estudio de González Losada, Coronel, y Carrasco Macías, (2008) se define la situación actual de la evaluación de impacto correspondiente a dos campos interrelacionados y a la vez institucionalizados en la mayoría de las universidades, los planes de innovación docente y de evaluación institucional que se habían llevado a cabo en la enseñanza superior.

Una vez revisadas las convocatorias de Estudios y Análisis, son pocos los estudios que están centrados en innovación docente en la enseñanza superior, ya que la mayoría de los estudios que se acercan a la materia lo hacen a través de innovaciones concretas tal y como se han referido en el apartado anterior de este capítulo (NTIC aplicadas a la educación, evaluación del alumnado e innovación docente o innovación docente y distribución espacial). No obstante encontramos en el año 2009 un estudio llevado a cabo por la Doctora León Guerrero que lleva por título “Innovación Docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria”. Dicho estudio pretendía identificar en qué medida la innovación docente es una variable explicativa de la mejora de la docencia, establecer los indicadores de calidad de los proyectos de innovación docente que se ponen en marcha en la universidad en sus distintas fases (diseño, desarrollo, implantación y evaluación) y elaborar un protocolo de evaluación

que valore la calidad de los proyectos de innovación docente en la Universidad de Granada.

A nivel local, en la Universidad de Huelva destacamos un Proyecto de Investigación Educativa, concedido en la XII Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente e Investigación Educativa correspondiente al año 2008, al profesor Doctor Sebastián González Losada que llevaba por título “Análisis y Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Huelva”. Dicha investigación llevó a cabo un análisis de los Proyectos de Innovación Docente de los años 2005, 2006 y 2007 desarrollados en la Universidad de Huelva. Para ello se utilizaron criterios como: relación con los centros, temáticas más frecuentes, profesorado implicado, estudiantes beneficiarios de los mismos, etc. Dicho análisis permitió conocer y comprender las propuestas de innovación docente del profesorado de la Universidad de Huelva. La investigación antes citada verá su continuidad en la XIII Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente e Investigación Educativa de la Universidad de Huelva, con el Proyecto de Investigación que llevaba por título “La Percepción del alumnado sobre el impacto de los Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Huelva”. Esta investigación, también liderada por el profesor González Losada, se centró en una evaluación del impacto de los Proyectos de Innovación Docente, con el fin de saber cómo están incidiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cómo lo perciben estudiantes y profesorado.

Como se pone de manifiesto en las líneas anteriores cada vez son más los estudios e investigaciones centrados en la innovación docente como proceso; vemos que el tema preocupa tanto en la educación obligatoria como en la Universidad, si bien los estudios centrados en esta institución están más dirigidos a conocer el impacto que las innovaciones docentes están teniendo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Nos encontramos así con estudios tanto reflexivos como analíticos y/o evaluativos sobre los Proyectos de Innovación Docente de distintas universidades, acciones éstas innovadoras, que la propia institución potencia y en la mayoría de las ocasiones financia; estudios sobre los indicadores de calidad de dichos proyectos y estudios que sitúan la innovación docente como variable explicativa de la mejora de la docencia.

2.3. Transferencia del conocimiento: mostrando las innovaciones.

Fomentando la producción científica en el campo de la innovación docente han visto la luz, en los últimos años, puntos de encuentro en los que compartir perspectivas, concepciones y prácticas al respecto; a continuación se destacan

algunas de ellas. Así en el año 2009 se celebraba en la Universidad de Huelva el Congreso Internacional de Innovación Docente bajo el título “Presente y futuro en la docencia universitaria”, como foro para debatir propuestas innovadoras que fomenten una formación integral y un aprendizaje eficiente con repercusión en la sociedad. Más de 300 docentes de universidades españolas y extranjeras de las distintas áreas del saber mostraron, en aquel momento, sus experiencias innovadoras en las aulas.

Será en 2013 cuando podemos señalar lo que podríamos denominar una explosión en eventos destinados a la transferencia de resultados y de puestas en común de experiencias educativas innovadoras. Así encontramos el “Congreso Internacional sobre aprendizaje, innovación y competitividad” el cual ya va por su tercera edición, habiéndose celebrado la última en el noviembre de 2013. Este último, organizado por los Ministerios de Economía y Competitividad y de Educación, Cultura y Deporte y por las Universidades de Alicante, las Palmas de Gran Canaria, Zaragoza, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad Politécnica de Madrid, trata de contribuir al desarrollo de la innovación educativa identificando indicadores que permitan seleccionar buenas prácticas a fin de poderlas aplicar en el día a día hacia la mejora del aprendizaje y, de esta forma, avanzar hacia nuevos modelos formativos. Desde el 2011, cuando se celebraba por primera vez el congreso, se han reunido información y recursos, se han desarrollado modelos y se ha contribuido al desarrollo de un sistema de gestión de conocimiento de buenas prácticas de innovación educativa. (<http://138.4.83.162/congreso/cinaic/sic/> Recuperado el 22/10/2013). Fruto del primero de los congresos, veía la luz, en diciembre de 2011, un número extraordinario de la revista *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, editada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que llevaba por título “Aprendizaje, Innovación y Competitividad”. Dicho número incluía algunos de los trabajos más significativos presentados en dicho congreso. En el 2012 y fruto de los dos seminarios desarrollados, el congreso concluía que “la innovación docente vive actualmente uno de los momentos más críticos, que afectan a toda la cadena de valor: motivación para hacer innovación, proceso de desarrollo, impacto en el contexto educativo y reconocimiento de la misma... Todo lo anterior se agrava por la ausencia de indicadores que permitan dirigir el proceso, impacto y reconocimiento de la innovación docente. Se puede afirmar que la innovación docente está en una encrucijada...” a lo cual se llegó tras la aportación de los participantes de su visión sobre la innovación docente, la cual estaba centrada en la aplicación del día a día de distintas experiencias educativas innovadoras, con distinto grado de innovación e impacto. (<http://138.4.83.162/congreso/cinaic/sic/> Recuperado el 22/10/2013).

También en el año 2013, se celebraría, en Vigo, el “III Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CIDU)” con el fin de ser un punto de encuentro para el intercambio de experiencias y de relación entre profesorado y todas las personas interesadas en la docencia universitaria; se entiende que para la mejora de dicha docencia se hace esencial difundir e intercambiar experiencias innovadoras y/o investigadoras, ya que ello ayuda a pensar sobre el camino seguido, las dificultades y los logros conseguidos y en definitiva a mejorar la práctica educativa (<http://www.cidu2013.org/> Recuperado el 21/10/2013).

A finales de 2013, la Universidad de Vigo vuelve a organizar un encuentro en el que la Innovación Docente cobra protagonismo. Son las denominadas “Xornadas de Innovación Educativa” a fin de impulsar o intercambiar experiencias innovadoras entre los profesores/as universitarios, y reflexionar sobre los cambios pedagógicos que las innovaciones y las investigaciones educativas están generando en la enseñanza superior. (<http://webs.uvigo.es/xie2013/> Recuperado el 10/01/2014)

En el mismo año, se celebran en mayo las “VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente”, cuyo objetivo principal era que los profesores/as participantes en la sexta convocatoria de Redes, convocada por el Vicerrectorado de Coordinación, Calidad e Innovación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, presentasen los resultados obtenidos en los proyectos desarrollados, intercambiando sus experiencias y compartiendo las mismas con el resto de la comunidad académica de la UNED interesada en la calidad y la innovación (profesores, tutores, estudiantes y personal técnico de la UNED). (<http://congresos.uned.es/w4826/> Recuperado el 23/10/2013)

En septiembre de 2013, será la Universidad de Zaragoza quien organice las VII Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa, con un tema central: “El trabajo en equipo, una herramienta para el aprendizaje”. Volvemos a encontrar un punto de confluencia de ideas, prácticas y experiencias innovadoras. Se reafirma la vocación de las Jornadas de constituir un espacio abierto y participativo, en el que reflexionar colectivamente sobre el trabajo intenso, que se lleva a cabo todo el resto del año, para mejorar la calidad de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Zaragoza. Dichas jornadas en las que tiene cabida el personal de administración y servicios de la Universidad de Zaragoza y sus estudiantes se plantean con objetivos tales como: realizar una visión de conjunto del estado actual de la innovación docente en la Universidad de Zaragoza, sus líneas futuras de desarrollo y las necesidades específicas que plantea su potenciación mediante la puesta en común de las experiencias, los estudios y las reflexiones realizadas; analizar críticamente las experiencias de innovación docente llevadas a cabo en dicha

universidad observando los puntos críticos más importantes y estudiando posibles soluciones al respecto o aportar ideas y referentes para nuevos proyectos innovadores, mediante la transferencia a contextos nuevos de experiencias y planteamientos ya realizados en otros ámbitos o desde otras perspectivas. (<http://www.unizar.es/ice/index.php/vii-jornadas> Recuperado el 23/10/2013)

En la misma línea han organizado, conjuntamente las Universidades de Murcia y la Politécnica de Cartagena, el I Congreso Internacional de Innovación Docente, a fin de impulsar el intercambio de experiencias de innovación docente para mejorar la investigación y la docencia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior y en otros ámbitos docentes relacionados con ella. (<http://www.um.es/innovacion/i-congreso-internacional-de-innovacion-docente/> Recuperado el 22/10/2013).

Ya en el año 2014, encontramos, por una parte, en febrero, el II Congreso Internacional de Innovación Docente del Campus de Excelencia Internacional “Mare Nostrum”, organizado por las Universidades de Murcia y la Politécnica de Cartagena, cuyo objetivo era impulsar el intercambio de experiencias de innovación docente para mejorar la investigación y la enseñanza en la Universidad. (<http://www.um.es/innovacion/congreso-innovacion/> recuperado el 25/05/2014); y por otra, las IV Jornadas de Innovación Docente: “Abriendo caminos para la mejora educativa”, organizadas por la Universidad de Sevilla, cuya finalidad era apoyar los proyectos de innovación surgidos por iniciativa del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación. Con esta iniciativa se pretendía crear otro nuevo espacio de intercambio de experiencias relacionadas con innovaciones y/o proyectos que afectasen a diversas titulaciones o a una materia concreta que el profesorado desarrolla en su práctica docente. (<http://facultadeduccion.wix.com/jornadasinnovacion> recuperado el 27/05/2014).

Como vemos, no son pocos los puntos de encuentro en los que se han podido compartir e intercambiar experiencias educativas innovadoras, buenas prácticas y/o distintas concepciones acerca de la innovación docente. Principalmente han sido los foros, congresos o encuentros, puestos en marcha desde distintas instituciones universitarias, los actos elegidos para mostrar a la comunidad educativa dichas experiencias. Estos encuentros, además de haber permitido la relación e intercambio entre profesorado que apuesta por prácticas innovadoras, en algunos de ellos se ha contado con la presencia de alumnado, último beneficiario de dichas prácticas. Paralelamente, también van surgiendo numerosas publicaciones en revistas científicas e incluso algunos monográficos dedicados al tema, así como también han visto la luz publicaciones de las actas de los distintos encuentros realizados. Todo esto hace que la transferencia de resultados sea más eficaz y operativa ya que permite acercar el

conocimiento y los últimos trabajos en innovación docente a todo el que esté interesado en el tema.

Como vemos y a raíz de lo expuesto, se están dando pasos importantes de cara al análisis, descripción e incluso en algunos casos, evaluación de la innovación docente en la universidad, sin embargo, no basta con tener establecidas las acciones para ello, también hay que tener en cuenta las metas, los objetivos y el contexto del sistema institucional universitario en el que se implanta; “ni siquiera las innovaciones exitosas son intrínsecamente buenas, sino que dependen de una multitud y variedad de factores y relaciones contextuales” (Morrish, 1978:18). No cabe duda que la innovación docente es un agente de cambio y de adaptación a los nuevos retos que está planteando el Espacio Europeo de Enseñanza Superior a las Universidades. En este contexto analizar la innovación docente dentro de un ámbito determinado adquiere una gran importancia ya que puede permitir orientar hacia la mejora y fomentar las experiencias innovadoras más eficaces y eficientes en relación con las nuevas oportunidades que se ofrece en las universidades.

A pesar de lo que se ha expuesto consideramos que aún queda mucho camino por recorrer en el terreno de la innovación docente en la enseñanza superior, porque entendemos en la línea que el doctor Fidalgo propone en su blog (<http://innovacioneducativa.wordpress.com/category/innovacion/>) que la innovación docente parece no tener fin, “la innovación no tiene límite, siempre avanza, rompe fronteras, el cambio es una constante“.

Llegados a este punto y una vez que se ha conceptualizado la innovación docente, su relación con la Universidad y cómo ésta la tiene presente en sus planes estratégicos, traducidos en acciones concretas que fomenten nuevas prácticas educativas; una vez nos hemos acercado a los estudios, ya sean en forma de tesis doctorales o de proyectos de investigación, centrado en la innovación educativa y en aquellos puntos de encuentro en los que se ha compartido el conocimiento al respecto del tema que nos ocupa, podemos decir que la innovación docente preocupa y ocupa gran parte de la actividad del profesorado universitario, y que está fomentada desde las distintas Universidades como centros de Educación Superior. Su eficacia, su utilidad, los recursos con los que se cuenta para ponerla en marcha, la formación que tiene al respecto el profesorado y el reconocimiento que recibe el esfuerzo que conlleva planificar y desarrollar acciones innovadoras para la práctica educativa son cuestiones que envuelven a la propia innovación y que aunque ya han sido estudiadas, conviene analizarlas en cada contexto particular a fin de avanzar en el conocimiento en aras de una mejora de la calidad de la Educación Superior.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se va a exponer la metodología empleada en nuestra investigación, para lo cual nos hemos basado fundamentalmente en Romero, (2007) y García, (2002). En primer lugar nos centraremos en el **contexto** en el que se ha desarrollado dicha investigación para, a continuación exponer el **diseño de la misma**, posteriormente se describirán los **instrumentos utilizados** para la recogida de la información así como la **población y muestra** y, por último, se indicará el tipo de **análisis realizado** para el tratamiento de los datos.

3.1. Contexto de la investigación

La investigación que en estas líneas se expone ha tenido lugar en el contexto de la Universidad de Huelva. Esta institución se crea en 1993, con la aprobación de la Ley 4/1993 de 1 de julio, de creación de la Universidad de Huelva. Se ha ido rigiendo por las distintas Leyes que han regulado el Sistema Universitario como la Ley Orgánica 11/83, de 25 de agosto de Reforma Universitaria, la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades, por la Ley 1/92, de 21 de mayo de Coordinación del Sistema Universitario de Andalucía, por la Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades y por la que la modifica: Ley 12/2011 de 16 de diciembre. Igualmente la Universidad de Huelva tiene como referencia sus propios estatutos.

En sus más de veinte años de singladura la Universidad de Huelva ha ido organizando sus servicios y actuaciones a través de distintos Vicerrectorados; la Innovación Docente, ha estado presente en todas las etapas por las que ha pasado la Institución, ya que todos los Equipos de Gobiernos han apostado, ya sea bajo uno u otro Vicerrectorado, por un Servicio de Innovación Docente. Actualmente la Universidad de Huelva cuenta con cinco Vicerrectorados: el Vicerrectorado de Estudiantes, Empleo y Extensión Universitaria, el Vicerrectorado de Asuntos Económicos, Ordenación Académica y Profesorado, el Vicerrectorado de Investigación, Posgrado y Relaciones Internacionales, el Vicerrectorado de Tecnologías e Infraestructuras y el Vicerrectorado de Calidad y Formación. Dentro de éste último es donde se ubica el Servicio de Innovación Docente, organismo encargado de coordinar y equilibrar los intereses de estudiantes y profesorado, a través de procesos que vayan añadiendo valor a todos los elementos del proceso educativo a partir de aportaciones y prácticas que persiguen la excelencia mediante la implicación de la comunidad docente, la mejora continua y la responsabilidad social (http://www.UHU.es/innovacion_docente/presentacion.html recuperado el 22/01/2014).

Así, desde que el Servicio viera su origen se ha ocupado de coordinar distintas acciones, ofertar recursos y transferir los conocimientos sobre innovación docente a la sociedad. Veamos a continuación, brevemente, la historia de la innovación docente y algunos apuntes acerca de su impacto en la Universidad de Huelva.

El artículo 31 de la LOU sobre la promoción y garantía de la calidad, el 49 de la LAU en cuanto al fomento de la docencia y de la investigación universitaria de excelencia; el Plan de Innovación y Modernización de Andalucía (2006) de la Consejería de Innovación Ciencia y Empresa, el propio Estatuto de la Universidad de Huelva que recoge que “las actividades docentes se orientarán a la consecución de altas cotas de calidad de la enseñanza”, el “Informe sobre la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas” (CEJA, 2005) y los distintos Planes Estratégicos de la Universidad de Huelva (2003-2007) y (2008-2011), constituyen el pilar sobre el que se justifican las medidas de mejora e innovación en la enseñanza que están presentes en nuestra Universidad prácticamente desde su origen.

En sus inicios fueron responsabilidad del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) que, hasta 1998, se ocupó de todo lo relativo a la Formación del Profesorado. A partir de esta fecha es la Unidad para la Calidad, dependiente del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente quien se hace cargo de las cuestiones formativas del profesorado, hasta 2002 con la creación del Vicerrectorado de Estudios, Doctorado e Innovación Docente (más tarde Estudios e Innovación Docente) que pone en marcha el *Plan Propio de Innovación y Promoción de la Actividad Docente de la Universidad de Huelva* (I Plan y II Plan) que convoca, desde la Dirección de Innovación Docente y Formación del Profesorado, dos grandes programas: El de *Incentivos Directos a la Enseñanza*, de carácter individual y vinculado a méritos docentes personales valorados mediante baremo público y el de *Mejora a la Coordinación y la Organización Docente*, destinado a grupos de profesores y vinculado a la presentación y realización de proyectos específicos. El primero de ellos destinado a incentivar la dedicación docente del profesorado y el segundo a “Impulsar las iniciativas de los Centros, Departamentos y grupos de profesores encaminadas a potenciar el proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (definición del perfil de una titulación, elaboración de las guías docentes, planes de acción tutorial,...), fomentar la coordinación entre asignaturas, el desarrollo de métodos alternativos de enseñanza, la elaboración de planes de reducción de las tasas de fracaso y abandono y, en general, favorecer en el profesorado el desarrollo de actitudes y actividades innovadoras que repercutan en una mejora de su actividad docente, a partir de la reflexión y del intercambio de experiencias”.

Este programa de Mejora de la Coordinación y Organización Docente convocaba a través de su I Plan: Proyectos de Formación e Innovación, Proyectos de reflexión sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y Programa de formación de profesores principiantes; mientras que en el II Plan eran convocados: Proyectos de Innovación Docente, Proyectos de Formación y Proyectos de apoyo a la docencia reglada.

De estos períodos, tanto de cuando era responsabilidad del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente, como cuando fue del de Estudios, Doctorado e Innovación Docente, se conservan publicaciones que recogen los Proyectos presentados. Asimismo, fueron organizadas Jornadas a través de las cuales se daba a conocer las innovaciones desarrolladas mediante los PIDs (I Jornadas de Innovación en la Universidad de Huelva en 2004; II Jornadas de Innovación en la Universidad de Huelva en 2005) y I Reunión Científica: Experiencias en Metodologías educativas en la Universidad de Huelva en 2006).

Desde el 2005 al 2008, el compromiso y responsabilidad de todo relativo a la innovación y formación del profesorado lo tuvo contraído el Vicerrectorado de Tecnologías, Innovación y Calidad que, a través del Programa de Mejora de la Coordinación y Organización Docente, organizado por el Servicio de Innovación Docente, engloba los Programas de Mejora de la Coordinación y Organización Docente, de Formación de Profesores Noveles y de Formación Permanente.

Parece significativo y, por supuesto, nada casual, la evolución que manifiestan las convocatorias en ese periodo. Cada una de ellas es portadora de una filosofía sobre la innovación que se refleja en los objetivos que se persiguen. En el primer año del Servicio, 2005, se justifica la convocatoria por “la búsqueda de la calidad a través de la innovación”, mientras que un año más tarde se pretende avanzar en la integración de las enseñanzas oficiales en el EEES, en su dimensión más cualitativa, de innovación en docencia. Tiene, por ello, como objetivos el profundizar en la problemática de la implantación del EEES, así como en la mejora de la formación del profesorado en este nuevo marco educativo. Se considera, de esta forma, que en este año la innovación viene marcada por su relación con la implantación del crédito europeo.

En el curso, 2007-08, se cita: “la búsqueda de metodologías docentes de la enseñanza universitaria que optimicen el aprendizaje es una clara señal de innovación de una comunidad docente universitaria dinámica e interesada en ofrecer la mejor formación posible”. Parece evidente que fue en la convocatoria de 2006-07 cuando la innovación se relacionaba directamente con las sugerencias hacia el Espacio Europeo

de Educación Superior y se premiaban las iniciativas a emprender en las guías de los ECTS.

Esta idea que inspira a los convocantes de Proyectos se concreta cuando se marcan objetivos para los mismos. También el análisis de ellos es un dato aclaratorio de la evolución que se aprecia en dichas convocatorias. En los objetivos fijados en el 2005 se pretende:

- Potenciar Proyectos de Innovación que se enmarquen dentro del Plan de Mejora de las Titulaciones y/o Departamentos, evaluados conforme al Plan de Calidad de las Universidades.
- Fomentar el desarrollo de proyectos de innovación presentados colectivamente por grupos de profesores de uno o varios Departamentos o por un Centro, en el ámbito de la elaboración, desarrollo y aplicación de las guías docentes ECTS (abordando el desarrollo de competencias, redefiniendo las implicaciones del profesor y del estudiante, adaptando los objetivos, la metodología docente y el sistema de evaluación, e incidiendo en las actitudes y la participación de los estudiantes en el diseño y desarrollo de actividades académicamente dirigidas).
- Promover la aplicación de metodologías, herramientas y recursos que favorezcan el aprendizaje en un contexto virtual, la capacitación lingüística-cultural del alumnado para la movilidad y que potencien la coordinación entre distintas asignaturas.
- Impulsar una mejora en la acción tutorial, entendida como acompañamiento de los alumnos de nuevo ingreso y como vía complementaria de la formación en una o varias asignaturas.
- Incrementar actuaciones docentes que incidan en la motivación del alumnado para la asistencia a las distintas actividades de aprendizaje y reducción de las tasas de fracaso y abandono.

En la convocatoria de 2006 siguen apareciendo metas con relación a la Convergencia Europea, pero no ya las relacionadas con los Planes de Mejora:

- La profundización en el desarrollo y aplicación de las Experiencias Piloto para la implantación del ECTS en el nuevo EEES.
- La construcción de conocimiento transferible de prácticas educativas innovadoras, especialmente las diseñadas dentro del EEES. Por ello, a partir de experiencias iniciadas en un micro-nivel (asignatura, clase) se puede realizar un proceso de análisis sobre las consecuencias de las innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la preparación del

alumnado, el papel del docente y las transformaciones que afecten a la propia institución con la meta de definir buenas prácticas docentes.

- La creación de equipos docentes que formen parte de un grupo de trabajo que tenga como objetivo común el conocimiento sobre la enseñanza universitaria y el desarrollo de estudios de dirección y liderazgo educativo.

Ya en el 2007, la convocatoria simboliza el resultado de un proceso en el que se ha madurado y se han alcanzado logros, por lo que los objetivos que se plantean se centran en la calidad de la Educación Superior (sin citar ni la Convergencia Europea ni los Planes de Mejora) y propone analizar el impacto y consecuencias de la innovación asumiendo, por primera vez, la posibilidad de investigar acerca de la docencia. Son los siguientes:

- El estudio y análisis del impacto de las innovaciones en los principales agentes de intervención (estudiantes, docentes, materiales, institución); es decir, la innovación y la investigación sobre la calidad en Educación Superior.
- La construcción de conocimiento transferible de prácticas educativas innovadoras. Por ello, a partir de experiencias iniciadas en un micronivel (asignatura, clase) se puede realizar un proceso de análisis riguroso de las consecuencias de las innovaciones en el proceso de aprendizaje del alumnado, su preparación, el papel del docente y las transformaciones que afecten a la propia institución con la meta de definir las buenas prácticas docentes.
- La creación de equipos de investigación que formen parte de un grupo de trabajo que tenga como objetivo común el conocimiento sobre la enseñanza universitaria y el desarrollo de estudios de dirección y liderazgo educativo

Se aprecia en la evolución de las convocatorias de PIDs, que éstos van adaptándose en todo momento a las necesidades formativas y van apoyándose en lo que se ha conseguido con anterioridad. Así, por ejemplo, el hecho de que desaparezca en la última convocatoria citada la alusión a las acciones propias de los ECTS evidencia que es un objetivo logrado y que ya no se considera como innovar, propiamente dicho, el trabajar con este tipo de actividades.

En la convocatoria correspondiente al curso académico 2009/10, cuando los títulos de grado están ya preparados para comenzar su andadura, desde el Servicio de Innovación Docente se sigue trabajando para coordinar y equilibrar intereses de estudiantes y profesorado a través de procesos que vayan añadiendo valor a todos los elementos del proceso educativo a partir de aportaciones prácticas que persiguen la excelencia mediante la implicación de la comunidad docente, la mejora continua y la responsabilidad social. Así se plantean objetivos como:

- Potenciar proyectos de innovación que se enmarcasen dentro del Plan de Mejora de las Titulaciones y/o Departamentos evaluados conforme al Plan de Calidad de las Universidades.
- Fomentar el desarrollo de proyectos de innovación presentados colectivamente por grupo de profesores/as de uno o varios Departamentos o por un Centro (abordando el desarrollo de competencias, redefiniendo las implicaciones del profesor/a y del estudiante, adaptando los objetivos, la metodología docente y el sistema de evaluación e incidiendo en las actitudes y la participación de los estudiantes en el diseño y desarrollo de actividades académicamente dirigidas).
- Promover la aplicación de metodologías, herramientas y recursos que favorezcan el aprendizaje en un contexto virtual, la capacitación lingüístico-cultural del alumnado para la movilidad y que potencien la coordinación entre distintas asignaturas.
- Impulsar una mejora de la acción tutorial, entendida como acompañamiento del alumnado de nuevo ingreso y como vía complementaria de la formación en una o varias asignaturas.
- Incrementar actuaciones docentes que favorezcan la motivación del alumnado a la asistencia a las distintas actividades de aprendizaje y de reducción de las tasas de fracaso y abandono.

Ya en la XVI Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente e Investigación para la mejora en Docencia Universitaria (bienio 2011/13), el Vicerrectorado de Formación del Profesorado e Investigación Docente se plantea como finalidad la creación de equipos de innovación y grupos de investigación educativa consolidados que contribuyan a mejorar la docencia universitaria. Así esboza objetivos propios de una entidad más madura que busca la excelencia y está abierta a una sociedad a la que no puede ser indiferente; objetivos que mantiene el Vicerrectorado de Calidad y Formación en la XVII convocatoria correspondiente al bienio 2013/15. Nos encontramos así con objetivos tales como:

- Estudiar y analizar el impacto de las innovaciones en los principales agentes de intervención (estudiantes, docentes, materiales, institución); es decir, la innovación e investigación sobre la calidad en Educación Superior.
- Construir conocimiento transferible de prácticas educativas innovadoras.
- Crear equipos de investigación que formen parte de un grupo de trabajo que tenga como objetivo común el conocimiento sobre la enseñanza universitaria y el desarrollo de estudios de dirección y liderazgo educativo.

- Colaboración de la Universidad de Huelva con otras Universidades para la mejora de la calidad docente, en especial, los proyectos que vayan dirigidos a mejorar el nivel de formación de los estudiantes, como también el rendimiento académico en las titulaciones.
- El liderazgo de la Universidad de Huelva en materia de innovación docente a nivel nacional e internacional

Junto con la filosofía que subyace en las distintas convocatorias referidas y que se plasman en la fijación de objetivos por los que se ha hecho un breve recorrido, se aprecian asimismo cambios entre ellas en las modalidades por las que se puede optar dentro de los PID. Así en la convocatoria de 2005-06, no se ofertan modalidades propiamente dichas, sino que se hacen sugerencias sobre la coordinación entre áreas o departamentos, así como la búsqueda de la formación en estrategias didácticas, diseño de recursos, evaluación y tutoría. En cambio en 2006 y siendo el protagonista de la formación el EEES, ya nos encontramos con modalidades concretas que, en algún caso, se solaparon con otras convocatorias relacionadas con la Convergencia Europea:

- *Modalidad 1:* Coordinación interáreas y/o interdepartamental para la mejora de la planificación y ejercicio de la docencia universitaria.
- *Modalidad 2:* Diseño y ampliación de experiencias docentes para la formación en competencias del alumnado durante el 2º cuatrimestre del curso 2006/07.
- *Modalidad 3:* Experiencias docentes para la implantación del ECTS para su realización efectiva durante el curso académico 2006/07
- *Modalidad 4:* Diseño de experiencias ECTS para su posible aplicación efectiva durante el curso académico 2007/2008.

Modalidades que quedan reducidas a dos en sucesivas convocatorias confirmándose la madurez y aprovechamiento que se hace de todo lo anterior:

- *Proyectos de Innovación Docente*
- *Proyectos de Investigación en Docencia Universitaria.*

Cabe destacar una nueva modalidad surgida en las dos últimas convocatorias (XVI y XVII) destinada al Intercambio entre directivos y profesores; este proyecto pionero se enmarca en el ámbito del Plan de Actualización Docente de la Universidad de Huelva y tiene por finalidad potenciar la innovación docente e incrementar la colaboración de la Universidad con empresas e instituciones.

En la evolución que han tenido las distintas convocatorias a Proyectos de Innovación Docente los agentes implicados en la evaluación de dichos proyectos han

cambiado. Si en los años 2005 y 2006 fueron evaluados por una Comisión heterogénea de personas de la comunidad universitaria, a partir del curso 2007/08 los proyectos serán evaluados por una comisión externa a la Universidad de Huelva, manteniéndose dicha actuación hasta el momento actual.

Queda añadir que las convocatorias de Proyectos han venido acompañadas de otra paralela con la intención de reconocer la calidad docente, transmitiendo de esta forma la relación íntima que se reconoce desde el Vicerrectorado convocante, entre la innovación y la calidad docente. Así tenemos, por ejemplo, en las convocatorias de 2005-06 y 2006-07 los Premio a la Excelencia en Docencia universitaria y el Premio a la Excelencia y Calidad del Equipo Docente; en el 2008/09, la oferta de premios se ampliaba a los siguientes apartados: Al Equipo Docente de Excelencia, a la Docencia de Calidad, a la Innovación Docente de Excelencia y a la Docencia Virtual; manteniéndose dichas modalidades hasta la actualidad con la incorporación del Premio Gerardo Rojas a la Innovación en los Proyectos de Intercambio entre Directivos y Profesores. En todas ellas se valoran los currículum profesionales de calidad (innovaciones, utilización de nuevas metodologías, creación de materiales...), así como la dedicación e implicación en tareas complementarias de investigación, evaluación y gestión de la calidad docente, criterios que son evaluados por un jurado externo.

Como vemos, tras lo expuesto acerca del Servicio de Innovación Docente de la Universidad de Huelva, podemos decir que éste, haciendo honor a su nombre, va innovando también sus convocatorias y ajustándolas a las necesidades formativas del profesorado a la vez que va creando necesidades formativas y proyectando entre la comunidad universitaria su propia idea de innovación docente.

Ante la puesta en marcha de semejante maquinaria que potencia la innovación docente en aras de una mejora de la calidad educativa, y teniendo en cuenta el camino recorrido y los esfuerzos institucionales puestos en ello nos ha parecido oportuno y creemos que es el momento de acercarnos a las innovaciones docentes que el profesorado onubense pone en marcha y conocer de mano de los agentes implicados en dichas innovaciones (profesorado y alumnado) sus apreciaciones acerca de aquellas. Que se innova en docencia, parece ser que es así, y la afirmación la abalan las distintas convocatorias a Proyectos de Innovación Docente a la que se han hecho referencia en líneas anteriores, convocatorias a la que concursan y se aprueban una media de cien proyectos aproximadamente. Nos preguntamos no obstante si el profesorado está satisfecho con las innovaciones que implementa, si las considera eficaces, útiles y si se siente reconocido en el esfuerzo que conlleva todo cambio que busca la mejora. Nos preguntamos también si el alumnado percibe que se

innova y cuál es su satisfacción al respecto. En las últimas décadas han visto la luz algunos estudios que se acercan a nuestra perspectiva, nosotros queremos centrarnos en la Universidad de Huelva, como caso singular, no pretendemos generalizar sino comprender la situación y dar a conocer la percepción del profesorado y alumnado al respecto.

Este, por tanto, es el contexto en el que nos hemos movido en nuestra investigación de la que a continuación expondremos su diseño, columna vertebral de nuestro estudio.

3.2. Diseño de la investigación

En este estudio nos planteamos como objetivo general, analizar la percepción que el profesorado y los estudiantes de la Universidad de Huelva, tienen sobre los procesos de innovación educativa que pone en marcha. Dicho objetivo general se ha concretado en una serie de objetivos específicos (tabla 6). Nos preguntamos por tanto en esta investigación por aspectos tales como la percepción que se tiene sobre la eficacia de las innovaciones docentes, su utilidad, si son pertinentes, los recursos con los que cuenta, la formación que tiene el profesorado al respecto, su consideración sobre la evaluación de la propia innovación docente como herramienta de mejora, el reconocimiento que recibe el esfuerzo que conlleva planificar y desarrollar acciones innovadoras para la práctica educativa o la percepción que sobre la difusión de la innovación se tiene. Nos acercaremos también a las temáticas más recurrentes en materia de innovación educativa y su sostenibilidad en el tiempo... todo ello a fin de llegar a conocer qué percepción tiene el profesorado de la Universidad de Huelva sobre las innovaciones educativas; perspectiva que hemos tratado de contrastar con la percepción del alumnado último beneficiario de la puesta en marcha de dicho tipo de innovaciones.

Tabla 6: Objetivos de la investigación

Objetivo general
Analizar la percepción del profesorado y de los estudiantes de la Universidad de Huelva sobre las innovaciones docentes puestas en marcha.
Objetivos específicos
Conocer la percepción del profesorado de la Universidad de Huelva acerca de la pertinencia de las Innovaciones Docentes que pone en marcha.
Conocer la opinión del profesorado de la Universidad de Huelva sobre la eficacia de las Innovaciones Docentes que pone en marcha.

Conocer la opinión del profesorado sobre acerca de la sostenibilidad de sus innovaciones docentes.

Determinar la valoración que el profesorado realiza sobre los recursos de que dispone para llevar a cabo innovaciones docentes.

Conocer la percepción del profesorado acerca de si las innovaciones docentes favorecen el desarrollo de competencias en el alumnado.

Conocer el grado de formación del profesorado de la Universidad de Huelva en materia de innovación docente.

Conocer en qué medida se evalúan las innovaciones docentes puestas en marcha.

Analizar en qué medida considera el profesorado que se difunden las innovaciones docentes desarrolladas en la Universidad de Huelva.

Analizar la opinión del profesorado acerca del reconocimiento que tienen las innovaciones docentes que se desarrollan en la Universidad de Huelva.

Describir las temáticas más recurrentes en la puesta en marcha de procesos de innovación docente.

A la hora de estructurar el trabajo y para dar respuesta particularmente a cada uno de los objetivos específicos y por ende a nuestro objetivo general, se han establecido una serie de dimensiones de análisis las cuales coinciden con aquellos. Dichas dimensiones se han configurando fundamentalmente tras la revisión y estudio de los siguientes documentos:

- Las memorias de los Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Huelva en sus XIV y XV convocatorias.
- El documento sobre metodologías de evaluación elaborado por la EuropAid Oficina de Cooperación de la Dirección General de Relaciones Exteriores de la Comisión Europea,
- El modelo de evaluación institucional propuesto por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) el cual actualmente dirige Luis Eduardo González (González, 2005 <http://163.178.32.10/paa/pdf/Materiales-autoev/12.pdf>; p.13 y ss.), y
- El modelo de evaluación docente propuesto por la ANECA en su contextualización para las Universidades Andaluzas, DOCENTIA - ANDALUCÍA, haciendo especial hincapié en el adaptado a la Universidad de Huelva.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

- Los informes de las evaluaciones llevadas a cabo sobre la implantación de cursos piloto para la adaptación al sistema europeo de transferencia de créditos llevada a cabo en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albacete (Pardo, Amo, Córcoles, Tejada, García López, 2007).

Paralelamente a la configuración de las dimensiones que han guiado nuestro estudio se ha tenido en cuenta una serie de preguntas de investigación planteadas, a las que se ha llegado tras la revisión teórica del tema que nos ocupa.

Podríamos decir que nos hemos movido un una vía de doble dirección; por una parte algunas dimensiones han dado lugar a una serie de interrogantes que han guiado ésta investigación, ya que entendemos que “las preguntas sirven para concentrar el trabajo en una cantidad limitada de puntos clave a fin de permitir una recolección de información más acotada, un análisis más profundo y un informe más útil” (EuropeAid oficina de Cooperación: 2006); y por otra, algunas inquietudes y cuestiones que nos planteábamos sobre el tema de investigación fruto de la revisión teórica han generado a su vez dimensiones de análisis. Por tanto podemos decir que se ha producido una “simbiosis” en la que dimensiones planteadas han generado preguntas de investigación y a su vez, preguntas planteadas sobre las innovaciones docentes han generado dimensiones de análisis.

A continuación se exponen las dimensiones en las que se ha centrado nuestro estudio así como las preguntas que las acompañan. Todas ellas se han tenido muy en cuenta en los distintos métodos e instrumentos de recogida de información, lo cual ha facilitado la posterior triangulación de los datos.

Tabla 7: Dimensiones de análisis y preguntas de investigación

DIMESIÓN	Preguntas
Pertinencia de las innovaciones docentes (en el sentido de conveniencia, adecuación, oportunidad).	¿Considera el profesorado que las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva son pertinentes, es decir, convenientes, adecuadas y oportunas?
Eficacia de las innovaciones docentes	¿Considera el profesorado que son eficaces las Innovaciones Docentes que se desarrollan en la Universidad de Huelva?
Sostenibilidad de las innovaciones docentes	¿Piensa el profesorado que se sostienen en el tiempo las Innovaciones Docentes

	puestas en marcha en la Universidad de Huelva?
Recursos para las innovaciones docentes	¿Opina el profesorado que los recursos que la Universidad de Huelva le ofrece para la puesta en marcha de Innovaciones Docentes son adecuados y útiles?
Desarrollo de competencias e innovación docentes	¿Considera el profesorado que las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva permiten en el alumnado el desarrollo de las competencias básicas establecidas en su titulación?
Formación docente en innovación	¿El profesorado de la Universidad de Huelva se considera suficientemente formado para planificar e implementar Innovaciones Docentes?
Evaluación de las innovaciones docentes	¿Las Innovaciones Docentes puestas en marcha son evaluadas? ¿Quién las evalúa? ¿Cuál es la finalidad de dicha evaluación?
Difusión de las innovaciones docentes	¿Considera el profesorado que se difunden las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva?, ¿En qué momento? ¿Entre quienes se difunden?
Reconocimiento de las innovaciones docentes	¿Cree el profesorado que son reconocidas las Innovaciones Docentes que se desarrollan en la Universidad de Huelva?
Temáticas de las innovaciones docentes	¿Cuáles han sido las temáticas más frecuentes a la hora de proponer Innovaciones Docentes por parte del profesorado de la Universidad de Huelva?

Centrándonos en nuestro diseño de investigación tenemos que decir que este estudio se enmarca tanto en la vertiente descriptiva como explicativa, pues pretende,

por una parte, “identificar características (actitudes, formas de razonamiento, opiniones, etc.) de un grupo de personas que pertenecen a una determinada población” (García Cabrero, Márquez Ramírez, y Ávila Calderón, 2009:13), describiendo fielmente la realidad estudiada y por otra, pretende “encontrar las razones o motivos que ocasionan un fenómeno y en qué condiciones ocurre éste” (García Cabrero, Márquez Ramírez, y Ávila Calderón, 2009:13); así intentaremos contribuir a la comprensión del fenómeno estudiado, las innovaciones docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva, a través de múltiples variables.

Siguiendo la terminología usada por González Río (1997), otros aspectos como la amplitud, el carácter y las fuentes de datos que pretendemos abordar hacen que nuestra investigación, sea microsociológica y de carácter mixto, ya que vamos a utilizar tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo; y finalmente para todo ello, recurriremos a fuentes tanto primarias como secundarias. Nuestra intención es, por tanto, aprovechar las ventajas que nos ofrece la combinación de los distintos enfoques metodológicos, el cuantitativo y el cualitativo, que no es otra que mostrar la realidad desde su inherente pluralidad, integrando los hallazgos fruto de la aplicación de ambos métodos; siendo, a la vez, prudentes para no caer en los inconvenientes que conlleva dicha combinación. De esta manera se ha intentado trabajar con estrategias, técnicas o instrumentos adecuados que no confundan, que aporten a la investigación datos relevantes sin caer en el artificialismo y procurando alejarnos de la yuxtaposición que llevaría a una mezcla de distintos instrumentos y técnicas sin coherencia interna con el único fin de mostrar que se ha empleado un amplio panorama metodológico (Bartolomé, 1992, Pozuelos, 2000, Romero, 2006, y Greene, J. 2007).

Por tanto, desde estas líneas se defiende la integración de métodos porque entendemos que ambos análisis (cuantitativo y cualitativo) de una misma realidad, aportan visiones diferentes en el sentido de complementarias, ya que por su parte los instrumentos cuantitativos ayudan, a la hora del diseño, a elegir los casos o situaciones más representativas; en la recolección de datos, a evitar preguntas rutinarias en las entrevistas o también a identificar roles o personas claves no bien identificados, y cuando se lleva a cabo el análisis de datos, ayudan al observador a corregir su idea de que existe congruencia entre los distintos aspectos que son objeto de análisis, permite comprobar ciertas interpretaciones para una colección de datos más sistemáticos y representativo y ayuda a la reinterpretación de datos más cualitativos. Por su parte los instrumentos cualitativos aportan a los cuantitativos, la clarificación de respuestas ambiguas completando con explicaciones las relaciones cuantitativas, ayudan a confirmar los aspectos relevados por los instrumentos

cuantitativos y amplían los elementos identificados con ellos. (Stromquist, 1983, Romero, 2006).

Integramos, por tanto, en nuestro estudio los dos enfoques ya que entendemos que las diferencias son solo de tipo estilístico, “puede considerarse...que toda buena investigación procede de la misma lógica inferencial y subyacente. Tanto los estudios cuantitativos como los cualitativos pueden ser sistemáticos y científicos” (King, G. Keohane, y Verba, 2000:14-15);

Cualquier procedimiento seguido para dar respuesta a un problema, caracterizado por el rigor y la sistematicidad en el proceso, debe ser considerado científico...ninguna metodología prevalece sobre la otra...su utilización va a depender del tipo de problema que se plantea el investigador y la necesidad de generalizar los resultados obtenidos. (Buendía, Colás y Hernández, 2003:120).

Además nos hemos decantado por una estrategia de convergencia o de triangulación, en la cual los métodos se implementan de manera independiente pero se enfocan a una misma realidad o hecho (Bericat, 1998). Nos hemos decantado por esta estrategia ya que entendemos que la realidad que vamos a estudiar es compleja, y dicha estrategia aporta a la investigación un mayor grado de integración de los datos obtenidos y alta legitimidad. Así tendremos en cuenta la triangulación de la fuente de datos, la del investigador y la metodológica. La primera de ellas implica que la información obtenida provenga de distintas fuentes; en nuestro caso, primarias y secundarias. Nuestras fuentes primarias la constituirán los implicados directamente en las Innovaciones Docentes, es decir, profesorado y estudiantes de la Universidad de Huelva. Nuestras fuentes secundarias serán los datos recogidos por otras personas y para otros fines, concretamente recurrimos en este caso a las memorias finales de los Proyectos de Innovación Docente implementados por nuestro profesorado durante los cursos académicos 2009/10 y 2010/11. La triangulación del investigador se ha llevado a cabo durante la construcción de los instrumentos con los que se ha recabado la información, ya que para dicha construcción se ha recurrido al juicio de expertos y la triangulación metodológica ha consistido en la utilización de tres tipos de técnicas: el cuestionario, los grupos de discusión y el análisis de documentos. “La utilización de diferentes métodos en una misma estrategia de investigación potencia la validez de los hallazgos que se efectúan, dado que estos muestran una cierta independencia con respecto a cada método considerado por sí solo” (González Río, 1997).

Se trata también de un estudio transversal, ya que nos interesa saber “cómo ocurre un evento en un momento fijo del tiempo” (Ortega, y Pick, 2011:36); es decir, el fenómeno es percibido por distintos grupos al mismo tiempo.

Esta investigación, apuntamos, se realiza desde una perspectiva abierta. Aunque más cercana al paradigma interpretativo, en ningún momento se ha planteado la lealtad total a ninguno de ellos, por el contrario, se ha pretendido poner a disposición del estudio todas las aportaciones consideradas eficientes y enriquecedoras para llevarlo a cabo; en palabras de Pérez Serrano, G. (1994:62), “un investigador no tiene porqué adherirse ciegamente a uno de ambos paradigmas, sino que puede elegir libremente una relación de atributos que indistintamente provengan de uno u otro, si así logra una adaptación flexible a su problemática”.

Este diseño de investigación expuesto ha procurado una investigación adecuada a las características del objeto de estudio, una investigación planificada y desarrollada con el máximo rigor y calidad posible y una investigación “posible” en cuanto a la capacitación del personal participante, las fuentes de información necesarias, el tiempo, los recursos disponibles y los costes humanos, sociales y económicos. (Pérez, Rojas, y Fernández, 1998:27 en Romero, 2006:158).

Llegados a este punto, vamos a exponer las fases en las que se ha planificado esta investigación. Revisada la literatura existente nos hemos decantado por establecer en nuestro estudio cuatro fases: Preparatoria, Trabajo de Campo, Analítica y Fase Informativa.

La fase preparatoria se ha correspondido con el momento en el que hemos tratado de fundamentar conceptualmente la investigación. A ello se ha llegado mediante búsqueda de literatura, su revisión y reflexión, lo cual ha permitido aportar “las bases teóricas y metodológicas en torno al problema que interesa abordar” (García Cabrero, Márquez Ramírez, y Ávila Calderón, 2009:3), Ésta no se ha efectuado en un solo momento del proceso de investigación sino que se ha ido enriqueciendo con búsquedas sucesivas; ha sido una actividad que se ha realiza de forma paralela a la investigación en sí misma. (Moreno 1987 en García Cabrero, 2009).

Es la fase en la que se concreta el diseño de la investigación (qué métodos y técnicas de indagación se van a implementar en la recogida y posterior análisis de los resultados del estudio, y a qué población o muestra va a aplicarse). En este estudio optamos, como se ha expuesto, por una metodología mixta dadas las características y objetivos de la propia investigación, que a su vez nos ha permitido la triangulación metodológica, utilizando tres instrumentos para la recogida de información: el análisis de datos secundarios, el cuestionario y los grupos de discusión, los cuales serán expuestos con detalle en el siguiente apartado de este capítulo.

En cuanto a la fase de trabajo de campo en primer lugar llevamos a cabo el análisis de datos secundarios, concretamente de las memorias de los Proyectos de

Innovación Docente puestos en marcha en la Universidad de Huelva durante los cursos 2009/10 y 2010/11; a continuación se aplicó el instrumento de corte cuantitativo: el cuestionario. Una vez recogidos y analizados los datos cuantitativos y con la información obtenida del primer análisis de documentos se llevaron a cabo los grupos de discusión, para terminar de nuevo con un último análisis, en profundidad, de las memorias de los proyectos de innovación docente anteriormente citadas. De este modo, se ha facilitado la triangulación de los datos. Llegados a este punto continuamos con la fase analítica en la que se han considerado los datos cuantitativos a través del paquete estadístico SPSS y los datos cualitativos a través del programa MAXQDA para llegar a las conclusiones de la investigación. Para el análisis de todos los tipos de datos se ha tenido como referencia las dimensiones anteriormente expuestas.

Por último con la fase informativa, presentando y difundiendo los resultados, se culmina el proceso investigativo. Consideramos esta fase crucial en todo proceso de investigación, coincidimos con Jiménez Hernández, y García Cabrero, (2009) que es indispensable presentar los resultados obtenidos en forma clara, precisa y sin ambigüedades resumiendo los datos recolectados y los resultantes de los análisis realizados. En nuestro caso, para facilitar la lectura y análisis de los datos se presenta la información en forma “escrita, tabular, gráfica y mixta” a fin de favorecer la comprensión y comparación de los resultados y no duplicar información, dando a conocer dichos resultados a los verdaderos implicados, reflexionando sobre cada una de las cuestiones de investigación planteadas a fin de alcanzar los objetivos planteados. Igualmente se analizan las limitaciones encontradas y se reflexiona sobre futuras líneas de investigación que pudieran enriquecer este trabajo.

3.3. Instrumentos

Como ya se ha expuesto, a fin de llevar a cabo una triangulación metodológica se han utilizado para la recogida de información tres tipos de instrumentos, uno de corte cuantitativo (cuestionario) y dos de corte cualitativo (grupos de discusión y análisis de datos secundarios). El primero se ha utilizado para conocer el punto de vista del profesorado de la Universidad de Huelva sobre distintos aspectos de las innovaciones docentes. Pero para conocer desde otra perspectiva esta información, nos pareció fundamental el análisis de datos secundarios, concretamente las memorias finales de los Proyectos de Innovación Docente. Por último, a fin completar los datos obtenidos con los otros instrumentos y contrastar dichos datos, nos pareció muy enriquecedor el empleo de la técnica de grupos de discusión. Con ella, podríamos

acceder a otras ideas y propuestas. En principio estaba previsto únicamente un grupo de discusión formado por docentes, sin embargo a la luz de los resultados obtenidos a través del cuestionario nos ha parecido interesante aportar a este estudio la opinión del alumnado sobre aquellos aspectos de las innovaciones docentes relacionados directamente con los estudiantes; aspectos que han sido tratados, tanto en el cuestionario como en el grupo de discusión del profesorado y por tanto únicamente desde la perspectiva docente. Así pues se han establecido dos grupos de discusión; un primer grupo formado por profesores y profesoras y un segundo formado por estudiantes. De esta manera incorporábamos una fuente nueva de información, el alumnado, que es quien en último caso se beneficia de la puesta en marcha de las innovaciones docentes. A continuación nos detendremos con más detalle en cada uno de los instrumentos.

3.3.1. Análisis de datos secundarios

El análisis de documentos o de datos secundarios, como técnica en sí nos parece muy interesante y en nuestra investigación ha sido de gran utilidad, ya que entendemos que "...los documentos sirven como sustitutos de registro de actividades que el investigador no puede observar directamente" (Stake, 1998:66). Ha sido una forma de acceder a una información que por darse en situaciones o momentos en los que el investigador no ha estado presente no ha tenido otra forma de disponer de ella.

Con este análisis documental nos hemos acercado en un primer momento a los acontecimientos que nos esperaban, siendo sin embargo prudentes, ya que éramos conscientes que las informaciones obtenidas con los documentos "han de ser tomadas con las necesarias reservas, contrastadas y revisadas a medida que se realiza el trabajo de campo... o con la incorporación de nuevos documentos. También hay que tener en cuenta que los documentos pueden reflejar una realidad arbitraria, o interesadamente sesgada" (Tójar Hurtado, 2006:240).

En cuanto al tipo de documento con el que hemos trabajado han sido oficiales, no personales (Tójar Hurtado, 2006). Los documentos oficiales son emitidos por organizaciones o instituciones y pueden ser privados o públicos. En nuestro caso estos documentos oficiales, y por tanto públicos, han sido las memorias de los Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Huelva, concretamente las correspondientes a las XIV y XV convocatoria de Proyectos de Innovación Docente (cursos 2009/10 y 2010/11 respectivamente).

La primera revisión de las memorias de los Proyectos de Innovación Docentes nos facilitaría la construcción de las dimensiones en las que se ha centrado nuestra

investigación. Posteriormente, el propio análisis de estos datos secundarios se utilizaría como fuente de datos, junto con los resultados del cuestionario para la puesta en marcha de los grupos de discusión; finalmente se han vuelto a analizar en profundidad una vez realizado el análisis de contenido de los grupos de discusión. Todo ello ha permitido que sea más fácil la triangulación en el análisis de resultados, como se mostrará en el apartado correspondiente.

Utilizar el análisis de documentos en nuestra investigación ha sido ventajoso en el sentido de que la información se ha obtenido de manera bastante económica y la recogida de información en sí, no ha requerido de la cooperación de los individuos que aportaban los propios datos; ventaja ya indicadas en su momento por González Río, (1997:245)

Principio básico en nuestro análisis de los datos secundarios ha sido la flexibilidad a la hora de plantear las preguntas de investigación. "Lo ideal es que una idea o hipótesis pueda ser planteada de forma tal que el material disponible ya recopilado contenga la respuesta a esa pregunta" (González Río, 1997:244). Además y teniendo como referente las aportaciones de Stake, (1998:66) hemos procurado:

- Seguir, al analizar documentos, el mismo esquema de razonamiento que cuando realizamos una observación o una entrevista.
- Tener la mente organizada, aunque no cerrada.
- Elaborar cuidadosamente las preguntas de la investigación y tratar que el estudio se desarrolle según nuestras previsiones.
- Y valorar las posibilidades y utilidad de dichos documentos.

Para facilitar el desarrollo del análisis documental en nuestra investigación se han tenido en cuenta las cinco etapas propuestas por Sandoval (1996) citado en Tójar Hurtado, (2006):

- Rastreo de documentos existentes y disponibles.
- Clasificación de documentos obtenidos
- Selección de documentos pertinentes
- Lectura profunda del contenido y realización de notas marginales (memos), buscando tendencias, similitudes, contradicciones, patrones,...
- Lectura cruzada y comparativa de documentos con la intención de ir construyendo una síntesis comprensiva global. (Tójar Hurtado, 2006: 241 y ss)

En el análisis de las memorias de los Proyectos de Innovación Docente nos hemos centrado en las dimensiones que se exponen a continuación, realizando el análisis de contenido mediante las preguntas que acompañan a cada dimensión:

Tabla 8 Dimensiones analizadas a través de las memorias de los Proyectos de Innovación Docente y preguntas para el análisis

DIMENSIÓN	PREGUNTAS
Pertinencia de las innovaciones docentes (en el sentido de conveniencia, adecuación, oportunidad).	¿Considera el profesorado que las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva son pertinentes, es decir, convenientes, adecuadas y oportunas?
Eficacia de las innovaciones docentes	¿Considera el profesorado que son eficaces las Innovaciones Docentes que se desarrollan en la Universidad de Huelva?
Sostenibilidad de las innovaciones docentes	¿Piensa el profesorado que se sostienen en el tiempo las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva?
Recursos para las innovaciones docentes	¿Opina el profesorado que los recursos que la Universidad de Huelva le ofrece para la puesta en marcha de Innovaciones Docentes son adecuados y útiles?
Desarrollo de competencias e innovación docentes	¿Considera el profesorado que las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva permiten en el alumnado el desarrollo de las competencias básicas establecidas en su titulación?
Evaluación de las innovaciones docentes	¿Las Innovaciones Docentes puestas en marcha son evaluadas? ¿Quién las evalúa? ¿Cuál es la finalidad de dicha evaluación?
Temáticas de las innovaciones docentes	¿Cuáles han sido las temáticas más frecuentes a la hora de proponer Innovaciones Docentes por parte del profesorado de la Universidad de Huelva?

Con respecto a la última dimensión indicada (temáticas de las innovaciones docentes), para su mejor análisis se han tenido en cuenta las 9 temáticas, a modo de subcategorías de análisis, que en su día el propio Servicio de Innovación Docente estableciera para la clasificación de las innovaciones docentes puestas en marcha y a la que se ha accedido tras la revisión de las publicaciones de las Memorias de los Proyectos de Innovación Docente de 2005, 2006 y 2007. A continuación se indican dichas temáticas así como una breve descripción de las mismas de la que nos hemos a la hora de la clasificación.

Tabla 9 Descripción de las temáticas

TEMÁTICA		DESCRIPCIÓN
TEM01	Nuevas metodologías en docencia universitaria	Nuevas metodologías en la docencia universitaria (PID cuyo objetivo es el desarrollo de metodologías docentes innovadoras).
TEM02	Adaptación de asignaturas y titulaciones al crédito europeo	ECTS (PID cuyo objetivo es la adaptación de las asignaturas, titulaciones... al crédito europeo)
TEM03	Enseñanza virtual y tecnológica	Enseñanza virtual y tecnológica (PID que fomentan el uso de las nuevas tecnologías en el aula, así como la enseñanza virtual).
TEM04	Diseño de medios y recursos	Diseño de medios y recursos (PID cuya finalidad es la creación de nuevas fórmulas para la docencia).
TEM05	Uso de la lengua extranjera en docencia	Uso de la lengua extranjera en la docencia (PID centrados en el uso de una segunda lengua para impartir las asignaturas).
TEM06	Proyección al exterior	Proyección al exterior (PID que para su desarrollo necesitan de empresas o instituciones fuera de la Universidad).
TEM07	Investigación para la docencia	Investigación para la docencia (PID cuyo objetivo es indagar en aquellos aspectos que afecten directamente

		a la docencia para mejorarla).
TEM08	Orientación y tutoría	Orientación y tutoría (PID que pretenden dar un giro en la orientación y tutoría del alumnado, aportando nuevas tendencias en este campo).
TEM09	Evaluación	Evaluación (PID centrados en el campo de la evaluación docente).

Las distintas dimensiones señaladas, además se han estudiado a través del cuestionario y de los grupos de discusión, lo cual ha permitido la triangulación de la información obtenida como ya se reflejará en líneas posteriores.

El análisis de estos documentos nos ha permitido tomar conciencia sobre las temáticas más recurrentes que, en materia de innovación docente, se ponen en marcha en la Universidad de Huelva, su pertinencia, conociendo el grado de alcance de los objetivos para los que fueron planificadas, su eficacia, si se suelen mantener en el tiempo (sostenibilidad); la influencia de los recursos, especialmente de tipo económico, para la consecución de las metas planteadas, su contribución al desarrollo de competencias en el alumnado, así como el grado en el que el alumnado está implicado en los procesos de evaluación de dichas innovaciones.

Cada memoria ha sido codificada de la siguiente forma; en primer lugar utilizando las siglas PID (Proyecto de Innovación Docente), seguidas de un número de orden y de los dos últimos dígitos del año en el que se presenta la memoria del proyecto implementado. Por ejemplo el código PID 001-11, indica que se trata de un Proyecto de Innovación Docente cuya memoria se ha presentado en el año 2011 y que ocupa el primer lugar en el orden en el que ha sido analizado. Aclarar que el orden seguido ha sido el que el propio Servicio de Innovación Docente le ha otorgado a cada memoria en su publicación.

3.3.2. El cuestionario

Los cuestionarios son una de las herramientas más utilizadas, especialmente en estudios transversales, para recoger información sobre una gran cantidad de temáticas en disciplinas muy diversas, entre otras la educativa. Son una técnica de recogida de información que se caracteriza porque las preguntas que lo forman están establecidas de antemano, de acuerdo con unos modelos, unos supuestos, unas creencias a partir de los cuales se plantean, siendo el orden siempre el mismo. (Romero, 2006, Romero

Tena, 2000, Rodríguez, Gil, y García, 1996, Nisbet, y Entwistle, 1990, o Hayman, 1984). Para nosotros la aplicación del cuestionario nos ha permitido analizar “una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (García Ferrando, (1993:141) en Rojas, y otros 1998:40).

Utilizada esta técnica de recogida de información en estudios similares al nuestro, en nuestro caso, ha hecho posible que consiguiésemos información de un grupo de personas representativas de la población en un tiempo y coste adecuado a nuestras posibilidades. Para nuestro estudio el uso de este tipo de instrumento ha supuesto una serie de ventajas bastante útiles ya que nos ha permitido cuantificar los datos y comparar directamente grupo e individuos, ha facilitado la confidencialidad, permitido respuestas francas y sinceras y ofrecido cierta uniformidad de medición. Es también un instrumento fácil de realizar y de valorar. (Romero, 2006, Hopkins, 1989, Padilla, González y Pérez, 1998, Buendía, 1997).

Ahora bien, siendo conscientes que tradicionalmente se ha asociado la aplicación de cuestionarios a estudios de corte cuantitativo, se ha procurado controlar una serie de requisitos a fin de que sus aportaciones sean útiles en nuestra investigación, que como ya se ha indicado anteriormente es de corte mixta. Así, tanto en la administración del cuestionario, como en su previa elaboración hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Se ha considerado el cuestionario como un procedimiento para la exploración de ideas generales sobre el objeto de investigación.
- Lo hemos utilizado como una técnica más y no como la única de recogida de datos.
- En su elaboración se ha tenido en cuenta un marco teórico, el propio contexto de investigación y las experiencias definidas por el colectivo de la investigación.
- La información recogida en nuestro cuestionario la hemos compartido con los propios informantes y sujetos de la investigación. (Romero, 2006, Rodríguez, Gil, y García, 1996).

A la hora de la elaboración de nuestro cuestionario hemos seguido una secuencia de pasos, que han estado en todo momento supeditados a tres prerrequisitos esenciales en el diseño de cualquier encuesta: la especificación de la finalidad exacta de la misma, la población en la que se va a centrar y los recursos disponibles (Cohen, y Manion, 1990, Padilla, González, y Pérez, 1998).

Tabla 10: Secuencia de pasos seguidos en la elaboración de la encuesta

Determinación precisa de los objetivos del cuestionario.
Revisión de la literatura e instrumentos existentes
Identificación de dimensiones
Planificación del cuestionario.
Elaboración y/o selección de las preguntas y/o tests. Elaboración de batería de preguntas
Análisis de la calidad de las preguntas y/o tests.
Disposición provisional de las preguntas y/o tests en el cuadernillo. Elaboración del borrador del cuestionario.
Análisis de la fiabilidad y validez del cuestionario. Juicio de expertos y validación (el estudio piloto se ha realizado con los mismos expertos ya que dichos expertos formaban parte de la muestra)
Edición final del cuestionario. Elaboración de cuestionario definitivo
Aplicación del cuestionario

El cuestionario que planteamos, por su finalidad, se encuadra dentro de la categoría descriptiva, ya que uno de nuestros objetivos es la obtención de información de grandes grupos; sin embargo también lo podemos incluir en la categoría explicativa y analítica ya que otro de nuestros objetivos es estudiar relaciones y asociaciones entre diferentes variables.

Con respecto a la población y relacionándolo con la dimensión temporal de los cuestionarios, se trata de una encuesta de tipo transversal. “Representan el tipo básico de encuesta y en ella se estudian los diferentes problemas de los diseños muestrales. Suponen la recogida de información en una muestra una sola vez y durante un periodo de corta duración, con el objetivo de captar ciertos “fenómenos” presentes en el momento de la realización de la encuesta.” (Martínez, 1998:387).

Otros aspectos en los que hemos tenido especial cuidado en la realización del cuestionario han sido el lenguaje utilizado, y el orden de las preguntas o afirmaciones. En este sentido, y respecto al lenguaje, se ha procurado que sea accesible y claro para el que está respondiendo, evitando el uso de expresiones lingüísticas que no sean familiares para el interlocutor y sobre todo evitar las preguntas de “doble cañón”, es decir, las que tienen más de una idea en su redacción, las preguntas deben ser específicas evitando la ambigüedad. (Ortega, y Pick, 2011:73, Romero, 2006:179, Hayman, 1984:112 y ss.). En la línea de lo propuesto por Ortega y Pick, se ha procurado que el cuestionario quede redactado de tal manera que, “aunque no haya

contacto entre el investigador y el informante, no sean necesarias explicaciones adicionales acerca de qué es lo que se desea preguntar” (Ortega, y Pick, 2011:73).

En el ordenamiento del instrumento se ha procurado que las primeras preguntas sirvan para “establecer el contacto”, ya que progresivamente se irá creando un “marco de referencia”, que determina, en cierta medida, el modo de interpretar las preguntas y el de responderlas (Hayman, 1984:114). Para ello las preguntas del instrumento se han ordenado de “modo que creen la pauta de pensamiento que produzca la interpretación deseada de las preguntas”. Así, respecto a la secuencia de las preguntas, se ha procurado su “ordenamiento en embudo”, de forma que se comience con las preguntas generales para avanzar progresivamente hacia otras menos generales, colocando al final las más específicas. Hemos seguido un orden creciente de dificultad en las preguntas del cuestionario para hacer más fácil la organización de las ideas por parte del informante, así como el recuerdo de la misma, además “representa un apoyo para ir ganando poco a poco la confianza de los informantes” (Ortega, y Pick, 2011:73).

A estas decisiones hay que añadir la cuestión del aspecto formal del cuestionario ya que “el encuestador no sólo debe atender al contenido del cuestionario, sino también al modo de asegurarse las respuestas del encuestado” (Rodríguez, Gil, y García, 1996). En cuanto al aspecto formal del cuestionario se ha procurado simplicidad en el diseño, distribución de los contenidos de manera que se optimice la cooperación y la existencia de casillas que faciliten la respuesta rápida. Cohen, y Manion, (1990).

A modo de tabla incluimos a continuación los aspectos que se tuvieron en cuenta a la hora de la elaboración, selección y distribución de las preguntas de nuestro cuestionario. (Ortega, y Pick, 2011, Romero, 2006, González Río, 1998, Cohen y Manion 1990).

Tabla 11 Criterios para la elaboración y/o selección de preguntas para el cuestionario.
(Cohen y Manion, 1990:147-148: adaptado de Sellitz, Wrightsman y Cook)

A. DECISIONES SOBRE EL CONTENIDO DE LAS PREGUNTAS

1. ¿Es necesaria la pregunta? ¿Será útil?
 2. ¿Se necesitan varias preguntas para esta cuestión?
 3. ¿Cuentan los informantes con los datos suficientes para contestar la pregunta?
 4. ¿Necesita ser la pregunta más concreta, específica e íntimamente ligada con la experiencia personal del informante?
 5. ¿Es el contenido de la pregunta lo suficientemente general y está libre de concreciones y especificidades falsas?
-

6. ¿Expresan las preguntas actitudes generales?
7. ¿Está el contenido de la pregunta polarizado o cargado en una dirección sin preguntas acompañantes que equilibren el análisis?
8. ¿Darán los informantes la información que se les pide?

B. DECISIONES SOBRE LA REDACCIÓN DE LAS PREGUNTAS

1. ¿Se puede malinterpretar la pregunta?
2. ¿Expresa la pregunta adecuadamente la alternativa con respecto al punto?
3. ¿Es engañosa la pregunta por culpa de asunciones no establecidas o de implicaciones que no se ven?
4. ¿Está polarizada la redacción?
5. ¿Puede ser objetable por el informante la redacción de la pregunta?
6. ¿Producirá mejores resultados una redacción más personalizada de la pregunta?
7. ¿Puede preguntarse mejor la cuestión, de manera más directa o más indirecta?

C. DECISIONES SOBRE LA FORMA DE RESPUESTA A LA PREGUNTA

1. ¿Puede contestar mejor la pregunta con un impreso que exija la contestación por una marca (o contestación corta de una o dos palabras o un número), de respuesta libre o por una marca con contestación ampliatoria?
2. Si se usa la contestación por una marca, ¿cuál es el mejor tipo de cuestión: dicótoma, de elección múltiple o de escala?
3. Si se usa una lista de comprobación, ¿cubre adecuadamente todas las alternativas significativas sin solaparse y en un orden defendible? ¿es de una longitud adecuada?, ¿es la redacción de los ítems imparcial y equilibrada?
4. ¿Es fácil, definida, uniforme y adecuada para la finalidad, la forma de respuesta?

D. DECISIONES SOBRE LA UBICACIÓN DE LA PREGUNTA EN LA SECUENCIA.

1. ¿Puede verse influida por el contenido de las cuestiones precedentes la contestación a las preguntas?
2. ¿Está dirigida la pregunta en una forma natural?. ¿Está en correcto orden psicológico?
3. ¿Aparece la pregunta demasiado pronto o demasiado tarde desde el punto de vista de despertar el interés y recibir la atención suficiente, evitando resistencias etc.?

Como hemos comentado, para la construcción del cuestionario comenzamos con una revisión de literatura sobre el tema, teniendo en cuenta nuestro objeto de estudio y objetivos. De ella establecimos una serie de cuestiones de contenido imprescindibles y junto a éste marco teórico, consultamos otras investigaciones y tesis cercanas a nuestra temática.

De las 13 dimensiones en las que se ha estructurado nuestra investigación, en el cuestionario se han trabajado 11, quedando el resto para su análisis a través de la información recogida mediante otros métodos (grupos de discusión, análisis de documentos); además se le ha añadido una dimensión más referida a datos identificativos que nos proporciona información sobre la muestra. Una vez tenidas claras las dimensiones a trabajar con el cuestionario se empezaron a plantear preguntas sobre dichas dimensiones a fin de que quedaran analizadas convenientemente. A continuación se muestra cada dimensión con las preguntas que nos hicimos en su momento; todo ello daría lugar al borrador del cuestionario el cual se sujetaría a juicio de expertos y prueba piloto.

Tabla 12: Dimensiones de análisis trabajadas a través del cuestionario y preguntas correspondientes

DIMESIÓN	PREGUNTAS
Temáticas de las innovaciones docentes	<p>¿Se plantean metodologías docentes innovadoras?</p> <p>¿Está el profesorado implicado en la adaptación al ECTS?</p> <p>¿Se plantean innovaciones docentes en el campo de la enseñanza virtual y tecnológica?</p> <p>¿Se innova en el diseño de medios y recursos?</p> <p>¿Hay innovación en el campo de los idiomas?</p> <p>¿Se proyectan innovaciones coordinadas con empresas externas?</p> <p>¿Hay innovaciones docentes centradas en la investigación?</p> <p>¿Se buscan nuevas formas de orientación y tutorías para el alumnado?</p> <p>¿Es la evaluación objeto de innovación?</p>
Pertinencia (en el sentido de conveniencia, adecuación, oportunidad).	<p>¿Las Innovaciones Docentes son un aspecto clave para el desarrollo del proceso de Enseñanza – Aprendizaje?</p> <p>¿Las Innovaciones Docentes consiguen las metas y objetivos para las que fueron planificadas?</p> <p>¿Las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel institucional?</p> <p>¿Las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel de Centro?</p> <p>¿Las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel de Titulación?</p> <p>¿Las Innovaciones Docentes tratan de cubrir necesidades</p>

	detectadas en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje? ¿La interdisciplinariedad enriquece las Innovaciones Docentes?
Eficacia	¿Las Innovaciones Docentes favorecen que se alcancen mejor los objetivos de la/s asignatura/s? ¿Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado comprenda mejor la materia? ¿Las Innovaciones Docentes mejoran, en general, la docencia? ¿Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado esté más motivado con la asignatura? ¿Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado participe más activamente en el proceso de enseñanza –aprendizaje? ¿Las Innovaciones Docentes mejoran la relación con los alumnos/as? ¿Las Innovaciones Docentes mejoran la dinámica de la clase? ¿Las Innovaciones Docentes hacen más amenas las clases? ¿Las Innovaciones Docentes facilitan que aprueben más alumnos/as en primera convocatoria? ¿El alumnado está satisfecho con el desarrollo de las Innovaciones Docentes puestas en marcha? Como docente, ¿estoy satisfecho/a con el desarrollo de las Innovaciones Docentes que he puesto en marcha?
Sostenibilidad	¿Se mantienen fácilmente en el tiempo las innovaciones docentes de la Universidad de Huelva? ¿La Universidad ofrece apoyo administrativo para mantener las Innovaciones didácticas puestas en marcha? ¿El mantenimiento de las Innovaciones Docentes supone un esfuerzo extra por parte del profesorado? ¿Las Innovaciones docentes son fácilmente generalizables a otras asignaturas? ¿Es difícil realizar propuestas de Innovación Docente?
Recursos	¿La dotación económica para Innovaciones Docentes es suficiente? ¿Mi Centro posee suficientes recursos para poner en marcha Innovaciones Docentes? ¿El acceso a los recursos que mi Centro ofrece para Innovaciones Docentes es fácil?

	<p>¿Los recursos que mi Centro ofrece para Innovaciones Didáctica son útiles?</p> <p>¿El profesorado tiene fácil acceso a los recursos de información necesarios para implementar Innovaciones Docentes?</p> <p>¿El alumnado tiene fácil acceso a los recursos de información necesarios para seguir las Innovaciones Docentes?</p> <p>¿Los recursos de información disponibles son útiles en la puesta en marcha de Innovaciones Docentes?</p> <p>¿Los espacios son adecuados para el desarrollo de Innovaciones Docentes?</p> <p>¿Se dispone de equipamiento adecuado para poner en marcha Innovaciones Docentes?</p> <p>¿El tiempo establecido, a nivel institucional, para el desarrollo de las Innovaciones Docentes es suficiente?</p>
Desarrollo de Competencias	<p>¿Las Innovaciones Docentes puestas en marcha fomentan el desarrollo de las competencias necesarias para que los estudiantes estén preparados para el desempeño de una profesión?</p> <p>¿Las Innovaciones Docentes puestas en marcha hacen posible que los estudiantes sean competentes en la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio, y en la trasmisión de conocimientos técnicos a un público tanto especializado como no especializado?</p> <p>¿La puesta en marcha de ID ha hecho que los estudiantes adquieran la capacidad reflexionar y emitir juicios sobre temas relevantes de índole social, científica o ética?</p>
Formación	<p>¿Los profesores/as están preparados para la planificación y puesta en marcha de Innovaciones Docentes?</p> <p>¿El profesorado de la Universidad de Huelva considera como prioritario en su formación temas relacionados con Innovaciones Docentes?</p> <p>¿La puesta en marcha de Innovaciones Docentes puede mejorar la formación del profesorado de la Universidad de Huelva?</p> <p>¿La Universidad se preocupa por que el profesorado esté al día en materia de Innovación Docente?</p> <p>¿Los docentes se preocupan de recibir formación adicional sobre</p>

	Innovaciones Docentes?
Evaluación	<p>¿Hay establecido algún sistema de evaluación institucional de las ID implementadas?</p> <p>¿El profesor/a que pone en marcha una ID establece a priori la evaluación de la misma?</p> <p>¿Los alumnos/as participan en la elección de los criterios de evaluación de las ID, que sus profesores/as ponen en marcha?</p>
Difusión	<p>¿Aparecen dificultades a la hora de realizar propuestas de Innovaciones Docentes?</p> <p>¿Es fácil obtener información sobre las innovaciones Docentes propuestas por el profesorado?</p> <p>¿Se difunden las Innovaciones docentes entre el profesorado?</p> <p>¿El alumnado tiene conocimiento de las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva?</p>
Reconocimiento	<p>¿Las innovaciones docentes están valoradas a nivel institucional?</p> <p>¿Las Innovaciones Docentes están reconocidas a nivel externo?</p> <p>¿Las Innovaciones Docentes juegan un papel esencial en la acreditación del docente?</p> <p>¿El alumnado valora el esfuerzo que supone poner en marcha Innovaciones Docentes?</p>

En cuanto a la validez del instrumento en nuestro caso se ha optado por la de contenido. A diferencia de otros tipos de validez, la de contenido no puede ser expresada cuantitativamente, a través de un índice o coeficiente; ella es más bien una cuestión de juicio. Es decir, la validez de contenido, por lo general, se estima de manera subjetiva o intersubjetiva. El procedimiento más comúnmente empleado para determinar este tipo de validez, es el que se conoce con el nombre de juicios de expertos y es el que se ha empleado en éste caso. Es en sí, una técnica muy utilizada en investigación y así lo respaldan diversos autores como Villar Angulo, (1988), Sánchez, (1994), De Vicente, y otros (1995), Fernández Cruz, (1995), Barrios, y otros (1996) o Villar Angulo, y Cabero, (1997) entre otros. En nuestro juicio de expertos participaron seis profesionales del campo de la educación especializados bien en la materia objeto de estudio bien en métodos de investigación. Una vez recogidas todas las aportaciones y sugerencias de los expertos se consideró asumir todos los cambios que proponían y se elaboró el cuestionario definitivo.

El juicio de expertos sirvió también como prueba piloto ya que cinco de las seis personas que revisaron el instrumento formaban parte de la muestra.

El cuestionario definitivo se presenta con tres partes claramente diferenciadas; una primera en la que se incluyen bajo el epígrafe “Datos de identificación” aspectos como sexo, edad, categoría profesional, tiempo de docencia en la Universidad, Facultad en la que desarrolla la mayor parte de su docencia, Departamento de pertenencia y la posible realización de otra actividad profesional (docente o no) fuera de la Universidad. Todos estos datos, nos permitiría caracterizar muy bien la muestra.

En una segunda parte el cuestionario trata de recoger información sobre la participación del profesorado de la Universidad de Huelva en Proyectos de Innovación Docente, tanto dentro de la Universidad de Huelva como fuera. Así se consulta por su participación en distintas convocatorias de Proyectos de Innovación Docente, sobre la/s temática/s de su/s innovaciones, sobre el número de alumnos/as que se han visto beneficiados de dicha innovación y las titulaciones en las que se han venido desarrollando. Por último se les consulta sobre el estilo de enseñanza con el que se identifica más, dando para ello cuatro opciones: Reflexivo, teórico, pragmático y activo.

En la tercera y última parte del cuestionario se presenta una serie de cuestiones sobre las que el profesorado tendrá que posicionarse con respecto a su grado de acuerdo, para lo cual se ha utilizado una escala tipo Likert con valores comprendidos entre 1 y 5, donde 1 significa “muy en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “indeciso”, 4 “de acuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. Estas cuestiones vienen referidas a las dimensiones que ya se han indicado anteriormente y que hemos trabajado mediante este instrumento: Pertinencia, eficacia, sostenibilidad, recursos, desarrollo de competencias, formación, evaluación, difusión y reconocimiento. Hay que indicar que dichas dimensiones no aparecen reflejadas en el cuestionario definitivo por sugerencia de uno de los expertos ya que, como se nos indicó, puede condicionar las respuestas a los ítems. A continuación se muestra el cuestionario como quedó en su forma definitiva:

ANÁLISIS DE LAS INNOVACIONES DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

Cuestionario

Datos de Identificación:

Código:

Sexo: Hombre Mujer

Edad: _____ años

Categoría profesional en la Universidad:

- Contratado/a Doctor/a
- Titular de Universidad
- Catedrático de Universidad
- Otras _____

Tiempo de docencia en la Universidad: _____ años

Facultad /Escuela en la que desarrolla actualmente la mayor parte de su docencia: _____

Departamento al que pertenece: _____

Realiza o ha realizado alguna **actividad profesional fuera de la Universidad**: Sí No

En caso de realizar o haber realizado otra actividad profesional fuera de la Universidad indique si era:

- Docente
- No docente
- Ambos

Si era o es docente en su otra actividad profesional indique:

Tiempo durante el que ha desarrollado o lleva desarrollando dicha actividad docente: _____ años.

Nivel educativo en el que ha impartido o imparte docencia: _____

Participación en Proyecto de Innovación Docente (PID):

¿Ha participado en algún Proyecto de Innovación Docente en la Universidad de Huelva durante los cursos que a continuación se indica?

curso 2011/2012		curso 2010/2011		curso 2009/2010	
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No

Si la respuesta a la pregunta anterior es sí; responda a las siguientes cuestiones:

He participado como Coordinador/a o como Miembro del grupo:

curso 2011/2012	curso 2010/2011	curso 2009/2010
<input type="checkbox"/> Coordinador/a	<input type="checkbox"/> Coordinador/a	<input type="checkbox"/> Coordinador/a
<input type="checkbox"/> Miembro del grupo	<input type="checkbox"/> Miembro del grupo	<input type="checkbox"/> Miembro del grupo

Indique con una X **la/s temática/s** en la que se ubica/n el/los **Proyecto/s de Innovación Docente** en los que ha participado:

	curso 2011/2012	curso 2010/2011	curso 2009/2010
Nuevas metodologías en la docencia universitaria (PID cuyo objetivo es el desarrollo de metodologías docentes innovadoras)			0
ECTS (PID cuyo objetivo es la adaptación de las asignaturas, titulaciones... al crédito europeo)			
Enseñanza virtual y tecnológica (PID que fomentan el uso de las nuevas tecnologías en el aula, así como la enseñanza virtual).			
Diseño de medios y recursos (PID cuya finalidad es la creación de nuevas fórmulas para la docencia).			
Uso de la lengua extranjera en la docencia (PID centrados en el uso de una segunda lengua para impartir las asignaturas).			
Proyección al exterior (PID que para su desarrollo necesitan de empresas o instituciones fuera de la Universidad).			
Investigación para la docencia (PID cuyo objetivo es indagar en aquellos aspectos que afecten directamente a la docencia para mejorarla).			
Orientación y tutoría (PID que pretenden dar un giro en la orientación y tutoría del alumnado, aportando nuevas tendencias en este campo).			
Evaluación (PID centrados en el campo de la evaluación docente).			

Indique en qué **titulación o titulaciones** ha desarrollado el/los Proyectos de Innovación Docente en los que ha participado:

	curso 2011/2012	curso 2010/2011	curso 2009/2010
Titulación/es			

Indique el **número aproximado de alumnos/as implicados** en dicho/s proyectos de Innovación Docente:

	curso 2011/2012	curso 2010/2011	curso 2009/2010
Número aproximado de alumnos/as implicados			

Indique si ha participado en Proyectos de Innovación Docente en otra Universidad en alguna de las siguientes convocatorias:

Curso 2011-2012

- Sí Universidad: _____ Temática: _____
- No

Curso 2010-2011

- Sí Universidad: _____ Temática: _____
- No

Curso 2009-2010

- Sí Universidad: _____ Temática: _____
- No

De los **estilos de enseñanza** que se muestran, indique **con cuál se identifica más**, pero elija solo uno:

- Reflexivo/a** (En mis clases propicio la planificación, el trabajo individual, el estudio analítico y la síntesis. Potencio las actividades que ejercitan en el alumnado su capacidad de observación, análisis, reflexión y comunicación. Fomento que el alumnado plantee nuevas formas de ejecutar la misma actividad y que establezcan relaciones entre los distintos conocimientos que se trabajan en clase).
- Teórico/a** (En mis clases predominan las exposiciones, la relación formal, el desarrollo de actividades estructuradas, planificadas y con una finalidad clara, buscando profundizar en las mismas. Propongo lecturas y diálogos para desarrollar el pensamiento más racional del alumno/a; se analizan los métodos o técnicas buscando los más sólidos; presiono intelectualmente al alumno/a porque creo que así trabaja mejor).
- Pragmático/a** (En mis clases abordo problemas reales para buscarle una solución de manera que el alumno/a relaciones lo aprendido con la realidad. Parto de experiencias para llegar a teorías y principios; suelo emplear ejemplos y anécdotas en el aprendizaje de los contenidos. Procuro que el alumno/a establezca una relación entre el qué hacer y el cómo hacerlo. Valoro el esfuerzo y la toma de decisiones).

- **Activo/a** (Fomento la participación activa, la creatividad, la improvisación. Procuero que los alumnos/as experimenten, arriesguen en situaciones adversas, que resuelvan un mismo tipo de problema por caminos diversos. Busco temas amenos que conecten con la materia y facilito los diálogos informales abiertos y creativos que puedan surgir en clase).

Encuesta:

Señale en qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones, siendo 1 muy en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo y 5 muy de acuerdo. Por favor, le agradecería que procure utilizar la indecisión (3) el menor número de veces posible.

	1	2	3	4	5
Las Innovaciones Docentes son un aspecto clave para el desarrollo del proceso de Enseñanza – Aprendizaje					
Las Innovaciones Docentes consiguen las metas y objetivos para las que fueron planificadas.					
Las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel institucional.					
Las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel de Centro.					
Las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel de Titulación.					
Las Innovaciones Docentes tratan de cubrir necesidades detectadas en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje.					
La interdisciplinariedad enriquece las Innovaciones Docentes.					
Las Innovaciones Docentes favorecen que se alcancen mejor los objetivos de la/s asignatura/s.					
Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado comprenda mejor la materia.					
Las Innovaciones Docentes mejoran, en general, la docencia.					
Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado esté más motivado con la asignatura.					
Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado participe más activamente en el proceso de enseñanza -aprendizaje.					
Las Innovaciones Docentes mejoran la relación con los alumnos/as.					
Las Innovaciones Docentes mejoran la dinámica de la clase.					
Las Innovaciones Docentes hacen más amenas las clases.					
Las Innovaciones Docentes facilitan que aprueben más alumnos/as en primera convocatoria.					

El alumnado está satisfecho con el desarrollo de las Innovaciones Docentes puestas en marcha.					
Como docente estoy satisfecho/a con el desarrollo de las Innovaciones Docentes que he puesto en marcha.					
Las Innovaciones Docentes implementadas en su momento, se suelen mantener en el tiempo.					
Se ofrecen facilidades para mantener en el tiempo las Innovaciones Docentes implementadas en su momento.					
La Universidad ofrece el apoyo administrativo necesario para mantener las Innovaciones Docentes puestas en marcha.					
Es difícil mantener Innovaciones Docentes ya implementadas en cursos anteriores.					
El mantenimiento de las Innovaciones Docentes supone un esfuerzo extra para el profesorado.					
Las Innovaciones Docentes son fácilmente generalizables a otras asignaturas.					
Es difícil realizar propuestas de Innovaciones Docentes.					
La dotación económica para Innovaciones Docentes es suficiente.					
Mi Centro posee suficientes recursos para poner en marcha Innovaciones Docentes.					
El acceso a los recursos que mi Centro ofrece para Innovaciones Docentes es fácil.					
Los recursos que mi Centro ofrece para Innovaciones Didáctica son útiles.					
El profesorado tiene fácil acceso a los recursos de información necesarios para implementar Innovaciones Docentes.					
El alumnado tiene fácil acceso a los recursos de información necesarios para seguir las Innovaciones Docentes.					
Los recursos de información disponibles son útiles en la puesta en marcha de Innovaciones Docentes.					
Los espacios son adecuados para el desarrollo de Innovaciones Docentes.					
Se dispone de equipamiento adecuado para poner en marcha Innovaciones Docentes.					
El tiempo establecido, a nivel institucional, para el desarrollo de las Innovaciones Docentes es suficiente.					

Las Innovaciones Docentes mejoran el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño de una profesión en el alumnado.					
Las Innovaciones Docentes facilitan que el alumnado mejore su competencia para elaborar y defender argumentos dentro de su área de estudio.					
Las Innovaciones Docentes facilitan que el alumnado mejore su competencia para la resolución de problemas dentro de su área de estudio.					
Las Innovaciones Docentes puestas en marcha facilitan que el alumnado mejore su competencia para la trasmisión de conocimientos técnicos a un público tanto especializado como no especializado.					
Las Innovaciones Docentes ayudan a que el alumnado mejore su capacidad para reflexionar y emitir juicios sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.					
Como profesor/a estoy preparado/a para la planificación y puesta en marcha de Innovaciones Docentes.					
Como profesor/a considero prioritario en mi formación, temáticas relacionadas con Innovaciones Docentes.					
La puesta en marcha de Innovaciones Docentes puede mejorar mi formación como profesor/a.					
La Universidad se preocupa por que el profesorado esté al día en materia de Innovación Docente.					
Como docente, me preocupo de recibir formación adicional sobre Innovaciones Docentes (congresos, foros, cursos, etc.)					
La Universidad de Huelva tiene establecido un sistema de evaluación de las Innovaciones Docentes puestas en marcha.					
Como profesor/a, establezco a priori cómo voy a evaluar las Innovaciones Docentes que pongo en marcha.					
Hago partícipe al alumnado en la evaluación de las Innovaciones Docentes.					
Encuentro dificultades a la hora de realizar propuestas de Innovaciones Docentes.					
Es fácil obtener información sobre las Innovaciones Docentes propuestas por el profesorado.					
Las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva se difunden entre el profesorado.					

El alumnado tiene conocimiento de las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva.					
Las Innovaciones Docentes están suficientemente valoradas a nivel institucional.					
Las Innovaciones Docentes están suficientemente reconocidas a nivel externo.					
Las Innovaciones Docentes juegan un papel esencial en la puntuación del docente de cara a una posible acreditación.					
Los alumnos/as valoran el esfuerzo que supone poner en marcha Innovaciones Docentes.					

Muchas gracias por su colaboración.

Una vez elaborado el cuestionario en su versión definitiva, el proceso de encuestación se llevó a cabo en varias fases y de distinta manera. Inicialmente se acudió a cada departamento de la Universidad de Huelva para pedir la colaboración por parte de los docentes en la cumplimentación del cuestionario. Nos pareció oportuno y conveniente el contacto personal y presencial con el docente a fin de que su implicación fuese más efectiva. La dinámica se repitió de manera personal, por parte de la doctoranda, en algunas ocasiones, o a través de una persona de contacto, en otras. Se repartieron un total de 260 cuestionarios de los cuales fueron devueltos 101 en un tiempo aproximado de tres meses (desde octubre hasta diciembre de 2012). Eso suponía el 38% de los cuestionarios entregados. Con ese número de cuestionarios se comprobó que aun no se había alcanzado una muestra significativa, así que comenzamos una segunda fase, esta vez con el envío del cuestionario a través del correo electrónico atendiendo así a la petición de muchos docentes que consideraban más operativa la cumplimentación de dicho instrumento en ese formato. A esta segunda fase se le dedicó otros tres meses aproximadamente, desde enero hasta marzo de 2013. En esta ocasión, y teniendo como referencia las recomendaciones de Ortega, y Pick, (2011), para esta forma de recoger la información, se elaboró una carta de presentación cuya función no era otra más que informar sobre “quién realiza el estudio, objetivos e importancia del mismo, cómo se manejará la información y el valor del informante para la investigación” Ortega, y Pick, (2011:76). A continuación se muestra dicha carta de presentación:

Estimado/a Sr/a.:

Me pongo en contacto con usted para solicitarle ayuda de cara a la recogida de datos para mi Tesis Doctoral, la cual estoy realizando en el Departamento de Educación bajo la tutela del profesor D. Sebastián González Losada y de la profesora Dña. M^a del Pilar García Rodríguez.

En la Tesis se pretende analizar las Innovaciones Docentes en la Universidad de Huelva y para la recogida masiva de datos se ha elaborado un cuestionario, el cual le adjunto para su conocimiento e interés.

Le agradecería que, en la medida de sus posibilidades, cumplimentase dicho cuestionario y me lo hiciese llegar a vuelta de este correo. Por supuesto los datos serán tratados de manera anónima y confidencial.

Quedo por tanto pendiente de recibir noticias suyas agradeciéndole de antemano su valiosa colaboración.

Para cualquier asunto estoy a su disposición.

Muchas gracias de antemano por su atención.

Reciba un cordial saludo

En esta ocasión se recogieron 17 cuestionarios de los 60 enviados por correo electrónico; es decir el 28%. Pasado el tiempo establecido para su recepción y una vez comprobado que aun no se había conseguido la muestra necesaria, se comenzó una tercera fase en la que se volvió a solicitar la cumplimentación del cuestionario de manera presencial, yendo a aquellos departamentos de los que se habían recibido menos cuestionarios. Esta fase ocupó en tiempo tres meses aproximadamente, desde abril hasta junio de 2013. En esta ocasión de 30 cuestionarios repartidos se recogieron 11 (el 36% de los entregados).

Metodológicamente, este fenómeno, es denominado como el de “la no respuesta”. Para Romero,(2006:192) los problemas más comunes por los que los sujetos no dan respuesta a los instrumentos que se les hace llegar son los “no contactos” y los “rechazos”. En nuestro caso, y siguiendo a Manzano (1998:91), las razones de los bajos índices de respuesta creemos que puede ser debido a que “la gente no está y cuando está, está ocupada. No creen que el estudio tenga consecuencias positivas o sospechan que tenga consecuencias negativas o ambas cosas. Desconfían...”

Al final del proceso de encuestación se obtuvieron un total de 129 encuestas, siendo ésta la muestra definitiva para nuestro análisis cuantitativo, el cual se vería completado con el análisis cualitativo de las memorias de los Proyectos de Innovación Docente, siendo este fundamental para orientar los grupos de discusión, los cuales pasamos a explicar en profundidad.

3.3.3. Grupos de discusión

Como ya se ha mencionado anteriormente, nos parece de vital importancia para nuestra investigación contar con las ventajas que la integración metodológica aporta; por ello, tras realizar un primer informe provisional con los resultados del cuestionario y para continuar indagando en nuestro objeto de estudio, se llevaron a cabo dos grupos de discusión, uno formado por docentes y otro formado por estudiantes. Ambos puntos de vista han venido a enriquecer nuestro estudio, por lo que podemos decir que la técnica ha sido de gran utilidad, ya que nos ha permitido, por un lado, completar la información recopilada a través de las otras técnicas para, de este modo, lograr una buena triangulación metodológica y por otro, analizar y contrastar los datos cuantitativos obtenidos a través del cuestionario y los cualitativos, tras el análisis de datos secundarios.

Se ha elegido el grupo de discusión como técnica, por ser cualitativa y propia de las investigaciones sociales; en ella se desarrolla una conversación en la que, para el investigador, los interlocutores desaparecen detrás de las interlocuciones. Es una técnica que trabaja con el habla, igual que sucede con la entrevista en profundidad, o con la historia de vida. (González Río, 1997:142-151).

En los grupos de discusión de nuestra investigación ha prevalecido la opinión o el juicio sobre la conversación, ya que lo que se buscaba era la confrontación de ideas a fin de que alguna pudiera ser rebatida incluso ante la intervención de otro participante. Esta modalidad de recogida de datos propia de la metodología cualitativa posee un gran potencial. “Se reúne a un grupo de personas y se trabaja con éste en relación con las variables, las categorías, los sucesos o los temas objetivo de la investigación” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista, 2002:466)

Para nosotros ha sido esencial el producto surgido del discurso del grupo fruto de la discusión, y hablamos de discusión porque nos referimos al hecho real de tener que discutir. Así convocamos a los grupos para que discutiesen y les permitimos estar reunidos solo el tiempo durante el que se iba a discutir. Esencial, en tanto que lo ha caracterizado, ha sido la dinámica que establecida en los grupos de discusión: la confluencia de un conjunto de personas en una situación discursiva y un investigador,

que no participaba en la conversación, pero que la determinaba. El investigador, a posteriori, era el que debía encontrar y explicar las conclusiones o resultados obtenidos del desarrollo del grupo; por tanto ha sido esencial la habilidad del investigador para obtener unos resultados óptimos (Romero, 2006, Ibáñez, 1992 y González Río, 1997).

En nuestro estudio, el uso que hacemos de la técnica del grupo de discusión se acerca a la definición que del término proponen Krueger, R. A. (1991) Romero, P. (2006) o Báez Pérez de Tudela (2007), es decir, lo hemos entendido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo y no directivo. En nuestros grupos de discusión se ha procurado reunir a un número determinado de personas desconocidas entre sí y con características homogéneas en función del tema investigado para que mantuviesen una discusión, únicamente guiada, en un ambiente distendido (Krueger, 1991).

Se ha procurado también, para que el grupo funcionase correctamente como instrumento de investigación, que fuese:

- Abierto; "...en él deben tener cabida todas las opiniones, sean las que sean y todas las posibles posturas sostenidas por la gama de informantes convocados..."
- De intercambio; "...ir más allá de lo obvio... Por eso necesita que los participantes en la reunión discutan (en el mejor sentido de la palabra), argumenten, refuten, intercambien ideas, debatan, confronten puntos de vista y pareceres, y con ello, manifiesten sus conformidades y disconformidades, sus concordancias y discordancias, sus avenencias y discrepancias, sus compatibilidades e incompatibilidades, etc.
- No dirigido; en el sentido de dejar plena libertad al grupo para decidir sobre qué hablar y qué callar, el orden en el actuar y la prioridad que se le da a los temas que surgen. El moderador es quien dirige la reunión y propone el tema a debate pero a partir de ahí en ningún caso debe dirigir las aportaciones de los participantes en un sentido ajeno al que el propio grupo quiera darle, sea el que sea.
- Pragmático; toma el lenguaje tal como se manifiesta en la situación concreta del grupo, como reflejo y muestra de lo que sucede fuera del grupo. La técnica persigue que dentro del grupo se reproduzca la creación espontánea (no preparada previamente) y flotante (lo que está flotando en el ambiente) de los grupos de referencia (Báez y Pérez de Tudela. (2007:132).

Entendemos que cuando un grupo se confecciona y funciona siguiendo las cuatro premisas señaladas anteriormente, se consigue un diálogo "colectivo, inmediato y espontáneo" en el que se reproducen los discursos de los grupos de pertenencias por los que son traídos los informantes y en el que las ideas surgidas atienden a las leyes

de la “coherencia, diferencia y cambio”; de ahí la importancia de tener en cuenta dichos aspectos. (Báez y Pérez de Tudela 2007:133).

Ya que nuestros grupos han sido constituidos para la investigación y no existían previamente a ella y no se mantendrán con posterioridad cabía la posibilidad de que fuesen calificados de artificiales y manipulables (Ibáñez 1992); sin embargo para que en el desarrollo de los grupos no se produjeran interferencias o subjetividades expresadas por el propio investigador se decidió que lo dirigiesen otras personas que no fuese la propia investigadora; esta persona poseía conocimientos generales sobre el tema pero sin llegar a tener el grado de profundización de la investigadora.

A continuación vamos a describir el diseño, la planificación e implementación de los grupos de discusión llevados a cabo en nuestro estudio, que en nuestro caso han sido dos, uno formado por docentes de la Universidad de Huelva y otro por estudiantes.

- Selección del tema: elaboración de un protocolo.

Nuestra intención al emplear el grupo de discusión, es la de comprobar si, mediante el debate de los miembros del grupo, las informaciones recopiladas anteriormente, convergen o divergen con dicho discurso, así como , aportar nuevas informaciones, si las hubiera. Por tanto a la hora de seleccionar la temática se han utilizado los mismos interrogantes que nos planteamos al inicio de la investigación; nos hemos centrado en las mismas dimensiones de análisis utilizadas para la elaboración del cuestionario y se han tenido en cuenta los resultados obtenidos en un análisis inicial de dicho instrumento cuantitativo.

Para lograr nuestro objetivo, elaboramos un protocolo que nos permitiera, tanto profundizar en la descripción, análisis y explicación de los procesos de innovación docente, como guiar la conducción de dichos grupos de una manera estructurada, coherente y ordenada.

Las cuestiones planteadas en los protocolos responden a una doble finalidad, por una parte contrastar resultados interesantes y por otra conocer la opinión de los participantes del grupo con respecto a datos inesperados.

Ambos protocolos fue trabajado previamente con las moderadoras, con el fin de que tuvieran muy claro qué información queríamos recabar y también para que en la medida de lo posible y si el hilo del discurso iba respondiendo a este guión, no tuvieran que intervenir.

Hay que señalar que las sesiones se desarrollaron con gran fluidez y los temas fueron surgiendo de manera natural, gracias al magnífico trabajo de las coordinadoras.

A continuación se muestra los protocolos utilizados en sendos grupos de discusión; el del profesorado y el del alumnado:

Tabla 13: Protocolo grupo discusión profesorado

PERTINENCIA	<p>En primer lugar vamos a centrarnos en la pertinencia de las innovaciones docentes en el sentido de conveniencia, adecuación y oportunidad.</p> <p>Pregunta clave:</p> <p>En los resultados que hemos obtenido en el cuestionario que le hemos pasado al profesorado de esta Universidad, el 77,5% de ellos está convencido que las Innovaciones Docentes son un aspecto clave para el desarrollo del proceso de Enseñanza – Aprendizaje. ¿Qué pensáis al respecto?; ¿Creéis que tratan de cubrir las necesidades inherentes al proceso de Enseñanza - Aprendizaje?</p> <p>Preguntas secundarias orientativas:</p> <p>¿Pensáis que las Innovaciones Docentes consiguen las metas y objetivos para las que fueron planificadas? ¿En qué medida?</p> <p>¿Consideráis que las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel institucional, a nivel de Centro o a nivel de Titulación?; ¿Qué pensáis al respecto?</p> <p>¿Creéis que el profesorado considera que la interdisciplinariedad enriquece las Innovaciones Docentes?</p> <p>¿Estáis de acuerdo? ¿Por qué?</p>
EFICACIA	<p>A continuación vamos a hablar sobre la eficacia de las innovaciones docentes que se ponen en marcha en la Universidad de Huelva.</p> <p>Pregunta clave:</p> <p>El 65,1% del profesorado encuestado consideran que las Innovaciones Docentes ayudan a que se alcancen mejor los objetivos de las asignaturas en las que se ponen en marcha, sin embargo hay un 17,8% que se confiesan indecisos ante esta apreciación. ¿Qué os parece a vosotros? ¿Por qué?</p>

Preguntas secundarias orientativas:

¿Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado comprenda mejor la materia? ¿Está más motivado hacia ella?

¿Hacen que participen más activamente los alumnos/as en el proceso de enseñanza aprendizaje?

¿La relación del profesor/a con sus alumnos/as mejora gracias a las innovaciones docentes? ¿Se mejora la dinámica de la clase?

¿Las Innovaciones Docentes facilitan que aprueben más alumnos/as en primera convocatoria? ¿Cuál es vuestra experiencia al respecto?

¿El alumnado está satisfecho con el desarrollo de las Innovaciones Docentes que se ponen en marcha?

SOSTENIBILIDAD

Una vez que hemos reflexionado sobre la pertinencia y eficacia de nuestras innovaciones docentes vamos a hablar sobre la sostenibilidad de las mismas.

Pregunta clave:

Cerca del 70% del profesorado encuestado considera que las Innovaciones Docentes implementadas se suelen mantener en el tiempo, siendo muy pocos los docentes que no lo consideran así (1,21%). ¿Qué os parece a vosotros? ¿Creéis que las Innovaciones Docentes implementadas en su momento, se suelen mantener en el tiempo?

Preguntas secundarias orientativas:

¿Creéis que se le ofrece al profesorado, desde la Institución, facilidades para mantener en el tiempo las Innovaciones Docentes implementadas en su momento?

¿Consideráis que el mantenimiento de las Innovaciones Docentes supone un esfuerzo extra para el profesorado?

¿Pensáis que las Innovaciones Docentes que se implementan en una asignatura son fácilmente generalizables

a otras?

RECURSOS

Hasta ahora hemos hablado de la Pertinencia de las Innovaciones Docente, de su Eficacia y sostenibilidad; ahora nos vamos a centrar en los recursos. Pensad en todo tipo de recursos: humanos, económicos, espaciales, materiales, temporales, de información...

Pregunta clave:

Casi el 60% del profesorado considera que la dotación económica que la Universidad otorga para la puesta en marcha de innovaciones docentes es insuficiente. ¿Qué opináis vosotros?

Preguntas secundarias orientativas:

¿Vuestro Centro posee recursos de fácil acceso y útiles para la puesta en marcha de innovaciones docentes? El 42% de los encuestados considera que su centro no posee suficientes recursos para poner en marcha innovaciones docentes, ¿estáis de acuerdo?

¿Son útiles y accesibles los recursos de información con los que contáis a la hora de poner en marcha innovaciones docentes?, **Y vuestros alumnos y alumnas**, ¿pueden acceder fácilmente a ellos para seguir las innovaciones docentes que proponéis? El 43,43% del profesorado considera que el alumnado tiene fácil acceso a dichos recursos de información.

¿Consideráis que los espacios con los que contáis para el desarrollo de innovaciones docentes son adecuados? Y sobre el equipamiento; ¿es el adecuado?

¿Consideráis suficiente el tiempo establecido, a nivel institucional, para el desarrollo de las Innovaciones Docentes?

DESARROLLO DE **Pregunta clave:**

COMPETENCIAS

Como sabéis en los nuevos Grados son muy importantes tanto las competencias específicas de la titulación como una serie de competencias generales que el alumnado debe ir adquiriendo en el transcurso de los años de carrera.

El 65,2% del profesorado encuestado opina que con la puesta en marcha de innovaciones docentes se pueden trabajar dichas competencias; ¿Qué os parece a vosotros/as? ¿Se puede trabajar, a partir de la puesta en marcha de innovaciones docentes, el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño de una profesión en el alumnado?

FORMACIÓN

Ahora vamos a centrarnos en el campo de la formación del profesorado.

Pregunta clave:

El 72,1% del profesorado encuestado considera estar preparado para planificar y poner en marcha innovaciones docentes, frente al 8,53% que dice no estarlo. Cabe destacar que hay un 18,6% que se muestra indeciso ante esta afirmación. ¿Qué opináis vosotros al respecto?

Pregunta secundaria orientativa:

¿Creéis que el profesorado de la Universidad de Huelva tiene oportunidades y facilidades de formarse en innovaciones docentes?

EVALUACIÓN

Pregunta clave:

Cuando preguntamos al docente sobre su conocimiento acerca de si la Universidad de Huelva tiene establecido un sistema de evaluación de las innovaciones docentes puestas en marcha, llama la atención el alto grado de indecisión en la respuesta; así el 40,3% de los encuestados no sabría decir si lo tiene o no lo tiene. ¿Qué pensáis al respecto?

Preguntas secundarias orientativas:

Cuando ponéis en marcha una innovación docente, ¿establecéis a priori cómo la vais a evaluar?

Si lo hacéis, ¿intentáis que el alumnado participe en dicha evaluación?

DIFUSIÓN

Ahora nos vamos a centrar en la difusión de las innovaciones docentes que se implementan.

Pregunta clave:

El 45,74% del profesorado consideran que las innovaciones docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva **no** se difunden entre el profesorado. ¿Estáis de acuerdo?

Además, cuando preguntamos por la facilidad de obtener información sobre las innovaciones docentes propuestas por el profesorado, nos encontramos con, que el 34,11% encuentra dificultades, el 36,4% dice no encontrarlas, y el 28,68% se encuentra indeciso a la hora de responder.

¿Creéis que las innovaciones docentes que se llevan a cabo en la Universidad de Huelva se difunden de manera que lleguen a toda la comunidad educativa?

Preguntas secundarias orientativas:

Como profesores/as, ¿Es fácil para vosotros obtener información sobre las Innovaciones Docentes implementadas en la Universidad de Huelva?

¿Creéis que el alumnado tiene conocimiento de las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva?

RECONOCIMIENTO

Por último vamos a hablar del reconocimiento que se le otorga a las innovaciones docentes.

Pregunta clave:

El 54,3% del profesorado encuestado coincide en que las innovaciones docentes no están suficientemente valoradas a nivel institucional, ¿Qué opináis al respecto?

Además el 59,7% del profesorado considera que las innovaciones docentes de la Universidad de Huelva no están suficientemente reconocidas a nivel externo ¿Estáis de acuerdo?, ¿por qué?

Preguntas secundarias orientativas:

¿Pensáis que las Innovaciones Docentes juegan un papel esencial en la puntuación del docente de cara a una posible acreditación?

El 61,3% del profesorado considera que el alumnado no valora el esfuerzo que supone poner en marcha innovaciones docentes. ¿Qué opináis al respecto?

Tabla 14: Protocolo grupo de discusión alumnado

Este grupo de discusión se ha formado con el objetivo de que vosotros/as, los alumnos y alumnas, reflexionéis y opinéis sobre las innovaciones docentes que se ponen en marcha en la Universidad de Huelva. Periódicamente, la Universidad a través del Servicio de Innovación Docente, convoca al profesorado a plantear y poner en marcha acciones innovadoras que mejoren la calidad de su docencia.

En este grupo de discusión pretendemos acercarnos a las innovaciones docentes que se implementan en nuestra Universidad, hablaremos de su utilidad, de los recursos necesarios para ponerlas en marcha, veremos si dichas innovaciones pueden facilitar o no vuestro aprendizaje. También vamos a reflexionar sobre la preparación del profesorado para llevarlas a cabo, ¿creéis que vuestro profesorado en general es un profesorado innovador?, sobre la difusión que tienen, es decir, ¿las conocéis?, ¿sabéis de su existencia?, ¿sabéis cuando un profesor/a está poniendo en marcha una acción innovadora en su clase?

En definitiva queremos conocer vuestro punto de vista ya que como estudiantes sois los últimos beneficiarios de la práctica docente.

Preguntas iniciales	¿Qué entendéis por innovación docente? ¿Conocéis a algún profesor/a que sea innovador/a? ¿Qué os lleva a pensar que es innovador/a?
DIFUSIÓN	Pregunta clave: ¿Conocéis las innovaciones docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva?

	<p>Preguntas secundarias orientativas:</p> <p>Como alumnos/as ¿Dónde podéis encontrar información sobre las Innovaciones Docentes implementadas en la Universidad de Huelva?</p> <p>¿Es fácil para vosotros obtener información esa información?</p>
PERTINENCIA	<p>Ahora vamos a reflexionar sobre si conviene realizar innovaciones docentes o no, sobre si son adecuadas las innovaciones docentes que se ponen en marcha y si son oportunas.</p> <p>Pregunta clave:</p> <p>¿Creéis que las Innovaciones Docentes son un aspecto clave para vuestro aprendizaje? ¿Por qué?</p> <p>¿Son adecuadas a las asignaturas en las que se llevan a cabo?</p> <p>¿Se realizan en el momento adecuado?</p>
EFICACIA	<p>A continuación nos vamos a centrar en la eficacia, en la utilidad, de las innovaciones docentes.</p> <p>Pregunta clave:</p> <p>¿Consideráis que las Innovaciones Docentes favorecen que alcancéis mejor los objetivos previstos en la/s asignatura/s en las que se ponen en marcha o por el contrario no son determinantes?</p> <p>Preguntas secundarias orientativas:</p> <p>¿Comprendéis mejor y participáis más activamente en aquellas asignaturas en las que se ponen en marcha innovaciones docentes?</p> <p>¿La puesta en marcha de innovaciones docentes afecta en alguna medida a vuestra relación con los compañeros/as en clase? ¿Cómo?</p> <p>¿La puesta en marcha de innovaciones docentes afecta, en alguna medida, a vuestra relación con el profesor/a que la lleva a cabo? ¿Cómo?</p> <p>¿Estáis más motivados/as en aquellas asignaturas en las que se desarrollan innovaciones docentes? ¿Por qué?</p> <p>¿Estáis contentos/as con las innovaciones docentes que se han podido poner en marcha en vuestras asignaturas?</p>

<p>RECURSOS</p>	<p>A continuación vamos a centrarnos en los recursos necesarios para el desarrollo de innovaciones docentes. Pensad en todo tipo de recursos: humanos, económicos, espaciales, materiales, temporales, de información...</p> <p>Pregunta clave:</p> <p>En las asignaturas en las que se ponen en marcha innovaciones docentes, ¿el profesorado os proporciona los recursos necesarios para ello?</p> <p>Preguntas secundarias orientativas:</p> <p>¿El acceso a los recursos es fácil o por el contrario entraña una gran dificultad acceder a los mismos?</p> <p>¿Son los recursos con los que contáis útiles para el seguimiento de las asignaturas en las que se ponen en marcha innovaciones docentes?</p> <p>En cuanto a los espacios de los que disponéis; ¿consideráis que son adecuados para el desarrollo de innovaciones docentes?</p> <p>Y con respecto al equipamiento, ¿se dispone del adecuado para poner en marcha Innovaciones Docente?</p>
<p>COMPETENCIAS</p>	<p>Pregunta clave:</p> <p>Como sabéis en los nuevos Grados son muy importantes tanto las competencias específicas de la titulación como una serie de competencias generales que debéis ir adquiriendo en el transcurso de los años de carrera.</p> <p>Un amplio número de profesores y profesoras de la Universidad de Huelva opina que desde la puesta en marcha de innovaciones docentes se pueden trabajar dichas competencias; ¿Qué os parece a vosotros/as? ¿Se puede trabajar, a partir de la puesta en marcha de innovaciones docentes, el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño de una profesión en el alumnado?</p>
<p>FORMACIÓN</p>	<p>Ahora vamos a hablar sobre el profesorado.</p> <p>Pregunta clave:</p> <p>Pensad en algún profesor o profesora que haya intentado llevar a cabo algún tipo de innovación en clase; ¿Consideráis que estaba bien preparado/a para ello o por el contrario</p>

	hubiese necesitado formación al respecto?
EVALUACIÓN	<p>Pregunta clave:</p> <p>¿Habéis participado alguna vez en la evaluación de una innovación docente?</p> <p>Si ha sido así, ¿qué se os pedía en dicha evaluación? ¿Qué teníais que hacer?</p>
RECONOCIMIENTO	<p>Por último vamos a reflexionar sobre el reconocimiento que tienen las innovaciones docentes.</p> <p>Pregunta clave:</p> <p>¿Creéis que desarrollar una innovación docente conlleva algún tipo de esfuerzo extra para el profesorado?</p> <p>Preguntas secundarias orientativas:</p> <p>En caso afirmativo ¿Creéis que se debe valorar dicho esfuerzo?</p> <p>¿Cómo valoraríais el esfuerzo del profesorado innovador?</p> <p>¿Creéis que la Universidad como institución, debería valorar de alguna forma que el profesorado introduzca innovaciones en sus clases? ¿Cómo se os ocurre que se puede hacer?</p> <p>¿Creéis que se debe potenciar la innovación en docencia?</p> <p>¿Por qué?</p>

- Lugar de celebración y duración de las sesiones

El lugar en el que se celebraran las reuniones de los grupos de discusión también ejerce influencia entre los participantes y por tanto son “determinantes de y en la investigación”. Se ha procurado que “su formato sea flexible y favorecedor del debate, lo cual le impone las condiciones para que sirva como lugar de reunión” (Báez y Pérez de Tudela, 2007:152 y ss.) Se procuró que el espacio seleccionado para las sesiones de los grupos de discusión, fuese un “espacio que le viene dado al grupo: se lo asigna el investigador y solo le pertenece al grupo mientras se desarrolla su trabajo.” (Báez y Pérez de Tudela, 2007:154). El lugar, por tanto, donde se celebraron ambas reuniones, se procuró que fuera lo “más neutral posible”; fue una sala de trabajo situada fuera del entorno habitual de trabajo de los distintos miembros participantes, con una capacidad aproximada para quince personas, en una zona de la Facultad de Educación poco transitado a fin de evitar interrupciones que distorsionasen el discurso. Es una habitación luminosa y cómoda. En cuanto al mobiliario contaba con mesas rectangulares que se dispusieron de forma para que los participantes se colocaran

alrededor de las mismas a fin de que todos y todas se viesan las caras y estuviesen cerca unos de otros. Se les dio plena libertad a los participantes para que se distribuyesen alrededor de la mesa como lo considerasen oportuno a fin de que estuvieran cómodos y relajados.

Las dos sesiones han durado algo más de una hora. Concretamente el grupo de discusión del profesorado ha durado 1 hora y 18 minutos y el del alumnado 1 hora y 9 minutos. Al comienzo de cada sesión la moderadora ha informado sobre el tiempo aproximado de duración de las sesiones. Consideramos que los tiempos se han acercado bastante a los óptimos para un grupo de discusión, los cuales se establecen entre una hora u hora y media a dos horas (Ibáñez, 1992 y Gil, 1993 o Álvarez Rojo, 1990).

- Moderadoras

El papel del moderador ha sido objeto de numerosos trabajos. Hay autores como Ibáñez, (1992:302 y ss), que opinan que no interviene en la discusión, que su actuación debe limitarse a provocar la discusión, planteando el tema y catalizando el discurso y manteniendo el debate dentro del tema, “como motor del grupo (...), como testigo del encuadre (...), y en los nudos del discurso, bien buscando que se complete una información, bien señalando las contradicciones en el discurso o abriendo aspectos nuevos relacionados en el tema”. (Canales y Peinado, 1995:310).

Por otra parte otros autores como Krueger (1991), le adjudican al moderador la misión de formular varias preguntas abiertas, cuidadosamente pensadas, que servirán para guiar el discurso. Por su parte, Grunig (1990) plantea que en ocasiones el moderador formula una serie de tópicos que interesa analizar, más que un guión rígidamente estructurado.

Para Báez y Pérez de Tudela (2007), moderar un grupo de discusión es una tarea muy compleja que, en gran medida, va a depender de la personalidad del moderador o moderadora y de su ductilidad para adaptarse a las distintas situaciones con las que se pueda encontrar. Así propone una serie de rasgos que debe tener la figura del moderador/a, y que en nuestra investigación hemos tenido en cuenta, como son: ser una persona experimentada en la técnica en cuestión, sensata, imperceptible, bien preparada, con actitud empática, capacidad de dirección y liderazgo, dominadora de la comunicación tanto verbal como no verbal; asertiva y con capacidad de saber estar, cortés y educada

En nuestro caso, la actuación de las moderadoras fue la de provocar y guiar la discusión hacia nuestro objeto de estudio, intentando evitar situaciones en las que

algún participante monopolizara la palabra, o el que más de una persona hablase simultáneamente.

Así las moderadoras de ambos grupos de discusión han realizado el encuadre del tema a tratar, enunciado de un modo muy general pero mencionando aquellos aspectos que puedan ser considerados pertinentes por los actuantes. Igualmente han realizado el encuadre “técnico” de forma concisa pero suficiente, explicando la metodología a seguir en el grupo según fuese necesario y han agradecido a los asistentes su presencia haciéndoles ver la importancia que tiene para la investigación todo lo que pudieran aportar al respecto. (González Río, 1997)

Otro aspecto que se ha tenido en cuenta es que los participantes se sintieran cómodos y con libertad para expresar todo aquello que creyese oportuno. Por lo que los asientos no han estado predeterminados sino que cada asistente se ha sentado de manera espontánea donde ha considerado más oportuno.

Una vez acomodados los participantes, las moderadoras han explicado la finalidad de la reunión, el tema a tratar, la constitución de los grupos, la duración de la sesión, la confidencialidad de sus intervenciones, etc. y solicitaron permiso para poder grabar en audio las sesiones.

A continuación se presenta el texto con el que las moderadoras abrieron la sesión de sendos grupos de discusión:

INTRODUCCIÓN DE LA MODERADORA

Para el desarrollo de esta investigación centrada en los Procesos de Innovación Docente de la Universidad de Huelva, se ha elaborado y pasado un cuestionario, a partir del cual hemos redactado un informe parcial. A partir del mismo, hemos extraído una serie de interrogantes que van a debatirse en dos grupos de discusión, uno compuesto por profesores y profesoras de esta Universidad, cada uno con distinta experiencia en el tema que nos ocupa, y otro formado por estudiantes de distintas Facultades y cursos. Respecto al tema a debatir no se ha revelado antes a fin de evitar reflexiones o respuestas predeterminadas.

La duración que tendrá esta reunión será en torno a una hora y media. Yo actuaré como moderadora. Si os parece, primero

abriré un turno de palabra para que uno a uno vayáis dando, una primera impresión general sobre el tema. Una vez finalizada esta primera ronda cada uno puede intervenir, libremente, en el momento que quiera hacerlo. Sí sería conveniente que no hablásemos todos a la vez. Es importante, para nosotros, aclarar que todas vuestras opiniones sobre Innovación Docente, nos interesan. Por tanto, en este sentido no hay opiniones correctas o incorrectas, todas valen y nos gustaría conocerlas.

Por último, nos gustaría pedirnos autorización para utilizar una grabadora de audio para recoger el contenido de este debate; también me gustaría comentaros que la información recogida, en ningún caso va a ser utilizada fuera de esta investigación y, por supuesto, está garantizado vuestro anonimato y la confidencialidad de lo que aquí se diga.

- Registro de datos.

La grabación de audio se considera menos intrusiva que la grabación en vídeo o la observación directa realizada por otra persona, por lo que el registro de los datos lo hemos realizado a través de equipos de audio. Para ello, se han utilizado dos grabadoras digitales que se situaron en el centro de las mesas con el fin de poder recoger los datos con la mayor calidad posible de sonido. En el apartado siguiente explicaremos el proceso que hemos seguido para el análisis de contenido de los datos producidos por los grupos de discusión. Las audiciones de las grabaciones así como sus transcripciones se encuentran recogidas en formato electrónico en los anexos.

El grupo de discusión implica un proceso lingüístico de producción de datos en una situación de intercambio verbal. Los datos producidos por el grupo de discusión consisten en un discurso oral, que queda registrado mediante una grabadora y transcrito mecanográficamente, resultando un texto para analizar (Gil, 1993:207).

3.4. Población y muestra

En cualquier investigación se pretende “obtener información acerca de cómo se presentan ciertas características en una población, o cómo se desarrolla un fenómeno

en cierto grupo de personas” pretendiendo que los resultados a los que lleguemos sean válidos para esa población. (Ortega, y Pick, 2011:85). La población objeto de nuestra investigación la constituye el profesorado de la Universidad de Huelva en plantilla a fecha 1 de octubre de 2012. En concreto 878 profesores y profesoras, según datos proporcionados por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado. Estos profesores y profesoras están adscritos a departamentos; en la actualidad hay 34 en la Universidad de Huelva, los cuales reparten su docencia entre las 9 Facultades que posee la Institución, situadas éstas en tres Campus: El Carmen, La Merced y La Rábida.

Tabla 15: Distribución de Facultades/Escuelas en los distintos Campus de la UHU

Facultad o Escuela	Campus
Escuela Técnica Superior de Ingeniería	La Rábida
Facultad de Ciencias de la Educación	El Carmen
Facultad de Enfermería	El Carmen
Facultad de Ciencias del Trabajo	El Carmen
Facultad de Ciencias Empresariales	La Merced
Facultad de Ciencias Experimentales	El Carmen
Facultad de Derecho	El Carmen
Facultad de Humanidades	El Carmen
Facultad de Trabajo Social	El Carmen

Desglosando el número de docentes por Departamentos, la distribución de la población queda como a continuación se expone:

Tabla 16: Profesorado UHU por Departamento a fecha 01 octubre 2012

Departamento	N	%
Anton Menger	28	3,2
Biología Ambiental y Salud Pública	17	1,9
Ciencias Agroforestales	40	4,6
Derecho Publico	22	2,5
Didáctica de las Ciencias (Exp., Soc. y Matem.) y Filosofía	23	2,6
Dirección de Empresas y Marketing	40	4,6
Economía	33	3,8
Economía Financiera, Contabilidad y Dirección de Operaciones	34	3,9
Educación	52	5,9

Educación Física, Música y Artes Plásticas	21	2,4
Enfermería	64	7,3
Filología Española y sus Didácticas	22	2,5
Filología Inglesa	29	3,3
Filologías Integradas	19	2,2
Física Aplicada	16	1,8
Geodinámica y Paleontología	14	1,6
Geología	13	1,5
Historia I	20	2,3
Historia II y Geografía	34	3,9
Ingeniería de Diseño y Proyectos	16	1,8
Ingeniería Eléctrica y Térmica	15	1,7
Ingeniería Electrónica, de Sistemas Informáticos y Automática	27	3,1
Ingeniería Minera, Mecánica y Energética	17	1,9
Ingeniería Química, Química Física y Química Orgánica	27	3,1
Matemáticas (Matemática Aplicada y Análisis Matemático)	21	2,4
Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa, Estadística e Investigación Operativa	8	0,9
Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa, Estadística e Investigación Operativa	6	0,7
Psicología Clínica, Experimental y Social	67	7,6
Psicología Evolutiva y de la Educación	31	3,5
Química y Ciencia de los Materiales. Profesor José Carlos Vílchez Martín	27	3,1
Sociología y Trabajo Social	26	3
Tecnologías de la Información	28	3,2
Theodor Mommsen	21	2,4
Total	878	100

Como ocurre en la mayoría de las investigaciones, en la nuestra, la población es numerosa por lo que se hace “difícil”, “impráctico” o “imposible” la recolección de información de todos sus miembros, por lo que se ha procedido a extraer una muestra significativa de la misma, seleccionando “un grupo más pequeño de casos que

representen de la mejor manera posible al total, y a partir de lo que observemos en ellos inferiremos lo que ocurre con su población de origen” (Ortega, y Pick, 2011:86).

Siguiendo a los autores citados coincidimos tanto en las ventajas como en los inconvenientes de trabajar con una muestra seleccionada en lugar de la población, teniendo para nuestra investigación más peso las primeras que las segundas, las cuales se han intentado controlar en la medida de nuestras posibilidades. Así, entre las ventajas que nos han llevado a optar por trabajar con una muestra, señalamos las siguientes:

- Al ajustar la muestra a un número razonable de casos podemos aprovechar más los recursos tanto de tiempo como de personas.
- Podemos realizar una investigación más exhaustiva midiendo más variables o profundizando más en los aspectos que nos parezcan más interesantes.
- Será más fácil elegir el mejor análisis de los datos.

En nuestro estudio las distintas muestras con las que hemos trabajado han sido seleccionadas de distinta manera.

Con respecto a los **memorias de los Proyectos de Innovación Docente**, intentamos trabajar con una muestra que pudiésemos manejar por lo que se optó por recopilar para su análisis todas las memoria de las dos últimas convocatorias publicadas a fecha de mayo de 2013; las cuales se correspondían con las convocatorias de Proyectos de Innovación Docente de los cursos 2009/10 y 2010/11, lo cual ha supuesto un total de 173 memorias.

La recopilación de las memorias de los Proyectos de Innovación Docente, ha sido muy asequible ya que la Universidad de Huelva las publica periódicamente a través de su Servicio de Innovación Docente, encontrándose las convocatorias objeto de estudio disponibles en el repositorio Arias Montano de la Universidad. Además, en todo momento hemos contado con el apoyo y la colaboración de dicho Servicio de Innovación Docente, el cual nos ha facilitado cuanta documentación se le ha solicitado.

El tamaño de la muestra que debía cumplimentar el **cuestionario** para que aquella fuese representativa de la población, se ha realizado a través de un programa de cálculo de muestras, intentando en todo momento ser realistas y tomar el tamaño de la muestra que somos capaces de manejar tanto en la fase de recolección de datos como en el análisis de los mismos (Ortega, y Pick, 2011). Dicho cálculo fue realizado, en primer lugar, a nivel general con todo el profesorado de la Universidad de Huelva en plantilla a fecha 1 de octubre de 2012, y a continuación se estableció porcentualmente el número de encuestas necesarias por Departamentos para que todos estuvieran representados en nuestro estudio, ya que pretendíamos que éstos fuesen nuestra unidad mínima de análisis. Una vez conocida la muestra por

departamentos, la selección del profesorado se llevó a cabo a través de un muestreo no propabilístico, concretamente se realizó un “muestreo incidental” que consistió en “tomar como muestra a aquellos elementos que se encontraban disponibles en un momento dado o por su fácil acceso” (Ortega, y Pick, 2011:92). Por tanto nuestra muestra ha estado condicionada por la disponibilidad y buena voluntad desinteresada del profesorado que ha querido participar.

Así, y teniendo en cuenta que nuestra población la configuraban los 878 profesores y profesoras de la Universidad de Huelva, se calculó en principio la muestra necesaria para abordar nuestro estudio con un error muestral del 5%, necesitando para ello la cumplimentación de 267 cuestionarios por parte de nuestros/as compañeros/as docentes. Este era nuestro objetivo, sin embargo, tras el largo periodo dedicado al proceso de encuestación y las dificultades halladas en la recogida de datos, nuestra muestra se conformó finalmente con 129 encuestas, lo cual nos permitió trabajar con un error muestral del 8%. Si bien no es el error más aconsejable, decidimos trabajar con él como ya se había hecho con anterioridad en estudios como el de Úbeda García (2004) “La repercusión de la formación sobre el aprendizaje organizativo y el rendimiento”, centrado en el impacto de la formación en la empresa, el cual contemplaba un error del 7,5%, o como el de Castro Castrillón, López Orjuela, y Muñoz (2004) centrado en la “Prevalencia de depresión reactiva en los adolescentes de los programas de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Fundación Universitaria Ándina Pereira”, que ve la luz con un error muestral del 10%.

Con respecto al número de grupos de discusión se ha optado por dos; uno formado por profesores y profesoras y otro formado por estudiantes. Ambos colectivos están implicados en los procesos de innovación docente, y nos parecía esencial contar con ambas perspectivas. “La composición de los grupos de discusión se regula por el principio de que estén representadas en ellos las personas que puedan reproducir en su discurso relaciones relevantes de una comunidad o grupo social en torno al tema objeto de la investigación” (Álvarez Rojo, 1990:203).

“Los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen una serie de requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad” (Rodríguez, Gil, y García, 1996:135).

En cuanto a la configuración del grupo, nos encontramos en la literatura con posturas contrapuestas; así autores como Morgan, 1988, Greenbaum, 1988, Lederman, 1990, Krueger, 1991, Álvarez Rojo, 1999, consideran que la composición del grupo de discusión ha de ser homogénea, ya que así los participantes tienen un mayor sentido de pertenencia al grupo en el que se desarrolla el discurso y lo pueden

desarrollar de una manera más libre. Sin embargo, por otra parte, autores como Ibáñez, 1992 y González Río, 1997, consideran que el grupo de discusión debe ser heterogéneo para producir un discurso rico y productivo. No obstante, el primero de ellos considera que dicha heterogeneidad debe ser inclusiva, es decir, que permita una relación de intercambio y facilitadora de la interacción entre los miembros para que pueda producirse el discurso. En esa línea “el investigador tendría que establecer un equilibrio entre la uniformidad y diversidad de los componentes, consiguiendo grupos homogéneos en aquellas características que afecten al tópico tratado y heterogéneos respecto a rasgos no relevantes en relación al mismo” (Gil, 1993:204).

Nosotros hemos optado por combinar mínimos de heterogeneidad y de homogeneidad; ya que “un mínimo de homogeneidad lograría que se mantuviese la simetría en la relación de los componentes del grupo y un mínimo de heterogeneidad facilitaría la diferencia en todo proceso de habla” (Romero, 2006: 208 siguiendo a Canales, y Peinado, 1995).

A raíz de estos planteamientos consideramos que los grupos de discusión deberían estar compuestos por personas con las siguientes características:

Con respecto al grupo de discusión formado por docentes, la homogeneidad quedaba garantizada, al ser todos los participantes profesores/as de la Universidad de Huelva y haber aceptado colaborar con nuestra investigación de manera voluntaria. Consideramos que estas características harían posible un diálogo fluido y una discusión libre, respetuosa y espontánea, sobre el tema que nos ocupa, permita la discusión incluso en la disparidad de opiniones.

Para el logro de la heterogeneidad se buscó a personas que fueran de distintas facultades y departamentos, consecuentemente con docencia en distinta titulaciones; con distintos años de experiencia y distinto grado de implicación en nuestro objeto de estudio, las innovaciones docentes en la Universidad de Huelva.

En cuanto al grupo de discusión del alumnado, la homogeneidad quedaba garantizada, igualmente, por ser todos y todas estudiantes de la Universidad de Huelva y participar de manera voluntaria en nuestro estudio. La heterogeneidad, por otra parte, quedaba resuelta al contar con alumnado de distintas titulaciones y por tanto pertenecientes a distintas facultades y distintos cursos.

Con respecto a la selección de los componentes de los grupos se llevó a cabo de manera aleatoria; procurando que perteneciesen a distintos departamentos, en el caso de los docentes y a distintas titulaciones en el caso del alumnado. La forma por la cual contactamos con los participantes de cada uno de los grupos de discusión fue diferente, aunque en ambos casos nos ajustamos a los criterios que Gil (1993) indica para la selección de los sujetos que van a intervenir en los grupos: por una parte, se

evitó que los participantes se conocieran entre sí y a la moderadora, ya que la existencia de relaciones puede interferir en el funcionamiento del grupo, y por otra parte, se tuvo en cuenta que los miembros de cada grupo tuviesen las características definidas para cada grupo de población.

En cuanto al tamaño de los grupos de discusión hay disparidad de opiniones entre los distintos autores consultados; Para Wells (1974) y Morgan (1998) el número debería oscilar entre cinco y diez sujetos, aunque este último plantea también que incluso con cuatro sujetos puede funcionar un grupo de discusión siempre que participen intensamente sus miembros. Por su parte autores como Krueger, (1991), Byers, y Wilcox (1998), Berg (1989) y Gruning (1990) ponen el techo en un máximo de doce participantes.

“El número de actantes es una característica especial: es necesario que los actantes puedan hablar unos con otros, y, para ello, deben estar ni muy próximos ni muy alejados, y ser ni pocos ni muchos” (Ibañez, 1992:272).

Siguiendo a Krueger, (1991) dos son los factores que condicionan el tamaño de un grupo de discusión; por una parte el grupo debe ser lo suficientemente pequeño como para que todos sus miembros puedan participar y lo suficientemente grande como para que exista diversidad en sus puntos de vista.

Atendiendo a las recomendaciones teóricas, los grupos de discusión que hemos realizado han estado constituidos por seis participantes cada uno. De esta forma se garantizaban las relaciones grupales, la diversidad de opiniones y se evitaba la disgregación del grupo en conjuntos de menor tamaño, lo cual suele ocurrir con grupos muy numerosos.

A cada sujeto que iba a intervenir en el grupo se le dio una idea muy vaga del tema que se iba a tratar; la información proporcionada fue, por una parte, la suficiente como para que entendiesen que el tema a tratar era conocido por ellos y ellas, y por otra, breve, para evitar, durante el proceso de discusión, ideas o actitudes predeterminadas. Tanto el profesorado como el alumnado conocían la técnica en cuestión.

Con el profesorado, a partir de la explicación inicial, se acordó el día de la reunión del grupo de discusión y la hora de comienzo, quedando fijada para el día 18 de junio de 2013, martes a las 10:30 horas. Para evitar posibles ausencias e última hora, utilizamos la estrategia de convocarlos por correo electrónico y confirmación telefónica (Goodman, y McDonald, 1987).

El contacto con el alumnado se realizó a través del CARUH de la Universidad de Huelva. Nos pusimos en contacto con la secretaria de dicho organismo y desde allí se seleccionaron los alumnos/as participantes en la discusión bajo los criterios que

garantizaban homogeneidad y heterogeneidad: alumnado de la Universidad de Huelva, perteneciente a distintas Facultades y cursos. Quedó fijada la sesión para el día 2 de julio de 2013 a las 10:30 horas. Hay que destacar la disponibilidad tanto del profesorado como del alumnado y la implicación en sendas sesiones, sin la cual esta investigación no hubiera dado los mismos frutos. Así, los grupos de discusión quedaron configurados de la siguiente forma:

Tabla 17: Configuración del grupo de discusión de profesorado

Grupo de discusión del profesorado
Profesor Contratado Doctor de la Facultad de CC Empresariales. Dpto. Dirección de Empresas y Marketing.
Profesora Titular de la Facultad de CC Empresariales. Dpto. Dirección de Empresas y Marketing.
Profesora Titular de la Facultad de Enfermería. Dpto. de Enfermería.
Profesora Titular de la Facultad de CC del Trabajo o TS. Dpto. Trabajo Social.
Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. Psicología.
Profesor Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación. Dpto. Educación.

Tabla 18: Configuración del grupo de discusión de profesorado

Grupo de discusión del alumnado
Alumna de Diplomatura de Trabajo Social
Alumno de Licenciatura de Química
Alumno de Grado de Informática
Alumno de Grado de Derecho
Alumno de Grado de Relaciones Laborales

3.5. Análisis de datos

- **Tratamiento y análisis de los datos cuantitativos**

Una vez aplicado el cuestionario y recogida la información, se ha utilizado el paquete estadístico SPSS para el análisis cuantitativo derivado de dichos datos. En primer lugar se ha realizado un análisis descriptivo completado con un análisis bivariado a fin de comprobar las posibles relaciones entre las respuestas dadas por el profesorado y una serie de variables ilustrativas, que se contemplaban al inicio del cuestionario. Para este análisis bivariado se han utilizado como estadístico la pureba

de Mann-Whitney para dos muestras independientes y la prueba de Kruskal-wallis para k muestras independientes.

- **Tratamiento y análisis de los datos cualitativos: análisis de contenido.**

Para el análisis, tanto de los discursos producidos por los grupos de discusión, como de los datos secundarios o análisis de documentos, y a fin de alcanzar un conocimiento objetivo de la información proporcionada por ambas estrategias, hemos utilizado el análisis de contenido, entendiéndolo como conjunto de instrumentos metodológicos que pretenden su interpretación en base a la inferencia (Bardín, 1986).

Tradicionalmente, el análisis de contenido ha sido una de las técnicas más utilizadas para decodificar los mensajes manifiestos, latentes e incluso ocultos, que figuran en los discursos producidos por los grupos de discusión e impresos en las transcripciones de los mismos, así como en los documentos que aportan a una investigación los llamados datos secundarios. Nosotros hemos utilizado dicho análisis entendiéndolo como un

...conjunto de procedimientos interpretativos y de técnicas de comprobación y verificación de hipótesis aplicados a productos comunicativos (mensajes, textos o discursos), o a interacciones comunicativas que, previamente registradas, constituyen un documento, con el objeto de extraer y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (Piñuel, y Gaitán, 1995:511).

Con este instrumento tratamos de descubrir la estructura interna de la información en forma y contenido, pero de forma indirecta, ya que se ha trabajado con datos con cuyos autores la investigadora no ha tenido contacto ni relación alguna ya que en nuestro caso, en el desarrollo de los grupos de discusión, la investigadora no ha participado en ningún momento, siendo los datos analizados ajenos a la misma hasta el momento de comenzar la transcripción y en cuanto a los datos secundarios igualmente la investigadora no ha participado en la construcción de ninguna de las memorias de los Proyectos de Innovación Docente analizadas. (Báez y Pérez de Tudela, 2007, Pérez Serrano, 1994).

En nuestra investigación concretamos este análisis de contenido a través del análisis textual, en el cual distinguimos dos niveles: el manifiesto y el latente o indirecto. En el primero nos centramos exclusivamente en las respuestas y textos elaborados por los sujetos, sin interpretar la información que pueda ser expuesta entre líneas; “se ciñe al sentido literal de lo que se somete a estudio, a lo que está dicho de forma explícita” (Báez y Pérez de Tudela, 2007:290) y en el segundo, tratamos de indagar el significado de la respuesta o de la motivación subyacente que motiva la

conducta, en otros términos se pretende analizar lo que se quiso decir o dar a entender; “aquello que estaría implícito en el discurso... lo cual resulta de las interpretaciones que haga el analista” (Báez y Pérez de Tudela, 2007:290, Fox, 1980, Pérez Serrano, 1994, Tójar Hurtado, 2006 y Báez y Pérez de Tudela, 2007).

En nuestros análisis de contenido hemos tenido en cuenta tanto el análisis cualitativo como el cuantitativo. Así nuestro análisis de contenido cualitativo

busca temas, describe sus particularidades, establece las categorías de análisis y los interpreta”... mientras que el cuantitativo “se sustenta en el recuento, por lo que el valor o la importancia de los contenidos se establece como resultado de la frecuencia con que aparecen las palabras, fragmentos de frases o frases enteras, consideradas como unidades informativas o de significación (Báez y Pérez de Tudela, (2007:290).

Por otra parte, en nuestro análisis nos hemos centrado tanto en la exploración de contenido como en su verificación. El análisis exploratorio ha tratado de averiguar las orientaciones del contenido registrado, lo cual ayuda a la formulación de las preguntas de investigación y/o las hipótesis o a la elaboración de instrumentos de recogida de información como cuestionarios. El análisis centrado en la verificación del contenido nos ha venido a corroborar hipótesis y a dar respuesta a las preguntas planteadas en nuestra investigación, establecidas anteriormente. (Báez y Pérez de Tudela, 2007)

En cuanto a la estrategia seguida, ha sido intensiva, ya que se ha realizado el análisis para indagar en todos los elementos presentes en los textos, reconstruyendo sus relaciones y procurado generar resultados que puedan ser comparados con los correspondientes a otros textos, pero que mantendrán su individualidad en el proceso de análisis. (Navarro, y Díaz, 1995:189).

En nuestro procedimiento hemos seguido unas pautas generales que a continuación se detallan y que vienen a evidenciar las fases de trabajo contempladas:

- Preparación del material
- Lectura o análisis previo
- Selección de las unidades de análisis; las cuales pueden surgir “del propio documento, del conocimiento general del campo de donde provienen y, además, de los objetivos de investigación” (Báez y Pérez de Tudela, 2007:291).
- Codificación (cualitativa y/o cuantitativa)
- Categorización (fase esencial en el análisis); “las categorías son la esencia...ya que agrupan en epígrafes genéricos y reorganizan todos lo contenidos aparecidos en los documentos analizados” (Báez y Pérez de Tudela, 2007:291).

- Agrupamiento de elementos en categorías. Clasificación.
- Comprensión de los datos.
- Validez del contenido. La cual se consigue teniendo en cuenta principios como los de exhaustividad, representatividad, homogeneidad, pertinencia y acuerdo. (Miles, M. B. y Huberman, (1984) Bardín, (1986:71), Taylor, y Bogdan, (1994), Tójar Hurtado, (2006), Romero, (2006) y Báez y Pérez de Tudela, (2007).

En definitiva hemos tenido en cuenta tres grandes fases: una primera de descubrimiento en progreso, en la que se han identificado temas, desarrollado conceptos y proposiciones, una segunda que incluye todo lo relativo a la codificación de datos y refinamiento de la comprensión del tema de estudio y una tercera en la que se ha tratado de comprender los datos, relativizándolos e interpretándolos en el contexto en que fueron recogidos. Taylor, y Bogdan, 1994 en Romero, (2006);

Aunque todo el proceso se ha cuidado, hemos tenido especial atención en seguir las recomendaciones, en las que coinciden la mayoría de los expertos, a la hora de establecer algo tan esencial como es el sistema categorial. Bardín, (1986): Pérez Serrano (1994), Tójar Hurtado (2006), Báez y Pérez de Tudela (2007)..., aseguran que este debe ser:

- Exclusivo: es decir, cada elemento debe pertenecer a una categoría.
- Homogéneo: la organización que se establezca, debe seguir el mismo principio.
- Pertinente: puesto que debe adaptarse al texto en cuestión, así como al objetivo perseguido.
- Productivo: que ofrezca aportaciones sobre el fenómeno estudiado.
- Fiable: para conseguirlo deberá ser aplicado varias veces o por varios analistas.

Para nosotros, el análisis de contenido, siendo conscientes de las limitaciones que conlleva, ha sido esencial, ya que controladas aquellas nos ha aportado muchas ventajas, puesto que ha sido un técnica fácil y cómoda de aplicar, que nos ha permitido cuantificar datos, la hemos podido aplicar a textos producidos en diferentes momentos, ha permitido abordar un gran volumen de información, lo hemos podido aplicar a distintos textos y materiales, ha sido una técnica moderadamente económica en su aplicación y la hemos podido aplicar a un gran volumen de datos. Weber (1985), Mcquail (1985), Krippendorff (1990), Berger (1991a: 1991b), Vilches (1993), Piñuel y Gaitán (1995), todos ellos recopilados por Córdoba, M. (2000),

A fin de que las limitaciones no supusiesen un freno en nuestra investigación tratamos de resolverlas a través de una serie de estrategias como fueron el llevar a

cabo una profunda revisión teórica del problema y de las aportaciones realizadas por otros estudios antes de especificar el sistema de categorías, someter dicho sistema a una primera toma de contacto con los documentos y evaluar el sistema categorial consultando expertos.

Teniendo en cuenta todas las recomendaciones señaladas se confeccionó una tabla resumen con las distintas categorías establecidas en nuestra investigación junto con sus códigos correspondientes, así como las cuestiones del instrumento cuantitativo utilizado (cuestionario) con las que se corresponden dichos códigos de análisis. Esta tabla nos ha facilitado mucho la descripción de toda la información recogida.

Tabla 19: Categorías de análisis, códigos y cuestiones planteadas

CODIGO	CATEGORÍA: PERTINENCIA	PREGUNTAS CUESTIONARIO
PERTC	Las Innovaciones Docentes son un aspecto clave para el desarrollo del proceso de Enseñanza - Aprendizaje	(1)Las Innovaciones Docentes son un aspecto clave para el desarrollo del proceso de Enseñanza - Aprendizaje
PERTO	Las Innovaciones Docentes consiguen las metas y objetivos para las que fueron planificadas.	(2)Las Innovaciones Docentes consiguen las metas y objetivos para las que fueron planificadas.
PERTG	Origen, génesis de la Innovación Docente.	(3)Las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel institucional.
		(4)Las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel de Centro.
		(5)Las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel de Titulación.
		(6)Las Innovaciones Docentes tratan de cubrir necesidades detectadas en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje.
PERTI	La interdisciplinariedad enriquece las Innovaciones Docentes.	(7)La interdisciplinariedad enriquece las Innovaciones Docentes.

CÓDIGO	CATEGORÍA: EFICACIA	PREGUNTAS CUESTIONARIO
EFICG	Innovación docente y docencia. Aspectos generales.	(8) Las Innovaciones Docentes favorecen que se alcancen mejor los objetivos de la/s asignatura/s.
		(10) Las Innovaciones Docentes mejoran, en general, la docencia.
		(15) Las Innovaciones Docentes hacen más amenas las clases.
EFICA	Innovaciones docentes y alumnado.	(9) Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado comprenda mejor la materia.
		(11) Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado esté más motivado con la asignatura.
		(12) Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado participe más activamente en el proceso de enseñanza -aprendizaje.
		(13) Las Innovaciones Docentes mejoran la relación con los alumnos/as.
		(14) Las Innovaciones Docentes mejoran la dinámica de la clase.
		(16) Las Innovaciones Docentes facilitan que aprueben más alumnos/as en primera convocatoria.
EFICS	Satisfacción con las Innovaciones Docentes (profesorado y alumnado)	(17) El alumnado está satisfecho con el desarrollo de las Innovaciones Docentes puestas en marcha.
		(18) Como docente estoy satisfecho/a con el desarrollo de las Innovaciones Docentes que he puesto en marcha.

CÓDIGO	CATEGORÍA: SOSTENIBILIDAD	PREGUNTAS CUESTIONARIO
SOSTT	Las Innovaciones Docentes implementadas en su momento, se suelen mantener en el tiempo	(19) Las Innovaciones Docentes implementadas en su momento, se suelen mantener en el tiempo.
SOSTA	Apoyo, facilidades y dificultades para el mantenimiento de las innovaciones docentes, implementadas en su momento, en el tiempo.	(20) Se ofrecen facilidades para mantener en el tiempo las Innovaciones Docentes implementadas en su momento. (21) La Universidad ofrece el apoyo administrativo necesario para mantener las Innovaciones Docentes puestas en marcha.
SOSTE	Percepción del esfuerzo requerido para el mantenimiento de las Innovaciones Docentes implementadas en su momento.	(22) Es difícil mantener Innovaciones Docentes ya implementadas en cursos anteriores. (23) El mantenimiento de las Innovaciones Docentes supone un esfuerzo extra para el profesorado. (24) Las Innovaciones Docentes son fácilmente generalizables a otras asignaturas.
SOSTP	Grado de dificultad para realizar propuestas de Innovaciones Docentes.	(25) Es difícil realizar propuestas de Innovaciones Docentes.
CÓDIGO	CATEGORÍA: RECURSOS	PREGUNTAS CUESTIONARIO
RECUE	Recursos económicos otorgados para la puesta en marcha de Innovaciones Docentes	(26) La dotación económica para Innovaciones Docentes es suficiente.
RECUC	Recursos de los Centros para la puesta en marcha de Innovaciones Docentes	(27) Mi Centro posee suficientes recursos para poner en marcha Innovaciones Docentes. (28) El acceso a los recursos que mi Centro ofrece para Innovaciones Docentes es fácil. (29) Los recursos que mi Centro

		ofrece para Innovaciones Docentes son útiles.
RECUA	Acceso a los recursos por parte del profesorado y del alumnado	(30)El profesorado tiene fácil acceso a los recursos de información necesarios para implementar Innovaciones Docentes. (31)El alumnado tiene fácil acceso a los recursos de información necesarios para seguir las Innovaciones Docentes.
RECUU	Utilidad de los recursos (espacios, equipamientos, información...)	(32)Los recursos de información disponibles son útiles en la puesta en marcha de Innovaciones Docentes. (33)Los espacios son adecuados para el desarrollo de Innovaciones Docentes. (34)Se dispone de equipamiento adecuado para poner en marcha Innovaciones Docentes.
RECUT	El tiempo establecido, a nivel institucional, para el desarrollo de las Innovaciones Docentes es suficiente.	(35)El tiempo establecido, a nivel institucional, para el desarrollo de las Innovaciones Docentes es suficiente.
CÓDIGO	CATEGORÍA: COMPETENCIAS	PREGUNTAS CUESTIONARIO
COMPD	Las Innovaciones Docentes y su relación con la adquisición de las competencias necesarias para el desarrollo de una profesión.	(36)Las Innovaciones Docentes mejoran el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño de una profesión en el alumnado. (37)Las Innovaciones Docentes facilitan que el alumnado mejore su competencia para elaborar y defender argumentos dentro de su área de estudio.

		(38)Las Innovaciones Docentes facilitan que el alumnado mejore su competencia para la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
		(39)Las Innovaciones Docentes puestas en marcha facilitan que el alumnado mejore su competencia para la trasmisión de conocimientos técnicos a un público tanto especializado como no especializado.
		(40)Las Innovaciones Docentes ayudan a que el alumnado mejore su capacidad para reflexionar y emitir juicios sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
CÓDIGO	CATEGORÍA: FORMACIÓN	PREGUNTAS CUESTIONARIO
FORMM	Grado de preparación para la planificación y puesta en marcha de Innovaciones Docentes	(41)Como profesor/a estoy preparado/a para la planificación y puesta en marcha de Innovaciones Docentes.
		(42)Como profesor/a considero prioritario en mi formación, temáticas relacionadas con Innovaciones Docentes.
FORMP	Percepción sobre la formación en Innovación Docente	(43)La puesta en marcha de Innovaciones Docentes puede mejorar mi formación como profesor/a.
		(45)Como docente, me preocupo de recibir formación adicional sobre Innovaciones Docentes (congresos, foros, cursos, etc.)
FORMI	Grado de implicación de la	(44)La Universidad se preocupa por

	Institución en la formación del profesorado en materia de Innovación Docente.	que el profesorado esté al día en materia de Innovación Docente.
CÓDIGO	CATEGORÍA: EVALUACIÓN	PREGUNTAS CUESTIONARIO
EVALI	La Universidad de Huelva, como Institución, tiene establecido un sistema de evaluación de las Innovaciones Docentes puestas en marcha.	(46)La Universidad de Huelva tiene establecido un sistema de evaluación de las Innovaciones Docentes puestas en marcha.
EVALP	Planificación de la evaluación de la Innovación Docente.	(47)Como profesor/a, establezco a priori cómo voy a evaluar las Innovaciones Docentes que pongo en marcha.
EVALA	Participación del alumnado en las evaluaciones de la Innovación Docente.	(48)Hago partícipe al alumnado en la evaluación de las Innovaciones Docentes.
CÓDIGO	CATEGORÍA: DIFUSIÓN	PREGUNTAS CUESTIONARIO
DIFUP	Encuentro dificultades a la hora de realizar propuestas de Innovaciones Docentes.	(49)Encuentro dificultades a la hora de realizar propuestas de Innovaciones Docentes.
DIFUA	Es fácil obtener información sobre las Innovaciones Docentes propuestas por el profesorado. (Acceso a las Innovaciones Docentes)	(50)Es fácil obtener información sobre las Innovaciones Docentes propuestas por el profesorado.
DIFUI	Difusión interna de las Innovaciones Docentes, es decir, dentro de la comunidad universitaria (profesorado y alumnado)	(51)Las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva se difunden entre el profesorado. (52)El alumnado tiene conocimiento de las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva.
CÓDIGO	CATEGORÍA: RECONOCIMIENTO	PREGUNTAS CUESTIONARIO
RECOI	Las Innovaciones Docentes están	(53)Las Innovaciones Docentes

	suficientemente valoradas a nivel institucional.	están suficientemente valoradas a nivel institucional.
RECOE	Reconocimiento externo de las Innovaciones Docentes.	(54)Las Innovaciones Docentes están suficientemente reconocidas a nivel externo. (55)Las Innovaciones Docentes juegan un papel esencial en la puntuación del docente de cara a una posible acreditación.
RECOA	Los alumnos/as valoran el esfuerzo que supone poner en marcha Innovaciones Docentes.	(56)Los alumnos/as valoran el esfuerzo que supone poner en marcha Innovaciones Docentes.
CÓDIGO	CATEGORÍA: TEMÁTICAS	PREGUNTAS CUESTIONARIO
TEM01	Nuevas metodologías en docencia universitaria	Nuevas metodologías en la docencia universitaria (PID cuyo objetivo es el desarrollo de metodologías docentes innovadoras.
TEM02	Adaptación de asignaturas y titulaciones al crédito europeo	ECTS (PID cuyo objetivo es la adaptación de las asignaturas, titulaciones... al crédito europeo)
TEM03	Enseñanza virtual y tecnológica	Enseñanza virtual y tecnológica (PID que fomentan el uso de las nuevas tecnologías en el aula, así como la enseñanza virtual).
TEM04	Diseño de medios y recursos	Diseño de medios y recursos (PID cuya finalidad es la creación de nuevas fórmulas para la docencia).
TEM05	Uso de la lengua extranjera en docencia	Uso de la lengua extranjera en la docencia (PID centrados en el uso de una segunda lengua para impartir las asignaturas).
TEM06	Proyección al exterior	Proyección al exterior (PID que para su desarrollo necesitan de empresas o instituciones fuera de la Universidad).

TEM07	Investigación para la docencia	Investigación para la docencia (PID cuyo objetivo es indagar en aquellos aspectos que afecten directamente a la docencia para mejorarla).
TEM08	Orientación y tutoría	Orientación y tutoría (PID que pretenden dar un giro en la orientación y tutoría del alumnado, aportando nuevas tendencias en este campo).
TEM09	Evaluación	Evaluación (PID centrados en el campo de la evaluación docente).

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo daremos a conocer los resultados obtenidos una vez recogida y analizada la información recabada a través de los distintos instrumentos aplicados en nuestra investigación. A la hora de mostrar dichos resultados, se ha tratado de seguir, siempre que ha sido posible, el mismo orden de presentación a fin de facilitar la lectura y comprensión del estudio realizado.

En primer lugar se mostrarán los resultados obtenidos a través del instrumento cuantitativo con el que nos hemos acercado a la percepción del profesorado de la Universidad de Huelva acerca de las innovaciones docentes que pone en marcha.

A continuación se muestran los resultados de analizar las memorias de los Proyectos de Innovación Docente puestos en marcha en la Universidad de Huelva durante los cursos 2009/10 y 2010/11, las cuales nos han permitido contrastar datos obtenidos a través del resto de instrumentos (cuestionario y grupos de discusión).

Por último se reflejarán los resultados fruto de los dos grupos de discusión que se han realizado, el del profesorado y el del alumnado; dicho análisis ha permitido profundizar y comprender aspectos que con un solo instrumento no hubiera sido posible y nos ha acercado a la visión que el alumnado tiene al respecto de las innovaciones docentes, comprobando en algunos casos que dicha visión no está demasiado alejada en algunos aspectos de la del docente.

4.1. Cuestionario

En este apartado vamos a dar a conocer los resultados obtenidos con el instrumento cuantitativo utilizado en nuestra investigación para recoger información acerca de las percepciones que tiene el profesorado de la Universidad de Huelva sobre las innovaciones docentes que en ella se ponen en marcha. Como ya se ha indicado en el capítulo en el que se describe el diseño de la investigación con el cuestionario además de recoger información sobre una serie de variables ilustrativas como el sexo, tiempo de docencia en la Universidad, Facultad donde imparte dicha docencia o la participación o no en Proyectos de Innovación Docente, entre otras, se les ha consultado al profesorado por cada una de las dimensiones con las que centrábamos la investigación; así nos hemos acercado a la percepción del profesorado acerca de la Pertinencia de las Innovaciones Docente, su Eficacia, Sostenibilidad, su aportación al Desarrollo de Competencias en el estudiante, los Recursos con los que se cuenta para su desarrollo, la Evaluación de las mismas, el grado de Formación al

respecto del propio docente, cómo se difunden y en qué medida y el grado de reconocimiento recibido por poner en marcha nuevas prácticas docentes.

Nuestro análisis se va a centrar, primeramente, en las llamadas variables ilustrativas que vendrán a darnos idea de las características propias de la muestra para a continuación centrarnos en las dimensiones de análisis anteriormente citadas.

En una primera aproximación, si atendemos al sexo, el 41,1% de los que han sido encuestado son hombres y un 58,9% mujeres.

Tabla 20: Distribución de la muestra por sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	53	41,1
Mujer	76	58,9
Total	129	100

Consideramos que el cuestionario debía estar dirigido a todo el profesorado de la Universidad con independencia de si habían participado en algún proyecto de innovación docente o no. Así salvaríamos el sesgo de que contesten al cuestionario solo los que han participado en proyectos de innovación docente. A la luz de los datos podemos pensar que la muestra la conforman una parte de la población especialmente interesada en el objeto de nuestro estudio, la innovación docente, ya que en las tres convocatorias de Proyectos de Innovación Docente sobre la que le hemos preguntado a los profesores/as, más de la mitad de los encuestados han participado, en dichos proyectos, bien como coordinadores/as de los proyectos, bien como miembros del equipo de trabajo. Así en el curso 2009/10 el 68,22% de los encuestados dice haber participado en algún Proyecto de Innovación Docente, cifra que, sin embargo, va descendiendo en años posteriores, ya que en el curso 2010/11 es el 62,79% del profesorado encuestado el que participa en Proyectos de Innovación Docente y en el bienio 2011/13 será el 56,59% de los encuestados los que dicen haber formado parte de dichos proyectos.

Tabla 21: Grado de participación en Proyectos de Innovación Docente

	curso 2009/10		curso 2010/11		curso 2011/13	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	88	68,22	81	62,79	73	56,59
No	41	31,78	48	37,21	56	43,41
Total	129	100	129	100	129	100

Tabla 22: Participación del docente en los Proyectos de Innovación Docente

	Curso 2009/10		Curso 2010/11		Curso 2011/13	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	frecuencia	Porcentaje
Coordinador/a	24	27,27	26	32,099	26	35,6
Miembro del grupo	64	72,73	55	67,901	47	64,4
Total	88	100	81	100	73	100

Sin embargo, y a pesar del alto grado de implicación del docente de la Universidad de Huelva en llevar a cabo prácticas innovadoras, vemos que es mínimo el interés que presenta por participar en proyectos de innovación docente de otras universidades. Más del 94% de los docentes encuestados no han participado, en ninguna de las tres cursos sobre los que se les ha preguntado, en Proyectos de Innovación Docente de convocatorias establecidas por otras universidades. Por tanto otra característica de nuestra muestra es que está centrada únicamente, en cuanto a docencia, en su Universidad no estableciendo en esta actividad lazos con otras universidades y así lo reflejan los datos siguientes:

Tabla 23: Participación del docente de la UHU en Proyectos de Innovación de otras universidades

	Curso 2009/10		Curso 2010/11		Curso 2011/13	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	1	0,78	1	0,78	7	5,43
No	128	99,22	128	99,22	122	94,57
Total	129	100	129	100	129	100

Otro aspecto analizado en nuestro estudio han sido las temáticas sobre las que el profesorado planifica y pone en marcha innovaciones docentes. Para ello hemos utilizado nueve categorías para que el profesorado indicase en cuál o cuáles de ellas ubicaría su/s Proyecto/s de Innovación Docente, en las distintas convocatorias sobre las que se les ha preguntado (curso 2009/10, 2010/11 y bienio 2011/13). A continuación se exponen las categorías:

Tabla 24: Temáticas de los Proyectos de Innovación Docente

TEM01	Nuevas metodologías en docencia universitaria	Nuevas metodologías en la docencia universitaria (PID cuyo objetivo es el desarrollo de metodologías docentes innovadoras).
TEM02	Adaptación de asignaturas y titulaciones al crédito europeo	ECTS (PID cuyo objetivo es la adaptación de las asignaturas, titulaciones... al crédito europeo)
TEM03	Enseñanza virtual y tecnológica	Enseñanza virtual y tecnológica (PID que fomentan el uso de las nuevas tecnologías en el aula, así como la enseñanza virtual).
TEM04	Diseño de medios y recursos	Diseño de medios y recursos (PID cuya finalidad es la creación de nuevas fórmulas para la docencia).
TEM05	Uso de la lengua extranjera en docencia	Uso de la lengua extranjera en la docencia (PID centrados en el uso de una segunda lengua para impartir las asignaturas).
TEM06	Proyección al exterior	Proyección al exterior (PID que para su desarrollo necesitan de empresas o instituciones fuera de la Universidad).
TEM07	Investigación para la docencia	Investigación para la docencia (PID cuyo objetivo es indagar en aquellos aspectos que afecten directamente a la docencia para mejorarla).
TEM08	Orientación y tutoría	Orientación y tutoría (PID que pretenden dar un giro en la orientación y tutoría del alumnado, aportando nuevas tendencias en este campo).
TEM09	Evaluación	Evaluación (PID centrados en el campo de la evaluación docente).

Entre el profesorado que han participado en Proyectos de Innovación Docente, cuando se les pregunta por la/s temática/s en las que ubicarían dichos proyectos se pueden extraer los siguientes datos fruto de un análisis comparativo de las distintas convocatorias por las que se le ha hecho la consulta.

Con respecto a la temática que hemos denominado como “Nuevas metodologías en la docencia universitaria” (TEM01), en torno al 35-37% del profesorado de nuestra muestra que participan en Proyectos de Innovación Docente, ubican dichas prácticas en esta temática, la cual se centra en el desarrollo de metodologías docentes innovadoras. Como vemos el porcentaje se mantiene en las tres convocatorias sobre las que se les ha encuestado.

Tabla 25: Docentes con PID centrados en Nuevas metodologías docentes

	2009/10		2010/11		2011/13	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
SÍ	32	36,36	29	35,8	27	36,99
No	56	63,64	52	64,2	46	63,01
Total	88	100	81	100	73	100

Con respecto a la temática denominada “ECTS” (TEM02) cuyo objetivo es la adaptación de las asignaturas, titulaciones, etc., al crédito europeo, vemos que ha ido disminuyendo, lo cual tiene cierta lógica porque al ir acercándose la fecha de implantación de los nuevos Grados (curso 2010/11), el docente debe estar más preparado al respecto, debiendo tener adaptadas tanto titulaciones, como asignaturas.

Tabla 26: Docentes con PID centrados en ECTS

	2009/10		2010/11		2011/13	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	17	19,32	11	13,58	8	10,96
No	71	80,68	70	86,42	65	89,04
Total	88	100	81	100	73	100

En cuanto a los docentes que ubican sus actividades innovadoras en la temática referida a la “Enseñanza virtual y tecnológica” (TEM03), cuyo objetivo es fomentar el uso de las nuevas tecnologías en el aula, así como la enseñanza virtual, comprobamos como ha pasado de un 29,5% en el curso 2009/10 a prácticamente un 37% en el curso 2011/13.

Tabla 27: Docentes con PID centrados en Enseñanza virtual y tecnológica

	2009/10		2010/11		2011/13	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
sí	26	29,55	24	29,63	27	36,99
No	62	70,45	57	70,37	46	63,01
Total	88	100	81	100	73	100

Con respecto a la temática centrada en el “Diseño de medios y recursos” (TEM04), con el paso de los años ha ido aumentando el número de docentes que ponen en marcha prácticas innovadoras en este sentido. Estos docentes están ocupados en crear y poner en marcha nuevas fórmulas para la docencia. Así podemos comprobar que pasamos de un 23,86% en el curso 2009/10 a un 35,62% en el bienio 2011/13.

Tabla 28: Docentes con PID centrados en Diseño de medios y recursos

	2009/10		2010/11		2011/13	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	21	23,86	22	27,16	26	35,62
No	67	76,14	59	72,84	47	64,38
Total	88	100	81	100	73	100

En cuanto a los docentes implicados en prácticas innovadoras centradas en el “Uso de la lengua extranjera en la docencia” (TEM05) vemos que son pocos, no superando en ninguno de los cursos sobre los que se ha consultado el 5% del total de docentes que participan de una u otra forma en Proyectos de Innovación.

Tabla 29: Docentes con PID centrados en Uso de la lengua extranjera en la docencia

	2009/10		2010/11		2011/13	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	4	4,55	4	4,94	3	4,11
No	84	95,5	77	95,1	70	95,89
Total	88	100	81	100	73	100

Centrándonos en aquellos proyectos que para su desarrollo necesitan de empresas o instituciones fuera de la Universidad, los cuales se han aglutinado bajo la categoría “Proyección al exterior” (TEM06), vemos que son aun pocos los docentes implicados en ellos, aunque las cifras suben tímidamente, pasando de un 4,55% en el

curso 2009/10 a un 8,22% en el curso 2011/13. Hay que señalar que en la convocatoria correspondiente al curso último se ha puesto en marcha, desde el Servicio de Innovación Docente, un programa de intercambio entre profesorado y empresa, lo cual puede haber incidido en el discreto aumento detectado.

Tabla 30: Docentes con PID centrados en Proyección al exterior

	2009/10		2010/11		2011/13	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	4	4,55	6	7,41	6	8,22
No	84	95,5	75	92,6	67	91,8
Total	88	100	81	100	73	100

Otra temática por la que preguntábamos era la referida a la “Investigación para la docencia” (TEM07); el objetivo de los proyectos ubicados en esta temática no es otro que indagar en aquellos aspectos que afecten directamente a la docencia con el fin de mejorarla. En esta ocasión también ha ido aumentando el número de docentes que consideran que su práctica innovadora va en ésta línea, aunque ya partíamos de un número mayor que en temáticas anteriores. Así el 18,18% de los docentes que han puesto en marcha en el curso 2009/10 un Proyecto de Innovación Docente lo han hecho bajo esta temática; este porcentaje sube ligeramente en el curso 2010/11 llegando a un 19,75% y algo más en el bienio 2011/13, alcanzando un 23,28%.

Tabla 31: Docentes con PID centrados en Investigación para la docencia

	2009/10		2010/11		2011/13	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	16	18,18	16	19,75	17	23,28
No	72	81,81	65	80,24	56	76,71
Total	88	100	81	100	73	100

La temática que hemos venido a denominar “Orientación y tutoría” (TEM08) centrada en dar un giro en dichos aspectos de cara al alumnado, aportando nuevas tendencias, es una de las que ha sufrido una bajada de número de docentes que centran sus prácticas innovadoras en este campo, pasando de un 19,32% en el curso 2009/10 a un 10,96% en el bienio 2011/13.

Tabla 32: Docentes con PID centrados en Orientación y tutoría

	2009/10		2010/11		2011/13	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	17	19,32	16	19,75	8	10,96
No	71	80,68	65	80,25	65	89,04
Total	88	100	81	100	73	100

Por último el tema referido a la “Evaluación” (TEM09), centrada en el campo de la evaluación docente, es otro en el que la participación de los docentes encuestados y que han participado en Proyectos de Innovación Docente, es escasa, incluso disminuye 2 puntos porcentuales en el tiempo sobre el que se le ha preguntado al docente. En el curso 2009/10 seis docentes dicen centrar su actividad innovadora en este tema, mientras que el bienio 2011/13 el número queda reducido a tres.

Tabla 33: Docentes con PID centrados en Evaluación

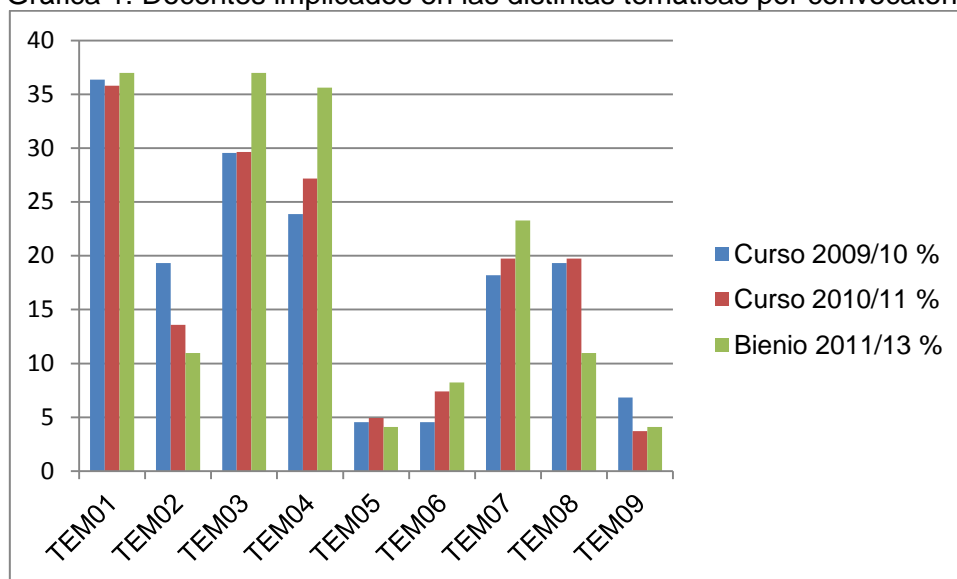
	2009/10		2010/11		2011/13	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	6	6,82	3	3,70	3	4,11
No	82	93,18	78	96,29	70	95,89
Total	88	100	81	100	73	100

Una vez realizado un análisis comparativo de las tres convocatorias por las que se les ha consultado al profesorado, vamos a ver en cada una de ellas, cuáles son las temáticas más trabajadas por el profesorado que ha participado en Proyectos de Innovación Docente.

Tabla 34: Docentes implicados en las distintas temáticas por convocatoria

	Curso 2009/10				Curso 2010/11				Bienio 2011/13			
	n	%	Total	%	n	%	Total	%	n	%	Total	%
TEM01	32	36,36	88	100	29	35,8	81	100	27	36,98	73	100
TEM02	17	19,32	88	100	11	13,58	81	100	8	10,96	73	100
TEM03	26	29,55	88	100	24	29,63	81	100	27	36,99	73	100
TEM04	21	23,86	88	100	22	27,16	81	100	26	35,62	73	100
TEM05	4	4,55	88	100	4	4,94	81	100	3	4,11	73	100
TEM06	4	4,55	88	100	6	7,41	81	100	6	8,22	73	100
TEM07	16	18,18	88	100	16	19,75	81	100	17	23,29	73	100
TEM08	17	19,32	88	100	16	19,75	81	100	8	10,96	73	100
TEM09	6	6,82	88	100	3	3,7	81	100	3	4,11	73	100

Gráfica 1: Docentes implicados en las distintas temáticas por convocatoria



Como vemos en el curso 2009/10, los Proyectos de Innovación Docente en los que mayoritariamente trabaja el profesorado encuestado son los relacionados, en primer lugar, con las Nuevas metodologías docentes (TEM01) ya que el 36,36% del profesorado que participa en PID en ese curso ubica su/s proyectos en esta temática; en segundo lugar, los centrados en Enseñanza virtual y tecnológica (TEM03); un 29,55% del profesorado ubica en esta temática su/s proyectos de Innovación Docente, seguidos en tercer lugar por los ubicados por el profesorado en el Diseño de medios y recursos (TEM04), con un 23,86% de docentes implicados en dichos proyectos. Estas tres temáticas son también las trabajadas por un mayor número de docentes tanto en el curso 2010/11 como en el bienio 2011/13. Así en el curso 2010/11, en la TEM01 encontramos implicados al 35,8% del profesorado encuestado que participa en Proyectos de Innovación Docente, en la TEM03 encontramos al 29,63% y en la TEM04 al 27,16%. En el bienio 2010/11, tanto en la TEM01 como en la TEM02 se ubicarían prácticamente el 37% del profesorado encuestado que participa en Proyectos de Innovación Docente y en la TEM04 el 35,62%.

En cuanto a las temáticas en las que menos docentes están implicados, en el curso 2009/10 destacan la relacionada con el Uso de la lengua extranjera en docencia (TEM05) y la denominada Proyección al exterior (TEM06) solo son trabajadas por el 4,55% del profesorado encuestado que participa en Proyectos de Innovación Docente, es decir, 4 docentes de 88. En el curso 2010/11 la temática menos trabajada es la Evaluación (TEM09) seleccionada únicamente por el 3,7% del profesorado, seguida por Uso de la lengua extranjera en docencia (TEM05), en la que trabajaría el 4,94% de los docentes. Por último en la convocatoria correspondiente al bienio 2011/13 vuelven

a destacar por ser las temáticas que menos profesores/as abordan, la TEM05 y la TEM09 con un 4,11%, lo cual supone 3 profesores/as de 73.

En cuanto a las titulaciones implicadas en Proyectos de Innovación Docente, llevados a cabo por el profesorado encuestado y en base a las respuestas obtenidas, podemos decir la práctica totalidad de las titulaciones de la Universidad de Huelva se ha visto implicada, en uno u otro año, en algún Proyecto de Innovación Docente. Sin embargo, en cuanto al número de alumnos/as que el profesorado considera ha participado en los Proyectos de Innovación Docente, la media por convocatoria no es demasiado elevada, si tenemos en cuenta que el número de alumnos/as de nuestra Universidad está en torno a los 11000 estudiantes. Bien es cierto que este dato no ha sido contestado por todo el profesorado que estaba en disposición para ello y que no todo el profesorado que ha participado en proyectos de Innovación en las convocatorias sobre las que se les ha preguntado ha cumplimentado nuestra encuesta, por tanto estos datos deben ser tratados con prudencia.

Tabla 35: Media de alumnos/as implicados en Proyectos de Innovación Docente

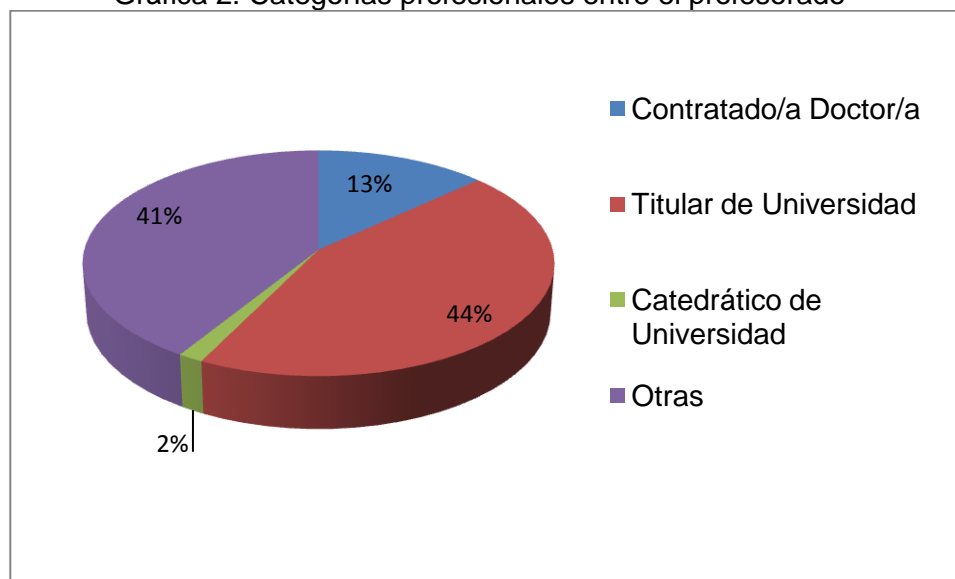
	N	Mínimo	Máximo	Media
Número aproximado de alumnos/as implicados en el/los PID curso 2009/2010	73	2	1027	155,89
Número aproximado de alumnos/as implicados en el/los PID curso 2010/2011	69	3	500	156,57
Número aproximado de alumnos/as implicados en el/los PID bienio 2011/2013	63	2	750	145

Otro aspecto destacable es que en la muestra, a pesar de que se ha autoseleccionado, aunque esa no era nuestra intención, vemos representadas las distintas categorías profesionales docentes:

Tabla 36: Categorías profesionales entre el profesorado

	Frecuencia	Porcentaje
Contratado/a Doctor/a	17	13,18
Titular de Universidad	57	44,19
Catedrático de Universidad	2	1,55
Otras	53	41,09
Total	129	100

Gráfica 2: Categorías profesionales entre el profesorado



Por otra parte, podemos decir que, al estar la media del tiempo que llevan nuestros docentes desarrollando su labor en la Universidad, en 12,2 años, contamos con una muestra experimentada en el ámbito de la docencia universitaria; muestra que tiene una edad promedio de unos 43 años.

Tabla 37: Tiempo medio de docencia en la Universidad

N	Mínimo	Máximo	Media
129	1	38	12,209

Tabla 38: Edad promedio del docente de la Universidad de Huelva

N	Mínimo	Máximo	Media
129	24	61	43,24

Se puede decir, igualmente que, todos los departamentos están representados en la muestra lo cual garantiza que estén representadas todas las Facultades; además comprobamos una buena distribución de las respuestas entre éstas últimas ya que aquellas de mayor tamaño como pueden ser la Facultad de Ciencias de la Educación (con 3348 alumnos/as matriculados en el curso 20012/13) o La Escuela Politécnica Superior (con 2534 alumnos/as matriculados) , tienen un mayor alto grado de representatividad en la muestra (36,4% y 16,3% respectivamente) mientras que las Facultades menos pobladas, están menos representadas, como es el caso de la Facultad de Trabajo Social que con 572 alumnos/as matriculados tiene una representatividad en la muestra del 1,55%.

Tabla 39: Distribución de la muestra por Departamentos

	Frecuencia	Porcentaje
Anton Menger	3	2,33
Biología Ambiental y Salud Pública	4	3,1
Ciencias Agroforestales	1	0,78
Derecho Público	1	0,78
Didáctica de las Ciencias y Filosofía	5	3,88
Dirección de Empresas y Marketing	7	5,43
Economía	2	1,55
Economía Financiera, Contabilidad y Dirección de Operaciones	3	2,33
Educación	18	14
Educación Física, Música y Artes Plásticas	5	3,88
Enfermería	8	6,2
Filología Española y sus Didácticas	2	1,55
Filología Inglesa	3	2,33
Filologías integradas	2	1,55
Física Aplicada	2	1,55
Geología	2	1,55
Geodinámica y Paleontología	3	2,33
Historia I	2	1,55
Historia II	4	3,1
Ingeniería Eléctrica y Térmica	4	3,1
Ingeniería Electrónica, de Sistemas Informáticos y Automática	5	3,88
Ingeniería Química, Química Física y Química Orgánica	6	4,65
Ingeniería Minera, Mecánica y Energética	1	0,78
Matemáticas	1	0,78
Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa, Estadística e Investigación Operativa	1	0,78
Psicología Clínica, Experimental y Social	9	6,98
Psicología Evolutiva y de la Educación	8	6,2
Química y Ciencia de los Materiales "Profesor José Carlos Vílchez Martín"	1	0,78
Sociología y Trabajo Social	7	5,43
Tecnologías de la Información	5	3,88

Theodor Mommsen	4	3,1
Total	129	100

Tabla 40: Distribución de la muestra por Facultades

	Frecuencia	Porcentaje
Escuela Técnica Superior de Ingeniería	21	16,3
Facultad de Ciencias de la Educación	47	36,4
Facultad de Enfermería	8	6,2
Facultad de Ciencias del Trabajo	12	9,3
Facultad de Ciencias Empresariales	11	8,53
Facultad de Ciencias Experimentales	15	11,6
Facultad de Derecho	5	3,88
Facultad de Humanidades	8	6,2
Facultad de Trabajo Social	2	1,55
Total	129	100

Como consecuencia de los datos obtenidos, la generalización de los mismos la realizaremos con precaución ya que existen sectores menos representados, pero sí la consideramos representativa del profesorado implicado en los procesos de innovación docente, ya que, como se ha dicho anteriormente más de la mitad del profesorado encuestado ha participado en Proyectos de Innovación Docente.

Otro aspecto que nos ha parecido interesante conocer de la muestra es si el docente realiza o ha realizado en algún momento alguna actividad profesional fuera de la Universidad y si fuera así, si dicha actividad ha sido docente o no. Así nos encontramos que el 67,4% del profesorado encuestado ha trabajado en algún momento fuera de la Universidad. De ese profesorado, el 40,3% la actividad que ha realizado fuera de la Universidad ha sido en algún momento docente, frente al 27,1% que afirma no haberlo sido. Dicha actividad docente ha estado suscrita tanto al entorno de la educación formal como no formal, así como en distintos niveles educativos; así encontramos profesores/as que han desarrollado su docencia dentro de la educación formal pero fuera de la Universidad de Huelva, tanto en las distintas etapas de la Educación obligatoria (infantil, primaria y secundaria) como de la educación no obligatoria (bachillerato, ciclos formativos y otras universidades) y docentes que han desarrollado su labor fuera del ámbito de la Universidad de Huelva dentro de la educación no formal (cursos de Formación Profesional Ocupacional, máster en empresas privadas, etc.) .

Tabla 41: Actividad profesional fuera de la Universidad

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	87	67,4
No	42	32,6
Total	129	100

Tabla 42: Tipo de actividad profesional desarrollada fuera de la Universidad

	Frecuencia	Porcentaje
Docente	25	19,4
No docente	35	27,1
Ambos	27	20,9
Total	87	67,4

De los 52 docentes que en algún momento han desarrollado o están desarrollando alguna actividad docente fuera de la Universidad, el 90,4% de ellos han dado respuesta al tiempo durante el cual la han llevado o la están llevando a cabo. El valor medio de dicho tiempo está en 8,8 años. Es decir nuestra muestra se caracteriza porque en un 67,4% ha trabajado fuera de la Universidad en algún momento (conoce por tanto el mercado laboral), del cual el 40% ha sido o es docente fuera de nuestra Institución y el tiempo medio durante el cual han desempeñado dicho trabajo ha sido en torno a los 9 años.

Tabla 43: Tiempo medio durante el que ha sido o es docente en su actividad fuera de la Universidad

N	Mínimo	Máximo	Media
47	1	29	8,89

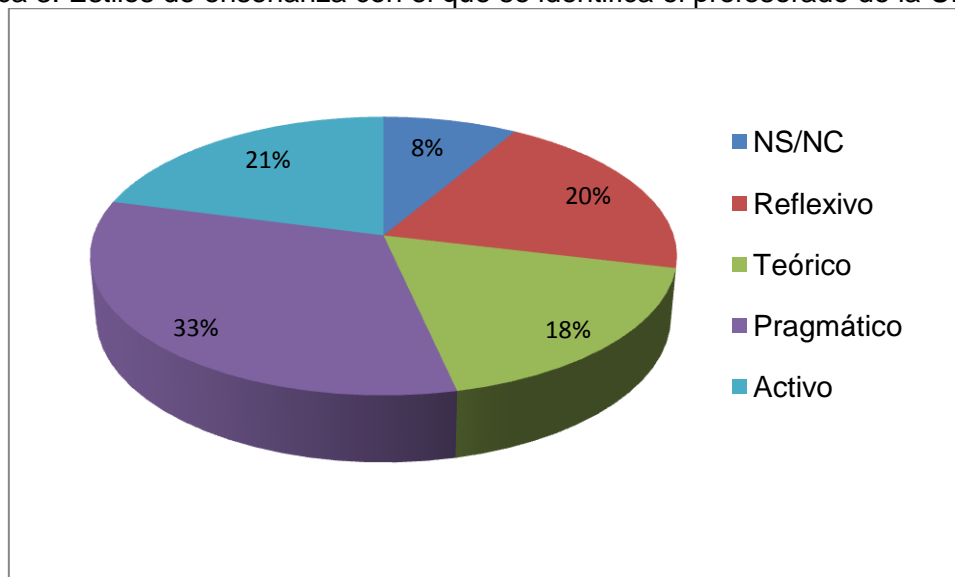
Por último, nuestra muestra se identifica con estilos de enseñanza muy variados, destacando con un 32,6% aquellos docentes que consideran que su estilo es principalmente **pragmático**, son profesores/as que parten de experiencias reales para llegar a teorías y principios; emplean muchos ejemplos y anécdotas en el aprendizaje de los contenidos y procuran que el estudiante establezca una relación entre el qué hacer y el cómo hacerlo, valorando el esfuerzo y la toma de decisiones. En torno a un 20% del profesorado encuestado se considera **activo** en su estilo de enseñanza y otro 20% se considera **reflexivo**. Los primeros se caracterizan por fomentar la participación activa, la creatividad, la improvisación; procurar que el alumnado experimente, resuelva de distinta forma problemas y/o situaciones similares, son docentes preocupados en buscar temas amenos que conecten con la materia y faciliten el

diálogo abierto y creativo. El 20% reflexivo se caracterizan porque propician la planificación, el estudio analítico y la síntesis. Trabajan la capacidad de observación, reflexión y comunicación fomentando que el alumno/a establezca relaciones entre los distintos conocimientos que se trabajan en clase. Por último, en menor número, están los docentes que consideran que su estilo de aprendizaje es principalmente **teórico** (17,8%); en sus clases predominan las exposiciones, las actividades propuestas están muy estructuradas, planificadas y con una finalidad clara; tratan de desarrollar en su alumnado el pensamiento más racional, buscan métodos sólidos y presionan intelectualmente al alumnado porque consideran que así se trabaja mejor.

Tabla 44: Estilos de enseñanza con el que se identifica el profesorado de la UHU.

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	11	8,53
Reflexivo	26	20,2
Teórico	23	17,8
Pragmático	42	32,6
Activo	27	20,9
Total	129	100

Gráfica 3: Estilos de enseñanza con el que se identifica el profesorado de la UHU



Una vez descritos los resultados de las variables ilustrativas, a continuación se expondrá, por cada dimensión de estudio, los porcentajes encontrados para cada ítem del cuestionario, en cada una de las modalidades de respuesta, a través de las cuales nos hemos acercado a los conceptos de pertinencia, eficacia, sostenibilidad, recursos,

desarrollo de competencias, formación, evaluación, difusión y reconocimiento de las innovaciones docentes. A fin de comprender mejor los datos hay que tener en cuenta que se han utilizado los siguientes códigos de respuestas para las respuestas.

Tabla 45: Código de respuestas

Ns/Nc: No sabe no contesta	MD: Muy en desacuerdo
D: En desacuerdo	I: Indiferente
A: De acuerdo	MA: Muy de acuerdo

Una vez se exponga el análisis descriptivo de los datos y a fin de profundizar más en nuestro análisis cuantitativo, continuaremos con un análisis bivariado, para comprobar si existe alguna relación entre las respuestas dadas por el profesorado con respecto a las dimensiones estudiadas y ciertas variables ilustrativas como el sexo, la categoría profesional, el tiempo de docente en la universidad, si participa o no en proyectos de innovación docente institucionales, si trabaja o ha trabajado fuera de la universidad en algún momento o la Facultad donde imparte la mayor parte de la docencia, las cuales quedan recogidas al principio del cuestionario. Para ello, se han creado previamente nuevas variables, bajo la denominación “total+nombre de la dimensión”, resultado de la suma de las variables correspondientes a cada dimensión. Dicha suma nos dará una idea general de qué opina el profesorado respecto a la dimensión de manera general. A mayor puntuación en estas variables suma, querrá decir que el profesorado valora más positivamente dicho aspecto de la innovación docente y viceversa, a menor puntuación en dichas variables, los docentes valoran menos el aspecto analizado. Dado el carácter no paramétrico de nuestros datos se ha optado por usar como estadísticos la prueba de Mann-Whitney para dos muestras independientes, en nuestro caso el sexo, el hecho de trabajar o haber trabajado fuera de la universidad en algún momento y el haber participado en Proyectos de Innovación Docente y la prueba de Kruskal-Wallis para k muestras independientes, en concreto para la categoría profesional, el tiempo de docente en la universidad y la Facultad donde imparte la mayor parte de la docencia.

4.1.1. Pertinencia

En este apartado se ha analizado qué opina el profesorado encuestado sobre la pertinencia, en el sentido de conveniencia, adecuación y oportunidad, de las innovaciones docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva. Veremos si son consideradas un aspecto clave en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuál

suele ser su génesis y si consiguen los objetivos para las que fueron pensadas e implementadas.

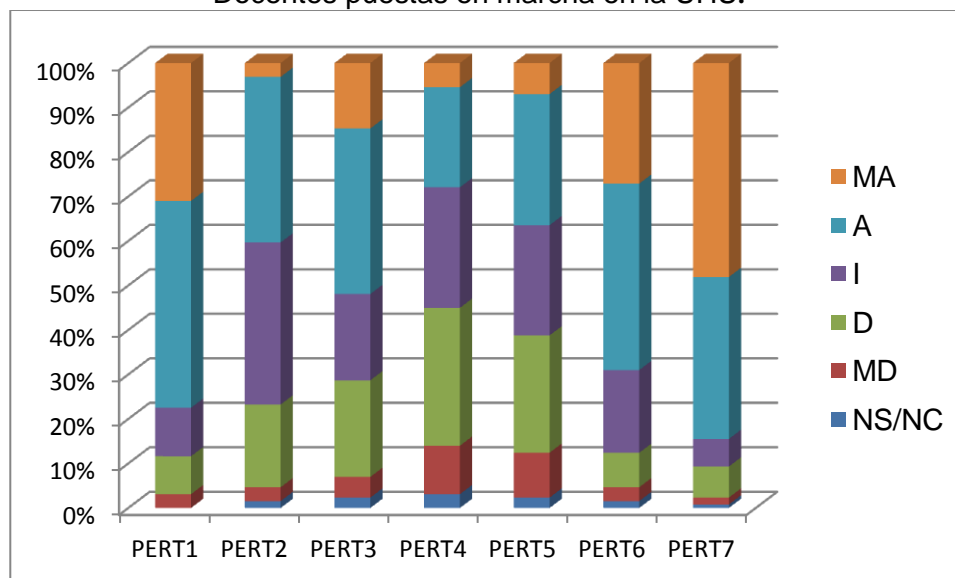
A continuación mostramos los porcentajes de respuestas para los ítems del cuestionario que se corresponden con la dimensión “pertinencia” (ítem de 1 a 7 del cuestionario).

Tabla 46: Percepción del profesorado sobre la pertinencia de las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la UHU.

	PERTINENCIA	NS/NC	MD	D	I	A	MA	Total
1	Las Innovaciones Docentes son un aspecto clave para el desarrollo del proceso de Enseñanza – Aprendizaje	0	3,1	8,53	10,9	46,5	31	100
2	Las Innovaciones Docentes consiguen las metas y objetivos para las que fueron planificadas.	1,55	3,1	18,6	36,4	37,2	3,1	100
3	Las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel institucional.	2,33	4,65	21,7	19,4	37,2	14,7	100
4	Las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel de Centro.	3,1	10,9	31	27,1	22,5	5,43	100
5	Las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel de Titulación.	2,33	10,1	26,4	24,8	29,5	6,98	100
6	Las Innovaciones Docentes tratan de cubrir necesidades detectadas en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje.	1,55	3,1	7,75	18,6	41,9	27,1	100
7	La interdisciplinariedad	0,78	1,55	6,98	6,2	36,4	48,1	100

enriquece las
Innovaciones Docentes.

Gráfica 4: Percepción del profesorado sobre la pertinencia de las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la UHU.



Quando consultamos al profesorado de la Universidad de Huelva sobre si le parece que las Innovaciones Docentes son un aspecto clave para el desarrollo del proceso de Enseñanza- Aprendizaje, el 77,5% así lo considera indicando estar o “de acuerdo” o “muy de acuerdo”. Por otra parte solo el 40,3% del profesorado consideran que las Innovaciones Docentes que se ponen en marcha alcanzan las metas y objetivos que se plantearon en su planificación; frente al 21,7% que consideran lo contrario. Sin embargo cabe destacar que un 36,4% de los encuestados se encuentran indecisos a la hora de contestar.

Centrándonos en el origen de las innovaciones docentes, en su génesis, vemos que algo más de la mitad de los docentes encuestados están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con el hecho de que las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel institucional (51,9%), sin embargo hay un 26,35% que no están de acuerdo con ello, aunque en distinto grado (“en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”).

Por otra parte el 27,1% del profesorado se manifiesta indeciso cuando se les consulta sobre si el origen de las Innovaciones Docentes se encuentra en una demanda a nivel de Centro; no obstante, este porcentaje es muy similar al de los que consideran que es así cómo surgen dichas Innovaciones.

Quando preguntamos a los docentes sobre si el origen de las Innovaciones puede estar en una demanda a nivel de Titulación, nos encontramos con una dispersión en la respuesta, por una parte están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” un

36,48% y por otra están “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” un 36,5%. Hay que resaltar que el 24,8% se encuentra indeciso ante la cuestión.

El 69% del profesorado encuestado está “muy de acuerdo” o “de acuerdo” con que las Innovaciones Docentes tratan de cubrir las necesidades detectadas en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Por último, hay un alto grado de acuerdo entre el profesorado al considerar que las innovaciones docentes se ven enriquecidas cuando se ponen en marcha por un grupo interdisciplinar de docentes, siendo un 84,5% del profesorado encuestado el que está “de acuerdo” o “muy de acuerdo” al respecto.

Una vez realizado el análisis descriptivo, vamos a pasar a mostrar el análisis bivariado, utilizando los estadísticos explicados en líneas anteriores. Para ello, se ha creado previamente la variable denominada “total pertinencia”, resultado de la suma de los ítems del 1 al 7 del cuestionario. Dicha variable suma, nos daría una idea general de qué opina el profesorado respecto a la pertinencia de las innovaciones docentes puestas en marcha. A mayor puntuación en esta variable suma el profesorado valorará como más pertinente la innovación docente y viceversa, a menor puntuación en la variable “total pertinencia” el profesorado valorará como menos pertinente la innovación docente.

Teniendo en cuenta dicha variable se ha tratado de comprobar si existen diferencias significativas en las respuestas en función de ciertas variables ilustrativas. Una vez aplicadas las pruebas oportunas, comprobamos que únicamente existen diferencias, estadísticamente significativas, entre las opiniones de los hombres y de las mujeres (sig. 0,015), considerando estas últimas significativamente más pertinente la innovación que aquellos.

Tabla 47: Percepción del profesorado sobre la Pertinencia de las innovaciones docentes en función del sexo

Item	Sexo	Rango promedio	Sig. Asintót. Bilateral
Total pertinencia	Hombre	55,44	0.015
	Mujer	71,66	

Para comprobar en cuantos de los ítems con los que nos acercamos a la dimensión Pertinencia, la diferencia en las respuesta encontrada entre hombres y mujeres es significativa, se ha aplicado la misma prueba de Mann-Whitney a cada uno de dichos ítems, obteniendo diferencia significativa en los ítem 5 (Las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel de Titulación) y 7 (La interdisciplinariedad enriquece las Innovaciones Docentes). Como vemos tanto en uno como en otro las mujeres están significativamente más de acuerdo con que las innovaciones docentes

surjan de una demanda a nivel de Titulación y con que la interdisciplinariedad enriquece dichas Innovaciones Docentes.

Tabla 48: Percepción del profesorado sobre la Pertinencia de las innovaciones docentes en función del sexo. Items que reflejan diferencias significativas

Item	Sexo	Rango promedio	Sig. Asintót. bilateral
P5	Hombre	56,27	0,015
	Mujer	71,09	
P7	Hombre	57,38	0,035
	Mujer	70,32	

Por tanto, únicamente encontramos diferencias significativas con respecto al sexo para la variable “total pertinencia”, ya que al realizar el estudio con otras variables ilustrativas (“trabaja o ha trabajado fuera de la Universidad”, “categoría profesional”, “tiempo de docencia en la Universidad”, “puesta en marcha de Proyectos de Innovación Docente” o “Facultad donde desarrolla la mayor parte de su docencia”) comprobamos que no existe tal diferencia.

Es decir, las percepción del profesorado sobre la pertinencia de las innovaciones docentes no viene condicionada en ningún momento por el hecho de haber trabajado o trabajar fuera de la universidad (sig. 0,465), su categoría profesional (sig. 0,086), el tiempo que lleva como docente en la universidad (sig. 0,464), el haber formado parte de proyectos de innovación docente institucionales (sig.0,652 curso 2009/10, sig. 0,701 curso 2010/11, y sig. 0,066 bienio 2011/13) o la Facultad donde desarrolla la mayor parte de la docencia (sig. 0,088).

4.1.2. Eficacia

Otro aspecto que se ha analizado es la eficacia de las Innovaciones Docentes, tanto a nivel general, valorando si favorecen que se alcancen los objetivos de las asignaturas en las que se ponen en marcha y mejoran la docencia, como con respecto al alumnado en particular. Queríamos saber si este alumnado estaría más motivado, participaría más en clase, comprendería mejor la materia gracias a la inclusión de innovaciones docentes. Igualmente nos parecía oportuno saber el grado de satisfacción tanto del profesorado como del alumnado sobre la puesta en marcha de dichas innovaciones, entendiendo que cuando se está satisfecho con algo es porque ha sido útil y eficaz. De la misma manera que se ha hecho con la dimensión “Pertinencia” además de mostrar las respuestas del profesorado a cada uno de los

ítems con los que hemos pretendido conocer la eficacia de las innovaciones docentes, se ha realizado un análisis bivalente para las mismas dimensiones ilustrativas.

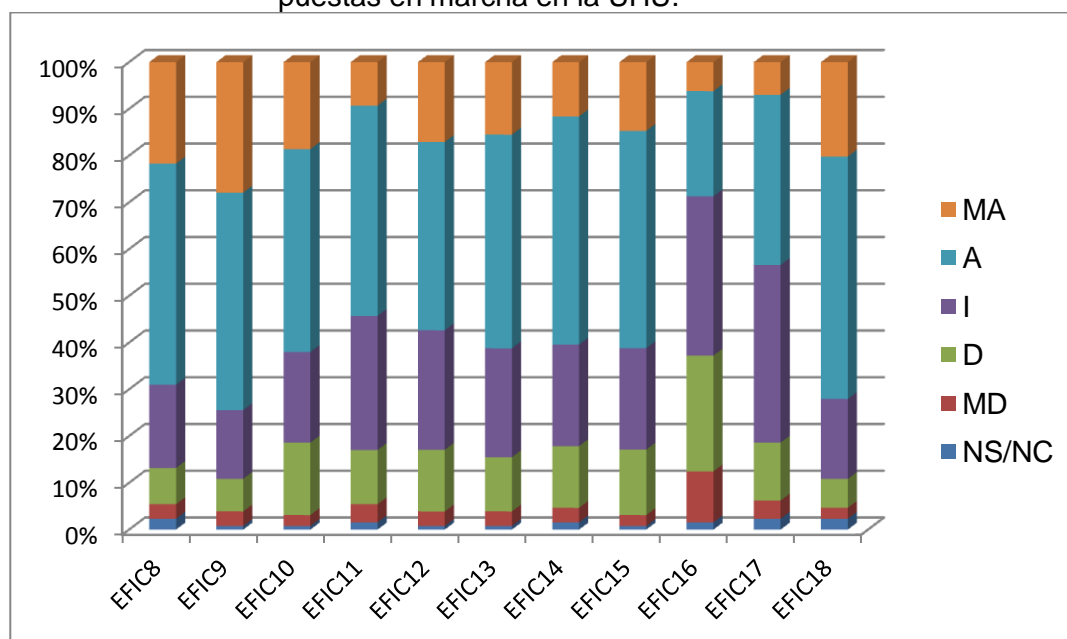
A continuación mostramos los porcentajes de respuestas para los ítems del 8 al 18 del cuestionario, correspondientes a la dimensión que nos ocupa.

Tabla 49: Percepción del profesorado sobre la eficacia de las innovaciones docentes puestas en marcha en la UHU.

	EFICACIA	NS/NC	MD	D	I	A	MA	total
8	Las Innovaciones Docentes favorecen que se alcancen mejor los objetivos de la/s asignatura/s.	2,33	3,1	7,75	17,8	47,3	21,7	100
9	Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado comprenda mejor la materia.	0,78	3,1	6,98	14,7	46,5	27,9	100
10	Las Innovaciones Docentes mejoran, en general, la docencia.	0,78	2,33	15,5	19,4	43,4	18,6	100
11	Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado esté más motivado con la asignatura.	1,55	3,88	11,6	28,7	45	9,3	100
12	Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado participe más activamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje.	0,78	3,1	13,2	25,6	40,3	17,1	100
13	Las Innovaciones Docentes mejoran la relación con los alumnos/as.	0,78	3,1	11,6	23,3	45,7	15,5	100
14	Las Innovaciones Docentes mejoran la	1,55	3,1	13,2	21,7	48,8	11,6	100

dinámica de la clase.								
Las Innovaciones								
15	Docentes hacen más amenas las clases.	0,78	2,33	14	21,7	46,5	14,7	100
Las Innovaciones								
Docentes facilitan que								
16	aprueben más alumnos/as en primera convocatoria.	1,55	10,9	24,8	34,1	22,5	6,2	100
El alumnado está								
satisfecho con el								
17	desarrollo de las Innovaciones Docentes puestas en marcha.	2,33	3,88	12,4	38	36,4	6,98	100
Como docente estoy								
satisfecho/a con el								
18	desarrollo de las Innovaciones Docentes que he puesto en marcha.	2,33	2,33	6,2	17,1	51,9	20,2	100

Gráfica 5: Percepción del profesorado sobre la eficacia de las innovaciones docentes puestas en marcha en la UHU.



Como se puede ver, el 69% del profesorado encuestado consideran que las Innovaciones Docentes ayudan a que se alcancen mejor los objetivos de las asignaturas en las que aquellas se ponen en marcha, indicando estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” cuanto se les consulta al respecto. Por otra parte, casi las tres cuartas partes de los docentes encuestados (74,4%) consideran, estando “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, que las Innovaciones Docentes mejoran la docencia en términos generales.

El 62% del profesorado considera que las Innovaciones Docentes hacen más amenas las clases, frente a un 17,8% que no lo considera así.

Si nos centramos en las Innovaciones Docentes y su repercusión directa en el alumnado, más de la mitad (54,3%) de los profesores y profesoras encuestados consideran que a través de Innovaciones docentes el alumno/a puede llegar a comprender mejor la materia.

Cuando consultamos sobre la motivación del alumnado con la asignatura y la influencia que en ella pueden tener las Innovaciones Docentes que el profesorado implementa, éste está “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, en un 57,4%, en que son muy importantes para mantener al alumnado interesado por la asignatura.

Por otra parte, algo más del 60% del profesorado encuestado indica estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado participe más activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje, mejoran la relación entre profesor/a-alumno/a al interactuar más directamente y personalmente con él o ella (60,4%) y mejora la dinámica general de la clase (61,2%).

En cuanto a si las Innovaciones Docentes facilitan que apruebe más alumnos/as en primera convocatoria, el profesorado así lo considera en un 28,7%; mientras que 35% no está de acuerdo. En esta ocasión nos encontramos con un amplio número de docentes que se encuentran indecisos ante la cuestión, por lo que no parece determinante.

Cuando se le consulta al profesorado sobre la satisfacción del alumnado acerca de las Innovaciones Docentes puestas en marcha encontramos que el 43,38% considera, estando “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, que aquel está satisfecho con dichas innovaciones; sin embargo llama la atención el 34,1% que se muestra indeciso ante la cuestión. ¿Podría significar ello que el alumnado no es consciente de la puesta en marcha de innovaciones docentes o que no se le consulta sobre la misma?

Por otra parte al preguntarle al profesorado por su satisfacción con el desarrollo de las Innovaciones Docentes el 72,1% dice estar satisfecho en mayor o menor medida.

Una vez realizado el análisis de frecuencia y a fin de profundizar en nuestro análisis cuantitativo se muestra a continuación los resultados del análisis bivariado. Se ha creado, en esta ocasión, una nueva variable denominada “total eficacia”, resultado de la suma de las variables 8 a 18, la cual nos daría una idea general de qué opina el profesorado respecto a la eficacia de las innovaciones docentes puestas en marcha. A mayor puntuación en esta variable suma el profesorado valora como más eficaz la innovación docente y viceversa, a menor puntuación en la variable “total eficacia” valoran como menos eficaces las innovaciones docentes. Hemos tratado de verificar si las diferencias encontradas, en función de distintas variables, son estadísticamente significativas o no.

Una vez aplicadas las pruebas correspondientes podemos decir que en la puntuación “total eficacia” únicamente se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones dadas por el profesorado que ha trabajado en algún momento fuera de la Universidad y el que siempre ha trabajado en ella (sig. 0,014) y las opiniones del profesorado que ha participado en algún Proyectos de Innovación Docente en el curso 2010/11(sig. 0,002) y el bienio 2011/13 (sig. 0,041).

Así el profesorado que ha trabajado o trabaja fuera de la universidad considera más eficaces las innovaciones docentes que aquel que nunca ha trabajado fuera de la universidad y el profesorado que ha participado en Proyectos de Innovación Docente en los cursos citados consideran más eficaces las innovaciones docentes que los que no participan. Profundizaremos a continuación en cada variable ilustrativa por separado.

Tabla 50: Percepción del profesorado sobre la eficacia de las innovaciones docentes en función de si trabaja o ha trabajado fuera de la UHU.

Item	Trabajo fuera de la UHU		Sig. Asintót. bilateral
		Rango promedio	
Total eficacia	Sí	70,61	0,014
	No	53,38	

Para comprobar en cuantos de los ítems con los que nos acercamos a la dimensión Eficacia, la diferencia en las respuesta encontrada entre los docentes que han trabajado en algún momento fuera de la universidad es significativa, se ha aplicado la misma prueba de Mann-Whitney a cada uno de dichos ítems, obteniendo diferencia significativa en seis de los diez ítems que configuran dicha dimensión. Concretamente los ítems son: “las innovaciones docentes mejoran en general la docencia” (Item 10), “las innovaciones docentes mejoran la relación con los

alumnos/as” (Item 13), “Las Innovaciones Docentes mejoran la dinámica de la clase.” (Item 14), “Las Innovaciones Docentes hacen más amenas las clases (Item 15), “Las Innovaciones Docentes facilitan que aprueben más alumnos/as en primera convocatoria” (Item 16) y “El alumnado está satisfecho con el desarrollo de las Innovaciones Docentes puestas en marcha” (Item 17). En todos además coincide que aquellos/as que trabajan o han trabajado fuera de la universidad en algún momento valoran más el ítem en cuestión.

Tabla 51: Percepción del profesorado sobre la eficacia de las innovaciones docentes en función de si trabaja o ha trabajado fuera de la UHU. Items que reflejan diferencias significativas.

Item	Trabajo fuera de la UHU		Sig. Asintót. Bilateral
		Rango promedio	
Item 10	Si	71,00	0,005
	No	52,57	
Item 13	Sí	71,54	0,002
	No	51,45	
Item 14	Si	71,78	0,002
	No	50,96	
Item 15	Si	71,16	0,005
	No	52,25	
Item 16	Si	69,72	0,03
	No	55,23	
Item 17	Si	70,39	0,01
	No	53,85	

Tabla 52: Percepción del profesorado sobre la eficacia de las innovaciones docentes en función de la participación en Proyectos de Innovación Docente (curso 2010/11)

Item	¿Ha participado en PID en 2010/11?		Sig. Asintót. bilateral
		Rango promedio	
Total eficacia	Sí	72,72	0,002
	No	51,98	

Para comprobar en qué ítems de los que se han tenido en cuenta para estudiar la dimensión eficacia, la respuesta es estadísticamente significativa se ha aplicado nuevamente la prueba de Mann-Whitney a cada uno de ellos, obteniendo

significatividad en las siguientes afirmaciones “Las Innovaciones Docentes mejoran, en general, la docencia” (ítem 10),” Las Innovaciones Docentes hacen que el alumnado participe más activamente en el proceso de enseñanza -aprendizaje “ (Ítem 12), “Las Innovaciones Docentes mejoran la relación con los alumnos/as” (ítem 13), “Las Innovaciones Docentes mejoran la dinámica de la clase “(Ítem 14), “Las Innovaciones Docentes hacen más amenas las clases” (Ítem 15), “El alumnado está satisfecho con el desarrollo de las Innovaciones Docentes puestas en marcha” (Ítem 17) y ,” Como docente estoy satisfecho/a con el desarrollo de las Innovaciones Docentes que he puesto en marcha” (Ítem18). Todos ellos son más valorados por aquellos profesores y profesoras que han participado en Proyectos de Innovación Docente en el curso 2010/11.

Tabla 53: Percepción del profesorado sobre la eficacia de las innovaciones docentes en función de la participación en Proyectos de Innovación Docente (curso 2010/11). Ítems que reflejan diferencias significativas.

Item	Trabajo fuera de la UHU		Sig. Asintót. Bilateral
		Rango promedio	
Item 10	Si	70,28	,026
	No	56,09	
Item 12	Sí	70,24	,028
	No	56,16	
Item 13	Si	71,80	,004
	No	53,53	
Item 14	Si	71,49	,006
	No	54,04	
Item 15	Si	71,89	,004
	No	53,38	
Item 17	Si	71,38	,008
	No	54,23	
Item 18	Si	73,04	,001
	No	51,44	

Tabla 54: Percepción del profesorado sobre la eficacia de las innovaciones docentes en función de la participación en Proyectos de Innovación Docente (bienio 2011/13)

Item	¿Ha participado en PID en 2011/13?		Rango promedio	Sig. Asintót. bilateral
	Sí	No		
Total eficacia	Sí		70,88	0,041
	No		57,34	

En esta ocasión también hemos aplicado la prueba de Mann-Whitney para comprobar en qué ítems las respuestas presentan diferencias estadísticamente significativas con respecto a la variable de agrupación “ha participado en Proyecto de Innovación Docente en el bienio 2011/13”. Los resultados muestran que existen diferencias significativas en las siguientes afirmaciones: “las innovaciones docentes hacen que el alumnado comprensa mejor la materia” (Item 9), “las innovaciones docentes mejoran la dinámica de la clase” (Item 14), “Las innovaciones docentes hacen más amenas las clases” (Item 15), “Como docente estoy satisfecho/a con el desarrollo de las innovaciones docentes que he puesto en marcha” (Item 18). En todas ellas son los profesores/as que participan en Proyectos de Innovación Docente los que más valor dan a dichas variables.

Tabla 55: Percepción del profesorado sobre la eficacia de las innovaciones docentes en función de la participación en Proyectos de Innovación Docente (bienio 2011/13).
Ítems que reflejan diferencias significativas

Item	Trabajo fuera de la UHU		Rango promedio	Sig. Asintót. Bilateral
	Sí	No		
Item 9	Sí		70,82	,032
	No		57,42	
Item 14	Sí		70,82	,028
	No		57,42	
Item 15	Sí		74,42	,001
	No		52,71	
Item 18	Sí		70,23	,049
	No		58,18	

Para el resto de variables de agrupación estudiadas (sexo 0,759, categoría profesional 0,820 , puesta en marcha de proyectos de innovación docente, tiempo de docencia 0,454 o Facultad donde desarrolla la mayor parte de su docencia 0,241) no

se encuentran diferencias significativas en las respuestas, por lo que la percepción que tiene el profesorado de la UHU con respecto a la eficacia de las innovaciones docentes que se ponen en marcha es independiente de dichas variables, estando únicamente condicionada por el hecho de trabajar o haber trabajado fuera de la universidad, y de su participación en Proyectos de Innovación Docente institucionales, siendo más valorada la eficacia de las innovaciones docentes por aquellos que sí han trabajado o trabajan en un entorno distinto al de la Universidad de Huelva y por los que sí participan en Proyectos de Innovación Docente..

4.1.3. Sostenibilidad

Otro aspecto que nos interesa comprobar es si las innovaciones docentes se mantienen en cursos posteriores una vez que se ponen en marcha, o si por el contrario, quedan como simples experiencias puntuales que no van más allá. Nos hemos interesado igualmente por conocer si el profesorado se siente apoyado al respecto, si se ofrecen facilidades para esa continuidad en el tiempo y sobre la percepción del esfuerzo requerido para dicho mantenimiento. Comenzaremos con el análisis descriptivo de los ítems con los que nos hemos acercado a dicha dimensión para continuar con el análisis inferencial siguiendo la pauta establecida para cada dimensión.

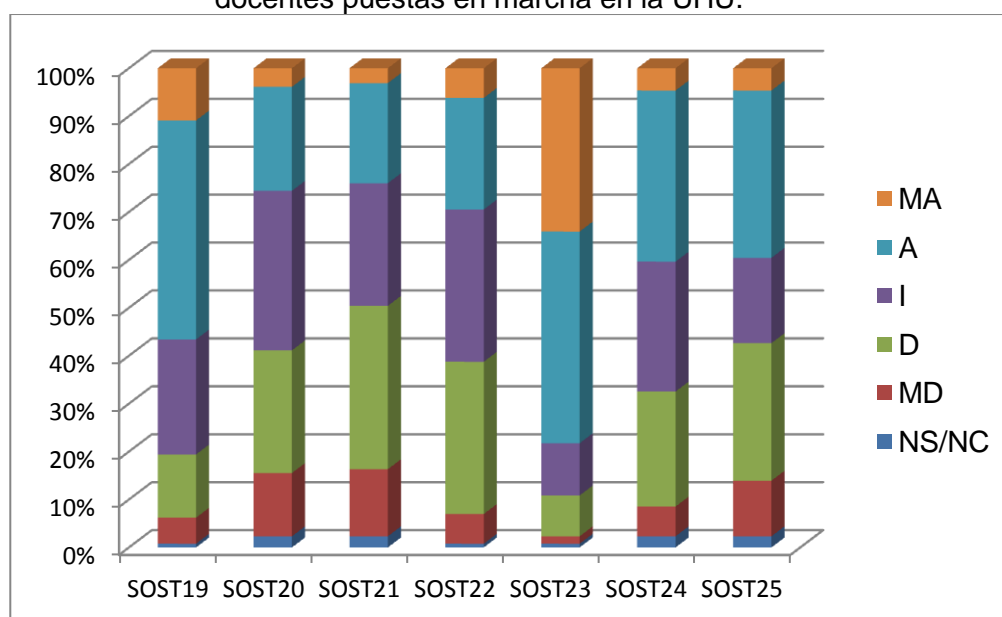
A continuación mostramos los porcentajes de respuestas para los ítems desde el 19 a 25 del cuestionario, correspondiente a la dimensión sostenibilidad.

Tabla 56: Percepción del profesorado sobre la sostenibilidad de las innovaciones docentes puestas en marcha en la UHU.

Item	SOSTENIBILIDAD	NS/NC	MD	D	I	A	MA	total
19	Las Innovaciones Docentes implementadas en su momento, se suelen mantener en el tiempo.	0,78	5,43	13,2	24	45,7	10,9	100
20	Se ofrecen facilidades para mantener en el tiempo las Innovaciones Docentes implementadas en su momento.	2,33	13,2	25,6	33,3	21,7	3,88	100

21	La Universidad ofrece el apoyo administrativo necesario para mantener las Innovaciones Docentes puestas en marcha.	2,33	14	34,1	25,6	20,9	3,1	100
22	Es difícil mantener Innovaciones Docentes ya implementadas en cursos anteriores.	0,78	6,2	31,8	31,8	23,3	6,2	100
23	El mantenimiento de las Innovaciones Docentes supone un esfuerzo extra para el profesorado.	0,78	1,55	8,53	10,9	44,2	34,1	100
24	Las Innovaciones Docentes son fácilmente generalizables a otras asignaturas.	2,33	6,2	24	27,1	35,7	4,65	100
25	Es difícil realizar propuestas de Innovaciones Docentes.	2,33	11,6	28,7	17,8	34,9	4,65	100

Gráfica 6: Percepción del profesorado sobre la sostenibilidad de las innovaciones docentes puestas en marcha en la UHU.



Como vemos, más del 65% del profesorado encuestado considera que las Innovaciones Docentes implementadas se suelen mantener en el tiempo, siendo muy pocos los docentes que no lo consideran así (0,78%). Sin embargo, solo el 35,58% consideran que se dan facilidades para que dichas innovaciones docentes se mantengan.

Paralelamente al dato anterior, no llega a la mitad de los encuestados (48,1%) los que consideran que la Universidad ofrece poco apoyo administrativo para mantener las innovaciones docentes.

Ante la cuestión sobre la dificultad de mantener innovaciones docentes ya implementadas en cursos anteriores el profesorado parece estar muy repartido en su respuesta, por lo que se puede decir que la percepción del esfuerzo requerido para el mantenimiento de las innovaciones docentes es distinta en cada docente. En torno a un 30% están de acuerdo en que es difícil dicho mantenimiento, el 37% no consideran que sea difícil y un 31,8% se encuentran indecisos ante la cuestión.

La amplia mayoría del profesorado considera que el mantenimiento de las innovaciones docentes supone un esfuerzo extra (78,3%)

Por su parte, cuando hablamos de generalización, 40,35% del profesorado encuestado considera que las innovaciones docentes son fácilmente generalizables a otras asignaturas. Quizás el 27,1% de indecisión ante esta cuestión esté más relacionado con la falta de conocimiento, por parte del resto de docentes, sobre las innovaciones que se ponen en marcha.

Cuando le consultamos al profesorado sobre la dificultad de realizar propuestas docentes innovadoras nos encontramos con que las respuestas se reparten por igual; en torno al 40% del profesorado considera que es difícil realizar dichas propuestas mientras que hay otro 40% que no lo considera así.

Una vez realizado el análisis de frecuencia y a fin de profundizar en nuestro análisis cuantitativo se han llevado a cabo los análisis bivariados. En esta ocasión la nueva variable suma se ha denominado "total sostenibilidad", construida a partir de la suma de todos los ítems a través de los cuales nos hemos acercado a esta dimensión de análisis. De esta manera hemos podido tener una idea general de qué opina el profesorado respecto a la sostenibilidad de las innovaciones docentes puestas en marcha. Ahora bien, una vez aplicadas las distintas pruebas paramétricas para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los encuestados en función de las variables ilustrativas ya señaladas en otras dimensiones, encontramos que en ningún caso existen dichas diferencias. Podemos decir por tanto que ni el sexo del docente (sig.0,944), ni el hecho de haber trabajado o trabajar actualmente fuera de la Universidad (sig. 0,775), ni la categoría profesional

(sig.0,078), ni el tiempo que llevan impartiendo docencia en la Universidad (sig. 0,846), ni la Facultad donde imparten la mayor parte de su docencia (sig. 0,883), ni el haber participado en Proyectos de Innovación Docente condiciona en algún sentido la respuesta a las cuestiones sobre la sostenibilidad de las innovaciones docentes, en el sentido de durabilidad y permanencia en el tiempo.

4.1.4. Recursos

A continuación nos vamos a centrar en los recursos necesarios para la puesta en marcha de innovaciones docentes; entendiendo que estos pueden ser tanto económicos, como materiales, espaciales, temporales, de información, etc. Planteamos cuestiones sobre su existencia, accesibilidad y utilidad real. Comenzaremos, igual que en las dimensiones ya expuestas por el análisis descriptivo.

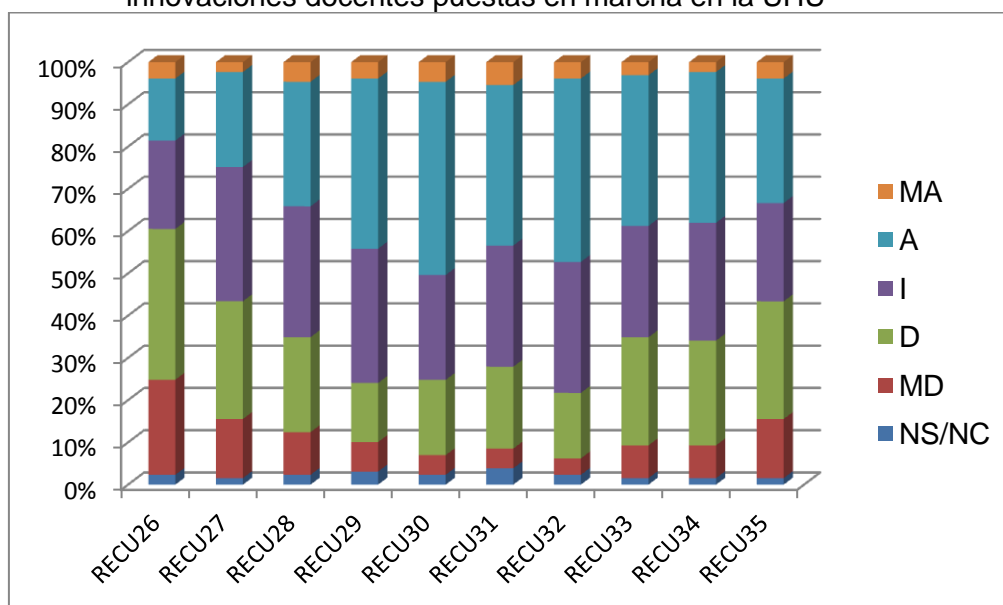
A continuación mostramos los porcentajes de respuestas para los ítems desde el 26 al 35 del cuestionario, correspondiente a la dimensión Recursos.

Tabla 57: Percepción del profesorado sobre los recursos con los que cuentan las innovaciones docentes puestas en marcha en la UHU

Item		NS/NC	MD	D	I	A	MA	total
26	La dotación económica para Innovaciones Docentes es suficiente.	2,33	22,5	35,7	20,9	14,7	3,88	100
27	Mi Centro posee suficientes recursos para poner en marcha Innovaciones Docentes.	1,55	14	27,9	31,8	22,5	2,33	100
28	El acceso a los recursos que mi Centro ofrece para Innovaciones Docentes es fácil.	2,33	10,1	22,5	31	29,5	4,65	100
29	Los recursos que mi Centro ofrece para Innovaciones Didácticas son útiles.	3,1	6,98	14	31,8	40,3	3,88	100
30	El profesorado tiene fácil acceso a los recursos de información necesarios	2,33	4,65	17,8	24,8	45,7	4,65	100

	para implementar Innovaciones Docentes.								
31	El alumnado tiene fácil acceso a los recursos de información necesarios para seguir las Innovaciones Docentes.	3,88	4,65	19,4	28,7	38	5,43	100	
32	Los recursos de información disponibles son útiles en la puesta en marcha de Innovaciones Docentes.	2,33	3,88	15,5	31	43,4	3,88	100	
33	Los espacios son adecuados para el desarrollo de Innovaciones Docentes.	1,55	7,75	25,6	26,4	35,7	3,1	100	
34	Se dispone de equipamiento adecuado para poner en marcha Innovaciones Docentes.	1,55	7,75	24,8	27,9	35,7	2,33	100	
35	El tiempo establecido, a nivel institucional, para el desarrollo de las Innovaciones Docentes es suficiente.	1,55	14	27,9	23,3	29,5	3,88	100	

Gráfica 7: Percepción del profesorado sobre los recursos con los que cuentan las innovaciones docentes puestas en marcha en la UHU



Casi el 60% del profesorado considera que la dotación económica que la Universidad otorga para la puesta en marcha de innovaciones docentes es insuficiente.

Cuando consultamos al profesorado sobre los recursos que poseen los Centros para la puesta en marcha de innovaciones docentes el 42% de los encuestados considera que su centro no posee los suficientes frente al 24,53% que consideran que sí los tiene.

Cuando preguntamos por el acceso a los recursos que los centros tienen para innovaciones docentes, la respuesta está muy repartida; en torno al 32% consideran que no es fácil acceder a dichos recursos, porcentaje muy similar al de los que opinan que es fácil (34%). Cabe destacar un 31% de profesores/as que se han encontrado indecisos a la hora de dar respuesta a esta cuestión.

En cuanto a la utilidad de los recursos del Centro para las Innovaciones Docentes, el 44% consideran que son útiles, frente al 21% que consideran que no lo son.

La mitad de los encuestados consideran que el profesorado tiene fácil acceso a los recursos de información necesarios para implementar Innovaciones Docentes.

El 43,43% del profesorado considera que el alumnado tiene fácil acceso a los recursos de información necesarios para seguir las innovaciones docentes.

El 47% del profesorado considera que los recursos de información disponibles son útiles para la puesta en marcha de innovaciones docentes.

En cuanto a la adecuación de los espacios para el desarrollo de las innovaciones docentes nos encontramos con un 38,7% de profesores y profesoras que los consideran adecuados frente al 33,35% que no los consideran así.

Cuando consultamos al profesorado sobre la disponibilidad de equipamiento adecuado para poner en marcha innovaciones docentes, volvemos a encontrar respuestas similares en los extremos; así, es 38% consideran que disponen de equipamientos adecuados frente al 33% que no están de acuerdo con dicha afirmación.

En cuanto al tiempo establecido, a nivel institucional, para el desarrollo de las innovaciones docentes propuestas, el 42% del profesorado considera que es no es suficiente.

Para profundizar en nuestro análisis, en esta ocasión, se ha creado previamente una nueva variable, denominada “total recursos”, resultado de la suma de 10 variables del cuestionario (desde el ítem 26 al 35 inclusive), la cual nos da una idea general de qué opina el profesorado respecto a los recursos con los que puede contar de cara a la puesta en marcha de las innovaciones docentes. A mayor puntuación en esta variable suma el profesorado valora mejor los recursos para la innovación docente y viceversa, a menor puntuación en la variable “total recursos” valoran menos los recursos para la innovación docente. A continuación se muestran las diferencias, estadísticamente significativas, encontradas en las respuestas con respecto a las variables ilustrativas.

Una vez aplicadas las pruebas paramétricas podemos decir que existen diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de las distintas Facultades de la Universidad de Huelva en sus respuestas a la puntuación dada a la variable “total recursos” (sig. 0,049). Así el profesorado que imparte la mayor parte de su docencia en la Facultad de Derecho son los que mejor valoran los recursos para la puesta en marcha de las innovaciones docentes, seguido de los que imparten docencia en la Facultad de Ciencias Empresariales, mientras que los que menos valor le dan a los recursos para la puesta en marcha de innovaciones docentes son los que imparten clase en las Facultades de Trabajo Social y Enfermería.

Tabla 58: Percepción del profesorado sobre los recursos con los que cuentan las innovaciones docentes en función de la Facultad

Item	Facultades	Rango promedio	Sig. Asintót. bilateral
Total recursos	Escuela Técnica Superior de Ingeniería	68,74	0,049
	Facultad de Ciencias de la Educación	64,10	
	Facultad de Enfermería	28,88	
	Facultad de Ciencias del Trabajo	62,92	
	Facultad de Ciencias Empresariales	75,23	
	Facultad de Ciencias Experimentales	73,67	
	Facultad de Derecho	89,80	
	Facultad de Humanidades	67,06	
	Facultad de Trabajo Social	12,50	

De todos los ítems a través de los cuales hemos tratado de comprender la percepción del profesorado acerca de la dimensión que nos ocupa son los siguientes donde realmente son significativamente las respuestas en función de la Facultad donde el profesor/a imparte docencia:

Tabla 59: Percepción del profesorado sobre los recursos con los que cuentan las innovaciones docentes en función de la Facultad. Items que reflejan diferencias significativas

Item	Rango promedio	Sig. Asintót. bilateral	
El profesorado tiene fácil acceso a los recursos de información necesarios para implementar Innovaciones Docentes.	Escuela Técnica Superior de Ingeniería	62,48	
	Facultad de Ciencias de la Educación	66,37	
	Facultad de Enfermería	31,31	
	Facultad de Ciencias del Trabajo	80,33	
	Facultad de Ciencias Empresariales	75,41	0,028
	Facultad de Ciencias Experimentales	67,13	
	Facultad de Derecho	84,90	
	Facultad de Humanidades	56,31	
El alumnado tiene fácil acceso a los recursos de información necesarios para seguir las Innovaciones Docentes.	Facultad de Trabajo Social	13,75	
	Escuela Técnica Superior de Ingeniería	73,38	
	Facultad de Ciencias de la Educación	59,84	
	Facultad de Enfermería	31,75	
	Facultad de Ciencias del Trabajo	58,25	
	Facultad de Ciencias Empresariales	86,27	0,016
	Facultad de Ciencias Experimentales	75,53	
	Facultad de Derecho	89,40	
Facultad de Humanidades	60,75		
Facultad de Trabajo Social	31,75		

	Escuela Técnica Superior de Ingeniería	76,36	
	Facultad de Ciencias de la Educación	56,37	
Los espacios son adecuados para el desarrollo de Innovaciones Docentes.	Facultad de Enfermería	53,06	
	Facultad de Ciencias del Trabajo	63,42	
	Facultad de Ciencias Empresariales	67,91	0,028
	Facultad de Ciencias Experimentales	78,43	
	Facultad de Derecho	97,80	
	Facultad de Humanidades	64,88	
	Facultad de Trabajo Social	7,50	
		Escuela Técnica Superior de Ingeniería	59,60
	Facultad de Ciencias de la Educación	64,71	
Se dispone de equipamiento adecuado para poner en marcha Innovaciones Docentes.	Facultad de Enfermería	42,88	
	Facultad de Ciencias del Trabajo	60,25	
	Facultad de Ciencias Empresariales	83,59	0,026
	Facultad de Ciencias Experimentales	75,10	
	Facultad de Derecho	93,40	
	Facultad de Humanidades	56,63	
	Facultad de Trabajo Social	7,50	

En el resto de variables estudiadas no se ha encontrado diferencia significativa para la variable “total recursos”. Así podemos decir que no hay diferencias significativas entre las opiniones de los hombres y la de las mujeres (sig. 0.820); tampoco hay diferencias significativas entre las opiniones dadas por el profesorado que ha trabajado en algún momento fuera de la Universidad y el que siempre ha trabajado en ella (sig. 0.738). Es decir, tanto el profesorado que ha trabajado o trabaja fuera de la Universidad como el que siempre ha trabajado en la Universidad, presenta respuestas muy parecidas en aquellos aspectos sobre los que se les ha consultado acerca de los recursos para la puesta en marcha de innovaciones docentes. No

existen tampoco diferencias significativas por parte de las distintas categorías profesionales del profesorado de la Universidad de Huelva (sig. 0,407), con respecto a esta dimensión, ni con respecto al “tiempo de docencia en la Universidad de Huelva” (sig. 0,295); es decir, con independencia de si el profesorado lleva más o menos tiempo impartiendo docencia en la universidad sus respuestas con respecto a los recursos van en la misma línea, no hay diferencias estadísticamente significativas. Por último tampoco encontramos respuestas estadísticamente significativas entre aquellos/as que participan en Proyectos de Innovación Docente en las distintas convocatorias por las que se les ha consultado (curso 2009/10, curso 2010/11 y bienio 2011/13) y los que no.

4.1.5. Desarrollo de competencias

Otra de las dimensiones tenida en cuenta en nuestro estudio ha sido la que se ha venido a denominar como “desarrollo de competencias”. A través de ella nos hemos acercado a la opinión del profesorado respecto si las innovaciones docentes pueden favorecer la adquisición de las competencias necesarias para el desarrollo de una profesión. Así, tomando como referencia el Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se le ha preguntado al profesorado por una serie de competencias que debe poseer un graduado una vez termine sus estudios, interesándonos, como ya hemos dicho, por su opinión acerca del papel que pueden jugar las innovaciones docentes en la adquisición de dichas competencias.

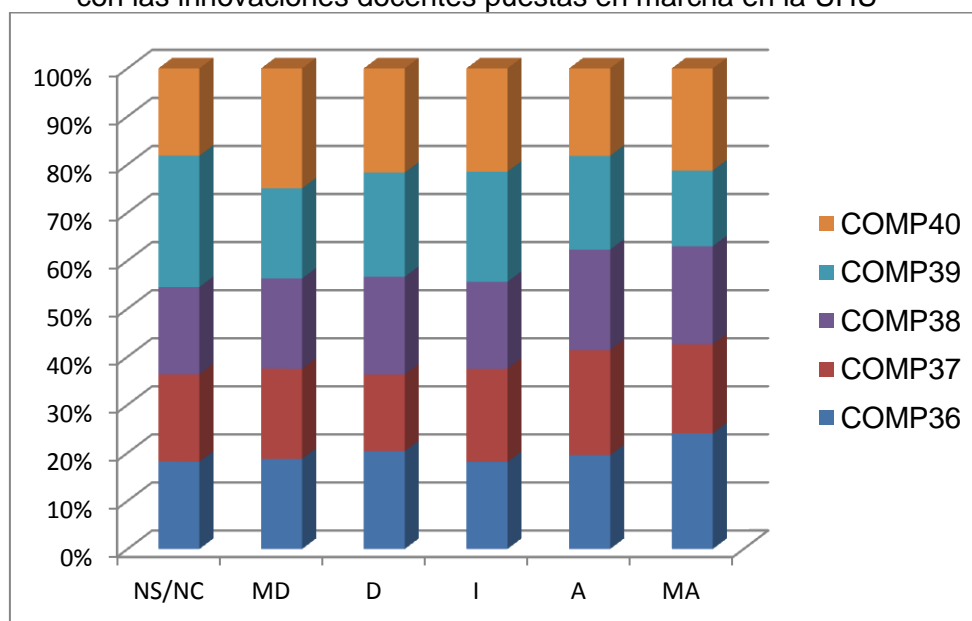
A continuación mostramos los porcentajes de respuestas para los ítems del cuestionario que se corresponden con la dimensión “desarrollo de competencias” (ítem de 36 a 40 del cuestionario).

Tabla 60: Percepción del profesorado sobre adquisición de competencias y su relación con las innovaciones docentes puestas en marcha en la UHU

Item	COMPETENCIAS	NS/NC	MD	D	I	A	MA	total
36	Las Innovaciones Docentes mejoran el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño de una profesión en el	1,55	2,33	10,9	20,2	45	20,2	100

	alumnado.							
	Las Innovaciones							
	Docentes facilitan que el							
	alumnado mejore su							
37	competencia para	1,55	2,33	8,53	21,7	50,4	15,5	100
	elaborar y defender							
	argumentos dentro de su							
	área de estudio.							
	Las Innovaciones							
	Docentes facilitan que el							
	alumnado mejore su							
38	competencia para la	1,55	2,33	10,9	20,2	48,1	17,1	100
	resolución de problemas							
	dentro de su área de							
	estudio.							
	Las Innovaciones							
	Docentes puestas en							
	marcha facilitan que el							
	alumnado mejore su							
39	competencia para la	2,33	2,33	11,6	25,6	45	13,2	100
	transmisión de							
	conocimientos técnicos a							
	un público tanto							
	especializado como no							
	especializado.							
	Las Innovaciones							
	Docentes ayudan a que							
	el alumnado mejore su							
40	capacidad para	1,55	3,1	11,6	24	41,9	17,8	100
	reflexionar y emitir							
	juicios sobre temas							
	relevantes de índole							
	social, científica o ética.							

Gráfica 8: Percepción del profesorado sobre adquisición de competencias y su relación con las innovaciones docentes puestas en marcha en la UHU



Como podemos apreciar en la tabla, el 65,2% del profesorado indica estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que las innovaciones docentes mejoran en el alumnado el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño de una profesión. Un porcentaje muy similar de docentes está también “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que las innovaciones docentes facilitan al alumnado que mejore, específicamente, en competencias para elaborar, defender argumentos (66%) y resolver problemas (65,2%) dentro de su área de estudio.

Algo menor es el porcentaje de docentes que dicen estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que las innovaciones docentes que se ponen en marcha facilitan que el alumnado mejore su competencia para la transmisión de conocimientos técnicos a un público tanto especializado como no especializado y su capacidad para reflexionar y emitir juicios sobre temas relevantes de índole social, científica o ética (60%).

En general, más del 60% del profesorado encuestado considera que las innovaciones docentes son una vía para el desarrollo de las competencias profesionales que según el Decreto 1393/2007 debe desarrollar el alumno/a de Grado.

Únicamente cuando aplicamos la prueba no paramétrica para la variable de agrupación “trabaja o ha trabajado fuera de la Universidad” encontramos diferencias significativas (sig. 0,042) en las respuestas de los encuestados a la variable “total competencia”, variable resultado de la suma de los ítems del 36 al 40. En esta ocasión el profesorado que en algún momento ha trabajado fuera de la Universidad o está trabajando, considera en mayor medida que las innovaciones docentes favorecen el desarrollo de competencias en el alumnado.

Tabla 61: Percepción del profesorado sobre la adquisición de competencias y su relación con la innovación docente, en función de si trabaja o ha trabajado fuera de la UHU.

Item	Trabajo fuera de la UHU		Sig. Asintót. Bilateral
		Rango promedio	
Total competencias	Sí	69,60	0,042
	No	55,46	

Para comprobar en cuantos de los ítems con los que nos acercamos a la dimensión competencia, la diferencia en las respuesta encontrada entre el profesorado que ha trabajado o trabaja fuera de la Universidad y el que solo ha trabajado en esta es significativa, se ha aplicado la prueba de Mann-Whitney a cada uno de dichos ítems, obteniendo diferencia significativa en los ítem 37 (Las Innovaciones Docentes facilitan que el alumnado mejore su competencia para elaborar y defender argumentos dentro de su área de estudio), 38 (Las Innovaciones Docentes facilitan que el alumnado mejore su competencia para la resolución de problemas dentro de su área de estudio), 39 (Las Innovaciones Docentes puestas en marcha facilitan que el alumnado mejore su competencia para la trasmisión de conocimientos técnicos a un público tanto especializado como no especializado) y 40 (Las Innovaciones Docentes ayudan a que el alumnado mejore su capacidad para reflexionar y emitir juicios sobre temas relevantes de índole social, científica o ética). En los cuatro ítems aquellos profesores/as que han trabajado o trabajan fuera de la Universidad están más de acuerdo con que las innovaciones docentes facilitan que el alumnado mejore sus competencia en aspectos tales como la elaboración y defensa de argumentos dentro de su área y la resolución de problemas, la trasmisión de conocimientos técnicos o la capacidad de razonar y emitir juicios sobre distintos temas.

Tabla 62: Percepción del profesorado sobre la adquisición de competencias y su relación con la innovación docente, en función de si trabaja o ha trabajado fuera de la UHU. Items que reflejan diferencias significativas.

Item	Trabajo fuera de la UHU		Sig. Asintót. Bilateral
		Rango promedio	
Ítem 37	Si	69,22	,046
	No	56,25	
Item 38	Sí	69,85	,023
	No	54,95	
Item 39	Si	69,28	,047

	No	56,14	
Item 40	Si	69,68	,032
	No	55,31	

Cuando aplicamos las pruebas no paramétricas al resto de variables de agrupación no se aprecian diferencias significativas ni en función del sexo (sig. 0,403), ni en función de la categoría profesional (sig. 0,990), ni el tiempo de docencia en la universidad (sig. 0,198), ni en función de la Facultad en la que imparten docencia (sig. 0,776), ni por el hecho de participar o no en Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Huelva.

4.1.6. Formación

En este punto nos preguntamos por la formación que posee el profesorado de la Universidad de Huelva en materia de innovación docente; nos preguntamos sobre su preparación a la hora de planificarlas y ponerlas en marcha y sobre el grado de implicación de la propia institución en dicha formación.

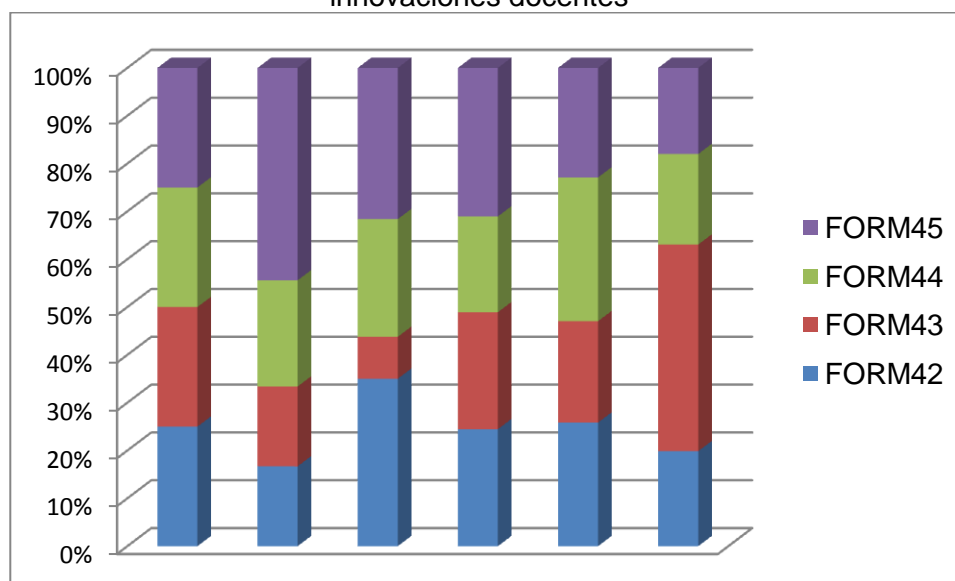
A continuación mostramos los porcentajes de respuestas para los ítems del cuestionario que se corresponden con la dimensión “formación” (ítems del 41 al 45 del cuestionario).

Tabla 63: Percepción del profesorado sobre su formación para la puesta en marcha de innovaciones docentes

Item	FORMACIÓN	NS/NC	MD	D	I	A	MA	total
41	Como profesor/a estoy preparado/a para la planificación y puesta en marcha de Innovaciones Docentes.	0,78	0	8,53	18,6	55	17,1	100
	Como profesor/a considero prioritario en mi formación, temáticas relacionadas con Innovaciones Docentes.	0,78	2,33	15,5	17,1	47,3	17,1	100
43	La puesta en marcha de Innovaciones Docentes puede mejorar mi	0,78	2,33	3,88	17,1	38,8	37,2	100

	formación como profesor/a.						
	La Universidad se preocupa por que el profesorado esté al día en materia de Innovación Docente.	0,78	3,1	10,9	14	55	16,3 100
44	Docente.						
	Como docente, me preocupo de recibir formación adicional sobre Innovaciones Docentes (congresos, foros, cursos, etc.)	0,78	6,2	14	21,7	41,9	15,5 100
45							

Gráfica 9: Percepción del profesorado sobre su formación para la puesta en marcha de innovaciones docentes



En cuanto a la preparación del profesorado de la Universidad de Huelva para la planificación y puesta en marcha de innovaciones docentes, el 72,1% de los encuestados consideran dicha preparación, frente al 8,53% que no están de acuerdo. No solo el profesorado considera encontrarse preparado para poner en marcha innovaciones docentes, sino que el 64,4% de dicho colectivo encuentra prioritario formarse en temáticas relacionadas con Innovaciones docentes; y viceversa, los profesores consideran que la puesta en marcha de innovaciones docentes hace que mejore su formación profesional; así lo consideran un 76% de los encuestados.

Además en torno al 71% del profesorado se preocupa por recibir formación adicional sobre innovaciones docentes a través de foros, congresos, cursos, etc.

Por último y con respecto a la formación, el 57,4% de los profesores consideran que la Universidad como institución se preocupa y pone los medios para que el profesorado esté al día en materia de Innovación docente.

Al igual que se ha hecho para otras dimensiones, se ha creado previamente una nueva variable, denominada “total formación”, resultado de la suma de las variables de la 41 a la 45 del cuestionario.

Una vez aplicadas los estadísticos de contrastes pertinentes se ha podido comprobar que todo el profesorado encuestado opina en la misma línea respecto a la formación sobre innovación docente, no encontrándose respuestas estadísticamente significativas para ninguna de las variables de agrupación: sexo (sig. 0,140), trabaja o ha trabajado fuera de la Universidad de Huelva (sig. 0,651), categoría profesional (sig.0,928), “tiempo de docencia en la universidad” (sig. 0,193), Facultad donde imparte la mayor parte de su docencia (sig.0,160) y participación en Proyectos de Innovación Docente.

4.1.7. Evaluación

Otro aspecto en el que nos hemos detenido en nuestra investigación es en la evaluación de las innovaciones docentes, entendiendo la evaluación como un proceso en el que se emiten juicios de valor sobre una realidad y se realizan propuestas de mejora de la misma. Es esta dimensión nos acercaremos en primer lugar al conocimiento que tiene el profesorado sobre el sistema de evaluación que la Universidad de Huelva tiene establecido para la evaluación de las innovaciones docentes, indagaremos sobre si los profesores/as planifican la evaluación de las innovaciones docentes y en qué medida el alumnado participa de dichas evaluaciones.

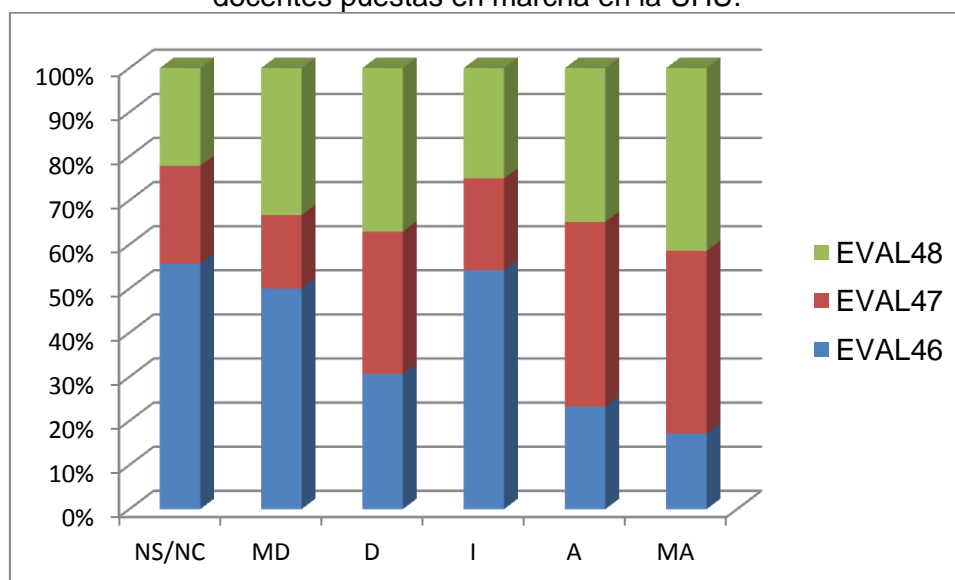
Igual que en dimensiones anteriores, mostramos, en primer lugar, los porcentajes de respuestas para los ítems del cuestionario que se corresponden con la dimensión “evaluación” (ítems del 46 al 48).

Tabla 64: Percepción del profesorado sobre la evaluación de las innovaciones docentes puestas en marcha en la UHU.

Item	EVALUACIÓN	NS/NC	MD	D	I	A	MA	total
46	La Universidad de Huelva tiene establecido un sistema de evaluación de las Innovaciones Docentes	7,78	4,65	14,7	40,3	23,3	9,3	100

	puestas en marcha.									
	Como profesor/a, establezco a priori cómo voy a evaluar las Innovaciones Docentes que pongo en marcha.									
47		3,1	1,55	15,5	15,5	41,9	22,5	100		
	Hago partícipe al alumnado en la evaluación de las Innovaciones Docentes.									
48		3,1	3,1	17,8	18,6	34,9	22,5	100		

Gráfica 10: Percepción del profesorado sobre la evaluación de las innovaciones docentes puestas en marcha en la UHU.



Quando preguntamos al docente sobre su conocimiento acerca de si la Universidad de Huelva tiene establecido un sistema de evaluación de las innovaciones docentes puestas en marcha, llama la atención el alto grado de indecisión en la respuesta; no sabrían decir si lo tiene o no lo tiene. En esa situación se encuentra un 40,3% del profesorado encuestado. Sin embargo, a pesar de ese 40% de indecisión sobre si la Universidad de Huelva tiene establecido un sistema de evaluación de las innovaciones docentes, cuando se les pregunta al profesorado, a título personal, si establece a priori un plan para evaluar las innovaciones docentes que ponen en marcha; el 64,4% de los encuestados consideran que establecen un plan de evaluación de la misma; luego, más de la mitad de los encuestados están implicados en la evaluación de las innovaciones docentes que lleva a cabo, ya sea a través de la convocatoria de proyectos de innovación docente, que sabemos que es obligatorio

como se ha resaltado en líneas anteriores, o bien a título personal y privado. Otra cuestión que nos ha parecido interesante conocer, es el grado en el que el alumnado está implicado en la evaluación de las innovaciones docentes. En ese sentido el 54,7% del profesorado dice hacer partícipe al alumnado de la evaluación de las innovaciones docentes.

Una vez aplicadas las pruebas no paramétricas para la variable “total evaluación”, resultado de la suma de las variables de la 46 a la 48 del cuestionario, hemos podido comprobar que para ninguna de las variables de agrupación existen respuestas estadísticamente significativas entre el profesorado encuestado. Así, podemos decir que en la puntuación “total evaluación” no hay diferencias significativas entre las opiniones de los hombres y la de las mujeres (sig. 0,325), ni para la variable de agrupación trabaja o ha trabajado fuera de la Universidad (sig. 0,321). Tampoco en función de la categoría profesional encontramos diferencias (sig.0,710), ni en el tiempo de docencia en la Universidad de Huelva (sig. 0,158). Igualmente no existen diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de las distintas Facultades de la Universidad de Huelva en sus respuestas a la puntuación dada a la variable “total evaluación” (sig.0,404). Ni para la variable de agrupación “participa en Proyectos de Innovación Docente” en las distintas convocatorias consultadas al profesorado.

4.1.8. Difusión

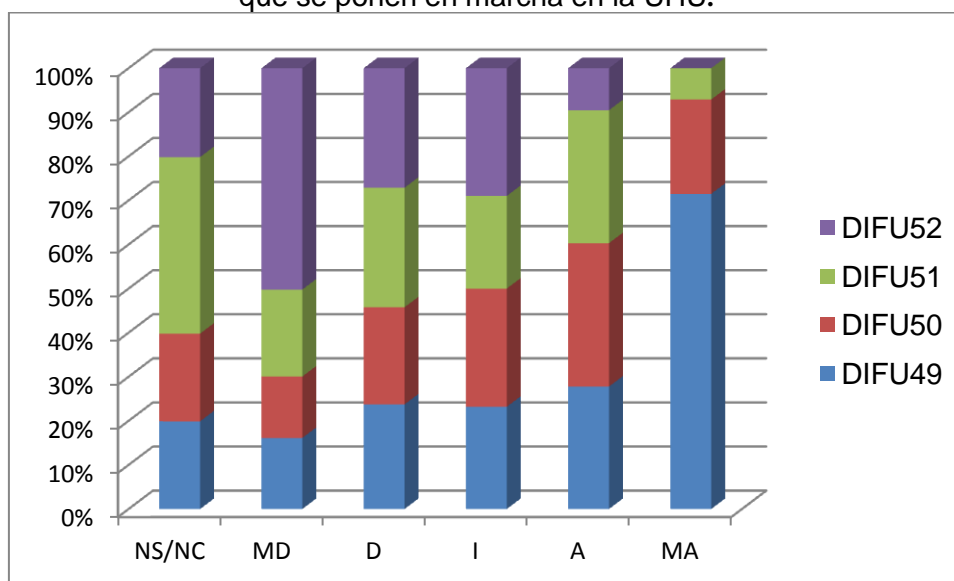
En general, ¿se difunden las innovaciones docentes que se ponen en marcha en la Universidad de Huelva?; nos acercamos en esta dimensión a la producción y su conocimiento público. ¿Con qué dificultades nos encontramos a la hora de proponer innovaciones docentes y darlas a conocer?, ¿puede cualquier profesor/a de esta universidad, en cualquier momento, obtener información sobre las innovaciones docentes puestas en marcha? ¿Cómo se accede a ellas? Internamente, hay algún mecanismo por el cual se difundan las innovaciones puestas en marcha entre el profesorado y el alumnado?

A continuación mostramos los porcentajes de respuestas para los ítems del cuestionario que se corresponden con la dimensión “difusión” (ítem de 49 a 52 del cuestionario).

Tabla 65: Percepción del profesorado sobre la difusión de las innovaciones docentes que se ponen en marcha en la UHU.

Item	DIFUSIÓN	NS/NC	MD	D	I	A	MA	total
49	Encuentro dificultades a la hora de realizar propuestas de Innovaciones Docentes.	0,77	6,97	32,56	24,81	27,13	7,75	100
50	Es fácil obtener información sobre las Innovaciones Docentes propuestas por el profesorado.	0,77	6,02	30,23	28,68	31,78	2,32	100
51	Las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva se difunden entre el profesorado.	1,55	8,53	37,21	22,48	29,46	0,77	100
52	El alumnado tiene conocimiento de las Innovaciones Docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva.	0,78	21,7	37,2	31	9,3	0	100

Gráfica 11: Percepción del profesorado sobre la difusión de las innovaciones docentes que se ponen en marcha en la UHU.



El 34,88% del profesorado encuestado encuentra dificultades para dar a conocer propuestas de innovación docente frente al 39,46% que dice no encontrarlas.

Cuando preguntamos por la facilidad de obtener información sobre las innovaciones docentes propuestas por el profesorado de la Universidad de Huelva, nos encontramos con prácticamente el mismo número de respuesta en tres categorías; así el 34,11% encuentra dificultades, mientras que el 36,4% dice no encontrarlas, llamándonos la atención el 28,68% que se encuentra indeciso a la hora de responder.

El 45,74% del profesorado consideran que las innovaciones docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva no se difunden entre el profesorado.

Casi el 60% del profesorado encuestado coincide en que el alumnado no tiene conocimiento de las innovaciones docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva; un 31% se encuentra indeciso ante esta cuestión.

Una vez realizado el análisis de descriptivo se realizó el bivariado de la variable "total difusión", resultado de la suma de las variables de la 49 a la 52 del cuestionario; dicha variable suma, nos daría una idea general de qué opina el profesorado respecto a la difusión de las innovaciones docentes puestas en marcha. Una vez aplicadas las distintas pruebas no paramétricas llegamos a la conclusión que no existen respuestas estadísticamente significativas en función de ninguna de las variables de agrupación que se han tenido como referencia durante todo el estudio.

4.1.9. Reconocimiento

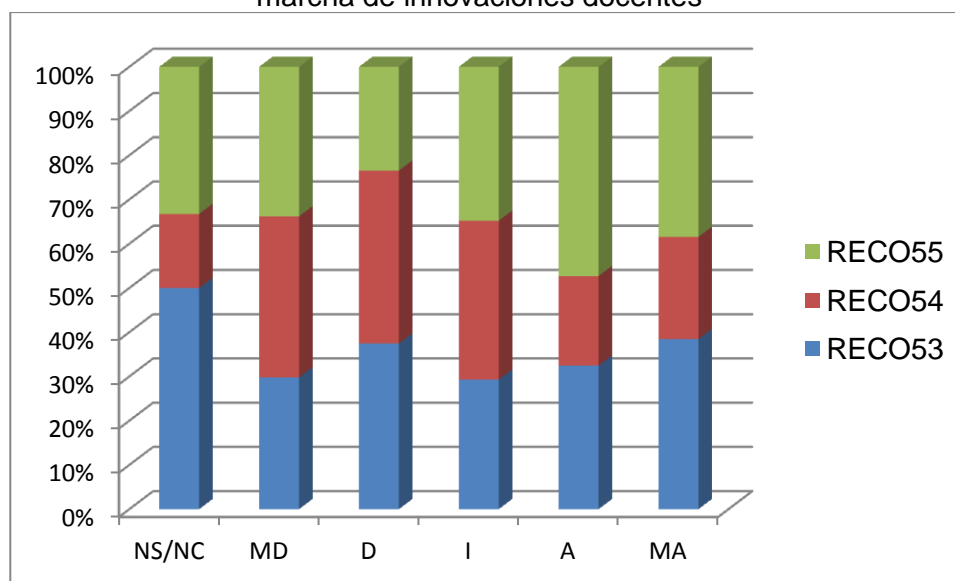
Otro aspecto que se ha analizado es el valor que se le da a las innovaciones docentes tanto dentro de la Universidad como institución como fuera de ella; así, como el valor que el alumnado otorga al esfuerzo del profesorado en poner en marcha innovaciones docentes.

A continuación mostramos los porcentajes de respuestas para los ítems del cuestionario que se corresponden con la dimensión “pertinencia” (ítem de 53 a 56 del cuestionario).

Tabla 66: Percepción del profesorado sobre el reconocimiento que tiene la puesta en marcha de innovaciones docentes

Ítem	RECONOCIMIENTO	NS/NC	MD	D	I	A	MA	total
53	Las Innovaciones Docentes están suficientemente valoradas a nivel institucional.	2.33	17.1	37.2	20.9	18.6	3.88	100
54	Las Innovaciones Docentes están suficientemente reconocidas a nivel externo.	0.78	20.9	38.8	25.6	11.6	2.33	100
55	Las Innovaciones Docentes juegan un papel esencial en la puntuación del docente de cara a una posible acreditación.	1.55	19.4	23.3	24.8	27.1	3.88	100
56	Los alumnos/as valoran el esfuerzo que supone poner en marcha Innovaciones Docentes	0.78	23.3	38	26.4	10.9	0.78	100

Gráfica 12: Percepción del profesorado sobre el reconocimiento que tiene la puesta en marcha de innovaciones docentes



Ante la cuestión de la valoración a nivel institucional de las innovaciones docentes el 54,3% del profesorado coincide en que no están suficientemente valoradas y un 20% se encuentra indeciso en la respuesta. Además el 59,7% del profesorado considera que las innovaciones docentes de la Universidad de Huelva no están suficientemente reconocidas a nivel externo y un 42,7% que no son importantes en la puntuación del docente de cara a una posible acreditación.

Por otra parte y centrándonos en el alumnado, el 61,3% del profesorado considera que aquel no valora el esfuerzo que supone poner en marcha innovaciones docentes.

En general el profesorado siente que las innovaciones docentes están muy poco reconocidas y por ende poco valoradas tanto a nivel de Universidad como a nivel externo. Además considera que el alumnado tampoco valora el esfuerzo que al profesorado le supone la puesta en marcha de dichas innovaciones docentes.

Una vez realizado el análisis de frecuencia vamos a pasar a mostrar el análisis bivariado. Se ha creado previamente una nueva variable, denominada “total reconocimiento”, resultado de la suma de las variables de la 53 a la 56 del cuestionario; dicha variable suma, nos daría una idea general de qué opina el profesorado respecto al reconocimiento que tienen las innovaciones docentes puestas en marcha. Recordamos que a mayor puntuación en esta variable suma, el profesorado valorará más dicho reconocimiento y viceversa, a menor puntuación en la variable “total reconocimiento” el profesorado valorará menos el reconocimiento hacia la innovación docente.

En esta ocasión encontramos respuestas estadísticamente significativas para dos de las variables de agrupación estudiadas; por una parte el “tiempo de docencia en la Universidad” (sig. 0,022) y por otra la participación en Proyectos de Innovación Docente, concretamente en los cursos 2009/10 (sig.0035) y 2010/11 (sig. 0,020), no siendo estadísticamente significativas las respuestas de los encuestados para el resto de variables ilustrativas estudiadas: sexo (sig.0,270), trabaja o ha trabajado fuera de la Universidad (sig. 0.914), categoría profesional (sig.0,517) y Facultad donde imparte docencia (sig. 0,418).

Volviendo a la variable de agrupación “tiempo de docencia en la universidad” para la que las respuestas son significativamente diferentes, comprobamos que el profesorado que puntúa mejor el reconocimiento a la puesta en marcha de innovaciones docente es aquel que lleva más de 18 años en la Universidad. Mientras los que en sus respuestas valoran menos dicho reconocimiento están aquellos profesores/as que llevan entre 13 y 17 años en la Universidad.

Tabla 67: Percepción del profesorado sobre el reconocimiento que tiene la puesta en marcha de innovaciones docentes en función del tiempo de docencia.

Item	Tiempo de docencia	Rango promedio	Sig. Asintót. bilateral
Total pertinencia	(1-7)	13,93	0,022
	(8-12)	10,75	
	(13-17)	5,17	
	(18-38)	16,30	

Para comprobar en cuantos de los ítems con los que nos acercamos a la dimensión Reconocimiento, la diferencia en las respuesta encontrada en cuanto al tiempo de docencia en la Universidad es significativa, se ha aplicado la prueba de Mann-Whitney a cada uno de dichos ítems, obteniendo diferencia significativa únicamente en el ítem 56 (Los alumnos/as valoran el esfuerzo que supone poner en marcha Innovaciones Docentes).

Tabla 68: Percepción del profesorado sobre el reconocimiento que tiene la puesta en marcha de innovaciones docentes en función del tiempo de docencia. Items que reflejan diferencias significativas

Item	Tiempo de docencia	Rango promedio	Sig. Asintót. bilateral
Item 56	(1-7)	12,57	0,024
	(8-12)	13,63	

(13-17)	5,25
(18-38)	15,80

En cuanto a las diferencias significativas en las respuestas en función de si participa o no el profesorado en Proyectos de Innovación Docente comprobamos que tanto en el curso 2009/10 como 2010/11 aquellos docentes que dicen no haber participado en Proyectos de Innovación Docentes de la Universidad de Huelva valoran más el reconocimiento que la puesta en marcha de innovaciones docentes tiene asociado que aquellos que si han participado en Proyectos de Innovación Docente institucionales.

Tabla 69: Percepción del profesorado sobre el reconocimiento que tiene la puesta en marcha de innovaciones docentes en función de la participación en PID

Item	¿Ha participado en algún PID en el curso 2009/10?		Sig. Asintót. bilateral
		Rango promedio	
Total reconocimiento	Sí	60,27	0,035
	No	75,15	

Item	¿Ha participado en algún PID en el curso 2010/11?		Sig. Asintót. bilateral
		Rango promedio	
Total reconocimiento	Sí	59,11	0,020
	No	74,94	

Igualmente para comprobar en cuantos de los ítems con los que nos acercamos a la dimensión Reconocimiento, la diferencia en las respuesta encontrada en cuanto a la participación en Proyectos de Innovación Docente en los distintos cursos es significativa, se ha aplicado la prueba de Mann-Whitney a cada uno de dichos ítems, obteniendo diferencia significativa únicamente en los ítem 54 (las Innovaciones Docentes están suficientemente reconocidas a nivel externo), en los docentes que participan en Proyectos de Innovación Docente en el curso 2009/10 y 55 (las innovaciones docentes juegan un papel esencial en la puntuación del docente de cara a una posible acreditación) en los docentes que participan en Proyectos de

Innovación Docente en el curso 2010/11. Tanto en un caso como en otro valoran más el ítem en cuestión aquellos que no han participado en Proyectos de Innovación Docente que los que sí lo han hecho, tanto en una como otra convocatoria. Es decir, aquellos docentes que no han participado en Proyectos de Innovación Docente en el curso 2009/10 consideran en mayor medida que las innovaciones docentes están suficientemente reconocidas a nivel externo que los que sí han participado en Proyectos de Innovación de la Universidad de Huelva. Igualmente ocurre con respecto al papel que juegan las innovaciones docentes en la puntuación de cara a una acreditación, los que no han participado en Proyectos de Innovación Docente valoran más este ítem que los que sí han participado, en este caso nos referimos al curso 2010/11.

Tabla 70: Percepción del profesorado sobre el reconocimiento que tiene la puesta en marcha de innovaciones docentes en función de la participación en PID. Items en los que aparecen diferencias significativas.

Item	¿Ha participado en algún PID en el curso 2009/10?		Rango promedio	Sig. Asintót. Bilateral
	Si	No		
Las innovaciones docentes están suficientemente reconocidas a nivel externo	Si		59,23	0,036
	No		72,53	

Item	¿Ha participado en algún PID en el curso 2010/11?		Rango promedio	Sig. Asintót. Bilateral
	Sí	No		
Las Innovaciones docentes juegan un papel esencial en la puntuación del docente de cara a una posible acreditación	Sí		55,85	0,000
	No		80,45	

Una vez vista todas las dimensiones, tanto en su análisis descriptivo como inferencial, se muestran a continuación una tabla para exponer a modo de resumen cuales son aquellas variables de agrupación para las que la percepción de los encuestados ante las distintas dimensiones presentan diferencias estadísticamente significativas:

Tabla 71: Variables de agrupación que presentan diferencias estadísticamente significativas en las distintas dimensiones estudiadas

	Sexo	Trabaja fuera UHU	Cat. profesional	Facultad	Tiempo docencia en UHU	Participación en PID
PERTINENCIA	X					
EFICACIA		X				X
SOSTENIBILIDAD						
RECURSOS				X		
COMPETENCIAS		X				
FORMACIÓN						
EVALUACIÓN						
DIFUSIÓN			X			
RECONOCIMIENTO					X	X

Como podemos observar la percepción que tiene el profesorado sobre la “pertinencia” de las innovaciones docentes varía únicamente en función del sexo, siendo las mujeres las que consideran más pertinentes que los hombres las innovaciones que se ponen en marcha en la Universidad de Huelva, mientras que la percepción del profesorado sobre la “eficacia” de dichas innovaciones varía, por una parte, en función de si aquel “trabaja o ha trabajado fuera de la Universidad de Huelva” en algún momento, considerando más eficaces las innovaciones docentes aquellos que sí lo han hecho frente a los que únicamente han trabajado en la Universidad, y por otra, de si el profesorado “participa en Proyectos de Innovación Docente”, considerando las innovaciones más eficaces aquellos/as que participan en Proyectos de Innovación Docente institucionalizados. También el hecho de “trabajar o haber trabajado fuera de la Universidad de Huelva” condiciona las respuesta con respecto al “desarrollo de competencias” y el hecho de que las innovaciones docentes puedan favorecer dicho desarrollo; los que trabajan o han trabajado fuera de la Universidad de Huelva valoran más que las innovaciones docentes favorezcan el desarrollo de competencias en los estudiantes que los que nunca han desarrollado un trabajo fuera

de la Universidad. Igualmente la “participación en Proyectos de Innovación Docente” también condiciona la percepción que el profesorado tienen acerca del “reconocimiento” otorgado al esfuerzo de poner en marcha innovaciones, curiosamente los que no participan en proyectos de innovación docente son los que, en esta ocasión, más valoran el reconocimiento a la puesta en marcha de innovaciones, de la misma manera que también condiciona la percepción sobre esta dimensión el “tiempo de docencia” en la Universidad de Huelva”, siendo los docentes que llevan entre 18 y 38 años en la Universidad los que más valoran el reconocimiento. Con respecto a las “recursos” el profesorado percibe de manera diferente los mismos en función de la “Facultad en la que desarrolla la mayor parte de la docencia”, siendo los que imparten en las Facultades de Derecho y Ciencias Empresariales los que más valoran los recursos con los que han contado para la puesta en marcha de innovaciones. La “categoría profesional”, por su parte, condiciona la percepción sobre la “difusión” de las innovaciones docentes puestas en marcha, siendo los Contratados Doctores los que menos valor le dan a la difusión que de las innovaciones docentes se realiza. Por último puntualizamos que la percepción sobre la “sostenibilidad” de las innovaciones docentes, en el sentido de permanencia en el tiempo, sobre la “formación” que el docente tiene al respecto y sobre la evaluación de las propias innovaciones docentes, no presenta diferencias estadísticamente significativas en función de ninguna de las variables de agrupación tenidas en cuenta como se puede ver reflejado en la tabla.

Hasta aquí los resultados obtenidos de nuestro análisis cuantitativo. A continuación profundizaremos en las distintas dimensiones de análisis mediante el análisis cualitativo a fin de completar los datos presentados hasta ahora.

4.2. Memorias de los proyectos de innovación docente

En este apartado se presentan los resultados fruto del análisis de contenido de las Memorias finales de los Proyectos de Innovación Docente implementados en la Universidad de Huelva durante los cursos 2009/10 y 2010/11, últimas publicaciones al respecto en el momento de nuestro análisis. A través de este análisis de datos secundarios se ha tratado de obtener información sobre la pertinencia de las innovaciones docentes, en el sentido de su adecuación, de la eficacia de las mismas y su grado de sostenibilidad en el tiempo; nos hemos detenido en los recursos con los que ha contado el profesorado para el desarrollo de dichas prácticas novedosas y se ha tratado de vislumbrar si las innovaciones puestas en marcha están pensadas y permiten que el alumnado desarrolle las competencias propias de la profesión para la

que se están formando. Nos hemos detenido, igualmente, en la evaluación de las innovaciones haciendo especial hincapié en el grado de participación del alumnado en dichas evaluaciones y por último nos hemos acercado a las temáticas más recurrentes a la hora de implementar innovaciones docentes en la Universidad de Huelva. A continuación se exponen los resultados obtenidos al respecto, comenzando con un primer análisis descriptivo de las memorias seleccionadas.

Nuestro análisis se ha centrado en un total de 173 informes; de las cuales 74 pertenecen al curso 2009/10 y 99 al curso 2010/11. Señalar que según datos del Servicio de Innovación Docente, todos los proyectos presentados en ambas convocatorias han sido aprobados. Al analizar las resoluciones en las que aparecen los proyectos concedidos y compararlas con las memorias de dichos proyectos que han sido publicadas a la finalización de estos, podemos comprobar que de los 82 proyectos concedidos en la primera de las convocatorias analizadas, solo hay publicadas 74 memorias, mientras que en la siguiente convocatoria analizada, de los 106 proyectos presentados y aprobados, se han publicado 98. Si hacemos un análisis por departamentos se observa que en el curso 2009/10 hubo 22 de ellos implicados en la puesta en marcha de nuevas prácticas, destacando dos de ellos con el 10,8% del total de proyectos concedidos, concretamente el departamento de Ingeniería Electrónica, de Sistemas Informáticos y Automática y el departamento de Ingeniería Química, Química Física y Química Orgánica. A continuación los departamentos con más proyectos de innovación docente desarrollados en esta convocatoria fueron Dirección de Empresas y Marketing, Economía y Tecnología de la Información con un 8,11% del total.

En la convocatoria del curso 2010/11 el número de departamentos implicados en proyectos de innovación docente fueron 31. En esta ocasión los departamentos con más proyectos de innovación puestos en marcha fueron, el de Educación y el de Ingeniería Química, Química Física y Química Orgánica (8,08%), seguidos del Departamento de Ingeniería Electrónica de Sistemas y Automática (7,07%).

A continuación se expone el número de proyectos de innovación puestos en marcha por Departamentos:

Tabla 72: Proyectos de innovación docente puestos en marcha por Departamentos

DEPARTAMENTOS	2009/10		2010/11	
	n	%	n	%
Biología Ambiental y Salud Pública	2	2,7	1	1,01
Ciencias Agroforestales	2	2,7	2	2,02
Derecho Público	4	5,41	4	4,04

Didáctica de las Ciencias y Filosofía	2	2,7	4	4,04
Dirección de Empresas y Marketing	6	8,11	3	3,03
Economía	6	8,11	3	3,03
Economía Financiera, Contabilidad y Dirección de Operaciones	3	4,05	6	6,06
Educación	3	4,05	8	8,08
Educación Física, Música y Artes Plásticas	1	1,35	3	3,03
Enfermería			1	1,01
Filología española y sus didácticas			1	1,01
Filología Inglesa	2	2,7	3	3,03
Filologías integradas			2	2,02
Física Aplicada	2	2,7	2	2,02
Geología	3	4,05	3	3,03
Geodinámica y paleontología			3	3,03
Historia I			2	2,02
Historia II			1	1,01
Ingeniería de Diseño y Proyectos			3	3,03
Ingeniería Eléctrica y Térmica			1	1,01
Ingeniería Electrónica, de Sistemas Informáticos y Automática	8	10,8	7	7,07
Ingeniería Química, Química Física y Química Orgánica	8	10,8	8	8,08
Ingeniería Minera, Mecánica y Energética			3	3,03
Matemáticas	2	2,7	2	2,02
Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa, Estadística e Investigación Op	3	4,05	2	2,02
Psicología Clínica, Experimental y Social	3	4,05	6	6,06
Psicología Evolutiva y de la Educación	1	1,35	2	2,02
Química y Ciencia de los Materiales "Profesor José Carlos Vílchez Martín"	5	6,76	4	4,04
Sociología y Trabajo Social	1	1,35	2	2,02
Tecnologías de la Información	6	8,11	5	5,05
Theodor Mommsen	1	1,35	2	2,02
Total	74	100	99	100

Una vez descrita nuestra muestra, a continuación entraremos en cada una de las dimensiones analizadas a través de estos documentos.

4.2.1. Pertinencia

Para acercarnos a la adecuación de las innovaciones docentes nos hemos detenido especialmente dentro de las memorias en el apartado “Grado de cumplimiento de los objetivos”. Dicho análisis nos ha llevado a establecer cuatro tipos de respuestas ante la cuestión planteada: ¿en qué grado se cumplen los objetivos de las innovaciones docentes propuestas? Así, nos encontramos con innovaciones docentes, la amplia mayoría, que dicen cumplir la totalidad de los objetivos propuestos (74,3% en el curso 2009/10 y 72,7% en el curso 2010/11); y con un segundo grupo de innovaciones docentes que cumplen la gran parte de los objetivos propuestos; en ellas se ubicarían aquellas prácticas que, una vez concluido el periodo establecido para su desarrollo, les faltan por conseguir uno o dos objetivos, éstos quedan, por lo general, aplazados para ser alcanzados en la próxima convocatoria de Proyectos de Innovación Docente..Los motivos que suele alegar el profesorado son la falta de tiempo y la falta de recursos económicos, aspectos en los que nos detendremos más adelante cuando entremos a analizar la dimensión “Recursos”. En esta situación se encuentran el 18,92% de las innovaciones docentes implementadas en el curso 2009/10 y el 22,2% de las puestas en marcha en el curso 2010/11. También nos encontramos, aunque en muy menor medida y solo en una de las dos convocatorias analizadas, innovaciones docentes que no han llegado a alcanzar ni siquiera la mitad de los objetivos propuestos, aunque como se ha dicho son muy pocas (2,7% en el curso 2009/10). Por último hemos tenido que establecer una categoría de respuesta que se ha denominado “no existe el dato” para aquellas memorias en las que no se especifica si se han alcanzado o no dichos objetivos. En estos casos, también minoritarios, en el apartado correspondiente se suelen exponer aspectos relacionados con la metodología y con las actividades realizadas, pero no podemos asegurar que se hayan alcanzado o no los objetivos planteados aun ampliando la búsqueda al resto de apartados que conforman la memoria del Proyecto de Innovación Docente. En esta situación se encuentran el 4% de las innovaciones docentes del curso 2009/10 y el 5% de las del curso siguiente.

Tabla 73: Grado de consecución de los objetivos propuestos en las innovaciones docentes implementadas durante los cursos 2009/10 y 2010/11

	Curso 2009/10		Curso 2010/11	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí, en su totalidad	55	74,32	72	72,73
Sí, en gran medida	14	18,92	22	22,22

No existe el dato	3	4,054	5	5,051
Sí, pero menos de la mitad	2	2,703	0	0
Total	74	100	99	100

A la luz de los datos podemos decir que, en general, el profesorado que presenta proyectos de innovación docente a las convocatorias que la Universidad establece de manera institucional, y los lleva a cabo, consigue que la innovación docente alcance los objetivos y las metas para la que fue planificada.

4.2.2. Eficacia

Nuestro profesorado considera que la docencia mejora con la puesta en marcha de innovaciones docentes.

Si nos centramos en las Innovaciones Docentes y su repercusión directa en el alumnado, el profesorado refleja en las Memorias de los Proyectos de Innovación Docente que aquel puede llegar a comprender mejor la materia gracia a la puesta en marcha de innovaciones docentes; especialmente el docente considera que las innovaciones ayudan a una mejor comprensión de la parte práctica derivada de los contenidos teóricos y así lo explicitan en los documentos.

“...gracias al carácter atractivo de estas nuevas herramientas (se refiere a un espacio de aprendizaje personal, PLE), se ha facilitado la comprensión y puesta en práctica de los conocimientos teóricos...” (PID006-10-EFICA).

“El grado de aprendizaje que los alumnos implicados han alcanzado supera al de los que no han participado en la experiencia piloto” (PID049-10-EFICA).

Cuando indagamos en los documentos sobre la motivación del alumnado con la asignatura y la influencia que en ella pueden tener las Innovaciones Docentes encontramos reflexiones positivas en este sentido.

“Los resultados de las encuestas de opinión pasadas a los alumnos, nos indican que su motivación ha sido alta...” (PID021-10-EFICA)

“Hemos sido conscientes de que el alumno estaba más motivado que en años anteriores porque entre otras cosas ha acudido más veces a tutoría para efectuar preguntas relacionadas con el trabajo que debía realizar” (PID015-11-EFICA)

Otro aspecto que redundo en la eficacia de la innovación docente es el referido a la influencia que éstas ejercen sobre la relación profesor/a-alumno/a. Así entendemos tras nuestro análisis, que aquellas permiten una mejor relación entre ambos ya que hacen posible una interacción más directa y personal entre docente y estudiante, por lo que entendemos que mejora la dinámica de la clase.

“El equipo docente de este trabajo quería mejorar la interacción profesor/alumno/a en el aula con este tipo de actividades... las buenas expectativas iniciales que existían acerca de la mejora de la interacción con el profesor gracias a la labor innovadora del trabajo propuesto...se han mantenido a la finalización de la experiencia.” (PID018-10-EFICA)

En cuanto a si las Innovaciones Docentes facilitan que apruebe más alumnos/as en primera convocatoria, el profesorado considera que, en general, el alumnado suele mejorar su rendimiento académico como consecuencia de la puesta en marcha de aquellas.

“Como resultado... (de la puesta en marcha de la innovación docente)... los grupos han obtenido un incremento en sus resultados... lo que se ha traducido en una nota media superior a la obtenida por los grupos de la edición pasada.” (PID002-10-EFICA).

“...Los resultados obtenidos este último curso han sido mejores que los de cursos anteriores...” (PID003-10-EFICA).

“Las calificaciones obtenidas por los alumnos han sido mejores que las obtenidas en años anteriores.” (PID015-11-EFICA).

En cuanto a la satisfacción del alumnado con las innovaciones docentes, del análisis de las Memorias de los Proyectos de Innovación deducimos que cuando el alumno/a participa activamente y además se cuenta con él de manera directa, para la evaluación de la innovación docente, suele mostrar su satisfacción al respecto, según lo expone el profesorado en dichas memorias.

“En cuanto a su nivel de satisfacción con la propuesta de trabajo que han llevado a cabo en esta asignatura gracias a los nuevos métodos empleados por el profesor, podemos concluir que ha sido bastante elevado...” (PID018-10-EFICS)

“... queremos resaltar el interés y satisfacción por participar en el mismo por parte de quien llegaba a participar (refiriéndose al alumnado), ha sido muy elevado y gratificante para los tutores” (PID087-11-EFICS).

En general podemos decir, y en las memorias lo vemos reflejado, que el profesorado está satisfecho con la puesta en marcha de innovaciones docente en mayor o menor medida.

“La experiencia ha sido enormemente positiva...” (PID002-10-EFECS”

“La experiencia llevada a cabo ha sido novedosa y muy positiva...” (PID005-10-EFICS).

“Tras la realización del Proyecto, los integrantes del mismo estamos satisfechos con el trabajo realizado...” (PID056-11-EFICS)

4.2.3. Sostenibilidad

Otro aspecto que nos ha interesado analizar ha sido la sostenibilidad de las innovaciones docentes, en el sentido de si se mantienen en cursos posteriores una vez que se ponen en marcha, o si por el contrario, quedan como simples experiencias puntuales que no van más allá.

El análisis de contenido de las memorias de los proyectos de innovación docente, nos evidencia que una vez puestas en marcha las innovaciones docentes, la intención del profesorado es, efectivamente, continuarlas en el tiempo.

“... si no te dan tiempo, ni dinero, ni reconocimiento... cada día pedirán menos... (Proyectos de Innovación Docente)” (GPROF- SOSTT).

“Es intención de los miembros de este proyecto que se mantengan en el tiempo este tipo de trabajos, para lo que se pide el apoyo de la Facultad y la Universidad”. (PID061-10-SOSTT).

“La innovación ha sido muy positiva y ha conseguido una mejora de la práctica docente, por lo que los participantes del proyecto se plantean en próximas convocatorias de Proyectos de Innovación docente de la Universidad de Huelva continuar participando en la mejora de las asignaturas que imparten”(PID018-11-SOSTT).

Por su parte, cuando hablamos de generalización, el análisis de contenido nos descubre que las innovaciones docentes quedan en gran medida abiertas al uso y disfrute de otros docentes para su utilización en las clases.

“La aplicación no está ni mucho menos acabada ya que ahora requiere que sea la comunidad la que la use y sugiera nuevas funcionalidades. ...se pretende aumentar esta aplicación recopilando información sobre las aplicaciones concretas que usan los profesores sobre sus asignaturas.” PID0019-10-SOSTE

“...imperó un altísimo grado de consenso sobre el uso generalizado de la herramienta elaborada.” (PID020-SOSTE)

“Dado el éxito de esta actividad, esta experiencia puede ser también aplicada a otras asignaturas que imparte el área...” (PID099-11-SOSTE)

4.2.4. Recursos

Nuestra preocupación por los recursos necesarios para la puesta en marcha de innovaciones docentes, entendiendo que estos pueden ser tanto económicos, como materiales, espaciales, temporales, de información, etc., nos hace plantearnos cuestiones sobre su existencia, accesibilidad y utilidad real.

El análisis del contenido de las memorias de los proyectos de innovación docente nos lleva a indicar que el profesorado considera escasos los recursos económicos concedidos por la Universidad para la puesta en marcha de la innovación; lo cual puede llegar a influir en el grado de consecución de los objetivos propuestos; como se ha indicado en apartados anteriores aunque es cierto que esto ha ocurrido en un número muy pequeño de proyectos.

“Se solicitaron inicialmente 1000 euros para financiar el proyecto. La concesión de tan solo 250 euros ha visto mermada la posibilidad de alcance de los objetivos” (PID024-11-RECUE)

En cuanto al tiempo establecido, a nivel institucional, para el desarrollo de las innovaciones docentes propuestas, el profesorado manifiesta en las memorias de sus proyectos que es insuficiente, lo cual puede repercutir en la no culminación del proyecto en su totalidad.

“...El tiempo establecido en las bases para la ejecución del mismo no ha sido suficiente para desarrollar el proyecto en su totalidad” (PID053-11-RECUT).

4.2.5. Desarrollo de competencias

En cuanto a si las innovaciones docentes favorecen la adquisición de las competencias necesarias para el desarrollo de una profesión podemos decir que, en el análisis de las memorias de innovación docente, nos encontramos con nuevas prácticas que tienen entre sus objetivos la adquisición de las competencias necesarias para el desarrollo de la profesión para la que forman. Por tanto en la planificación de dichas innovaciones se han tenido en cuenta dichas competencias.

“...se ha propiciado el desarrollo de competencias relacionadas con la dirección de proyectos, siguiendo estándares internacionales, lo que va en línea con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.” (PID014-11-COMPD).

4.2.6. Evaluación

Otro aspecto en el que nos hemos detenido en nuestra investigación es en la evaluación de las innovaciones docentes, entendiendo la evaluación como un proceso en el que se emiten juicios de valor sobre una realidad y se realizan propuestas de mejora de la misma. Para ello nuestro análisis se ha centrado en el apartado, obligatorio, de las memorias denominado ‘Evaluación de la Innovación y mejora en la práctica docente llevada a cabo e implicaciones futuras’, aunque como ha ocurrido en otras dimensiones se han repasado el resto de apartados ya que la información al

respecto, a veces, aparece dispersa. De cualquier manera todas las memorias analizadas exponen con mayor o menor brevedad un juicio de valor sobre las acciones puestas en marcha así como las acciones de mejoras pertinentes.

Una vez comprobado que las evaluaciones de las innovaciones docentes puestas en marcha son contempladas por el profesorado que las implementa, nos ha parecido interesante conocer el grado en el que el alumnado está implicado en la evaluación de dichas innovaciones. En ese sentido y fruto del análisis de los datos secundarios, encontramos, sin embargo, cuatro tipos de respuestas a la cuestión planteada: ¿el profesorado hace partícipe al alumnado en la evaluación de las innovaciones docentes puestas en marcha? Por una parte podemos ver que, en el 28,38% de los casos de las innovaciones docentes puestas en marcha en el curso 2009/10 y en el 21,21% de los casos de las puestas en marcha en el 2010/11, el alumnado forma parte de la evaluación de la innovación docente pero de manera indirecta, ya que en la mayoría de ellas se toma como fuente de información para conocer cómo se ha desarrollado la innovación y si ha conseguido los objetivos propuestos; sin embargo el alumno/a no parece ser consciente de formar parte de dicho proceso de evaluación. Es decir, el profesorado tiene en cuenta la opinión del alumno/a, sus resultados académicos, motivación, grado de implicación, etc., pero sin que ellos sepan, en muchos casos, que esos aspectos se están utilizando para la evaluación de la innovación docente puesta en marcha.

Por otra parte, podemos determinar que hay profesores/as que sí hacen partícipe al alumnado de la evaluación de la práctica innovadora; dicha participación la denominamos como directa y consciente por parte del alumnado; es decir, el alumno/a sabe que está valorando una práctica novedosa que el profesor/a ha puesto en marcha en su asignatura y sabe que el profesor/a quiere conocer su opinión respecto a dicha práctica. Estas innovaciones docentes son aquellas de las que el alumnado es consciente de formar parte desde el momento en el que se empieza a poner en marcha hasta el final de la misma. En esta situación se encuentran solo el 13,51% de las innovaciones docentes puestas en marcha en el curso 2009/10 y el 23,23% de las del curso 2010/11. Por otra parte nos encontramos con innovaciones docentes que se evalúan, pero no se tiene en cuenta la perspectiva del alumnado respecto a dicha práctica, es decir, solo se cuenta en la evaluación con la opinión del docente (en esta situación se encuentran el 50% de las innovaciones docentes del curso 2009/10 y el 47,47% de las del curso 2010/11). Por último, se ha tenido en cuenta un cuarto tipo de respuesta a la cuestión planteada, denominada “no existe el dato” ya que la información aportada a la memoria es ambigua al respecto y no nos ha permitido confirmar o desestimar la participación o no del alumnado en el proceso de evaluación

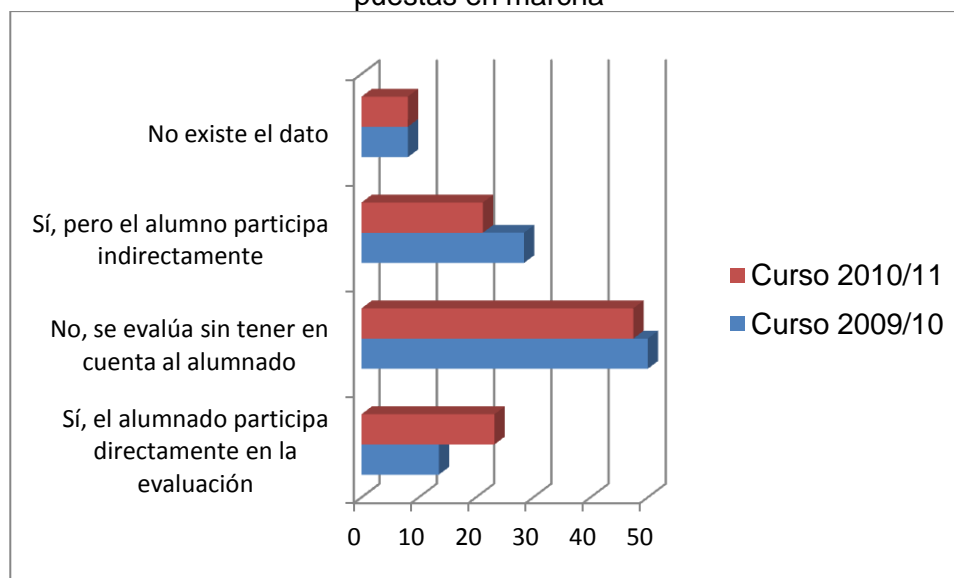
de la innovación. Es cierto, no obstante, que en esta situación se encuentran solo el 8% de las innovaciones puestas en marcha en ambas convocatorias analizadas.

Como resultado del análisis de datos secundarios se muestra la siguiente tabla en la que aparece el número de innovaciones docentes en las que el alumnado ha contribuido directamente a su evaluación, aquellas en las que ha contribuido indirectamente y aquellas en las que no aparece en ningún momento para la evaluación.

Tabla 74: Participación del alumnado en la evaluación de las innovaciones docentes puestas en marcha

	Curso 2009/10		Curso 2010/11	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí, el alumnado participa directamente en la evaluación	10	13,51	23	23,23
No, se evalúa sin tener en cuenta al alumnado	37	50	47	47,47
Sí, pero el alumno participa indirectamente	21	28,38	21	21,21
No existe el dato	6	8,108	8	8,081
Total	74	100	99	100

Gráfica 13: Participación del alumnado en la evaluación de las innovaciones docentes puestas en marcha



En general podemos decir que las innovaciones docentes se evalúan; aunque en mayor medida esta evaluación la realiza solo el profesorado, a veces hace partícipe al alumnado de dicha evaluación de forma que lo implica directamente; sin embargo la

mayoría de las veces tiene en cuenta al alumnado pero de forma indirecta, es decir aportando a la evaluación datos que tiene como fuente el propio alumnado a pesar de que éste no es consciente de ello; en estos casos el alumnado participa pero indirectamente en la evaluación.

4.2.7. Temáticas

Otro aspecto analizado en nuestro estudio han sido las temáticas sobre las que el profesorado planifica y pone en marcha innovaciones docentes. Para ello se han utilizado nueve categorías en las cuales se han ubicado los distintos Proyecto/s de Innovación Docente, de las convocatorias analizadas (ver página 96).

Fruto del análisis podemos decir que la temática más común en las dds convocatorias es la correspondiente al Diseño de medios y recursos (TEM04), englobándose en esta categoría aquellos Proyectos de Innovación Docente cuya finalidad es la creación de nuevas fórmulas para la docencia. Así, de un total de 74 memorias presentadas correspondientes al curso 2009/10, 25 de ellas se centran en dicha temática, es decir el 33,8%. En el curso 2010/11, de las 99 memorias presentadas, 35 se ubican igualmente en la citada temática, es decir, el 35,3%. Nos encontramos en esta categoría muchos proyectos centrados en el diseño, desarrollo e implementación de materiales, técnicas y recursos que faciliten el seguimiento de la asignatura por parte del alumnado o la haga más atractiva. Podemos citar por ejemplo el Proyecto denominado “Elaboración de un guía de actividades prácticas para los contenidos en psicología diferencial en formato digital”(PID005-11), el Proyecto que lleva por título “Elaboración y adaptación de recursos para la atención educativa a las personas con limitaciones funcionales de la movilidad” (PID045-10) o el Proyecto “Virtualización del Observatorio de Derecho Comunitario. Coordinación interárea para la mejora de la planificación y el ejercicio de la docencia en Derecho de la Unión Europea” (PID007-11).

Las siguientes temáticas más trabajadas en el curso 2009/10, son las Nuevas metodologías en la docencia universitaria (TEM01), cuyo objetivo es el desarrollo de metodologías docentes innovadoras, y las centradas en la Enseñanza virtual y tecnológica (TEM03), que fomentan el uso de las nuevas tecnologías en el aula, así como la enseñanza virtual. Ambas ocupan el 22,9% de las memorias presentas, ya que de las 74 innovaciones, 17 están centradas en dicho tema. Así, con respecto a la Temática 1 encontramos Proyectos de Innovación Docente centrados tanto en la creación de espacios de aprendizajes virtuales como en la incorporación de metodologías que hasta ahora no habían sido contempladas en la materia en cuestión.

A modo de ejemplo, referenciar el proyecto denominado “Creación de un Espacio de Aprendizaje Personal (PLE) autogestionado para la asignatura Organización Industrial y Administración de Empresas II de la Ingeniería Industrial” (PID006-10) o el proyecto “El método de caso como metodología docente para las asignaturas del área de organización de empresas en el grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos, reflexión e investigación” (PID041-10).

En cuanto a la temática 3, nos encontramos con proyectos centrados esencialmente en la aplicación de nuevas herramientas informáticas que favorezcan el desarrollo de las asignaturas; así podemos citar el proyecto “Conocimiento de un software para el seguimiento de cultivos agrícolas y su aplicación en la inserción laboral” (PID036-10) o “Diseño de un laboratorio portátil como herramienta de soporte en la docencia de Bioquímica” (PID021-10). En el curso 2010/11 la temática que sigue a la más trabajada es la centrada en Nuevas metodologías en la docencia universitaria (TEM01), con 28 memorias centradas en el tema de las 99 presentadas (28,2%); destacamos por ejemplo “Utilización de video-clases como una extensión de moodle para la mejora basada en metodologías de enseñanza activa, decente en ingeniería química” (PID021-11) o “El uso de talleres didácticos para la enseñanza experimental de las ciencias en la formación inicial de maestros de educación primaria” (PID022-11).

A continuación le sigue Enseñanza virtual y tecnológica (TEM03) con 17 memorias de las 99 (17,2%), en la que se incluyen proyectos como “Los foros virtuales como espacio educativo de encuentro: su uso como herramienta de colaboración y de trabajo interdisciplinar” (PID019-11) o “Aplicación de las TIC’s a la enseñanza de las lenguas clásicas: latín” (PID027-11).

Comparando las dos convocatorias, comprobamos que aquellas temáticas que se han visto reforzadas, en el sentido que ha aumentado el número de innovaciones docentes al respecto, han sido las siguientes: Nuevas metodologías en la docencia universitaria (TEM01), Diseño de medios y recursos (TEM04), Proyección al exterior (TEM06), (proyectos de innovación docente que se desarrollan conjuntamente con empresas o instituciones no universitarias y que ponen a disposición de la sociedad en general sus aportaciones), Investigación para la docencia (TEM07), Proyectos de Innovación Docente cuyo objetivo es indagar en aquellos aspectos que afecten directamente a la docencia para mejorarla y Evaluación (TEM09), proyectos de innovación docente que ofrecen nuevos modelos de evaluar distintos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje. El resto de temáticas se mantienen en cuanto al número de innovaciones puestas en marcha al respecto, salvo la temática que hemos denominado ECTS (TEM02), en la que se ubican los Proyectos de Innovación Docente

cuyo objetivo es la adaptación de las asignaturas, titulaciones, etc. al crédito europeo, la cual disminuye de 9 proyectos puestos en marcha en el curso 2009/10 a 6 proyectos en el curso 2010/11, lo cual tiene sentido ya que para este último curso las adaptaciones tienen que estar ya hechas puesto que es en este curso cuando dan comienzo las titulaciones de Grado. A continuación podemos ver, a modo de tabla/gráfica una comparativa de las distintas temáticas trabajadas por el profesorado que ha puesto en marcha innovaciones docentes durante los cursos 2009/10 y 2010/11.

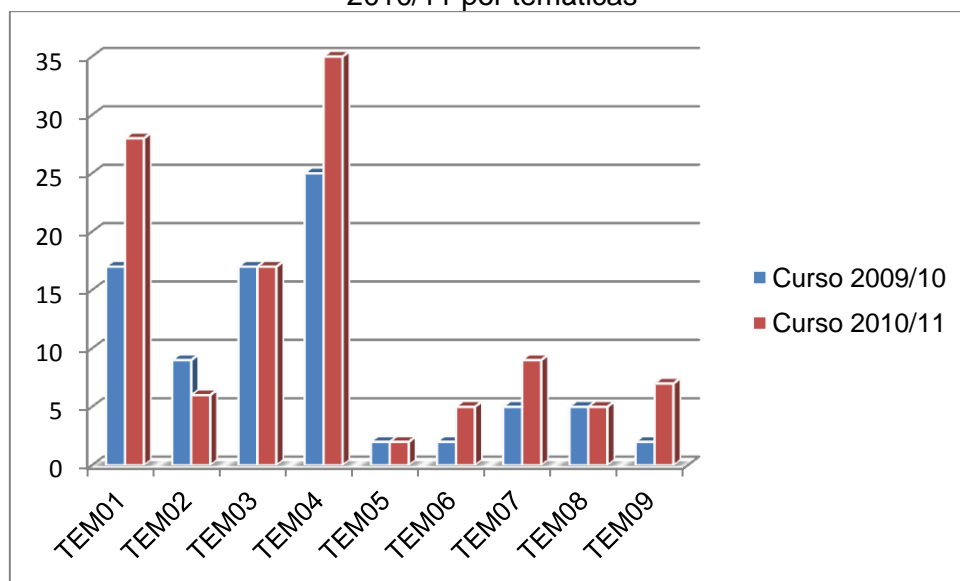
Tabla 75: Innovaciones docentes puestas en marcha en los cursos 2009/10 y 2010/11 por temáticas¹

TEMÁTICAS		Curso 2009/10	Curso 2010/11
TEM01	Nuevas metodologías en la docencia universitaria (PID cuyo objetivo es el desarrollo de metodologías docentes innovadoras)	17	28
TEM02	ECTS (PID cuyo objetivo es la adaptación de las asignaturas, titulaciones... al crédito europeo)	9	6
TEM03	Enseñanza virtual y tecnológica (PID que fomentan el uso de las nuevas tecnologías en el aula, así como la enseñanza virtual).	17	17
TEM04	Diseño de medios y recursos (PID cuya finalidad es la creación de nuevas fórmulas para la docencia).	25	35
TEM05	Uso de la lengua extranjera en la docencia (PID centrados en el uso de una segunda lengua para impartir las asignaturas).	2	2
TEM06	Proyección al exterior (PID que para su desarrollo necesitan de empresas o instituciones fuera de la Universidad).	2	5
TEM07	Investigación para la docencia (PID cuyo objetivo es indagar en aquellos aspectos que afecten directamente a la docencia para mejorarla).	5	9
TEM08	Orientación y tutoría (PID que pretenden dar un giro en la orientación y tutoría del alumnado, aportando nuevas tendencias en este campo).	5	5

¹ Quisiéramos señalar, para que este análisis no lleve a confusión que una misma innovación docente puede abarcar varias temáticas; lo cual ocurre con 9 de las memorias presentadas correspondientes al curso 2009/10 y con 11 de las presentadas en el 2010/11. De ahí que no se muestren las sumas totales por columnas en la tabla anterior, ya que la cifra superaría el número de memorias analizadas

TEM09	Evaluación (PID centrados en el campo de la evaluación docente).	2	7
-------	--	---	---

Gráfica 14: Innovaciones docentes puestas en marcha en los cursos 2009/10 y 2010/11 por temáticas



Hasta aquí nuestro análisis de las Memorias de los Proyectos de Innovación Docente que se han implementado en la Universidad de Huelva durante los cursos 2009/10 y 2010/11.

Este análisis nos da una visión importante en el sentido de conocer y comprender la implicación del profesorado onubense en la puesta en marcha de prácticas novedosas. Esta información se enriquecerá más adelante con los datos obtenidos a través del cuestionario (ya presentados en el apartado anterior) y de los grupos de discusión.

4.3. Grupos de discusión

4.3.1. Grupo de discusión del profesorado

A continuación vamos a exponer los resultados obtenidos del análisis de contenido del primero de los grupos de discusión llevados a cabo, el del profesorado. Este instrumento ha sido esencial en nuestra investigación ya que nos ha permitido profundizar en aquellos aspectos que a la luz de lo obtenido en otros instrumentos son esenciales en la materia que nos ocupa: la innovación docente. A lo largo del desarrollo del grupo se ha discutido asistemáticamente sobre las distintas dimensiones trabajadas, aunque el propio grupo reconducía el discurso especialmente hacia el reconocimiento de las innovaciones docentes puestas en marcha. Además, el profesorado se ha pronunciado acerca de la pertinencia de las innovaciones docentes,

en el sentido de su conveniencia y adecuación, sobre la eficacia de las mismas de cara a favorecer que se alcancen los objetivos de las asignaturas, su sostenibilidad en el tiempo, los recursos con los que se cuenta para la puesta en marcha de dichas prácticas novedosas, cómo pueden favorecer el desarrollo de competencias en el alumnado, el grado de formación necesario para su puesta en marcha, así como la evaluación y difusión de dichas innovaciones docentes. En nuestra presentación de datos, hemos seguido el mismo orden de las dimensiones que con los instrumentos anteriores.

4.3.1.1. Pertinencia

En este apartado se analizará si las innovaciones docentes son consideradas por el profesorado un aspecto clave en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuál suele ser su génesis y si consiguen los objetivos para las que fueron pensadas e implementadas. También se pronunciará el profesorado sobre la pertinencia de que se planteen las innovaciones desde la interdisciplinariedad.

Ante la cuestión planteada al grupo de discusión de profesorado sobre su parecido acerca de si las Innovaciones Docentes son un aspecto clave para el desarrollo del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, aquél las considera esencial no solo para el desarrollo de dicho proceso, sino también para el propio desarrollo profesional y la entienden como un derecho más que como una obligación.

“...estoy convencidísima que son fundamentales” (GPROF-PERTC).

“la innovación es un elemento positivo para el desarrollo curricular y el desarrollo profesional” (GPROF- PERTC)

“...es mi derecho...porque es donde puedo poner la pasión en mi actividad docente... lo hago porque mi profesión es una profesión en la que creo que tengo el derecho de poder hacer en mi clase, entre comillas y en el sentido más cariñoso lo que quiero a favor de que esos alumnos aprendan lo máximo. Luego no es una obligación es una cuestión de derecho” (GPROF. PERTC).

Ante la cuestión de si con las innovaciones docentes se consiguen las metas y objetivos para las que fueron creadas, se aprecia cierta indecisión ya que diferencian entre el docente que se presenta a la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente, y el que experimenta, prueba e introduce cambios innovadores en el proceso de enseñanza aprendizaje sin hacer público a nivel institucional sus actuaciones. Mientras que el primero está obligado a comprobar si las innovaciones docentes puestas en marcha consiguen las metas y objetivos para las que fueron creadas (ya que en la memoria final que presenta debe incluir dicho dato), el segundo no tiene que hacerlo, siendo posible que los procedimientos no sean del todo formales, o si lo son

no se difundan a nivel institucional y eso lleve a la indecisión ante la cuestión planteada. A continuación se expone un ejemplo de cómo un profesor llega a saber si la innovación que implementó alcanzó los niveles de pertinencia esperados al alcanzar los objetivos previstos.

“...me gratifica mucho más el recordatorio de ese alumno que cuando pasan diez años de repente me ve por la calle y me dice: “¿te acuerdas de aquello que hicimos en clase?; ¡no me he acordado yo veces! ¡Me llegó! ¡Eso me ha influenciado en tal sentido! (GPROF- PERTO)

Cuando se les pide opinión al profesorado sobre la génesis u origen de las innovaciones docentes, parece ser que es el propio proceso de enseñanza aprendizaje, y por tanto los actores que lo ponen en marcha, los que, en cierta medida son los responsables del origen de las innovaciones docentes, aunque es considerado el apoyo institucional de la propia Universidad mediante las convocatorias de Proyectos de Innovación Docente. Hablan además de aspectos o características del docente que innova refiriéndose a términos como experimentación, osadía...

“...una modalidad en la Universidad de Huelva son los Proyectos de Innovación de intercambio directivos de empresas- profesor de Universidad. A coste cero, se han hecho cosas preciosas. Es algo elitista en el sentido de minoritarias...” (GPROF- PERTG)

“La innovación por osadía, por atrevimiento, por experimentación, por probar....” (GPROF-PERTG).

Por otra parte, parece ser bastante pertinente que las innovaciones docentes se nutran de profesionales de la docencia de distintas áreas de conocimientos, ya que hay un alto grado de acuerdo al considerar que la interdisciplinariedad enriquece dichas innovaciones docentes. No obstante hay que ser cautos en la respuesta ya que aunque no es una exigencia del Servicio de Innovación Docente, la interdisciplinariedad se puntúa de manera favorable para la concesión de Proyectos de Innovación Docente. Lo que sí parece estar claro es el enorme esfuerzo de coordinación que dicha interdisciplinariedad supone.

“...supone muchísimo esfuerzo, muchísimo trabajo coordinarse, presentar proyectos de innovación docente y llevarlos a cabo; es coordinarse con otros profesores de otros departamentos, de otras áreas, e incluso de otras universidades...” (GPROF- PERTI).

4.3.1.2. Eficacia

En cuanto a la eficacia de las innovaciones docentes, el profesorado ha reflexionado, tanto a nivel general, valorando si favorecen que se alcancen los objetivos de las asignaturas en las que se ponen en marcha y mejoran la docencia, como con respecto al alumnado en particular. Igualmente nos parecía oportuno acercarnos al grado de satisfacción, tanto del propio profesorado sobre la puesta en marcha de sus innovaciones, como, al grado de satisfacción que considera el profesorado que presenta el alumnado ante las mismas innovaciones docentes. No obstante avanzamos que en el análisis de contenido no se han encontrado evidencias de lo segundo, algo que vendrá a ser contrastado con la opinión del alumnado en su momento y con los resultados obtenidos del instrumento cuantitativo.

En general, nuestro profesorado considera que la docencia mejora con la puesta en marcha de innovaciones docentes: las clases son más amenas y favorecen que se alcancen mejor los objetivos planteados en las asignaturas. Están convencidos hasta el punto de que es, en este momento, cuando surge la reivindicación, a la que tendremos que volver en reiteradas ocasiones por haber sido reclamada en distintos y múltiples momentos del desarrollo del grupo de discusión:

“la innovación docente debería ser un elemento clave en nuestro trabajo...”
(GPROF- EFICG),

“...será eficaz (la innovación) en la medida en la que primero se valore.”
(GPROF-EFICG).

Si nos centramos en las Innovaciones Docentes y su repercusión directa en el alumnado, el profesorado considera que a través de aquellas el alumno/a puede llegar a comprender mejor la materia; especialmente el docente considera que las innovaciones benefician que se comprendan mejor la práctica derivada de los contenidos teóricos, afirmando además que el alumnado participa más activamente en clase y por ende se interesa más por la materia. Sin embargo, en la reflexión que desde el grupo de discusión se realiza al respecto, no parece ser concluyente que la puesta en marcha de innovaciones docentes facilite que aprueben más alumnos/as en primera convocatoria.

“Cuando se habla de individualización de la enseñanza es un constructo muy vinculado con la innovación” (GPROF-EFICA).

“...no hubo por ello más aprobados y menos suspensos, sino que fue otra manera distinta de hacer las cosas...” (GPROF-EFICA)

Cuando entramos en el debate acerca de la satisfacción del propio profesorado con el desarrollo de sus Innovaciones Docentes, éste puntualiza que la satisfacción

que pueda tener con la puesta en marcha de innovaciones docentes se debe esencialmente a la experiencia en sí y no al reconocimiento de la misma. Es por tanto una satisfacción intrínseca consecuencia del trabajo que se considera bien hecho.

“Eso que yo hice en aquel momento ha tenido un impacto enorme en la sociedad y no está reconocido...” (GPROF-EFICS)

Como vemos el tema de la valoración y reconocimiento al trabajo que supone poner en marcha innovaciones en el campo de la docencia universitaria está en el aire. Más adelante entraremos en ambas dimensiones para un análisis más profundo.

4.3.1.3. Sostenibilidad

Otro aspecto sobre el que nos ha parecido interesante hacer que el docente reflexione ha sido la sostenibilidad de las innovaciones docentes; queríamos saber si las innovaciones docentes se mantienen en cursos posteriores una vez que se ponen en marcha, o si por el contrario, quedan como simples experiencias puntuales que no van más allá. Nos hemos interesado igualmente por conocer si el profesorado se siente apoyado al respecto, si se ofrecen facilidades para esa continuidad en el tiempo y sobre la percepción del esfuerzo requerido para dicho mantenimiento.

Así el profesorado indica a lo largo del discurso, en lo que podríamos llamar una visión de futuro, que cada día se solicitarán menos proyectos, ya que las condiciones para la puesta en marcha de las innovaciones docentes y el reconocimiento que dicho esfuerzo supone no es el adecuado; lo cual nos puede llevar a pensar que es difícil la sostenibilidad por la que estamos preguntando; además en caso de que se mantengan en el tiempo es gracias a la voluntad del propio profesorado y no porque se ofrezcan facilidades para ello. Dejan muy claro que el poner en marcha innovaciones docentes es un esfuerzo extra que no está reconocido; de nuevo el tema estrella de la discusión.

“... si no te dan tiempo, ni dinero, ni reconocimiento... cada día pedirán menos... (Proyectos de Innovación Docente)” (GPROF- SOSTT).

“yo soy de los pesados que presenta todos los años proyecto de innovación... pero...” (GPROF- SOSTA).

“Para mí, me admira la persona que pierde entre comillas el tiempo y dedican su tiempo a esto, porque ésto es mucho tiempo” (GPROF- SOSTE).

Cuando sacamos el tema de la dificultad de realizar propuestas docentes innovadoras el profesorado destaca un aspecto que podría condicionar su planteamiento a realizar propuestas de innovación docente, especialmente de manera oficial, y no es otro que el escaso beneficio curricular que supone.

“...entre perder el tiempo entre comillas en un proyecto de innovación o dedicarle el tiempo a hacer algo que pueda suponer una publicación... porque nuestro trabajo es, que no se nos olvide, dedicarnos fundamentalmente a escribir artículos que salgan en revistas que tengan impacto...” (GPROF-SOSTP).

4.3.1.4. Recursos

Con respecto a los recursos necesarios para la puesta en marcha de innovaciones docentes (económicos, materiales, espaciales, temporales, de información, etc.), planteamos cuestiones sobre su existencia, accesibilidad y utilidad real, pero con lo que nos encontramos realmente es con una preocupación por parte del profesorado que no es otra que la mercantilización de la innovación, ya que consideran que puede ocurrir que se financien proyectos que realmente no sean innovadores en su contexto. El sentimiento es que ante la falta de recursos económicos y reconocimiento, el profesorado estará cada vez menos motivado para solicitar proyectos de innovación docente.

“...me asombra (que se presenten proyectos de innovación docente) con lo que es el trabajo tan tremendo que supone, porque no hay dinero” (GPROF- RECUE).

“la gente está racionalizando mucho más los recursos que presenta para un proyecto de innovación docente” (GPROF-RECUE)

“...podemos estar pagando proyectos que realmente no son innovación...” (GPROF- RECUE)

En el análisis de contenido observamos cómo el profesorado propone la investigación como recurso para la innovación, y dado que la investigación es una de las tareas que el docente debe llevar a cabo junto con la docencia y la gestión, todo el profesorado debe tener recursos de información suficientes que nutran innovaciones docentes. Por otra parte la propia institución cada año pone en marcha convocatorias públicas de proyectos de innovación docente a través del Servicio de Innovación Docente facilitando el acceso a nuevas formulas innovadoras.

“...enseñar es importante, y la investigación puede ser importante, pero ahora ya es otro esquema de investigación, yo puedo investigar leyendo cosas, conociendo cosas, yo puedo transferir el conocimiento en mi ámbito, a lo mejor un poquito más limitado, pues local, pero puede enriquecer también al alumnado. (GPROF- RECUA)

“...tenemos una modalidad en la Universidad de Huelva que son los proyectos de innovación de intercambio directivos de empresas-profesor de universidad. A coste cero se han hecho cosas preciosas” (GPROF- RECUA)

En cuanto al tiempo establecido, a nivel institucional, para el desarrollo de las Innovaciones Docentes el profesorado considera que la falta de tiempo, junto con la poca dotación económica y el escaso o nulo reconocimiento que tiene la innovación docente condicionan las prácticas innovadoras, haciendo que cada vez se encuentren más excusas para poner en marcha dichas prácticas.

“...si no te dan tiempo, ni dinero, ni reconocimiento, ... cada día pedirán menos (Proyectos de Innovación Docente) ...esto lo único que hace es desmotivarte y aparte de eso decir, lo que están diciendo mucha gente: las clases no valen, a ciertas edades ya no les permiten ni sexenios” (GPROF-RECUT)

4.3.1.5. Desarrollo de competencias

Un aspecto sobre el que el profesorado no se ha pronunciado a lo largo del discurso del grupo ha sido acerca de si la puesta en marcha de innovaciones docentes favorece en algún sentido la adquisición de las competencias necesarias para el desarrollo de una profesión y si las innovaciones docentes pueden favorecer dicha adquisición.

4.3.1.6. Formación

La formación que un docente, para que sea innovador, debe tener ha sido uno de los aspectos más discutidos en el grupo. Así nos han hablado los profesores/as sobre aspectos básicos, para ellos, en un docente innovador yendo más allá al profundizar en el grado de implicación de la Universidad de cara a una mejora en docencia de manera que esta sea más innovadora.

En cuanto a la preparación del profesorado de la Universidad de Huelva para la planificación y puesta en marcha de innovaciones docentes, en general podemos decir que el profesorado se encuentra preparado para planificar y poner en marcha dichas innovaciones, sin embargo, los propios docentes hacen referencia, a lo largo del discurso, sobre algunos aspectos que podrían ser condicionantes de la preparación que el profesorado universitario tiene en materia de innovación docente. Así, el profesorado opina que aquellos docentes, especialmente de carreras muy prácticas, que se han aproximado al contexto de trabajo al que luego acudirán sus alumnos/as pueden ser más proclives a desarrollar fórmulas innovadoras en su docencia que los que no se han aproximado nunca. Ello obviamente no quiere decir que estos últimos no sean buenos docentes. La intolerancia a la incertidumbre del cambio también es un concepto que el profesorado une con el de innovación docente. El profesor o profesora

innovador o innovadora, tal y como se expone en el grupo de discusión, debe manejarse bien en contextos de incertidumbre y ambigüedad, debe ser osado/a y atrevido/a para poner en marcha métodos innovadores en docencia. Por otra parte la propia ética profesional debe llevar a que el profesor/a universitario planifique y desarrolle innovaciones docentes entendiendo que estas son inherentes a la profesión docente. Todos estos aspectos permiten al docente estar preparado de cara a la planificación y puesta en marcha de innovaciones docentes.

“...si nunca te has aproximado a un contexto de trabajo al que estás mandando a tus alumnos; es decir, si las personas que impartís docencia en enfermería nunca habéis estado en un contexto de enfermeros y enfermeras difícilmente... no vamos a decir que no se enseña, pero de una manera distinta a si tú procedes o has estado vinculada o muy vinculada a ese contexto de trabajo” (GPROF-FORMM)

“...al abogado que enseña derecho procesal y nunca ha estado en un estrado le falta algo para redondear eso... creo que eso es un obstáculo para la osadía para el atrevimiento” (GPROF-FORMM)

“...hay personas más tolerantes en la incertidumbre, que se manejan bien en contexto de incertidumbre, de ambigüedad, mientras que otras personas no toleran esa ambigüedad y son más rutinarias, entonces probablemente eso esté incidiendo en que seamos o no seamos innovadores junto con la ética profesional” (GPROF-FORMM).

Otros temas e inquietudes que surge entre el profesorado tiene que ver con cuestiones como: el innovador, ¿nace o se hace? Y ¿tiene más inquietud hacia la innovación aquel que viene de dar docencia en otros niveles educativos y en otras instituciones?; entendiendo esta experiencia como formación, si no se tiene, ¿podría ser un inhibidor de la innovación?

“...venimos de dar docencia en otros niveles y en otras instituciones pues, quizás, lo digo como pregunta, no como afirmación, tengamos una mayor sensibilidad hacia la innovación que en otras materias tradicionalmente rigurosas” (GPROF-FORMP)

“...el innovador, nace o se hace, es decir, yo voy a ser innovador porque me ponen unos mecanismos o soy innovador porque tengo una inquietud continua de experimentar y comprobar que esos experimentos en clase tienen un resultado y los implanto como rutina” (GPROF-FORMP).

Cuando se habla en el discurso sobre la formación del profesorado en innovación docente y las posibilidades de formación que la Universidad como Institución ofrece, el profesorado aun siendo conscientes de la existencia de las

convocatorias de los Proyectos de Innovación Docente y del Plan de Actualización Docente que la Universidad pone en marcha desde el Vicerrectorado correspondiente, considera que es en la Universidad en donde menos formación psicopedagógica se requiere entre los docentes. Es entonces cuando surgen en el análisis del discurso conceptos como inquietud profesional, vocación, pasión...en ellos, los docentes se sienten autodidáctas ya que los mecanismos institucionales que regulan tanto el acceso como la continuidad en la docencia universitaria dan muy poco valor al profesor o a la profesora innovador/a.

“...se da la paradoja que precisamente, cuanto más alto estás en el sistema educativo menos formación psicopedagógica se requiere” (PROF-FORMI)

4.3.1.7. Evaluación

Otro aspecto en el que nos hemos detenido en nuestra investigación, y sobre la que han reflexionado los docentes en el grupo de discusión, ha sido la evaluación de la propia innovación, entendiendo la evaluación como un proceso en el que se emiten juicios de valor sobre una realidad y se realizan propuestas de mejora de la misma. Así, cuando preguntamos al docente sobre su conocimiento acerca de si la Universidad de Huelva tiene establecido un sistema de evaluación de las innovaciones docentes puestas en marcha, aquél nos indica que el profesorado, no solo conoce el sistema de evaluación que tiene establecido la Institución de cara a realizar un seguimiento y valorar las innovaciones docentes que se ponen en marcha, sino que lo consideran excesivo por la cantidad de documentación que exige el Servicio de Innovación Docente al respecto: memorias parciales (escritas y en formato audiovisual) y memorias finales de las innovaciones docentes puestas en marcha; sistema que paradójicamente, a su vez, consideran incompleto, ya que sugieren que se incluya el concepto de evaluación diferida, al entender que los resultados reales de la puesta en marcha de un proyecto de innovación no son inmediatos.

“...unas memorias de seguimiento en medio que deben ser de tipo audiovisual, además de la de tipo escrito, donde se visualice qué vas haciendo con el proyecto.” (GPROF-EVALI)

“...por una parte es una piedra contra nosotros mismos porque se está complejizando mucho más el tema de llevar a cabo un proyecto de innovación docente.” (GPROF-EVALI)

“Habría que incluir, que creo que es fácil, en el sistema de gestión de la innovación el concepto de evaluación diferida” (GPROF-EVALI).

Otro aspecto que surge cuando se habla sobre evaluación institucional de la innovación docente es la evaluación de los Proyectos que se presentan de cara a su concesión, indicando, y valorando positivamente, que en los últimos años se le haya dado mucha importancia a dicha evaluación al formar desde la Agencia del Conocimiento un banco de evaluadores por áreas y anónimo, el cual se encarga de valorar los proyectos de innovación que las distintas universidades andaluzas presentan a convocatoria. Existen varios baremos puntuables en este proceso de evaluación y uno de ellos es que el proyecto contemple un sistema de evaluación propio. Por otra parte el evaluador/a que tiene que ponderar un proyecto de innovación de cara a su posible concesión se compromete además a evaluar la memoria final del mismo, cerrando así el ciclo.

“...En estos cuatro años se ha dado mucho valor (a la innovación), se ha formado un banco de evaluadores de la Agencia del Conocimiento, totalmente anónimo; ese banco de evaluadores es por áreas; los proyectos de innovación de las universidades se mandan a evaluar fuera, te dan una puntuación con los distintos baremos; dentro de los baremos evaluables es que esté contemplado un sistema de evaluación de los resultados del procedimiento...” (GPROF-EVALI)

“Si te comprometes a evaluar un proyecto de la Universidad de Almería no solo te comprometes a evaluar el proyecto, sino a evaluar la memoria final presentada” (GPROF-EVALI).

Cuando se les pregunta al profesorado, a título personal, si establece a priori un plan para evaluar las innovaciones docentes que ponen en marcha, ponen de manifiesto que el profesor/a que lleva a cabo una innovación docente se preocupa en comprobar tanto, cómo se va desarrollando el proceso, como cuáles han sido sus resultados, con la idea de introducir las mejoras que considere. Aunque no lo recoja por escrito en ninguna convocatoria oficial, piensan que es una obligación del profesorado evaluar sus actuaciones y proponer los cambios pertinentes.

“...evalúo mi actuación y luego veo...yo tengo una costumbre, tengo una grabadora antigua en el coche y cuando voy de vuelta a casa voy grabando las cosas que han surgido en clase y eso me sirve un poco para pensar en cómo han salido las cosas e incluso en ese registro introduzco conductas de cambio...son innovaciones minúsculas que voy a ir experimentando e incorporando a mi práctica cotidiana y tiene tanto valor como el que hace el proyecto formalmente” (GPROF-EVALP).

“Una cosa es dar la clase, eso es una obligación del docente, bueno pues otra de las obligaciones es evaluar esa docencia y en consecuencia proponer cambios que la mejoren” (GPROF-EVALP).

Otra cuestión que nos ha parecido interesante conocer, desde la perspectiva del profesorado en esta ocasión, es el grado en que el alumnado está implicado en la evaluación de las innovaciones docentes. Ante esto el análisis de contenido del grupo de discusión del profesorado pone de manifiesto que el alumnado ni siquiera es consciente de que se esté llevando a cabo una innovación porque el propio profesorado no se lo hace saber, por tanto poco pueden valorar.

“...los alumnos ni siquiera saben que hay proyectos de innovación dentro de lo que se está haciendo, es decir, nosotros mismos no le damos difusión y que ellos valoraran de alguna manera por lo menos estas experiencias” (PROF-EVALA).

En este sentido, se propone desde el profesorado, la posibilidad de evaluar los efectos tanto inmediatos como tardíos de la innovación en los alumnos/as, para lo cual parte de esa evaluación debería ser realizada por ellos/as.

“Probablemente la innovación tendrá que ser evaluada no solo en sus efectos inmediatos sino en los efectos que ha tenido en los alumnos a los cuales ha ido dirigida la innovación, en un plazo de tiempo prudencial en el que todavía podemos reunirlos, hablar con ellos, para ver qué efectos ha producido en ellos esa nueva forma de aprendizaje que hemos puesto en marcha. Eso sí supondría una evaluación más completa... es una propuesta utópica, pero si no creemos en la utopía entonces, ¿a dónde vamos?” (GPROF-EVALA).

4.3.1.8. Difusión

En general, ¿se difunden las innovaciones docentes que se ponen en marcha en la Universidad de Huelva?; nos acercamos en esta dimensión a la producción y su conocimiento público. ¿Cómo se accede a ellas? En este sentido el grupo de discusión considera que uno de los factores que pueden inhibir la difusión de sus propuestas de innovación es la falta de reconocimiento; sobre la cual ya se ha hecho referencia en líneas anteriores y que veremos en profundidad en la próxima dimensión de análisis.

“Factores que pueden inhibir la innovación; uno de ellos puede ser la falta de reconocimiento institucional...” (GPROF-DIFUP).

Muchos profesores y profesoras no se apuntan a la burocratización de la innovación docente y las propuestas y los proyectos de innovación que realizan en sus aulas no los hacen públicos por los mecanismos que la Universidad tiene establecido: las convocatorias regulares de Proyectos de Innovación Docente.

“...el que yo no presente proyectos de innovación a que yo no me interesa la innovación... muy al contrario, dedico todo el tiempo del que dispongo a innovar y por desgracia mi cabeza en este momento no me da la orden de haz un registro donde

eso quede patentado donde lo compartas con los compañeros más allá de un café...” (GPROF-DIFUP).

Por otra parte, ¿para qué difundir propuestas docentes innovadoras si lo que cuenta curricularmente es la investigación? El profesorado deja claro que el tiempo dedicado a proponer e implementar innovaciones docentes es tiempo perdido ya que lo que tiene realmente repercusión son las investigaciones.

“una buena clase, cómo mucho, tiene resonancia local, una buena investigación puede tener resonancia mundial, no me dedico a las clases, me dedico a investigar” (GPROF-DIFUP).

Cuando preguntamos por la facilidad de obtener información sobre las innovaciones docentes propuestas por el profesorado de la Universidad de Huelva, este hace referencia a la falta de interés del propio docente hacia el tema, en el sentido de conocer qué están haciendo los compañeros/as al respecto, y ejemplifican su razonamiento indicando que cuando se realizan jornadas o encuentros para intercambiar información y experiencias, jornadas a las que se les intenta dar difusión con la presencia de medios de comunicación, acuden muy pocas personas.

“se están haciendo cosas maravillosas y en las jornadas de intercambio estábamos cuatro gatos y esos cuatro gatos estaban admirados y fueron los medios de comunicación... fijaos” (GPROF-DIFUA)

Tras lo expuesto llama la atención que a lo largo del discurso el profesorado considere necesario puntos de encuentro, como foros de debates, en los que se le de visibilidad a la innovación de cara al resto de compañeros para difundir las buenas prácticas y ponerlas al alcance de todos/as. Están de acuerdo que tanto la planificación como la puesta en marcha de innovaciones docentes suponen un gran esfuerzo y por ello deben darse a conocer.

“...si yo he hecho una cosa en mi clase me ha ido perfecto, por qué no hay foros de debates donde yo diga, mira esto me está yendo perfectamente, porque no lo pones en práctica...eso es darle visibilidad a la innovación” (PROF-DIFUI).

“...hay que valorarlas más (las innovaciones docentes), porque dan muchísimo trabajo” (PROF-DIFUI)

Además el profesorado opina que el alumnado no tiene conocimiento de estar participando en Proyectos de Innovación Docente, no tiene claro la existencia de convocatorias que potencien dichas prácticas; por tanto no son conscientes del grado de institucionalización de dichas innovaciones.

El mismo profesorado, crítico con la actuación de su colectivo, considera que si el alumnado no está informado de éstas innovaciones docentes es porque el propio docente no se lo hace saber. Más allá, considera que si el alumnado no es consciente

de las experiencias de las que es partícipe, como pueden ser la puesta en marcha de una innovación docente, no se está realizando una buena innovación ya que es uno de los conceptos más vinculado a la práctica diaria y debería ser inherente a ella, por lo que se debería hacer llegar al alumnado.

“yo estoy haciendo proyectos en innovación desde que empezó y sigo, este año también sigo; y sin embargo hay una cosa que yo detecto y es que los alumnos ni siquiera saben que hay proyectos de innovación dentro de lo que se está haciendo” (GPROF-DIFUI).

“Si los alumnos, como se ha dicho aquí, no saben que están siendo sujetos, actores o protagonistas de un proyecto de innovación, mal innovación estamos haciendo, porque la innovación es el concepto didáctico más vinculado directamente a la práctica cotidiana, si ellos no se dan cuenta, si no conocen que están en un proyecto de innovación es que no estamos haciendo innovación” (GPROF-DIFUI).

4.3.1.9. Reconocimiento

Otro aspecto que se ha analizado es el valor que se le da a las innovaciones docentes tanto dentro de la Universidad como institución como fuera de ella; así, como el valor que el alumnado otorga al esfuerzo del profesorado en poner en marcha innovaciones docentes. Este, como se ha venido apuntando en líneas anteriores ha sido lo que podríamos denominar tema estrella del discurso del grupo de discusión. A lo largo de la todo el debate, el reconocimiento de la innovación docente ha sido el tema más recurrido ya que ha ido de la mano del resto de dimensiones sobre las que se ha reflexionado; incluso podríamos decir que para nosotros ha sido difícil desligar este concepto del resto de dimensiones estudiadas, entendiendo esto como una limitación de este estudio.

En general el profesorado siente que las innovaciones docentes están muy poco reconocidas y por ende poco valoradas tanto a nivel de Universidad como a nivel externo. Además considera que el alumnado tampoco valora el esfuerzo que al profesorado le supone la puesta en marcha de dichas innovaciones docentes.

Esa falta de reconocimiento hace que muchos profesores/as que llevan a cabo innovaciones docentes no le den visibilidad al no reflejarlas en un proyecto de innovación, ya que el esfuerzo que supone y la rendición de cuentas que a nivel institucional se les exige no les compensa al no ver reconocido su trabajo tal y como se merece. Por tanto el bajo reconocimiento de dichas prácticas influye en la difusión de las mismas y en su visibilidad.

Por otra parte, para el profesorado, el esfuerzo debe ir dirigido, no a la puesta en marcha de innovaciones que mejoren y renueven las prácticas docentes, sino a la investigación que es lo que realmente ven reconocido, tanto a nivel curricular como económico. Se reivindica por tanto una mayor valoración de las innovaciones docentes en todos los niveles: Facultad, Institución, Política Universitaria. Se entiende que la investigación es importante, pero no lo único importante. El profesorado es consciente que en la Universidad de Huelva se están llevando a cabo prácticas innovadoras pero se siente muy poco valorado al respecto, quizás ello haya llevado a una falta de interés por compartir dichas prácticas en momentos y lugares previstos para ello, que los ha habido, pero que el índice de participación por parte del docente ha sido escaso, lo cual repercute de manera negativa en la difusión a la que hacíamos referencia en el apartado anterior.

“...nuestro trabajo es, que no se nos olvide, dedicarnos fundamentalmente a escribir artículos que salgan en revistas que tengan impacto; al margen de eso todo lo demás no tiene ningún peso; que dirijas una tesis doctoral, no pesa, que se realices un proyecto de innovación, no pesa, que hagas cursos, no pesa...” (GPROF-RECOI).

“...ya es hora de apoyarlo a nivel de Facultades y a nivel de acreditación pues que sirva y que institucionalmente se apoye a la innovación docente” (GPROF-RECOI)

“La docencia por un lado, la investigación por otro, la innovación por otro, y evidentemente de estos elementos el que ha adquirido un peso y una relevancia, que yo creo que no ha lugar, es la investigación y el resto de los elementos, carece de valor, pierde valor, pierde peso y va cayendo” (GPROF-RECOE).

“...se han hecho cosas maravillosas y en las jornadas de intercambio estábamos cuatro gatos...” (GPROF-RECOE)

No obstante, y dicho lo anterior, también hay que señalar que cuando se habla de reconocimiento hacia la innovación docente entra en juego por parte de algunos docentes, el concepto de vocación; no necesitas reconocimiento si lo haces porque crees en ello y forma parte de tu trabajo; la innovación es inherente al proceso de enseñanza aprendizaje y la entienden, ya se ha apuntado en apartados anteriores, como un derecho.

“... es mi derecho, lo máspreciado que tengo porque en ello puedo poner la pasión en mi actividad docente independientemente que me lo reconozcan o que no me lo reconozcan” (GPROF-RECOI).

4.3.2. Grupo de discusión del alumnado

A continuación se va a dar a conocer la opinión del alumnado de la Universidad de Huelva sobre las Innovaciones Docentes que se ponen en marcha en ella. Dicha opinión se ha recogido a través de un grupo de discusión en el que se les ha planteado a los estudiantes que formaban parte de él, una serie de cuestiones a fin de que reflexionasen acerca de las innovaciones docentes que sus profesores/as implementan en sus aulas. Así, les preguntamos sobre el concepto en sí mismo de innovación docente y su conocimiento sobre las que se ponen en marcha en la Universidad; les consultamos sobre la conveniencia de llevar a cabo dichas prácticas novedosas y si ello favorece o beneficia en alguna medida que se alcancen mejor los objetivos de las asignaturas. El alumnado ha reflexionado también en el desarrollo del grupo de discusión sobre los recursos que consideran que el profesorado tiene a su alcance para realizar innovaciones docentes y la formación de aquel al respecto. También nos da su opinión sobre el grado de reconocimiento que tiene un profesor/a que pone en marcha innovaciones docentes y si dichas prácticas pueden favorecer el desarrollo de competencias tanto generales como específicas de la profesión para la que se están formando. A continuación pasamos a exponer los resultados sobre las cuestiones planteadas, para lo cual utilizaremos el mismo orden de dimensiones que anteriormente.

4.3.2.1. Difusión

En general, ¿el alumnado sabe qué son las Innovaciones Docentes? se difunden las innovaciones docentes que se ponen en marcha en la Universidad de Huelva entre ellos/as?; ¿puede cualquier alumno/a de esta universidad, en cualquier momento, obtener información sobre las innovaciones docentes puestas en marcha? Internamente, ¿hay algún mecanismo por el cual se difundan las innovaciones puestas en marcha por el profesorado?

Cuando le preguntamos al alumnado si saben lo que es una innovación docente comprobamos que efectivamente tienen claro en qué consiste. El alumnado reconoce cuándo se hace algo nuevo, distinto, que mejora la docencia y repercute en mayor o menor medida en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Cuando se les pregunta, lo valoran de forma muy positiva, considerando las innovaciones docentes como algo natural dentro de la propia docencia. Ahora bien, no tiene conocimiento de estar participando en Proyectos de Innovación Docente y no tiene claro la existencia de convocatorias que potencien dichas prácticas; por tanto no son conscientes del

grado de institucionalización de dichas innovaciones. Para ellos no es fácil obtener información sobre las innovaciones docentes que se ponen en marcha. No sabrían cómo acceder a dicha información, desconociendo los mecanismos de difusión de dichas innovaciones docentes.

“...pues innovar es básicamente hacer algo distinto y nuevo, algo no se haya hecho antes” (GALUM-DIFUI).

“Los Proyectos de Innovación Docente que se financian en la Universidad, ¿los conocéis?, - no, no mucho” (GALUM-DIFUI).

4.3.2.2. Pertinencia

En esta ocasión aunque hemos tratado de que el alumnado reflexione sobre la conveniencia de poner en marcha innovaciones docentes y su adecuación, los estudiantes en su deliberación se han centrado en el origen de las innovaciones docentes. Entendemos que dando por hecho su importancia, indican que la iniciativa de innovar la deben tener los profesores/as, puntualizando que solo algunos la tienen. Ni la Titulación, ni el Centro, ni la Institución, el profesorado es el que debe ser el verdadero motor de la innovación.

“...he tenido profesores con una iniciativa increíbles, eso sí lo ha habido en mi carrera.” (GALUM-PERTG).

Sin embargo, aunque para ellos es el profesor/a el que se embarca, parafraseando a Carbonell, en esa “aventura de innovar”, también el alumnado, otro de los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, debe atreverse, y lo hace en algunas ocasiones, según los estudiantes, a proponer acciones innovadoras que mejoren dicho proceso, aunque no siempre con éxito.

“...desde la Delegación de alumnos, desde que yo llegué, he intentado, digo intentado porque no se me ha dejado, hacer tres proyectos...” (GALUM-PERTG)

4.3.2.3. Eficacia

Para conocer si las innovaciones docentes son consideradas eficaces por el alumnado se ha tratado de que aquel reflexione acerca de si favorecen que se alcancen los objetivos de las asignaturas en las que se ponen en marcha, mejorando la docencia en general y si potencian que el alumnado esté más motivado, sea más participativo y mejore su grado de comprensión de la materia. Igualmente nos parecía oportuno saber su grado de satisfacción sobre la puesta en marcha de dichas

innovaciones, entendiendo que cuando se está satisfecho con algo es porque ha sido útil y eficaz.

Cuando a lo largo del desarrollo del grupo de discusión surge el debate entre los estudiantes sobre si las innovaciones docentes favorecen que se comprenda mejor la materia, fomentan la motivación y mejoran sus relaciones con el profesorado, las respuestas son clarificadoras; los discentes, estando de acuerdo con ello, van más allá y consideran que cuando se ponen en marcha innovaciones docentes se mejora tanto la relación del alumno/a con el profesor/a, como la relación entre los propios estudiantes, ya que las innovaciones docentes permiten no solo aprender de los profesores/as sino de los compañeros/as.

“...la relación con el profesor o profesora es más cercana...” (GALUM- EFICA),

“...te relacionas mucho con tus compañeros/as de clase” (GALUM- EFICA).

“...si estás con tu profesor que te ayuda como profesional corrigiéndote y guiándote como lo debes hacer... los compañeros de clase al final aprendemos unos de otros”. (GALUM-EFICA)

Por otra parte, cuando se les pregunta al alumnado sobre su satisfacción con las Innovaciones Docentes puestas en marcha por sus profesores/as, nos encontramos a alumnos/as que no están satisfechos simplemente porque consideran que no se hace innovación alguna en sus clases.

“...tenemos profesores que se sientan y leen un temario...profesores que simplemente llegan encienden el proyector y leen...para leer ya tengo mi casa...” (GALUM-EFICS).

“...nos encontramos con metodologías de ese tipo y te das cuenta que de innovación...” (GALUM-EFICS).

4.3.2.4. Recursos

El tema de los recursos con los que se cuenta para la puesta en marcha de innovaciones docentes ha sido debatido con énfasis por parte del alumnado. En este sentido hay que destacar que el alumnado no considera vital los recursos económicos para el despliegue de innovaciones docentes, piensa que el verdadero motor de las innovaciones es la voluntad por parte del profesorado, que en muchas ocasiones es muy reacio al cambio. Igualmente considera que la Universidad, como institución, debe fomentar aquellas en pos de una mejora en la enseñanza; recordemos que decían no conocer las convocatorias de Proyectos de Innovación Docente que desde la Universidad se ofrecen al profesorado.

“voluntad, voluntad...siempre se recurre a la misma excusa: no hay dinero... ¡Mentira!, no hace falta dinero, no todo en esta vida es dinero, hace falta voluntad por parte de los profesores.” (GALUM-RECUE).

“Tiene que ser voluntad de cambio por parte del profesor y voluntad de la Universidad para incentivar a esos profesores a cambiar y no todo tiene que ser con dinero, es voluntad al cambio y ganas de cambiar.” (GALUM- RECUE)

Cuando preguntamos al alumnado sobre los recursos que poseen los centros para la puesta en marcha de innovaciones docentes, éste considera que todas las Facultades tienen recursos desaprovechados de cara al posible uso que el alumnado pueda hacer de los mismos y de cara a posibles innovaciones docentes.

“...recursos los hay, lo que no hay es voluntad para utilizarlos, por ejemplo, en todas las Facultades hay un aula de grado que está muy bien, equipada y no se utiliza; tenemos un salón de actos que también está totalmente abandonado, no podemos hacer nada de uso por parte de los alumnos. Se intenta incentivar a los profesores para que hagan cosas y los profesores se niegan...” (GALUM-RECUC).

Igualmente, en cuanto al acceso a los recursos, el alumnado considera que hay casos en los que, aun teniendo el visto bueno del Decanato para acceder a los recursos de los centros, es el profesorado el que no parece querer implicarse en ello.

“...se lo planteas al Decanato y el Decanato te remite al profesor, entonces se lo planteamos a ellos (profesores/as)... y automáticamente la respuesta es no” (GALUM- RECUC)

4.3.2.5. Desarrollo de competencias

Otro aspecto en el que los estudiantes se han detenido en su reflexión acerca de las innovaciones docentes, ha sido en la posibilidad de que éstas favorecieran la adquisición de las competencias necesarias para el desarrollo de su profesión. El alumnado en este aspecto está especialmente convencidos en que las innovaciones docentes serían muy útiles para trabajar ciertas habilidades profesionales y sociales como la de hablar en público, de alguna manera presente en todas las competencias. Sin embargo, a pesar de estar convencidos de la importancia de las innovaciones docentes para la adquisición de competencias, el alumnado también opina que el profesorado no se implica lo suficiente, más allá del convencimiento de lo necesaria que son la adquisición de dichas competencias. Consideran que las metodologías usadas, por regla general, en clase no son las más idóneas y mucho menos innovadoras de cara a trabajar las competencias necesarias para el desarrollo de una

profesión. Sí hay un sector del alumnado que reconoce que en clase se utilizan métodos diferentes y le ven la utilidad al respecto del tema que nos ocupa.

“Con las exposiciones adquieres más confianza para hablar en público, actualmente se graba y te puedes ver” (GALUM-COMPD)

“No sales preparadísima, pero a mí me ha ayudado a la hora de desarrollar habilidades profesionales” (GALUM-COMPD)

“...desde el principio de curso te lo dice el Decano, y los profesores, todos te lo dicen al principio de la carrera; aquí tenéis que desarrollar competencias de hablar en público, comportarse cara al público; ...vale, poténcialas. (GALUM-COMPD)

“...cómo voy a aprender a hablar en público si usted, desde que entra hasta que sale, se dedica a leer una diapositiva y no interactúa con la clase” (GALUM-COMPD)

4.3.2.6. Formación

En este punto se ha tratado que el alumnado reflexione sobre sus profesores/as, concretamente sobre aquellos/as que hayan intentado poner en marcha alguna innovación docente para que nos dijese si su formación y su grado de preparación eran adecuados para poner en marcha dichas prácticas novedosas.

En este sentido el alumnado considera que en algunas titulaciones hay profesores/as muy preparados para poner en marcha innovaciones docentes, las cuales les han ayudado a conocer la realidad de su campo de trabajo, pero por otra piensan que aun hay muchos docentes dispuestos a innovar sin embargo no saben cómo hacerlo, por lo que continúan sus clases con la dinámica que siempre han venido usando.

“en mi carrera... en la moodle te pasan enlaces de películas, hacemos prácticas, nos han sacado a prisión cuando se trata el tema...y ves la realidad.” (GALUM-FORMM)

“nos hemos encontrado con gentes que sí estaban dispuestos a innovar entre comillas pero que no sabía cómo hacerlo...” (GALUM-FORMM)

“...el hombre tampoco sabía cómo tenía que gestionar... seguimos encontrándonos con problemas de todo tipo, seguimos dando las clases como se daban antiguamente, con transparencias; no utilizamos pizarras, ahora utilizamos power point, pero sigue siendo lo mismo” (GALUM-FORMM)

El alumnado, en general, considera que el profesorado podría dar más en materia de innovación docente y eso se consigue mediante formación, de la cual adolecen. Piensan que la mayoría de sus profesores viven anquilosados en el pasado

y que deberían por iniciativa propia considerar el seguir formándose para actualizar sus conocimientos.

“no están actualizados a los nuevos tiempos; los profesores no quieren dar para más y pueden dar mucho más” (GALUM-FORMP)

“un módulo de iniciativa, de cambio de metodología, de nuevas tecnologías, de creatividad.... Esa persona puede decir: a ver si lo que necesito es formarme” (GALUM-FORMP)

Entre el alumnado se considera esencial que la universidad apueste por la formación en innovación docente, ya que, como se han pronunciado anteriormente, hay muchos profesores y profesoras que carecen de esa formación. También ilustran con propuestas que han surgido vía Facultad para incentivar al profesorado a formarse en la temática en cuestión.

“se podría preparar desde la Universidad algún título de experto en creatividad o innovación que le dieran una pequeña ayuda, unos pequeños cursos para animarlos a hacer, mostrarle las ventajas... que eso (la innovación docente) conllevaría de cara al alumnado” (GALUM-FORMI).

“...se ha desviado una partida de la Facultad para que ellos hagan congresos para que hagan viajes a esos congresos, cubrir los gastos...” (GALUM-FORMI).

4.3.2.7. Evaluación

En cuanto a la evaluación de las innovaciones docentes desde el punto de vista del alumnado nos ha interesado conocer si éste participa en dichas evaluaciones, entendiendo la evaluación como un proceso en el que se emiten juicios de valor sobre una realidad y se realizan propuestas de mejora de la misma. En este sentido hay que apuntar, precisamente, la ausencia de datos; el alumnado no se ha pronunciado sobre su implicación en la evaluación de las innovaciones docentes. De hecho cuando se le consulta al alumnado sobre la difusión de la innovación docente el alumnado dice no ser consciente de participar en proyectos de innovación docente como actor del mismo.

4.3.2.8. Reconocimiento

Otro aspecto que se ha analizado a través del grupo de discusión del alumnado es el valor que este otorga al esfuerzo del profesorado en poner en marcha innovaciones docentes.

El alumnado es consciente del esfuerzo que supone poner en marcha una innovación docente, pero también es consciente que el profesorado pone más esfuerzo en la investigación, que es lo realmente ven reconocido tanto a nivel curricular como económico. Reivindican por tanto una mayor valoración de las innovaciones docentes en todos los niveles: Facultad, Institución, Política Universitaria. Entienden que la investigación es importante, pero no lo único importante.

“el problema es que con la investigación ellos ganan dinero, con las clases no” (GALUM-RECOI).

En cuanto al alumnado, si reconocen una innovación docente la valoran, sin embargo consideran que sus profesores/as en general no son innovadores. Posiblemente, y unido a lo que decíamos en la dimensión anterior acerca de la falta de difusión, si las innovaciones docentes estuvieran más difundidas entre el alumnado éste las valoraría más y mejor.

Hasta aquí el análisis de sendos discursos de los grupos de discusión. A través de ellos nos hemos acercado a la opinión del profesorado y del alumnado acerca de las innovaciones docentes que se ponen en marcha en la Universidad de Huelva; el uso de este instrumento ha permitido que ambos colectivos aprovechen un momento de reflexión profunda sobre el proceso de enseñanza aprendizaje en general y sobre las posibles prácticas novedosas en particular que vienen a mejorar dicho proceso.

Concluido nuestro capítulo de resultados, en el que se han mostrado los datos obtenidos con cada uno de los instrumentos utilizados para recoger la información en nuestra investigación. Una visión, si se quiere, particular del tema en cuestión en tanto viene condicionado por el instrumento y su aplicación en un momento y en un contexto determinado. A continuación, teniendo en cuenta toda la información presentada, se tratará de dar una visión general de la percepción del profesorado respecto de cada dimensión de análisis a través de la triangulación de datos y su discusión teniendo en cuenta aportaciones de diversos autores que se han pronunciado en el tema que nos ocupa.

5. UNA PERSPECTIVA CONJUNTA: TRIANGULACIÓN Y DISCUSIÓN

Hasta ahora se ha presentado por separado los resultados obtenidos fruto del análisis de los datos recabados a través de los distintos instrumentos utilizados en nuestro estudio. Presentamos a continuación la triangulación de datos, junto con la discusión a fin de unificar toda la información obtenida. Esta información se presenta, siguiendo el mismo orden establecido en los apartados anteriores, por dimensiones, y nos ha permitido conocer en profundidad la percepción que tiene el profesorado sobre las innovaciones docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva así como contrastarla con la opinión del alumnado.

A dicho conocimiento nos hemos acercado a partir de una serie de aspectos como son la percepción que dicho profesorado tiene sobre la pertinencia de las innovaciones docentes implementadas o su grado de eficacia y sostenibilidad, en el sentido de poder ser mantenidas en el tiempo.

También hemos tratado de conocer la opinión del docente de la Universidad de Huelva respecto a los recursos con los que cuenta para la puesta en marcha de nuevas prácticas educativas, su grado de formación y preparación al respecto y si consideran que las innovaciones docentes pueden favorecer la adquisición de las competencias necesarias por parte del graduado/a. Igualmente hemos tratado de acercarnos a la percepción que tiene el docente sobre la evaluación de las innovaciones y su grado de implicación en este tema.

Para tener una visión más completa del tema en cuestión también nos hemos detenido, por una parte, en conocer la percepción del docente acerca de la difusión que tienen dichas prácticas tanto fuera como dentro de la Institución y entre los distintos agentes implicados (profesorado y estudiantes), y por otra, en conocer su opinión acerca del reconocimiento que lleva asociado la puesta en marcha de prácticas novedosas que mejoren el proceso de enseñanza aprendizaje.

Tras los resultados obtenidos, expuestos en el capítulo anterior, podemos decir que según el aspecto desde el que nos acerquemos a su opinión, descubrimos en el docente distintas percepciones sobre la innovación; aunque en líneas generales hemos comprobado que la considera necesaria en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo clave para su buen desarrollo, pero el esfuerzo que conlleva su planificación y puesta en marcha requiere de unos recursos, la mayoría de las veces escasos, y no supone ningún beneficio, a nivel económico ni curricular, más allá de la satisfacción personal con el trabajo bien hecho.

Una vez llegados a este punto vamos a tratar de aportar, a fin de enriquecer nuestra investigación, datos provenientes de otros estudios que en cierta medida se

han acercado a nuestro propio objeto de estudio. Así encontramos estudios rigurosos que aportan datos, si no sobre la totalidad de nuestras dimensiones de análisis del tema en cuestión, sí sobre un importante número de ellas. A continuación se muestra dichos datos que, bien corroboran en algunos casos nuestros resultados, o bien los contradicen. Todo ello nos permitirá concluir dando luz a los aspectos claves que ocupan el pensamiento del docente con respecto a las innovaciones que desarrollan en su práctica diaria.

Cuando consultamos, a través del cuestionario al profesorado de la Universidad de Huelva sobre la pertinencia de las innovaciones docentes, comprobamos que una amplia mayoría consideraba que éstas eran un aspecto clave para el desarrollo del proceso de Enseñanza- Aprendizaje (77,5%). Este hecho viene a ser respaldado por los grupos de discusión. El profesorado la considera además fundamental para el propio desarrollo profesional y sostienen que, más que una obligación, es un derecho del docente. Recordamos así expresiones expuestas en el análisis de contenido que apoyan estos argumentos:

“la innovación es un elemento positivo para el desarrollo curricular y el desarrollo profesional” (GPROF- PERTC).

“...es mi derecho...porque es donde puedo poner la pasión en mi actividad docente... lo hago porque mi profesión es una profesión en la que creo que tengo el derecho de poder hacer en mi clase, entre comillas y en el sentido más cariñoso lo que quiero a favor de que esos alumnos aprendan lo máximo. Luego no es una obligación es una cuestión de derecho” (GPROF. PERTC).

Sin embargo aunque los docentes consideran que las innovaciones son un aspecto muy importante, clave en la docencia, menos de la mitad de los profesores/as encuestados consideran que las innovaciones docentes puestas en marcha alcancen los objetivos propuestos. Cabe destacar, sin embargo, un número de profesores (en torno al 35%) que se encuentran indecisos ante la cuestión; esto nos hace pensar en un aspecto con el que nos hemos encontrado en el análisis de contenido del grupo de profesores ya que estos diferencian entre el docente que se presenta a la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente, y el que introduce cambios innovadores en su docencia sin acogerse a una convocatoria institucional, sino a título personal y a veces incluso individual. Aquellos/as que concurren a la convocatoria que la Universidad abre periódicamente, están sujetos a una normativa en la que es preciso comprobar el grado en el que la innovación ha alcanzado los objetivos planteados, ya que en la memoria final que presenta debe incluir dicho dato. Entre los segundos, es posible que los procedimientos para comprobar si se ha alcanzado los objetivos no sean del todo formales, o si lo son, lo que no se hace es su difusión a nivel institucional ya que no

son innovaciones que concurran a las convocatorias competitivas ofertadas por la Universidad, y eso lleve a la indecisión ante la cuestión planteada. Recordemos un ejemplo bastante ilustrativo de cómo un docente llega a saber en qué medida su novedosa práctica logró los objetivos previstos.

“...me gratifica mucho más el recordatorio de ese alumno que cuando pasan diez años de repente me ve por la calle y me dice: “¿te acuerdas de aquello que hicimos en clase?; ¡no me he acordado yo veces! ¡Me llegó! ¡Eso me ha influenciado en tal sentido! (GPROF- PERTO).

Centrándonos las Memorias de los Proyectos de Innovación Docente y en el “Grado de cumplimiento de los objetivos”, hemos establecido cuatro tipos de respuestas. Así, nos encontramos con que la amplia mayoría de las innovaciones docentes cumplen la totalidad de los objetivos propuestos, como ya se indicó en el apartado dedicado al análisis de dichas memorias (74,3% en el curso 2009/10 y 72,7% en el curso 2010/11); aunque hay un pequeño número de innovaciones que al terminar su implementación les faltaría por alcanzar uno u dos objetivos, los cuales quedan, por lo general, emplazados para ser alcanzados en la próxima convocatorias. Generalmente los motivos que suele alegar el profesorado para justificar dicho incumplimiento es la falta de tiempo y de recursos económicos. Por tanto teniendo en cuenta todos los datos analizados al respecto podemos decir que, en general, el profesorado que presenta proyectos de innovación docente a las convocatorias que la Universidad establece de manera institucional, y los lleva a cabo, consigue que la innovación docente alcance los objetivos y las metas para la que fue planificada.

Centrándonos en el origen de las innovaciones docentes, en su génesis, vemos que algo más de la mitad de los docentes encuestados consideran que las Innovaciones Docentes surgen de una demanda a nivel institucional; los propios profesores/as a lo largo del discurso producido en el grupo de discusión aportan datos al respecto refiriéndose a los Proyectos de Innovación de Intercambio Directivos de empresas-profesor de Universidad, en el sentido de constituir una buena iniciativa por parte de la Institución a la hora de potenciar Proyectos Innovadores. Recordemos el comentario al respecto:

“...una modalidad en la Universidad de Huelva son los Proyectos de Innovación de intercambio directivos de empresas- profesor de Universidad. A coste cero, se han hecho cosas preciosas. Es algo elitista en el sentido de minoritarias...” (GPROF- PERTG).

Sin embargo, cuando preguntamos a los docentes sobre si el origen de las Innovaciones Docentes puede estar en una demanda a nivel de Titulación, la respuesta no es determinante al encontrarse la muestra repartida a partes iguales

entre los que están de acuerdo (36,48%) y los que no (36,5%), como ya se indicó. También nos parece significativo que el 24,8% no se encuentre indeciso ante la cuestión. No obstante cabe destacar que existen al respecto respuestas estadísticamente diferentes entre hombres y mujeres, siendo éstas últimas las que están más de acuerdo con que las innovaciones docentes surjan de una demanda a nivel de titulación.

En lo que sí parece haber un acuerdo mayor entre el profesorado es en el hecho de considerar que las Innovaciones Docentes deben dar respuesta a las necesidades surgidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo éste, por tanto, generador de prácticas novedosas. El propio proceso, y por ende los actores que lo ponen en marcha, son los responsables del origen de las innovaciones docentes. El alumnado indica al respecto que es el profesorado el que debe tener la iniciativa de innovar, opinión que corrobora el cuerpo docente al hablar de experimentación, atrevimiento, osadía... Pero también el alumnado propone acciones innovadoras aunque no siempre con éxito como los propios estudiantes indican. Recordemos algunos comentarios al respecto:

“...he tenido profesores con una iniciativa increíbles, eso sí lo ha habido en mi carrera.” (GALUM-PERTG).

“...la innovación por osadía, por atrevimiento, por experimentación, por probar....” (GPROF-PERTG).

En esta línea nos viene a corroborar nuestros resultados, la investigación coordinada por la Dra. León Guerrero, M.J. (2009) “Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria” en la que el profesorado consultado afirma que las innovaciones docentes deben dar respuesta a dichas necesidades de manera que el propio proceso se enriquezca con la puesta en marcha de prácticas novedosas. El profesorado por tanto considera que una innovación será tanto más pertinente y adecuada cuanto más surja de la reflexión profunda de la práctica diaria a fin de dar respuesta a necesidades reales.

Uno de los retos que el profesorado de la Universidad de Huelva propone en un momento dado en nuestro estudio, es el uso de la investigación, a la que está el docente obligado, para generar nuevas formas, nuevos métodos innovadores, que mejoren su práctica particular en el aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, es decir la investigación como generadora de innovaciones docentes. Este aspecto nos lo vienen a corroborar autores como De la Torre, S. y Tejada, J. (2008) al indicar que la innovación, la investigación y la formación, en la que más adelante nos detendremos, son conceptos dependientes, entendiéndolos como momentos de un mismo proceso hacia el cambio y la mejora de la calidad, y autores como González

Sanz, JD., Barquero, A y otros (2012) al considerar que las buenas innovaciones solo son posible mediante el desarrollo de una actitud investigadora, en el sentido de búsqueda permanente de nuevas ideas, propuesta y aportaciones ante problemas prácticos.

Para el profesorado existen dos buenas vías generadoras de innovaciones docentes, por una parte la investigación en docencia y por otra las necesidades que se derivan del proceso de enseñanza aprendizaje, pudiéndose complementarias ambas situaciones.

Comprobamos igualmente, tanto a través de las respuestas dadas al cuestionario, como a través del propio discurso del grupo de profesores/as, que éstos consideran bastante pertinente que las innovaciones docentes se nutran de profesionales de la docencia de distinta área de conocimientos. Señalamos además que ante esta cuestión son de nuevo las mujeres las que están más de acuerdo tal y como se indicó en el análisis bivariado mostrado en el apartado de resultados. Recordemos no obstante que, aunque no sea una exigencia del Servicio de Innovación Docente, la interdisciplinariedad se puntúa de manera favorable para la concesión de los Proyectos. Lo que sí parece estar claro es el enorme esfuerzo de coordinación que dicha interdisciplinariedad supone, como apunta el profesorado.

“...supone muchísimo esfuerzo, muchísimo trabajo coordinarse, presentar proyectos de innovación docente y llevarlos a cabo; es coordinarse con otros profesores de otros departamentos de otras áreas e incluso de otras universidades...”
(GPROF- PERTI)

En general nuestro profesorado considera muy enriquecedor que las innovaciones docentes se pongan en marcha con equipos interdisciplinares, a pesar del esfuerzo que ello supone. Ya en el 2002 Guillén Correas, R. en su Tesis Doctoral, estudiaba dicha interdisciplinariedad como fórmula innovadora en sí misma que permitía el trabajo en grupo y la interrelación de contenidos en distintas materias. Este dato viene a ser ratificado por Miralbes, R. Auría, JM, Tardío, E y López, I. (2011) cuando al mostrar los resultados de la puesta en marcha de un proyecto de innovación docente interdisciplinar denominado “Experiencia innovadora en la docencia de las asignaturas del grado de ingeniería de diseño industrial y desarrollo de producto basado en actividades multidisciplinares”, consideran que ha sido muy grande el esfuerzo realizado para poner en marcha dicho proyecto, precisamente por dicho aspecto señalado: la interdisciplinariedad; no obstante, merece la pena dado los buenos resultados alcanzados. Hacemos hincapié por tanto en que, a pesar del esfuerzo, al profesorado le parece bastante pertinente que las innovaciones docentes vayan por esa línea de la interdisciplinariedad.

Con respecto a la eficacia de las innovaciones docentes, en general, podemos decir que el profesorado considera que la docencia mejora con la puesta en marcha de aquellas, se alcanzan mejor los objetivos de las asignaturas y las clases son más amenas; y están convencidos hasta el punto de que es en este momento cuando surge la reivindicación respecto al valor que se le da a la puesta en marcha de innovaciones docentes, escaso, según se refleja en la discusión del grupo de profesores/as.

“...será eficaz (la innovación) en la medida en la que primero se valore.” (GPROF-EFICG).

En cuanto a la posible repercusión de la Innovación Docente en el alumnado, más de la mitad de los docentes encuestados consideran que aquellas permiten que el estudiante comprenda mejor la materia, especialmente la parte práctica que se deriva de los contenidos teóricos, aspectos que vienen a ser corroborado tras el análisis de los Memorias de los Proyectos de Innovación Docente.

“...gracias al carácter atractivo de estas nuevas herramientas (se refiere a un espacio de aprendizaje personal, PLE), se ha facilitado la comprensión y puesta en práctica de los conocimientos teóricos...” (PID006-10-EFICA).

Pero además, el alumnado que participa de innovaciones docentes se encuentra más motivado con la asignatura, dato que obtenemos tras el análisis cuantitativo, ya que recordemos que el 57,4% del profesorado encuestado consideraba que las innovaciones eran muy importante para mantener al alumnado interesado por la materia, pero también tras el análisis cualitativo, concretamente de las memorias de los proyectos de innovación docente; recordamos algunas reflexiones que aparecen en varias memorias:

“Los resultados de las encuestas de opinión pasadas a los alumnos, nos indican que su motivación ha sido alta...” (PID021-10-EFICA)

“Hemos sido conscientes de que el alumno estaba más motivado que en años anteriores porque entre otras cosas ha acudido más veces a tutoría para efectuar preguntas relacionadas con el trabajo que debía realizar” (PID015-11-EFICA)

Otros aspectos por los que los profesores consideran eficaces las innovaciones que se ponen en marcha, es porque hacen que el alumnado participe más activamente del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Se mejora la dinámica de la clase, la relación profesor/a-alumno/a y la relación alumno/a-alumno/a. Estos aspectos han sido corroborados tanto por los grupos de discusión de profesorado y alumnado, como por las memorias de los Proyectos de Innovación Docente. Recordemos algunas de las aportaciones al respecto:

“El equipo docente de este trabajo quería mejorar la interacción profesor/alumno/a en el aula con este tipo de actividades... las buenas expectativas iniciales que existían acerca de la mejora de la interacción con el profesor gracias a la labor innovadora del trabajo propuesto...se han mantenido a la finalización de la experiencia.” (PID018-10-EFICA)

“...te relacionas mucho con tus compañeros/as de clase” (GALUM- EFICA).

“...si estás con tu profesor que te ayuda como profesional corrigiéndote y guiándote como lo debe hacer... los compañeros de clase al final aprendemos unos de otros”. (GALUM-EFICA)

En cuanto a si las Innovaciones Docentes facilitan que apruebe más alumnos/as en primera convocatoria nos encontramos con un amplio número de docentes, que han contestado el cuestionario, que se encuentran indecisos, incluso en el grupo de discusión el profesorado no se decanta al respecto. Éstos indican que no han encontrado diferencia entre el número de aprobados o suspensos. Sin embargo, es en el análisis de contenido de las memorias de los proyectos de innovación docente, cuando nos encontramos que el profesorado expone que el estudiante suele mejorar su rendimiento académico después de haber puesto en marcha innovaciones docentes. Parece ser, por tanto, que hay casos en los que sí que se ve una mejora en el rendimiento y en otros no, pero cual no podemos afirmar que no lo haya habido realmente; es posible que no se haya analizado dicho aspecto por parte del profesorado. Recordemos algunos párrafos:

“...no hubo por ello más aprobados y menos suspensos, sino que fue otra manera distinta de hacer las cosas...” (GPROF-EFICA)

“Las calificaciones obtenidas por los alumnos han sido mejores que las obtenidas en años anteriores.” (PID015-11-EFICA).

Cuando se le consulta al profesorado, a través del cuestionario, sobre la satisfacción del alumnado acerca de las Innovaciones Docentes puestas en marcha llama la atención el 34,1% que se muestra indeciso. Ante estos datos el análisis de contenido de las memorias de los proyectos de innovación docente nos dará luz, ya que nos lleva a entender que cuando el alumno/a participa activamente y además se cuenta con él de manera directa, para la evaluación de la innovación docente, suele mostrar su satisfacción al respecto, y así lo expone el profesorado en dichas memorias:

“... queremos resaltar el interés y satisfacción por participar en el mismo por parte de quien llegaba a participar (refiriéndose al alumnado), ha sido muy elevado y gratificante para los tutores” (PID087-11-EFICS).

El alumnado, por su parte, a lo largo del discurso del grupo, lejos de indicar si está satisfecho o no con las innovaciones que ha vivido como estudiante, considera que no se hace innovación alguna en sus clases, aspecto con el que se muestra muy insatisfecho. Recordemos algunos comentarios que fueron apuntados al respecto cuando se presentó el análisis de contenido del grupo de discusión del alumnado:

“...tenemos profesores que se sientan y leen un temario...profesores que simplemente llegan encienden el proyector y leen...para leer ya tengo mi casa...” (GALUM-EFICS).

Al preguntarle al profesorado por su satisfacción con el desarrollo de Innovaciones Docentes, la amplia mayoría de los encuestados dice estar satisfecho; será el análisis de contenido tanto del grupo de discusión del profesorado como de las memorias de los proyectos de innovación docente, lo que nos permita vislumbrar que dicha satisfacción es intrínseca, consecuencia del trabajo que consideran bien hecho y no del reconocimiento que lleve asociado dicho esfuerzo. Recordemos algunos comentarios al respecto.

“La experiencia llevada a cabo ha sido novedosa y muy positiva...” (PID005-10-EFICS).

“Eso que yo hice en aquel momento ha tenido un impacto enorme en la sociedad y no está reconocido...” (GPROF-EFICS)

En este punto tenemos que señalar que al consultarle al profesorado su opinión acerca de la eficacia de las innovaciones docentes a través del instrumento cuantitativo, hay diferencias estadísticamente significativas en sus respuestas. Como ya se indicó en su momento, aquellos/as profesores/as que han trabajado o trabajan fuera de la Universidad y aquellos/as que han participado en Proyectos de Innovación Docente los que valoran más la eficacia de dichas prácticas novedosas.

En general nuestro profesorado considera que las innovaciones que se ponen en marcha son eficaces, y lo son porque favorecen que se comprendan mejor los contenidos de las asignaturas en las que se ponen en marcha, aspecto en el que coinciden autores como González Sanz, J.D. Barquero, A y otros (2012), al compartir los resultados de la puesta en marcha de la innovación docente que lleva por título: “Aprender comunicando: una práctica docente innovadora en comunicación científica”; autores como Miralbes, R, Auría, JM, Tardía, E y López, I. (2011), ya nombrados anteriormente; autores como Pérez Rubio, M.C., Ureña Ureña, C., Ruíz Pereda, D. y García Nuñez, E. (2013) y la autora Villalustre, L. (2013) con su innovación “Aprendizaje por proyectos con la Web 2.0”, todos/as han llegado a la misma conclusión tras la puesta en marcha de una experiencia innovadora en sus respectivas asignaturas.

Igualmente serán tanto más eficaces las innovaciones si mejoran el rendimiento del alumnado, haciendo que este crezca tanto profesional como personalmente; así lo considera nuestro profesorado, dato de nuestra investigación que concuerda con aportaciones como las de Kramarski, B. y Michalsky, T. (2009), Ojeda, M.L., Carreras, O. Vázquez, C.M. y Mate, A. (2010), Castro Nuño, M y otros (2011) y Pérez Rubio, M.C., Ureña Ureña, C., Ruíz Pereda, D. y García Nuñez, E. (2013) ya que deducen que la metodología novedosa empleada en las innovaciones que pusieron en marcha contribuyó de manera positiva al buen rendimiento académico y a mejorar la tasa de éxito del alumnado que disfrutó de dicha metodología, frente al que no la disfrutó. Además, en nuestra investigación el profesorado está de acuerdo con que la puesta en marcha de innovaciones docentes no solo mejoran el rendimiento del alumnado, sino que le hace estar más motivado y más participativo, aspecto en el que coincide el estudio de la Doctora Castro Nuño y otros (2011), ya que específicamente señalan cómo mejoró la motivación y el interés por la asignatura en cuestión, tras la puesta en marcha de la innovación docente.

Igualmente para Ojeda, M.L., Carreras, O. Vázquez, C.M. y Mate, A. (2010) la innovación supuso mejorar la retroalimentación profesor-alumno. No obstante en el estudio de León Guerrero, M.J. (2009) cuando en sus conclusiones se centra en el caso de la Universidad de Granada se pone de manifiesto la falta de evidencias acerca de si la puesta en marcha de innovaciones docentes haya podido mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, lo cual viene a contrastar con los resultados obtenidos en nuestra investigación como se ha indicado en líneas anteriores. Habría que indagar y comprobar el impacto real de la innovación docente en la mejora del rendimiento académico, pudiendo ser que existan otras variables no controladas que hayan afectado a los resultados obtenidos.

En cuanto a la satisfacción del alumnado con la puesta en marcha de innovaciones docentes, cuando se cuenta con él para ello, suele ser muy positiva; así nos lo corroboran los estudios de Ojeda, M.L., Carreras, O. Vázquez, C.M. y Mate, A. (2010), Castro Nuño, M y otros (2011) y Villalustre, L. (2013), ya que indican que la mayor parte de las valoraciones de los alumnos/as que participan en las experiencias innovadoras (nuevas formas de evaluación de la asignatura, en los dos primeros casos y aprendizaje por proyectos con la Web 2.0 en el último) son muy positivas. Podemos decir por tanto que, tanto los profesores/as como los alumnos/as consideran que, cuando se le hace partícipe a estos/as últimos de la innovación docente y se le permite valorarla suele darle un alto valor.

Con el análisis de los datos cuantitativos pudimos comprobar que la mayoría de los profesores/as encuestados consideraba que las Innovaciones Docentes

implementadas se suelen mantener en el tiempo, opinión que vino a ser corroborada con el análisis de contenido de las memorias de los proyectos de innovación docente, en donde encontramos evidencias de que una vez puestas en marcha innovaciones docentes la intención del profesorado es continuarlas en el tiempo. Recordemos algún párrafo al respecto:

“Es intención de los miembros de este proyecto que se mantengan en el tiempo este tipo de trabajos, para lo que se pide el apoyo de la Facultad y la Universidad”. (PID061-10-SOSTT).

Esta opinión llama la atención cuando la contrastamos con datos obtenidos del análisis de contenido del grupo de discusión del alumnado; éstos comentan que existen casos de innovaciones que se han puesto en marcha en un momento pero no han continuado en cursos posteriores. En esta ocasión la opinión del alumnado viene a contradecir la del profesorado.

“Hemos hecho un montón de mejoras, todos los proyectos pilotos que tenían, los hemos probado nosotros, mi titulación. Han sido los primeros que utilizaron los créditos europeos, los primeros que la adaptaron, las primeras titulaciones que se crearon antes que se hiciera el cambio.... Y después... se implantó lo de los Grados, entonces fueron desapareciendo (esas mejoras) conforme fueron pasando los años.” (GALUM-SOSTT).

No obstante, el discurso del profesorado a lo largo grupo de discusión nos permite justificar en cierta medida esta situación, porque se aventura a indicar que cada día se solicitarán menos proyectos, ya que las condiciones para la puesta en marcha de las innovaciones docentes y el reconocimiento que dicho esfuerzo supone no es el adecuado;

“... si no te dan tiempo, ni dinero, ni reconocimiento... cada día pedirán menos... (Proyectos de Innovación Docente)” (GPROF- SOSTT).

Unido a lo expuesto anteriormente pocos son los docentes que consideran que se ofrecen facilidades para el mantenimiento de las innovaciones, por lo que se deduce que la durabilidad de la que se hablaba en párrafos anteriores y que venía refrendada por el análisis de las memorias, es debida a la voluntad del propio profesorado, lo cual queda corroborado con comentarios hechos en el grupo de discusión del profesorado. En la misma línea, tenemos que decir que casi la mitad de los encuestados consideran que la Universidad ofrece poco apoyo administrativo para mantener dichas innovaciones.

“yo soy de los pesados que presenta todos los años proyecto de innovación... pero...” (GPROF- SOSTA).

Todo ello nos permite entender que ante la cuestión acerca de la dificultad para mantener innovaciones docentes el profesorado esté muy repartido en su respuesta, por lo que se puede decir que la percepción del esfuerzo requerido para el mantenimiento de las innovaciones docentes es distinta en cada docente, en lo que sí parece haber acuerdo es en que el mantenimiento de las innovaciones docentes supone un esfuerzo extra para el profesorado como así lo manifestaron el 78,3% de los encuestados, si recordamos el dato, el cual viene a ser corroborado por el grupo de discusión del profesorado:

“Para mí, me admira la persona que pierde entre comillas el tiempo y dedican su tiempo a esto, porque esto es mucho tiempo” (GPROF- SOSTE).

Por su parte, cuando hablamos de generalización de las innovaciones el análisis de contenido nos descubre que éstas quedan en gran medida abiertas al uso y disfrute de otros docentes para su utilización en las clases. Recordemos algunos párrafos al respecto:

“La aplicación no está ni mucho menos acabada ya que ahora requiere que sea la comunidad la que la use y sugiera nuevas funcionalidades. ...se pretende aumentar esta aplicación recopilando información sobre las aplicaciones concretas que usan los profesores sobre sus asignaturas.” PID0019-10-SOSTE

“Dado el éxito de esta actividad, esta experiencia puede ser también aplicada a otras asignaturas que imparte el área...” (PID099-11-SOSTE)

Cuando le consultamos al profesorado sobre la dificultad de realizar propuestas docentes innovadoras el análisis de contenido del grupo de discusión del profesorado nos permite destacar un aspecto que podría condicionar que el profesorado se plantee realizar propuestas de innovación docente, especialmente de manera oficial, y no es otro que el escaso beneficio curricular que supone; no se pronuncia el profesorado por tanto sobre la dificultad en sí de proponer innovaciones docentes (puede que la tengan, puede que no), se plantean únicamente lo que le puede aportar dicha apuesta. Esto puede justifica en cierta medida que las respuestas de los encuestados al respecto se reparta equitativamente a favor y en contra.

“...entre perder el tiempo entre comillas en un proyecto de innovación o dedicarle el tiempo a hacer algo que pueda suponer una publicación... porque nuestro trabajo es, que no se nos olvide, dedicarnos fundamentalmente a escribir artículos que salgan en revistas que tengan impacto ...” (GPROF-SOSTP).

Con respecto a los recursos, más de la mitad del profesorado encuestado considera que la dotación económica que la Universidad otorga para la puesta en marcha de innovaciones docentes es insuficiente, aspecto corroborado en el grupo de discusión; como ya se ha apuntado anteriormente eso puede llegar a influir en el grado

de consecución de los objetivos de la innovación; aspecto que nos confirmaba el análisis de las memorias de los Proyectos de Innovación Docente. Nos encontramos, sin embargo, por otra parte, con una preocupación por parte del profesorado, (apuntada en el análisis de los grupos de discusión) que es la mercantilización de la innovación, ya que consideran que puede ocurrir que se financien proyectos que realmente no sean innovadores en su contexto. El sentimiento es que ante la falta de recursos económicos y reconocimiento, el profesorado estará cada vez menos motivado para solicitar proyectos de innovación docente.

“Se solicitaron inicialmente 1000 euros para financiar el proyecto. La concesión de tan solo 250 euros ha visto mermada la posibilidad de alcance de los objetivos” (PID024-11-RECUE)

El alumnado, por contra, no considera vital los recursos económicos, piensa que el verdadero motor de las innovaciones es la voluntad por parte del profesorado, que en muchas ocasiones es muy reacio al cambio. Igualmente considera que la Universidad, como institución, debe fomentar aquellas en pos de una mejora en la enseñanza.

“Tiene que ser voluntad de cambio por parte del profesor y voluntad de la Universidad para incentivar a esos profesores a cambiar y no todo tiene que ser con dinero, es voluntad al cambio y ganas de cambiar.” (GALUM- RECUE)

Cuando consultamos al profesorado y al alumnado sobre los recursos que poseen los Centros para la puesta en marcha de innovaciones docentes las opiniones están enfrentadas. Hay más número de profesores que opinan que los centros no poseen suficientes recursos, que los que opinan que sí al respecto, aunque no tienen claro si son accesibles debido a la dispersión que encontramos en las respuestas al cuestionario; sin embargo entre el alumnado la opinión es generalizada. Cuando analizamos su discurso en el grupo de discusión, considera que todos los centros tienen recursos y que éstos son accesibles, aunque no suficientemente aprovechados.

“...recursos los hay, lo que no hay es voluntad para utilizarlos, por ejemplo, en todas las Facultades hay un aula de grado que está muy bien, equipada y no se utiliza; tenemos un salón de actos que también está totalmente abandonado, no podemos hacer nada de uso por parte de los alumnos. Se intenta incentivar a los profesores para que hagan cosas y los profesores se niegan...” (GALUM-RECUC)

Cuando nos centramos en los recursos de información hay que recordar que la mitad de los encuestados consideran que es fácil acceder a ellos y el 47% considera que son útiles. En el análisis de contenido del grupo de discusión del profesorado, se propone la investigación como recurso para la innovación. La propia Institución cada año pone en marcha convocatorias públicas de proyectos de innovación docente a

través del Servicio de Innovación Docente facilitando el acceso a nuevas formulas innovadoras.

“...enseñar es importante, y la investigación puede ser importante, pero ahora ya es otro esquema de investigación, yo puedo investigar leyendo cosas, conociendo cosas, yo puedo transferir es conocimiento en mi ámbito, a lo mejor un poquito más limitado, pues local, pero puede enriquecer también al alumnado. (GPROF- RECUA)

Centrándonos en los espacios y equipamientos, vemos que las respuestas están muy dispersas en los extremos. Es posible que estos recursos no sean contemplados en la misma línea por todos los docentes y lo que para unos es importante para otros puede ser secundario; de cualquier manera, no podemos corroborar los datos en ningún sentido ya que en el análisis de contenido no se han encontrado evidencias al respecto.

En cuanto al tiempo establecido a nivel institucional para el desarrollo de las innovaciones docentes concedidas, recordemos que el 42% del profesorado considera que no es suficiente; dato que es corroborado por el grupo de discusión. El profesorado considera que la falta de tiempo es uno de los aspectos que condicionan el hecho de que cada vez se pongan más excusas para poner en marcha prácticas novedosas, junto con la poca dotación económica, a la que ya se ha hecho referencia en líneas anteriores y el escaso o nulo reconocimiento que tiene la innovación docente, tema bastante recurrente a lo largo del discurso del profesorado.

“...si no te dan tiempo, ni dinero, ni reconocimiento, ... cada día pedirán menos (Proyectos de Innovación Docente) ...esto lo único que hace es desmotivarte y aparte de eso decir, lo que están diciendo mucha gente: las clases no valen, a ciertas edades ya no les permiten ni sexenios” (GPROF-RECUT)

“...El tiempo establecido en las bases para la ejecución del mismo no ha sido suficiente para desarrollar el proyecto en su totalidad” (PID053-11-RECUT).

Una vez aplicadas las pruebas paramétricas en el análisis cuantitativo, la opinión del profesorado respecto a los recursos con los que cuenta para poner en marcha innovaciones docentes va en la misma línea. Únicamente encontramos diferencias significativas en las respuestas a nivel de Facultad, siendo los profesores de la de Derecho los que mejor valoran los recursos con los que cuentan para la puesta en marcha de nuevas prácticas, seguidos de la Facultad de Ciencias Empresariales, mientras que los que menos valor le dan a dichos recursos son las Facultades de Trabajo Social y Enfermería.

En general, la percepción del profesorado de escasez de recursos, especialmente los económicos, viene a contrastar, en principio y con carácter interno, con la idea de nuestros propios alumnos/as que consideran que dichos recursos no

son imprescindibles para poner en marcha innovaciones docentes y con los resultados de la investigación coordinada por la Doctora León Guerrero, M.J. (2009) en la que el profesorado consultado al respecto de la financiación que los Proyectos de Innovación Docente reciben desde la Universidad como institución, considera que dicha financiación debería estar en función del alcance de los objetivos y no ser igual para todos. Esto según este estudio contribuiría más al éxito del proyecto.

Por su parte, Tirado y Aguaded (2012), en su estudio sobre la “influencia de las medidas institucionales y la competencia tecnológica sobre la docencia universitaria a través de plataforma digitales”, hacen referencia a los recursos de apoyo a la innovación como una de las variables claves para el fomento de innovaciones docentes y sugieren el establecimiento por parte de la Institución de una política de desarrollo de materiales, facilidades de uso, apoyo logístico e infraestructura, así como tiempos y espacios para la formación en innovación. Surge una nueva idea que consideramos esencial y es la formación entendida como un recurso esencial para la puesta en marcha de innovaciones docente.

Otro aspecto en el que nos hemos detenido ha sido la adquisición de las competencias necesarias para el desarrollo de una profesión y si las innovaciones docentes pueden favorecer dicha adquisición.

Recordemos que el 65,2% del profesorado encuestado considera que las innovaciones docentes mejoran la adquisición de competencias necesarias para el desarrollo de la profesión en la que el alumnado se está formando.

Más de la mitad de los encuestados (entre el 60 y 65%, según la competencia), considera que las innovaciones docentes facilitan en el alumnado que mejore su competencia para elaborar y defender argumentos dentro de su área de estudio, su competencia para la resolución de problemas dentro de su área de estudio, su competencia para la trasmisión de conocimientos técnicos a un público tanto especializado como no especializado y su capacidad para reflexionar y emitir juicios sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

Como vemos hay bastante acuerdo con que las innovaciones docentes favorecen el desarrollo de competencias profesionales en el alumnado, aunque los que más valoran esta dimensión son aquellos profesores/as que han trabajado o trabajan fuera de la Universidad. Estas reflexiones vienen a ser corroboradas en el análisis de las memorias de innovación docente, ya que nos encontramos con nuevas prácticas que tienen entre sus objetivos la adquisición de las competencias necesarias para el desarrollo de la profesión para la que forman. Recordemos:

“...se ha propiciado el desarrollo de competencias relacionadas con la dirección de proyectos, siguiendo estándares internacionales, lo que va en línea con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.” (PID014-11-COMPD)

Por su parte el alumnado también viene a corroborar la idea de que las innovaciones docentes favorecen la adquisición de competencias en el estudiante, especialmente está convencido en que serían muy útiles para trabajar ciertas habilidades profesionales y sociales como la de hablar en público; sin embargo en su discurso profundiza más aun y entra en debate ya que, a pesar de la coincidencia con el profesorado, hay un sector del grupo de discusión del alumnado que opina que aquel no se implica lo suficiente. Creen que las metodologías usadas en clase no son las más idóneas y mucho menos innovadoras de cara a trabajar competencias. Como se ha dicho se establece un debate con ideas enfrentadas: hay un sector del alumnado que reconoce que en clase se utilizan métodos diferentes y le ven la utilidad al respecto del tema que nos ocupa y otros que no. Recordemos algunas reflexiones al respecto.

“Con las exposiciones adquieres más confianza para hablar en público, actualmente se graba y te puedes ver” (GALUM-COMPD)

“...cómo voy a aprender a hablar en público si usted, desde que entra hasta que sale, se dedica a leer una diapositiva y no interactúa con la clase” (GALUM-COMPD)

En la misma línea, autores como González Sanz, Barquero, y otros (2012), Pérez Rubio, Ureña Ureña, Ruíz Pereda, y García Nuñez, (2013), y Villaustre, (2013) vienen a corroborar la opinión de los docentes de la Universidad de Huelva al indicar, tras la puesta en marcha de sus respectivas experiencias innovadoras, que el alumnado, como consecuencia de dichas prácticas novedosas, ha adquirido mejor distintos tipos de competencias, especialmente genéricas, necesarias para su desarrollo como futuro profesional, al que la propia innovación ha permitido un acercamiento.

En cuanto a la preparación del profesorado de la Universidad de Huelva para la planificación y puesta en marcha de innovaciones docentes, recordemos que el 72,1% de los encuestados considera buena dicha preparación. Ahora bien, cuando se les consulta a los estudiantes sobre el tema en cuestión, los datos que recogemos no corroboran al cien por cien la opinión del profesorado. El alumnado considera que no todos los docentes están igual de preparados; piensan que hay titulaciones en las que los profesores/as están muy capacitados para poner en marcha innovaciones docentes y reconocen que éstas les han ayudado a conocer la realidad de su campo de trabajo. También exponen que existen muchos docentes dispuestos a innovar pero

que no saben cómo hacerlo y ello provoca que continúen dando sus clases con la dinámica que siempre han venido usando, sin introducir ningún cambio que lleve a mejorar dicha dichas clases. Otros docentes, según nos aportan los alumnos/as a lo largo de la discusión, simplemente no quieren innovar porque están acomodados en sus rutinas y les es más cómodo seguir así. Recordemos algunos comentarios al respecto:

“nos hemos encontrado con gentes que sí estaban dispuesto a innovar ente comillas pero que no sabía cómo hacerlo...” (GALUM-FORMM)

“...el hombre tampoco sabía cómo tenía que gestionar... seguimos encontrándonos con problemas de todo tipo, seguimos dando las clases como se daban antiguamente, con transparencia; no utilizamos proyectores, ahora utilizamos power point, pero sigue siendo lo mismo” (GALUM-FORMM)

En el análisis de contenido del grupo de discusión de profesores/as podemos encontrar referencia a algunos aspectos que podrían ser condicionantes de la preparación que el docente universitario tiene en innovación docente. Así, el profesorado opina que aquellos docentes que se han acercado al contexto de trabajo al que luego acudirán los estudiantes una vez titulados y participado de él como profesional, pueden ser más proclives a desarrollar fórmulas innovadoras en su docencia que los que no se han aproximado nunca. Recordemos algún comentario ilustrativo al respecto:

“...al abogado que enseña derecho procesal y nunca ha estado en un estrado le falta algo para redondear eso... creo que eso es un obstáculo para la osadía para el atrevimiento” (GPROF- FORMM)

Este dato no lo podemos contrastar con ninguna de las informaciones recogida a través del resto de instrumentos utilizados en nuestro estudio. De hecho en el análisis inferencial, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las respuestas cuando utilizamos como variable de agrupación el hecho de haber trabajado o trabajar fuera de la Universidad en algún momento. Quiere decir que todos los docentes encuestados consideran en la misma línea su formación y preparación para la puesta en marcha de innovaciones docentes.

La intolerancia a la incertidumbre del cambio, también es un concepto que el profesorado une con el de innovación docente y surge también a lo largo del discurso en el grupo de discusión. Osadía y atrevimiento, son cualidades que el docente innovador debe poseer. Además se debe manejar bien en contextos de “incertidumbre” y “ambigüedad”, ello será esencial para poner en marcha métodos innovadores en docencia.

“...hay personas más tolerantes en la incertidumbre, que se manejan bien en contexto de incertidumbre, de ambigüedad, mientras que otras personas no toleran esa ambigüedad y son más rutinarias, entonces probablemente eso esté incidiendo en que seamos o no seamos innovadores junto con la ética profesional” (GPROF-FORMM).

Por otra parte la propia ética profesional debe llevar a que el profesor/a universitario/a se prepare y se forme para ser capaz de planificar y poner en marcha innovaciones docentes, entendiendo que éstas son inherentes a la profesión docente. No solo es innovador el que nace con unas cualidades inherentes, esa persona experimentará y buscará nuevas fórmulas como algo natural en su forma de actuar, sino que es posible formarse y prepararse para ello, para lo cual la institución debe proveer de mecanismos útiles y apropiados. De hecho, el 64,4% profesorado encuestado encuentra prioritario formarse en temáticas relacionadas con Innovaciones docentes y en torno al 71% se preocupa por recibir formación adicional sobre innovaciones docentes a través de foros, congresos, cursos, etc. Además el 57,4% de consideran que la Universidad como institución se preocupa y pone los medios para que el profesorado esté al día en materia de Innovación docente. También nos encontramos con que los profesores consideran que la puesta en marcha de la propia innovación docente hace que mejore su formación profesional; entienden la innovación como formación.

“...el innovador, nace o se hace, es decir, yo voy a ser innovador porque me ponen unos mecanismos o soy innovador porque tengo una inquietud continua de experimentar y comprobar que esos experimentos en clase tienen un resultado y los implanto como rutina” (GPROF-FORMM).

Con respecto a la formación del profesorado en materia de innovación nuestros resultados apuntan a que aquel se considera, en cierta medida, preparado, pero a la vez siente la necesidad, y parece que actúa en consecuencia, de seguir formándose al respecto; aspecto éste clave para el éxito en los empeños de innovación educativa como nos vinieran a exponer en su momento Van Eekelen, Vermunt y Boshuizen (2006) y más recientemente Gorozidis, y Papaioannou (2014), en su artículo “Teachers’ motivation to participate in training and to implement innovations”; una buena predisposición acerca de la formación en la materia que nos ocupa aumenta las posibilidades de logro. En esta línea también el estudio de González Tirado, (2007), “Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades”, pone de manifiesto la necesidad de formación que el profesorado tiene no solo, con respecto a un tema particular muy recurrente en la puesta en marcha de innovaciones docentes como es la utilización de las TIC’s, sino con respecto al

conocimiento y dominio de técnicas para la innovación educativa en general. Igualmente estudios como el de Muñoz-Caril, Fuentes-Abeledo, y González-Sanmamed,(2012) vienen a ilustrar en la misma línea comentada anteriormente la necesidad formativa del profesorado especialmente en temas relacionados con las TIC's; un tema, que los docentes suelen conocer e incluso utilizar pero sobre el que sienten la necesidad de seguir formándose a fin de aprovechar al máximo sus posibilidades.

La necesidad de formación para la introducción de innovaciones docentes viene además refrendada positivamente por estudios como el de Andreo-Andrés, y Labrador-Piquer, (2011) al concluir que los docentes se reafirman en necesitar cierta preparación para poder llevar a cabo cambios novedosos e innovadores, además se pone de manifiesto en el estudio que los profesores demandan una formación individualizada que dé respuesta a sus inquietudes y necesidades particulares, aspectos a tener en cuenta de cara a un plan de formación institucional, pudiendo organizarse en forma de itinerarios compartidos.

Entiende además, el docente, que el hecho de poner en marcha propuestas innovadoras en su docencia es igualmente una buena manera de formarse al respecto. Esto no es nuevo y así nos encontramos con propuestas de centros como el ICE de la Universidad de Murcia que ya planteaba hace tiempo, como reto en la formación del docente universitario, la promoción de grupos de innovación entre profesores y centros que deseen mejorar aspectos concretos de su docencia (metodologías, evaluación, tutorías...) (Esteban, y Madrid, 2007).

No obstante al hablar de formación docente para el profesorado universitario, el propio colectivo yendo más allá del dato meramente cuantitativo, y aun siendo conscientes de la existencia de las convocatorias de los Proyectos de Innovación Docente y del Plan de Actualización Docente que la Universidad pone en marcha desde el Vicerrectorado correspondiente, consideran que es en la Universidad, como institución, en donde menos formación psicopedagógica se requiere entre los docentes. Es entonces cuando surgen en el análisis del discurso conceptos como inquietud profesional, vocación, pasión...en ellos los docentes se sienten autodidactas ya que los mecanismos institucionales que regulan tanto el acceso como la continuidad en la docencia universitaria dan muy poco valor al profesor o a la profesora innovador/a. El siguiente comentario, que ya se expuso en el análisis del grupo de discusión de profesores/as es bastante ilustrativo, de ahí que volvamos a utilizarlo:

“...se da la paradoja que precisamente, cuanto más alto estás en el sistema educativo menos formación psicopedagógica se requiere” (PROF-FORMI)

Ante todos estos datos, tenemos que señalar la opinión del alumnado ya que, vuelve a contrastar con la del docente al considerar que éste podría dar más en materia de innovación para lo cual necesita más formación, de la cual adolece. El alumnado percibe que la mayoría de sus profesores/as viven en el pasado, y que deberían, bien por iniciativa propia, bien por iniciativa institucional, no dejar de formarse para actualizar sus conocimientos, ya que no perciben que lo hagan; como vemos esto contrasta con la percepción del profesorado que, aunque crítico con la formación que recibe el docente universitario de cara al desempeño de su profesión, se considera, como ya hemos dicho, bien formado al respecto; eso sí gran parte de esa formación es por iniciativa personal. Recordemos algunos comentarios de los estudiantes que justifican nuestro discurso:

“...no están actualizados a los nuevos tiempos; los profesores no quieren dar para más y pueden dar mucho más” (GALUM-FORMP)

“un módulo de iniciativa, de cambio de metodología, de nuevas tecnologías, de creatividad.... Esa persona puede decir: a ver si lo que necesito es formarme” (GALUM-FORMP)

El propio alumnado no se queda únicamente en la reivindicación de un docente bien formado sino que expone que es esencial que la Universidad apueste por dicha formación, ya que, como se ha pronunciado anteriormente, hay muchos profesores y profesoras que carecen de esa formación. Recordemos cómo los propios alumnos/as en el discurso del grupo de discusión ilustraban con propuestas de cara a la formación del docente en la temática en cuestión.

“...se podría preparar desde la Universidad algún título de experto en creatividad o innovación que le dieran una pequeña ayuda, unos pequeños cursos para animarlos a hacer, mostrarle las ventajas... que eso (la innovación docente) conllevaría de cara al alumnado” (GALUM-FORMI).

Cuando preguntamos al docente sobre su conocimiento acerca de si la Universidad de Huelva tiene establecido un sistema de evaluación de las innovaciones docentes puestas en marcha, comprobamos un alto grado de indecisión encontrada. Contrasta ésta idea con los datos recabados fruto del análisis de las memorias de los Proyectos de Innovación Docente, ya que en dicho análisis comprobamos que en todas las memorias analizadas se contempla un apartado obligatorio denominado “Evaluación de la Innovación y mejora en la práctica docente llevada a cabo e implicaciones futuras”. Este apartado está destinado, recordamos, a emitir un juicio de valor sobre la innovación docente puesta en marcha y exponer las acciones de mejoras que se proponen fruto de la evaluación de dicha práctica innovadora. Por otra parte, contrastando estos datos con los obtenidos en el análisis de contenido del grupo

de discusión de profesores, hay que recordar que el profesorado no solo conoce el sistema de evaluación que tiene establecido la Institución de cara a realizar un seguimiento y valorar las innovaciones docentes que se ponen en marcha, sino que, crítico con el sistema, lo consideran excesivo por la cantidad de documentación que exige el Servicio de Innovación Docente al respecto; sistema que paradójicamente y a su vez, consideran incompleto, ya que a lo largo del propio discurso del grupo se viene a sugerir la inclusión del concepto de evaluación diferida, al entender que los resultados reales de la puesta en marcha de un proyecto de innovación no son inmediatos sino que se ven realmente al evaluar el impacto real de dicho proyecto.

“...unas memorias de seguimiento en medio que deben ser de tipo audiovisual, además de la de tipo escrito, donde se visualice qué vas haciendo con el proyecto.” (GPROF-EVALI)

“...por una parte es una piedra contra nosotros mismos porque se está complejizando mucho más el tema de llevar a cabo un proyecto de innovación docente. (GPROF-EVALI)

“Habría que incluir, que creo que es fácil, en el sistema de gestión de la innovación el concepto de evaluación diferida” (GPROF-EVALI).

Otro aspecto que surge, recordemos en el grupo de discusión, cuando se habla sobre evaluación institucional de la innovación docente es la evaluación de los proyectos que se presentan de cara a su concesión, indicando, y valorando positivamente, que en los últimos años se le haya dado mucha importancia a dicha evaluación al formar desde la Agencia del Conocimiento un banco de evaluadores por áreas y anónimo, el cual se encarga de valorar los proyectos de innovación que las distintas universidades andaluzas presentan a las distintas convocatorias. Existen varios baremos puntuables en este proceso de evaluación y uno de ellos es que el proyecto contemple un sistema de evaluación propio. Como vemos los datos extraídos de nuestros análisis de contenido contrastan con ese 40% del profesorado encuestado que se muestra indiferente cuando se le pregunta por su conocimiento acerca del sistema de evaluación que la Universidad tiene establecido de las innovaciones docentes puestas en marcha.

Sin embargo, a pesar de ese 40% de indecisión sobre si la Universidad de Huelva tiene establecido un sistema de evaluación de las innovaciones docentes, el profesorado a título individual dice establecer, siempre que pone en marcha una innovación docente, un plan para evaluarla; recordemos que así opina el 64,4% de los encuestados. Luego, más de la mitad de los encuestados están implicados en la evaluación de las innovaciones docentes que lleva a cabo, ya sea a través de la convocatoria de proyectos, que sabemos que es obligatorio, o bien a título personal y

privado. En el análisis de contenido del grupo de discusión del profesorado se pone de manifiesto que el profesor/a que lleva a cabo una innovación docente se preocupa en comprobar tanto, cómo se va desarrollando el proceso, como cuáles han sido sus resultados, con la idea de introducir las mejoras que considere, otro dato que contrasta con ese 40% de indecisión. Aunque no lo recoja por escrito en ninguna convocatoria oficial, piensa que es una obligación del profesorado evaluar sus actuaciones y proponer los cambios pertinentes. Comentarios como el que recordamos a continuación vienen a evidenciar nuestra reflexión:

“...evalúo mi actuación y luego veo...yo tengo una costumbre, tengo una grabadora antigua en el coche y cuando voy de vuelta a casa voy grabando las cosas que han surgido en clase y eso me sirve un poco para pensar en cómo han salido las cosas e incluso en ese registro introduzco conductas de cambio...son innovaciones minúsculas que voy a ir experimentando e incorporando a mi práctica cotidiana y tiene tanto valor como el que hace el proyecto formalmente” (GPROF-EVALP).

A través de la encuesta aplicada comprobábamos que más de la mitad del profesorado decía hacer partícipe al alumnado de la dicha evaluación; sin embargo el análisis de contenido nos aportaba datos en otra línea, ya que en esta ocasión, el profesorado que ha formado parte del grupo de discusión considera que el alumnado ni siquiera es consciente de que se esté llevando a cabo una innovación y eso es debido a que el propio docente no se lo hace saber, por tanto poco pueden valorar. Un dato interesante al respecto y que nos ubica en la misma línea de lo que expone el docente a lo largo del discurso del grupo, es precisamente la ausencia de datos en el grupo de discusión del alumnado; éste no se pronuncia sobre su implicación en la evaluación de las innovaciones docentes, de hecho a veces, dice, no es consciente ni de que se esté poniendo en marcha dicha innovación.

“...los alumnos ni siquiera saben que hay proyectos de innovación dentro de lo que se está haciendo, es decir, nosotros mismos no le damos difusión y que ellos valoraran de alguna manera por lo menos estas experiencias” (PROF-EVALA).

En este sentido, se propone desde el profesorado, y así queda registrado en el discurso del grupo, la posibilidad de evaluar los efectos tanto inmediatos como tardíos de la innovación en los estudiantes, para lo cual parte de esa evaluación debería ser realizada por ellos/as; volvemos aquí a la evaluación de impacto a la que se ha hecho referencia en líneas anteriores reivindicándola al echarla en falta por lo necesaria y clarificadora que podría ser de cara a la propia innovación puesta en marcha.

“Probablemente la innovación tendrá que ser evaluada no solo en sus efectos inmediatos sino en los efectos que ha tenido en los alumnos a los cuales ha ido dirigida la innovación, en un plazo de tiempo prudencial en el que todavía podamos

reunirlos, hablar con ellos, para ver qué efectos ha producido en ellos esa nueva forma de aprendizaje que hemos puesto en marcha. Eso sí supondría una evaluación más completa... es una propuesta utópica, pero si no creemos en la utopía entonces, ¿a dónde vamos?” (GPROF-EVALA)

A fin de contrastar las opiniones tanto del profesorado como del alumnado que ha sido expuestas hasta ahora con respecto a la evaluación de la innovación docente, debemos recordar en este momento los resultados obtenidos al respecto fruto del análisis de las memorias de los proyectos de innovación docente, donde recordemos hay un apartado exclusivo para la evaluación. Encontramos, en nuestro análisis cuatro tipos de respuestas a la cuestión planteada: ¿el profesorado hace partícipe al alumnado en la evaluación de las innovaciones docentes puestas en marcha? Por una parte podemos ver que, entre el 21% y 28% de las memorias analizadas por convocatoria, el alumnado forma parte de la evaluación de la innovación docente de manera indirecta. Es decir, el profesorado tiene en cuenta la opinión del alumno/a, sus resultados académicos, motivación, grado de implicación, etc., pero sin que ellos sepan que esos aspectos se están utilizando para la evaluación de la innovación docente puesta en marcha. Por otra parte, hay profesores/as que hacen partícipes al alumnado, de manera directa y consciente, de la evaluación de la práctica innovadora utilizando para ello instrumentos especialmente diseñados. Sin embargo, hay que decir que son pocos los que se encuentran apuestan por ello (13,51% de las innovaciones docentes puestas en marcha en el curso 2009/10 y 23,23% en el curso 2010/11). Por otra parte, hay que señalar que nos encontramos con innovaciones docentes que se evalúan, pero no se tiene en cuenta la perspectiva del alumnado, solo se cuenta en la evaluación con la opinión del docente. (50% para el curso 2009/10 y 47,47% para el curso 2010/11). Como vemos, son muy numerosos este tipo de proyectos, lo cual viene a corroborar los datos que los propios docentes y alumnos/as nos han aportado.

En general, podemos decir que las innovaciones docentes se evalúan, aunque en mayor medida esta evaluación la realiza solo el profesorado; a veces hace partícipe al alumnado de dicha evaluación de forma que lo implica directamente, aunque la mayoría de las veces tiene en cuenta al alumnado pero de forma indirecta, es decir aportando a la evaluación datos que tiene como fuente el propio alumnado aunque éste no es consciente de ello; en estos casos el alumnado participa pero indirectamente en la evaluación.

Ya se ha hecho referencia en líneas anteriores a la satisfacción del alumnado sobre las innovaciones docentes que se ponen en marcha, indicando que éste suele estar contento con ellas siempre y cuando se le haga tomar conciencia de su

existencia y se le implique directamente en su valoración (cosa que ocurre, recordemos, únicamente en una cuarta parte de las innovaciones docentes analizadas). Consideramos esencial, por tanto, que el alumno/a participe de la evaluación de la propia innovación. Dicha percepción del profesorado sobre lo que debería ocurrir viene a ser corroborada por estudios, como el coordinado por la Dra. León Guerrero, (2009), “Innovación Docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria”, en el que se considera esencial que el alumnado forme parte del proceso evaluador de la innovación docente, y por las aportaciones de Villalustre, (2013) en cuyo proyecto innovador “Aprendizaje por proyectos con la Web 2.0: satisfacción de los estudiantes y desarrollo de competencias” expone el sistema de evaluación establecido en el que se cuenta principalmente con la opinión del alumnado al respecto. En esta línea coinciden ambos con la actuación de esa parte de nuestros docentes que cuentan con la opinión del alumnado acerca de la innovación docente puesta en marcha.

Cuando encuestamos al profesorado sobre si encuentra dificultades para dar a conocer propuestas de innovación docente sus respuestas no son concluyentes ya que hay una proporción bastante similar entre el profesorado que dice tener dificultad y el que no. Será el análisis de contenido del grupo de discusión del profesorado el que permita clarificar este hecho ya que, a lo largo del discurso, el profesorado considera que uno de los factores que pueden inhibir la difusión de sus propuestas de innovación es la falta de reconocimiento, sobre la cual ya se ha hecho referencia en líneas anteriores y a la que volveremos más adelante.

“Factores que pueden inhibir la innovación; uno de ellos puede ser la falta de reconocimiento institucional...” (GPROF-DIFUP).

Hay que señalar que muchos docentes no se apuntan a la burocratización de la innovación y las innovaciones que realizan en sus aulas no las hacen públicos por los mecanismos que la Universidad tiene establecido: las convocatorias regulares de Proyectos de Innovación Docente. De ahí que cuando les preguntemos sobre la dificultad para dar a conocer sus propuestas de innovación docente la respuesta no sea determinante. Por otra parte, ¿para qué difundir propuestas docentes innovadoras si lo que cuenta curricularmente es la investigación? En nuestro análisis de contenido se deja claro que el tiempo dedicado a proponer e implementar innovaciones docentes es tiempo perdido ya que lo que tiene realmente repercusión son las investigaciones. Aparece de nuevo lo que viene a ser el tema clave, para el profesorado, en materia de innovación docente, su reconocimiento.

“una buena clase, como mucho, tiene resonancia local, una buena investigación puede tener resonancia mundial, no me dedico a las clases, me dedico a investigar” (GPROF-DIFUP).

En la misma línea, cuando preguntamos por la facilidad de obtener información sobre las innovaciones docentes propuestas por el profesorado de la Universidad de Huelva, nos encontramos con una dispersión en la respuesta; así el 34,11% encuentra dificultades, mientras que el 36,4% dice no encontrarlas, llamándonos la atención el 28,68% que se encuentra indeciso a la hora de responder. Dicha dispersión viene a ser corroborada con el análisis del grupo de discusión del profesorado, donde se indica que cuando se realizan jornadas, foros o puntos de encuentro, para intercambiar información y experiencias, los cuales se difunden entre el profesorado para su conocimiento e interés, acuden muy pocas personas. Ello nos puede hacer pensar que existe una falta de interés hacia el tema, en el sentido de conocer qué están haciendo los compañeros/as en éste ámbito. Además esto datos se ven reforzados con el hecho de que, recordemos, el 45,74% del profesorado consideran que las innovaciones docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva no se difunden entre el profesorado. La cuestión que nos planteamos es, ¿realmente no se difunden? O ¿no se presta atención a la difusión? O ¿no se difunden por los cauces adecuados?

“...se están haciendo cosas maravillosas y en las jornadas de intercambio estábamos cuatro gatos y esos cuatro gatos estaban admirados y fueron los medios de comunicación... fijaos” (GPROF-DIFUA)

Casi el 60% del profesorado encuestado coincide, además, en que el alumnado no tiene conocimiento de las innovaciones docentes puestas en marcha en la Universidad de Huelva; porcentajes que vienen a ser corroborados con el análisis de contenido de los grupos de discusión tanto del profesorado como del alumnado. El primer colectivo, lejos de quedarse indiferente, considera necesario puntos de encuentro, como foros de debates, en los que se le dé visibilidad a la innovación de cara al resto de compañeros para difundir las buenas prácticas y disponerlas al alcance de todos/as. Están de acuerdo que tanto la planificación como la puesta en marcha de innovaciones docentes suponen un gran esfuerzo y por ello deben darse a conocer. Sin embargo, como hemos expuesto antes, en el propio discurso se critica la falta de asistencia a las jornadas establecidas con tal fin. Esta incongruencia nos sugieren cuestiones como ¿existe apatía entre el docente universitario?, ¿son las jornadas las mejores vías para dar a conocer las innovaciones docentes? Esa interdisciplinariedad de la que hemos hablado en varias ocasiones, ¿se queda para el

papel? Recordemos alguna aportación en la que nos hemos basado para nuestras reflexiones:

“si yo he hecho una cosa en mi clase me ha ido perfecto, por qué no hay foros de debates donde yo diga, mira esto me está yendo perfectamente, porque no lo pones en práctica...eso es darle visibilidad a la innovación” (PROF-DIFUI)

Profesorado y alumnado coinciden en que éste último no tiene conocimiento de estar participando en Proyectos de Innovación Docente, más aun, el alumnado sabe lo que es una innovación docente pero no tiene claro la existencia de convocatorias que potencien dichas prácticas; por tanto no son conscientes del grado de institucionalización de dichas innovaciones. El alumnado reconoce cuando se hace algo nuevo, distinto que mejore la docencia y repercuta en mayor o menor medida en el proceso de enseñanza / aprendizaje, ya lo comentamos en el análisis del grupo de discusión del alumnado, de hecho cuando se les pregunta, lo valoran de forma muy positiva, considerando la innovación docente algo natural dentro de la propia docencia. Por su parte el profesorado, crítico con la actuación de su colectivo, considera que si el alumnado no está informado de éstas innovaciones docentes es porque el propio docente no se lo hace saber. Más allá, considera que si el alumnado no es consciente de las experiencias de las que es partícipe, como pueden ser la puesta en marcha de una innovación docente, no se está realizando una buena innovación ya que es uno de los conceptos más vinculado a la práctica diaria y debería ser inherente a ella, por lo que se debería hacer llegar al alumnado.

“Los Proyectos de Innovación Docente que se financian en la Universidad, ¿los conocéis?, - no, no mucho” (GALUM-DIFUI).

“yo estoy haciendo proyectos en innovación desde que empecé y sigo, este año también sigo; y sin embargo hay una cosa que yo detecto y es que los alumnos ni siquiera saben que hay proyectos de innovación dentro de lo que se está haciendo” (GPROF-DIFUI).

Como ya se ha expuesto a lo largo de este trabajo, durante prácticamente todo el discurso del grupo de discusión del profesorado el reconocimiento de la innovación docente ha sido el tema más recurrido ya que ha ido de la mano del resto de dimensiones sobre las que se ha debatido; ha sido por tanto inevitable apuntar ya algunos detalles al respecto ya que ha sido difícil desligar este concepto del resto de dimensiones estudiadas, entendiendo esto como una limitación de este estudio, que será tenida en cuenta en su momento.

Así, ante la cuestión de la valoración a nivel institucional de las innovaciones docentes más de la mitad de los encuestados coincide en que no están suficientemente valoradas. Además, recordemos que, casi el 60% del profesorado

considera que las innovaciones docentes de la Universidad de Huelva no están suficientemente reconocidas a nivel externo y un 42,7% que no son importantes en la puntuación del docente de cara a una posible acreditación. A pesar de estos datos, hay que decir que no todo el profesorado valora igual el reconocimiento de dicha innovación docente; como hemos podido comprobar en nuestro análisis inferencial aquellos docentes que llevan más de 18 años en la Universidad son los que mejor puntúan el reconocimiento de dichas prácticas; igualmente, aquellos docentes que han participado en proyectos de Innovación en distintas convocatorias también valoran más dicho reconocimiento que los que no participan; entendemos que esto último puede ser debido a que la propia institución certifica la participación del docente en innovaciones.

El 61,3% del profesorado considera que el alumnado no valora el esfuerzo que supone poner en marcha innovaciones docentes, aunque esto nos remite a los resultados expuestos en la dimensión “evaluación”, en la que veíamos como un porcentaje bastante respetable de los docentes que ponen en marcha proyectos de innovación (recordemos un 50%) no contemplan al alumnado en la evaluación de los mismos; luego ¿quiénes son los responsables de que los alumnos/as no valoren el esfuerzo?, nos preguntamos.

Esa falta de reconocimiento que siente el profesorado, hace que muchos de los que ponen en marcha innovaciones docentes no le den visibilidad a través de un proyecto institucional; el esfuerzo que supone y la rendición de cuentas, que a nivel institucional se les exige, no compensa al no ver reconocido su trabajo tal y como se merece. Por tanto el bajo reconocimiento de dichas prácticas influye en la difusión de las mismas y en su visibilidad, entendemos por tanto que difusión y reconocimiento son dos aspectos de la innovación docente que van muy de la mano, si se nos permite la expresión; nos preguntamos si ¿mejorando el reconocimiento, se mejoraría su difusión? O ¿se reconocerían más y mejor las innovaciones si se conocieran?

Por otra parte, para el profesorado, y el alumnado también en consciente de ello, la realidad aplasta cualquier síntoma de compromiso con la mejora y la innovación docente; el esfuerzo debe ir dirigido, y eso es conocido por todos los actores de un proceso de innovación, no a la puesta en marcha de innovaciones que mejoren y renueven las prácticas docentes, sino a la investigación que es lo que realmente ven reconocido, tanto a nivel curricular como económico. Se reivindica por tanto, recordamos, una mayor valoración de las innovaciones docentes en todos los niveles: Facultad, Institución y Política universitaria. Se entiende que la investigación es importante, pero no lo único importante. El profesorado es consciente que en la Universidad de Huelva se están llevando a cabo prácticas innovadoras pero se siente

muy poco valorado al respecto, quizás ello haya llevado a una falta de interés por compartir dichas prácticas en momentos y lugares previstos para ello, que los ha habido, pero que el índice de participación por parte del docente ha sido escaso, lo cual repercute de manera negativa en la difusión a la que hacíamos referencia en el apartado anterior. Recordemos comentarios que ilustran nuestra reflexión, aportados tanto por el colectivo docente como el de los estudiantes:

“el problema es que con la investigación ellos ganan dinero, con las clases no” (GALUM-RECOI).

“La docencia por un lado, la investigación por otro, la innovación por otro, y evidentemente de estos elementos el que ha adquirido un peso y una relevancia, que yo creo que no ha lugar, es la investigación y el resto de los elementos, carece de valor, pierde valor, pierde peso y va cayendo” (GPROF-RECOE).

No obstante, y dicho lo anterior, también hay que señalar que cuando se habla de reconocimiento hacia la innovación docente aparece el concepto de vocación; el reconocimiento queda al margen, opinan algunos docentes, si lo haces porque crees en ello y forma parte de tu trabajo; la innovación es inherente al proceso de enseñanza aprendizaje y la entienden, ya se ha apuntado en apartados anteriores pero nos parece necesario repetirlo, como un derecho.

“... es mi derecho, lo máspreciado que tengo porque en ello puedo poner la pasión en mi actividad docente independientemente que me lo reconozcan o que no me lo reconozcan” (GPROF-RECOI).

Como vemos, respecto al reconocimiento y difusión de la innovación docente, nuestro estudio muestra gran descontento al respecto entre el profesorado, ya que no considera que la difusión sea buena y el reconocimiento el adecuado; sin embargo esta idea contrasta con la expuesta en los resultados de la investigación llevada a cabo por la Dra. León Guerrero, (2009), a la que ya se ha hecho referencia en varias ocasiones, ya que el profesorado consultado en dicho estudio se muestra de acuerdo o totalmente de acuerdo con los distintos procedimientos que sus respectivas universidades ponen en marcha para dicho reconocimiento y difusión. Lo que si viene a coincidir en ambos estudios es en la importancia de ambas acciones. Es posible que en nuestro caso al realizar de manera genérica la pregunta sobre la difusión de la innovación y no concretarla preguntando por cada una de las formas que la Universidad de Huelva tiene establecido para dicha difusión el profesorado no haya dado una respuesta real al no haber reflexionado sobre dichas formas. No obstante en los grupos de discusión la línea de reflexión corroboró los datos del cuestionario, la difusión era escasa y el reconocimiento insuficiente, ya que parece ser que éste no va más allá de la satisfacción personal por el trabajo bien hecho.

Tirado, y Aguedad, (2012) en su estudio, ya citado, sobre la “influencia de las medidas institucionales y la competencia tecnológica sobre la docencia universitaria a través de plataforma digitales”, exponen dos variables claves para el fomento de dicha competencia tecnológica entre el profesorado, que le permita poner en marcha particularmente innovaciones docentes en esa línea, extensible, desde nuestro punto de vista, a las innovación docente en general. Una de esas variables es precisamente el reconocimiento institucional al esfuerzo que conlleva la puesta en marcha de innovaciones docentes; así nos sugieren incentivos económicos, reconocimiento académico y reducción de créditos docentes. En el estudio enmarcado en la Universidad de Granada, coordinado por la Dra. León Guerrero, (2009) se pone de manifiesto que el reconocimiento a la innovación docente en dicha universidad se realiza mediante la difusión de los resultados de la misma a través de la publicación de memorias y jornadas y con la obtención de premios de calidad, con lo que el profesorado está bastante satisfecho.

Por su parte los profesores/as Calvo Palomares, Lorente Campos, Bendito Monleón, y Gallego Bono, (2013), al presentarnos los resultados de la experiencia del grupo de innovación INNOVA REL-LAB, pionero en la innovación docente en los estudios de Relaciones Laborales y Recursos Humanos en la Universitat de València, se detienen específicamente en la difusión de las innovaciones puestas en marcha, considerando una serie de obstáculos que vienen a frenar dicha difusión e incluso, en algunos casos, la continuidad de la propia innovación. Uno de los obstáculos son los propios grupos que ponen en marcha proyectos de innovación docente, ya que son considerados como “realidades aisladas o fragmentadas” y la organización de jornadas y encuentros, una vez finalizados dichos proyectos, son insuficientes porque no favorecen realmente la información cruzada, según exponen los autores. Por otra parte al participar en los proyectos de innovación docente los profesores/as a título personal, los departamentos y los equipos docentes no tienen porqué verse implicados, por tanto no es fácil involucrar al cuerpo de profesores que no participan del proyecto en la propia innovación, lo cual ayudaría bastante a la difusión de la misma. Por último señalan los autores que el incremento sustancial de las horas de clase para una importante porción de profesores/as, concretamente en su Universidad en el área de Ciencias Sociales, está generando tensiones que pueden dificultar la continuidad de los proyectos de innovación docente, por lo que eso afectaría a la sostenibilidad de la innovación y evidentemente a su difusión continuada. En nuestro caso veíamos como el profesorado de la Universidad de Huelva aunque considera que las innovaciones se suelen mantener en el tiempo y encontramos dicha continuidad en el análisis de las memorias de los proyectos de innovación docente analizados,

también encontramos cierta incertidumbre cuando consultamos al profesorado sobre la posibilidad de mantener las innovaciones docentes, debido al esfuerzo extra que supone y al poco reconocimiento establecido.

En cuanto a las temáticas sobre las que el profesorado planifica y pone en marcha innovaciones docentes se han tenido en cuenta nueve categorías para que el profesorado indicase en cuál o cuáles de ellas ubicaría su/s Proyecto/s de Innovación Docente en las distintas convocatorias sobre las que se les ha preguntado a través del instrumento cuantitativo. Esas mismas categorías han sido tenidas como referencia en el análisis de contenido de las memorias de los Proyectos de Innovación Docente.

Recordemos que entre el profesorado encuestado, más de la mitad de ellos (entre el 57 y 68% aproximadamente) participa, bien como coordinador/a, bien como miembro del equipo, en Proyectos de Innovación Docente dentro de las convocatorias que la Universidad de Huelva establece de manera institucional.

A la hora de ubicar las temáticas de dichas innovaciones docentes obtuvimos que las más trabajadas, en las tres convocatorias por las que se ha consultado al profesorado, han sido las “Nuevas metodologías docentes” (TEM01). Otra de las temáticas más recurrentes ha sido la centrada en “Enseñanza virtual y tecnológica” (TEM03). Los proyectos que centran su innovación en el en el “Diseño de medios y recursos” (TEM04) son también muy recurrentes entre el profesorado de la Universidad de Huelva. Igualmente en el análisis de contenido de las memorias de los proyectos de innovación docente estas tres temáticas vuelven a surgir como las más recurrentes a la hora de poner en marcha dichas innovaciones, por lo que viene a corroborar los datos obtenidos en el análisis cuantitativo.

En cuanto a las temáticas en las que menos docentes, de los encuestados, están implicados, comprobamos que, en las tres convocatorias sobre las que se les ha consultado a través del cuestionario, hay dos temáticas que suelen ser poco trabajadas, una de ellas es la referida al “Uso de la lengua extranjera en docencia” (TEM05) y otra la “Evaluación” (TEM09), en el sentido de explorar nuevas fórmulas de cara a la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje, así como de los agentes implicados en él. En ambos casos no llegan al 5% los docentes que ubican sus proyectos de innovación en dichas temáticas, lo cual supone que solo 4 o 5 docentes de los 88 que participan en proyectos innovadores son los que trabajan dichas temáticas. Este hecho viene a ser corroborado por el análisis de las memorias de los proyectos de innovación docente, ya que vuelve a ser la temática referida al “Uso de la lengua extranjera en docencia” (TEM03) la menos recurrida a la hora de poner en marcha innovaciones docentes.

Como vemos una de las temáticas más recurrentes a la hora de poner en marcha innovaciones docentes son las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Nuestros profesores/as apuestan por ellas, pero desde estas líneas nos posicionamos junto al profesor Llorens, (2009) quien considera que no debemos conformarnos con “hacer las cosas viejas a la manera nueva, sino hacer cosas nuevas de modos nuevos. Solo así la tecnología se convertirá en un agente de cambio que introducirá una verdadera revolución”. Las nuevas tecnologías como innovación docente debe aportar un valor añadido al proceso de enseñanza aprendizaje, aprender más en menos tiempo y aprender de forma más fácil y agradable, todo lo cual repercutirá en una mejora de la capacidad de interconexión entre profesores/as y alumnos/as. La incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza superior requiere transformaciones en todo el proceso de enseñanza aprendizaje; transformaciones tanto en un ámbito subjetivo: cambio de representaciones y teorías implícitas de los actores desde las que se interpretan y adaptan las innovaciones, como en un ámbito más objetivo referido a las propias prácticas que son objeto de transformación (contenidos de enseñanza, estrategias metodológicas, materiales curriculares, enfoques y prácticas de evaluación, etc.), requieren una reinterpretación y redefinición importante de la función educativa, que pasa por dar mayor protagonismo a los estudiantes. (Salinas, J. 2004, Villalustre, 2013).

Otra de las temáticas que encontramos en nuestro estudio, como más recurrente en materia de innovación docente entre el profesorado, es la introducción de nuevas metodologías que mejoren la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual viene a coincidir con los datos obtenidos en la investigación coordinada por León Guerrero, (2009), al indicar que en la Universidad de Granada las principales temáticas sobre las que se innovan son el diseño de nuevas actividades de aprendizaje y de nuevas metodologías didácticas.

En este capítulo se ha tratado de ofrecer una visión global de la percepción del profesorado de la Universidad de Huelva sobre las innovaciones docentes. En él se han fusionado datos, complementándolos con aportaciones de otros autores, bien en el sentido de corroborar, bien en el de refutar los datos obtenidos en nuestra investigación. Esto nos ha permitido ampliar nuestro conocimiento acerca de la percepción real sobre las innovaciones docentes, pudiendo comprobar que la percepción de nuestro profesorado coincide en líneas generales con los resultados fruto de estudios, análisis y valoraciones que sobre las innovaciones docentes se están realizando. Con estos datos vamos a pasar a exponer las conclusiones finales de esta investigación así como las limitaciones encontradas en su singladura y las posibles líneas de actuación a fin de seguir generando más conocimiento al respecto.

6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE ACTUACIÓN

El término innovación nos rodea e inunda hoy en día nuestras vidas. Miremos donde miremos buscamos algo novedoso, que mejore la situación actual y nos reporte beneficios que hasta ahora no se habían alcanzado. De innovación educativa se viene hablando y teorizando desde hace varias décadas, y con el Espacio Europeo de Enseñanza Superior la innovación en la institución universitaria viene tanto a nivel estructural (pasamos de Diplomaturas y Licenciaturas a Grados y Posgrados) como en el terreno metodológico, proclamando la necesidad de poner en marcha nuevos métodos y estrategias docentes que mejoren la calidad de la enseñanza superior española. La teoría está marcada y el camino empezó ya hace unos años con pruebas pilotos, con información y formación al respecto, pero ¿qué opina el docente universitario sobre las innovaciones que se lleva a cabo en el día a día de las aulas?

Claramente las Instituciones Universitarias se han puesto manos a la obra y desde los Vicerrectorados correspondientes han ido creando estructuras sólidas. Véase, a modo de ejemplo, el recorrido del Servicio de Innovación Docente de la Universidad de Huelva por ejemplo, a fin de potenciar la puesta en práctica de dichas innovaciones docentes.

Desde nuestro estudio, y siendo conscientes de que se ponen en marcha anualmente alrededor de un centenar de Proyectos de Innovación Docente en la Universidad de Huelva, hemos tratado de contribuir a conocer la realidad acerca de la percepción que tiene el profesorado sobre dichas prácticas novedosas de nuestro contexto universitario. Este aspecto nos parece esencial por cuanto puede contribuir a mejorar las actuaciones que institucionalmente se tienen establecidas en materia de innovación educativa por una parte, y por el simple hecho de cuanto lleva de fructífero la reflexión sobre cualquier aspecto que forme parte de nuestra vida, en este caso profesional, con la única y sana intención de comprendernos y mejorar nuestras actuaciones al respecto.

Es el momento, además, de detenernos a reflexionar sobre las distintas limitaciones que hemos encontrado a lo largo del estudio, así como de pronunciarnos sobre líneas futuras de investigación que han ido surgiendo igualmente con el transcurrir de la que nos ocupa.

Centrándonos en las limitaciones, y antes de concluir, tenemos que decir que la combinación de fuentes de información utilizadas en este estudio ha sido fundamental para la validación del trabajo. No obstante, el cuestionario, aunque ha permitido abordar los temas objeto de estudio, no deja de estar sujeto a ciertas limitaciones relacionadas con la participación del profesorado y con la perfecta adecuación de los

ítems. En cuanto a la participación del profesorado, tenemos que indicar que después de casi un año poniendo en marcha distintas estrategias para la captación del mismo a fin de implicarlo en dicha participación, la muestra conseguida no ha sido la deseada. Dicha carencia se ha tratado de suplir con análisis cualitativos en profundidad que han venido a complementar y profundizar en la información obtenida con el instrumento cuantitativo.

En cuanto a la adecuación de los ítems hemos comprobado que, por una parte el cuestionario es muy extenso, ya que hemos pretendido acercarnos a nuestro objeto de estudio desde distintas dimensiones a fin de explorarlo en profundidad, y por otra que la redacción de algunos ítems haya sido la posible causa del alto grado de indecisión en la respuesta. Se propone, por tanto, para futuros estudios cuestionarios más cortos y redacciones más concretas.

Otra de las limitaciones de la investigación, que el lector tendrá que tener en mente en la lectura de las conclusiones, está relacionada con las posibilidades de generalización de los resultados. En este sentido y dada la metodología utilizada, no es posible ningún tipo de inferencia de naturaleza estadística con la intención de generalizar los resultados a poblaciones mayores. Sin embargo un estudio de casos permite la ampliación de los planteamientos teóricos existentes en función del análisis de las evidencias obtenidas a través de la lógica de la construcción de una explicación. Por tanto, nos planteamos la posibilidad de realizar estudios en el futuro utilizando otro tipo de metodologías que permitan dicha generalización y nos permita acceder a poblaciones mayores.

Los resultados obtenidos en el presente estudio, junto con los datos que ha venido a dar forma a la discusión respecto al tema que nos ocupa y que acabamos de exponer en el capítulo anterior, nos han permitido extraer algunas conclusiones generales que pasamos a exponer. Con ellas damos respuesta a las preguntas planteadas al principio de nuestra investigación y por ende a los objetivos específicos a través de los cuales se ha tratado de llegar conocer la percepción del docente y del estudiante de la Universidad de Huelva acerca de las innovaciones educativas que se ponen en marcha.

Nuestro profesorado considera que las innovaciones docentes son aspectos claves tanto para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, como para su desarrollo profesional. Teniendo su origen, principalmente, en las necesidades particulares de cada proceso de enseñanza aprendizaje, el docente pone de manifiesto explícitamente la necesidad de que la investigación esté al servicio de la innovación, demandando, por tanto, más investigación en el campo de la docencia. Por otra parte, los responsables de generar innovaciones docentes son los actores

implicados en ellas, aspecto sobre el que tenemos que puntualizar, ya que para el profesorado, el responsable es su propio colectivo, mientras que para el alumnado sería posible que en determinadas circunstancias fuese el propio discente el generador de nuevas prácticas. Considera, el profesorado, que la interdisciplinariedad enriquece las innovaciones y apuestan por ella al margen de que sea un criterio puntuable en la evaluación de los proyectos que se presentan en las convocatorias establecidas por la Universidad.

Son consideradas un derecho de todo el profesorado, y no solo del que presenta Proyectos de Innovación Docente, a fin de introducir cambios que propicien mejoras, pero reconocen que su puesta en marcha supone un gran esfuerzo.

Coinciden nuestros docentes en que, en general, las innovaciones puestas en marcha cumplen las metas y objetivos para los que fueron creados. Podemos decir por tanto que sí son consideradas convenientes, adecuadas y oportunas y por tanto pertinentes, destacando, a la luz de los resultados del cuestionario, que son las profesoras las que consideran más pertinentes las innovaciones puestas en marcha que los profesores.

Por otra parte los docentes están de acuerdo con que la puesta en marcha de innovaciones mejora la docencia y ayudan a que se alcancen mejor los objetivos de las asignaturas. Permiten que se comprenda mejor la materia por parte del alumnado, especialmente la conexión entre práctica y teoría; consiguen que aquel esté más motivado e interesado por la asignatura y eleva su nivel de participación en ésta mejorando la retroalimentación profesorado-alumnado. Se mejoran, además, las relaciones de clase, tanto entre profesor/a y el alumno/a como entre el propio alumnado, y éste mejora su rendimiento, aunque esta última afirmación y a la luz de los datos aportados en la discusión, debemos tomarla con prudencia, siendo quizás necesario encaminar en esta línea futuros estudios que confirmen la relación positiva que se vislumbra. No tenemos evidencias reales al respecto y los estudios consultados nos llevan a la misma conclusión.

Luego, desde el punto de vista del rendimiento académico, parece aconsejable la puesta en marcha de innovaciones que además motivan y fomentan el interés entre el alumnado, mejorando la asistencia a clase y su participación, pudiendo ser una de las claves del éxito académico

Cuando el alumnado participa activamente en las innovaciones docentes se encuentra satisfecho con ellas; aunque hay que puntualizar que en muchas ocasiones el alumnado no es consciente de dicha participación, aspecto en el que coinciden tanto profesorado como alumnado, y que les genera cierta preocupación al respecto. Quizá sería el momento de estudiar nuevas fórmulas de implicación del estudiante en las

innovaciones docentes. En este aspecto consideramos que tanto alumnado como profesorado tendrían mucho que aportar, así como la propia Institución.

El profesorado, en general, está satisfecho con las innovaciones docentes que pone en marcha gracias al buen desarrollo de la propia innovación; aunque debemos señalar al concluir este estudio que aquellos docentes que han desempeñado una labor profesional fuera de la Universidad en algún momento consideran más eficaces las innovaciones docentes que se ponen en marcha que los que únicamente han trabajado en la Universidad. Igualmente los docentes que participan en proyectos de innovación a través de las convocatorias oficiales de la propia institución también consideran más eficaces las innovaciones docentes que los que no participan en dichas convocatorias.

Concluimos, por tanto, que para el profesorado, y para el alumnado también, serán eficaces las innovaciones docentes cuando además de motivar al estudiante, mejoren su participación y asistencia a clase, aumentando, en cierto grado, su rendimiento académico. Todo ello debe incidir positivamente en el grado de satisfacción de ambos colectivos con dicha innovación, haciendo que las innovaciones que se ponen en marcha sean realmente eficaces.

Cuando nos acercamos a la percepción que el profesorado de la Universidad de Huelva tiene acerca de la sostenibilidad de las innovaciones docentes en el sentido de permanencia en el tiempo, nos encontramos con una diversidad de respuestas, lo que nos lleva a pensar, junto con la reflexión que nos ha permitido la discusión anteriormente expuesta, son muchos los factores que condicionan dicha continuidad.

En general el docente considera, que las innovaciones se pueden y se suelen mantener en el tiempo, aunque a costa de un esfuerzo extra por parte del profesorado; considera además que muchas de ellas, dependiendo del tipo de innovación, se puede, con pequeñas adaptaciones, generalizar a otras asignaturas y titulaciones; todo ello a pesar, apunta, de la falta de reconocimiento existente, de los escasos recursos que se ofrecen para ello, del aumento de horas de docencia que van a sufrir algunas áreas y de los mínimos beneficios que le puede aportar seguir involucrados/as en la puesta en marcha de nuevas prácticas.

El alumnado por su parte considera, en una línea diferente, que ha habido innovaciones que una vez puestas en marcha no se han mantenido en cursos sucesivos o al menos ellos y ellas no han percibido dicha continuidad y creen que ha sido debido a la escasa voluntad del docente para ello.

Concluimos por tanto que el profesorado considera sostenibles las innovaciones docentes que se ponen en marcha aunque muy condicionadas por otros

aspectos que forman parte de nuestro estudio: el reconocimiento respecto al esfuerzo realizado, la difusión de la misma y los recursos facilitados para ello.

Con respecto a los recursos con los que se cuenta para la puesta en marcha de innovaciones docentes, el profesorado considera escasos tanto los recursos económicos como el tiempo que se establece a nivel institucional para el desarrollo de las mismas; a pesar de que la última convocatoria sobre la que se ha consultado al profesorado ha tenido carácter bianual. Surge la duda de si todo lo que se financia es innovador y no tiene claro de la existencia y disponibilidad de los recursos que los centros tengan a su disposición para la puesta en marcha de innovaciones docentes. Se apunta además, como ya hemos indicado al referirnos al origen de la innovación, que la investigación debe ser un recurso para la innovación.

Cabe destacar que si atendemos a las Facultades de nuestra Universidad, es la de Derecho la que valora mejor los recursos de los que dispone para la puesta en marcha de innovaciones docentes, indicando que, tanto los profesores/as como los alumnos/as, pueden acceder fácilmente a los recursos tanto de información, como espaciales y de equipamiento. Pudiera esto estar condicionado por el tipo de innovación que se ponga en marcha, siendo esto un posible y futuro estudio que, centrado únicamente en los recursos se realice una comparativa a nivel de Facultad, Departamento y/o área.

Por su parte el alumnado considera, que los económicos, no son recursos imprescindibles para poner en marcha innovaciones docentes, no así ocurre con la voluntad por parte del docente, a la que vuelven reiteradamente, la cual consideran esencial para que se produzca un cambio que mejore la docencia. Este colectivo además considera que los centros poseen recursos para la puesta en marcha de innovaciones docentes y achacan al profesorado la falta de motivación, voluntad o incluso conocimiento para usarlos.

Podemos por tanto concluir que hay un sentimiento generalizado, especialmente entre el docente, de falta de recursos y apoyo a nivel institucional y de centros; no obstante nuestro estudio ve la luz en un momento de crisis económica que si bien no debería afectar a la profesionalidad del docente en el sentido de procurar mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, sí afecta en el sentido de que dispone de menos recursos de los que disponía hace unos años.

En general el profesorado de la Universidad de Huelva considera que las innovaciones docentes son una vía para el desarrollo de competencias profesionales entre el alumnado; competencias tales como la resolución de problemas, la transmisión de conocimientos técnicos, la reflexión y emisión de juicios sobre temas relevantes de índole social, científico o ético, se pueden trabajar mediante la inclusión

de prácticas novedosas que fortalezcan el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Hay que indicar, que si bien en líneas generales el profesorado piensa en este sentido, es el que ha trabajado en algún momento o trabaja fuera de la Universidad el que más valora este aspecto, frente a aquel docente que solo ha trabajado en la Universidad. Parece que conocer directamente el mundo laboral al que luego accederán los estudiantes permite al docente aventurarse más y dirigir las nuevas prácticas de cara a la adquisición de competencias útiles en el futuro profesional del todavía discente. Nos hubiera gustado profundizar más en este sentido pero el profesorado, a lo largo del desarrollo del grupo de discusión no se ha pronunciado al respecto, por lo que entendemos que ello es una limitación de nuestro estudio.

El alumnado, por su parte, cree que el profesorado está convencido de lo importante que es la adquisición de competencias pero considera que no se implica mucho en ello. Un sector del alumnado cree que muchos profesores/as usan metodologías en clase que no son las más idóneas para el desarrollo de competencias, mientras que otro sí que reconocen nuevos métodos que les han permitido comprender mejor la asignatura cursada. En este sentido están repartidas las opiniones.

En conclusión, el profesorado considera las innovaciones docentes cómo una vía bastante válida para trabajar las distintas competencias que el alumnado debe adquirir durante su paso por la Universidad, de hecho considera que aquellas permiten avanzar mucho en este sentido. El hecho de que el alumnado considere que no se hace, puede estar ligado al desconocimiento de éste sobre la puesta en marcha de las innovaciones, aspecto al que nos referiremos en líneas posteriores. No obstante sería muy interesante abrir una línea de investigación en el campo de los estudios de impacto. De hecho, nuestro profesorado la demanda ya que se hace necesario conocer el impacto real de las innovaciones docentes que se ponen en marcha.

Cuando nos hemos acercado al grado de formación del profesorado de la Universidad de Huelva para la puesta en marcha de innovaciones docentes, encontramos que, en general, dicho profesorado se percibe como preparado para la planificación y puesta en marcha de aquellas, aunque a la vez considera que dicha formación debe ser permanente y continua en el tiempo.

Apunta además, una serie de aspectos a trabajar en su formación; aspectos que favorecerían, en gran medida, la puesta en marcha de innovaciones, como son la osadía, el atrevimiento, la creatividad y la tolerancia al cambio. Se demanda una formación que trate de dar respuesta a necesidades reales que tengan su origen en la práctica diaria. Igualmente se considera entre el profesorado, que se estará más

preparado para poner en marcha innovaciones docentes cuanto más contacto se tenga con el campo de trabajo al que luego enviará a sus alumnos/as, aspecto al que ya se ha hecho referencia en líneas anteriores.

Dicha formación tan necesaria la entiende el profesorado de dos formas, por una parte es necesaria la formación en innovación, y para ello el docente utiliza distintas vías (cursos, asistencia a congresos, jornadas...), y por otra considera que la puesta en marcha de innovaciones docentes es un camino bastante viable para formarse al respecto. Por tanto se apuesta tanto por la formación en innovación, como por la innovación como formación.

El alumnado, por su parte, cree que no todos los docentes están preparados para poner en marcha prácticas novedosas, por lo que le parece esencial que la Universidad apueste por formar en innovación docente, siendo conscientes que para que el profesorado actúe en dicho sentido debe obtener a cambio un incentivo o una recompensa, aspecto este en el que viene a coincidir con el colectivo de los docentes.

Por tanto, podemos concluir que el profesorado se considera preparado para la puesta en marcha de innovaciones docentes, pero son conscientes de lo esencial que es seguir formándose al respecto, en lo cual coincide el alumnado; eso sí, no una formación cualquiera sino en aquellos aspectos útiles y propios de su práctica diaria, además se demanda un reconocimiento y/o incentivo para el profesorado que opte por formarse en este campo.

Cuando nos centramos en el tema de la evaluación de la innovación docente comprobamos que al profesorado de la Universidad de Huelva le parece vital dicha evaluación, hablando en algunos casos hasta de obligación ética, al margen de la obligatoriedad a la que está sujeto aquel docente que participa en las convocatorias institucionales al respecto y que, según datos de nuestro estudio, no todo el profesorado conoce. Éste último considera, no obstante excesiva la cantidad de documentación exigida para ello, considerando que se podría simplificar.

Ahora bien, el profesorado manifiesta que no se valorará bien una innovación mientras no se tenga en cuenta el concepto de evaluación diferida ya que los efectos de una innovación no tienen por qué ser inmediatos. Esto nos remite de nuevo a la línea de investigación sugerida en líneas anteriores: los estudios de impacto.

Otro aspecto a destacar es que el profesorado considera esencial que el alumnado participe en la evaluación de las innovaciones sin embargo comprobamos que la mayoría de ellas solo están valoradas por el profesorado, aunque cada vez más se cuenta con la opinión del alumnado, si bien no siempre se hace de forma directa, sino indirectamente, es decir, el alumnado no es consciente de que forma parte del proceso evaluador.

Podemos concluir que el profesorado concibe que es esencial implementar un proceso de evaluación que permita valorar tanto el desarrollo como los resultados de la innovación a corto y a largo plazo; esto, con independencia que las prácticas novedosas vengán respaldadas por una convocatoria institucional o se realice a título personal. En dicha evaluación el alumnado va cobrando más protagonismo ya que la tendencia es a ir contando con su opinión, algo que los profesores/as consideran esencial para que la propia innovación funcione: la participación del alumnado en ella de forma plena.

Cuando en nuestro estudio nos hemos centrado en la percepción que tiene el docente sobre la difusión que se realiza de las innovaciones que se ponen en marcha en la Universidad de Huelva, hemos vislumbrado mucha incertidumbre en las respuestas. Quizás la pregunta haya sido “incómoda” o no se haya realizado de la manera más conveniente (lo cual asumimos como limitación del propio estudio). Lo cierto es que después del análisis de todos los datos al respecto, nuestras conclusiones nos llevan más que a afirmaciones, a cuestiones en las que creemos sería muy interesante y oportuno incidir en un futuro.

Lo que sí podemos asegurar en nuestra conclusión sobre el tema es que tanto el alumnado como el profesorado, opinan que, por regla general, entre el primer colectivo no se difunden las innovaciones docentes que se ponen en marcha en la Universidad de Huelva, considerando ambas partes responsable de ello al profesorado. Desde estas líneas y siendo la voz de muchos docentes consultados, consideramos que al alumnado hay que darle a conocer la innovación de la que va a formar parte, ya que es el último beneficiario de ella.

Una vez destacada la idea compartida por ambos colectivos, y con respecto a la difusión de las innovaciones docentes entre los propios profesores/as, éstos, aun conociendo los cauces que la Universidad tiene para compartir con la comunidad dichas experiencias, no tienen claro que se difundan en la manera en la que se debería, entendiendo que las nuevas prácticas, que ya vimos se podían implementar en más asignaturas y áreas, manteniéndolas así en el tiempo según nuestros docentes, no son conocidas por la amplia mayoría de profesores y profesoras.

La difusión de la innovación docente se considera esencial entre el profesorado; sin embargo, por una parte se vislumbra una falta de interés de éste por conocer otras innovaciones docentes puestas en marcha. Por otra, consideran necesarios más puntos de encuentro o foros en los que discutir sobre innovación docente. ¿Quizás necesiten fórmulas alternativas a las actuales? O ¿aun estando preocupados por el tema no se ocupan de ello?

Lo que sí parece claro es que la difusión de la innovación docente se ve afectada en gran medida por la percepción del profesorado sobre la poca repercusión (curricular y económica) de aquella, indicando que lo que realmente tiene repercusión es la investigación, cuya difusión sí que les preocupa y les ocupa gran parte de su tiempo. Lo cual podría solucionarse, desde nuestro punto de vista y en función de los resultados de nuestro estudio, investigando en el campo de la docencia, ya que el propio profesorado la propone, a la investigación, como un recurso más al servicio de la innovación, como ya se ha dicho en líneas anteriores.

Otro aspecto que condiciona la difusión de la innovación es el hecho de que ésta se lleve a la práctica a título personal y no como consecuencia de la participación en convocatorias institucionales, ya que es ese caso la difusión es únicamente local, a nivel de compañeros/as

Cuando nos centramos en el reconocimiento de la innovación docente nos damos cuenta que esta dimensión de análisis, utilizada en nuestro estudio, hubiera salido aun no habiéndose tenido en cuenta. Es uno de los temas que más preocupa y altera al profesorado. Éste considera, y el alumnado está de acuerdo, que no se le valora la puesta en marcha de innovaciones docentes ya que éstas no están suficientemente reconocidas a nivel institucional, ni por el alumnado en particular. Dicho reconocimiento, según nuestros docentes no va más allá de la satisfacción del trabajo bien hecho. Se demanda por tanto entre los profesores/as un mayor reconocimiento al respecto y se critica, nuevamente, que la investigación se valore más que la docencia, reivindicando un cambio en este sentido, siendo el alumnado consciente también de ello, por lo que se suma a la reivindicación.

Sí que debemos indicar en nuestras conclusiones, que el tiempo juega a favor de la percepción del profesorado acerca del reconocimiento de la puesta en marcha de innovaciones. Los datos muestran que aquellos docentes que llevan más tiempo en la Universidad valoran más el reconocimiento que de las innovaciones docentes se hace. Esto nos lleva a pensar si ello es debido a que se trata de profesorado estable, que no está “obligado” a lo que se viene a llamar “hacer curriculum para la acreditación” en cuya carrera la investigación tiene un peso esencial.

Igualmente, aquellos/as docentes que se implican en poner en marcha Proyectos de Innovación Docente, bajo las convocatorias que oferta la Institución al respecto, valoran más el reconocimiento de la propia innovación, lo cual tiene sentido ya que, aunque poco según sus opiniones, sí que tienen un cierto reconocimiento.

No obstante nuestra conclusión acerca del reconocimiento de las innovaciones docentes no sería objetiva si no reflejásemos la idea de muchos docentes cuando hablan del concepto de vocación, noción ante la cual el reconocimiento pierde peso

específico, ya que piensan que por la propia naturaleza de la profesión docente, la innovación debe ser inherente a ella y el reconocimiento no se hace necesario.

Todo lo expuesto nos lleva a concluir que aspectos como la difusión, el reconocimiento y la sostenibilidad de la innovación docente están estrechamente vinculados: que una mayor difusión de la innovación puesta en marcha, a través de más y nuevos cauces, permitiría que se implementase en otras asignaturas incluso más allá de una misma área y departamento, lo cual facilitaría la sostenibilidad de la misma. Igualmente, un buen reconocimiento reforzaría el interés por mantener la innovación y mostrarla, difundirla, al resto de la comunidad educativa para hacerla partícipe de la misma.

En cuanto a las temáticas preferidas por nuestros docentes en materia de innovación, tenemos que concluir que son las referidas a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación; y esto es así porque muchos proyectos de innovación están centrados en ellas (directa o indirectamente) y porque está implicado un gran número de profesores/as. También y en comunión con el tema anterior, estarían las innovaciones que tienen por fin la creación de nuevas fórmulas para la docencia, y el diseño de medios y recursos (que en muchos casos están basados en las nuevas tecnologías).

No obstante, a la luz de los resultados y de los estudios consultados, tenemos que indicar que la aplicación de nuevas tecnologías a la docencia será un verdadero agente de cambio cuando aporten un verdadero valor añadido a aquella, cuando permita, y así parece que ocurre, que se aprenda más, de una manera más cómoda y con herramientas útiles.

Concluimos por tanto que nuestro profesorado está implicado en mejorar su docencia y considera para ello la incorporación de nuevos métodos didácticos así como el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Nos preguntamos, eso sí, qué tipo de uso y aprovechamiento le da a dichas tecnologías y cómo de novedosos son los métodos didácticos que incluye en su práctica.

Una vez aportadas las conclusiones de nuestro estudio, una reflexión sobre todo lo expuesto nos lleva a evidenciar que opiniones de alumnos/as y profesores/as no están tan alejadas como a priori pudiera parecer. Ambos colectivos les mueve la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje y consideran que las innovaciones son esenciales en dicha mejora; sin embargo, aun coincidiendo en que para el docente no es fácil la puesta en marcha de dichas prácticas el alumnado considera que el profesorado no se implica demasiado. El profesorado, por su parte, considera que los medios y recursos no son los suficientes. Los docentes piensan que las innovaciones que se ponen en marcha en la Universidad de Huelva son pertinentes, es decir,

adecuadas y oportunas; igualmente son eficaces en el sentido que ayudan a alcanzar los objetivos de las asignaturas e implica al alumnado en ella haciendo que su participación sea más activa, esté más motivado y mantenga una mejor relación con el profesorado y sus propios compañeros/as. Nuestro profesorado piensa que las innovaciones se pueden sostener en el tiempo aunque en este aspecto creen que los cauces para la difusión y el poco reconocimiento que se le da va en detrimento de esta sostenibilidad, algo en lo que también influyen los recursos con los que se cuenta; éstos son escasos, cada vez más, desde el punto de vista del profesor/a, aunque no tan necesarios desde el punto de vista del alumno quien considera que el mejor recurso que pueden tener los docentes es la voluntad y la predisposición hacia el cambio. Ambos colectivos piensan que las innovaciones docentes pueden ayudar mucho a la consecución de competencias útiles en el mercado de trabajo de los futuros profesionales y que conocer dicho mercado de trabajo puede permitir ofrecer prácticas más novedosas en las aulas. El profesorado se sabe formado para la puesta en marcha de innovaciones docentes aunque entiende que esta formación no debe tener techo, aspecto al que el discente se suma. Consideran aquellos que la evaluación es una herramienta útil para comprender la propia innovación y se demanda que se implique cada vez más al alumnado en ella, el cual dice no sentirse participe de dichos procesos, más aun, a veces no son conscientes de formar parte de un proceso de innovación docente. ¿Se conocen las innovaciones docentes que se ponen en marcha en la Universidad de Huelva?; el alumnado lo tiene muy claro: no las conocen. El profesorado está dividido, pero se vislumbra un cierto enojo con el sistema que puede llevar a esa confusión. Realmente conoce las vías que en nuestro caso tiene el Servicio de Innovación Docente para dar a conocer las innovaciones puestas en marcha, pero el escaso reconocimiento que se le da a cuanto rodea a la docencia propiamente dicha, en aras de la investigación, hace que no se preocupe en demasía por conocer dichas innovaciones y aprovecha para reivindicar nuevos cauces de difusión y colocar el reconocimiento sobre la innovación docente a la altura del que el sistema le otorga a la investigación. A pesar de todo esto, nuestro profesorado está implicado de una u otra forma en mejorar su docencia, y unos de los temas estrellas al respecto es la incorporación de nuevas metodologías acompañadas de las nuevas tecnologías, las cuales vienen marcando el carácter innovador, aunque entendemos desde estas líneas que no tiene por qué ser sinónimo de ello, ya que hacer lo mismo con nuevos métodos o recursos no es algo innovador, lo será cuando demos “una vuelta de tuerca” a nuestras prácticas, cuando alcancemos mejores cotas de calidad reales en nuestro trabajo que vendrá refrendadas con la satisfacción del alumnado y su disfrute con el trabajo del aula, cuando nos atrevamos a romper lápices y actuar.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abdala, E. (2001). Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes. Recuperado el 15 de 02 de 2008, de <http://WWW.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/abdala/manual/manual.pdf>
- Abdala, E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programa de formación para jóvenes*. Montevideo: Cinterfor.
- Achig, L. (1997). *Autoevaluación de las Instituciones de Educación Superior: Guía para la autoevaluación de la Universidad de Cuenca*. Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (2007). *Modelo Nacional de Acreditación de la Educación Superior*. República de Paraguay: MEC.
- Aguaded-Gómez, J. (2007). *Informe Final de Evaluación Institucional. Servicio de Innovación Docente*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Aguaded-Gómez, J., & Fonseca-Mora, M. (2009). *Huellas de innovación docente en las aulas universitarias*. La Coruña: Netbiblo, S.L.
- AIEJI. (2005). *Marco conceptual de las competencias del Educador Social*.
- Aleamoni, L. (1997). Sigues inlinking instructional-improvement research to faculty development in higher education. *Journal of Personal Evaluation in Education* , 11, 31-37.
- Aleamoni, L. (1997). Sigues inlinking instructional-improvement research to faculty development in higher education. *Journal of Personal Evaluation in Education* , 11, 31-37.
- Aleizandre Mendizábal, G., Gómez González, F. J., & Moñux Chércoles, D. (2003). Desarrollo de una Guía de Evaluación de Impacto Social para Proyectos I+D+I. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación* (5).
- Alexandre Mendizábal, G., Gómez González, F., & Moñux Chércoles, D. (2003). Desarrollo de una Guía de Evaluación de Impacto Social para Proyectos de I+D+I. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación* , 5.
- Álvarez Moro, O. (2007). *Medir la innovación y sus resultados*. Recuperado el 24 de Julio de 2008, de <http://www.elblogsalmon.com/2007/07/07-medir-la-innovacion-y-sus-resultados#more>
- Análisis y mejora de las competencias transversales universitarias en un entorno mixto e-portfolio/pe. Universidad de Barcelona. Proyecto de Investigación Fundamental no Orientada. EDU 2012-37897*. (2012).
- Andreu-Andrés, M., & Labrador-Piquer, M. (2011). formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de Investigación en Educación* , 9 (2), 236-245.

- Anthel, J., & Casper, I. (1986). Comprehensive evaluation model: A tool for the evaluation of non traditional educational programs. *Innovate Higher Education* (11(1)), 55-64.
- Aragón, J., Cánovas, A., & Rocha, F. (2005). *Las políticas de conciliación de la vida laboral y familiar en las CCAA. Fundación 1º de mayo*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Reading Mass: Addison Wesley.
- Arnal, J., Del Rincón, D., & La Torre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arranz Val, P. (2006). Talleres paralelos relativos a las actividades realizadas por las Unidades Técnicas de Calidad (UTC's). Evaluación Institucional. VIII Foro de Almagro, Ciudad Real.
- Ayala- Carcedo, F. y. (1998). *Guía visual para la evaluación y corrección de impactos ambientales*. Madrid: Instituto Geominero de España.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Baker, J. (2000). *Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza. Manual para profesionales*. Washington, D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.
- Baker, J. L. (2000). *Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza. Manual para profesionales*. Washington, D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/BANCO MUNDIAL.
- Barranza Macías, A. (s.f.). *Innovación Educativa*. Recuperado el 5 de septiembre de 2008, de <http://www.monografias.com/trabajos18/innovacion/innovacion.shtml#modelos>
- Barranza Macías, A. (s.f.). *Innovación Educativa*. Recuperado el 18 de Junio de 2008, de <http://www.monografias.com/trabajos18/innovacion/innovacion.shtml#primer>
- Benavides Moreno, N., & Fernández Ramírez, J. E. (2007). *La evaluación del desempeño docente y su impacto en el mejoramiento de la calidad de la educación. Universidad de la República*. Recuperado el 10 de Junio de 2008, de <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/Evaluacion%20Docente2.pdf>
- Berstein, I., & Freeman, H. (1975). *Academic and Entrepreneurial Research*. New York: Russel Sage.
- Biencinto, C., & Carballo, R. (2004). *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa v 10, n 2*. Recuperado el 25 de Marzo de 2008, de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_5.htm
- Bloom, B. S. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy: Marfil.
- Brincall. (2004). La Universidad ante el siglo XXI. En A. Sangrá, & G. Sanmamed, *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: UOC.

- Brisa, M. (1998). *Las nuevas tecnologías y su aplicación a la docencia. Tesis Doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (2003). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Cabrera Rodríguez, J. (2003). Seguimiento y evaluación de la capacitación y su impacto en el desempeño individual y organizacional. La Habana.
- Calvo Palomares, R., Lorente Campos, R., Bendito Monleón, M., & Gallego Bono, J. (2013). Los proyectos de innovación como soporte generador de materiales docentes. El proyecto INNOVA REL-LAB. *IV Congreso Internacional. Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo*. Girona: UNIVEST 2013.
- Campos Calvo-Sotelo, P. (2010). Espacios innovadores para la excelencia universitaria: un estudio de paradigmas de optimización docente y adaptación al EEES. *Convocatoria de Estudios y Análisis. EA-WEB*.
- Cañizares Puerta, P. (2002). La formación en las organizaciones. En P. Pineda Herrera, *Gestión de la formación en las organizaciones*. (págs. 13-36). Barcelona: Ariel.
- Carballo Sataolalla, R. (1991). El impacto de los estudios evaluativos. *Bordón*, 43 (4), 509-516.
- Carbonell Carrera, C. (2011). *Modelado 3D, tecnologías de información geográfica y tabletas digitales como herramientas de innovación docente para la adquisición de competencias espaciales (orientación espacial) en el ámbito de la ingeniería marítima*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carmargo, A. L. (s.f.). *O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno*. Recuperado el 19 de Diciembre de 2007
- Carvalhois Camargo, A. L. (1996). *O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno*. Recuperado el 19 de Diciembre de 2007, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100015&script=sci_arttext
- Castillo Quinero, H. (2005). *Evaluación de innovación de la acción docente, base del desarrollo profesional del profesor universitario en la universidad de los andes-tachira*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Castro Castrillón, A., López Orjuela, R., & Muñoz, L. (2004). Prevalencia de depresión reactiva en los adolescentes de los programas de la Facultad de Ciencias de la Salud en la Fundación Ándina Perira. *Investigaciones Ándinas* (8), 29-34.
- Castro Nuño, M., Gómez-Calero, M., Pablo-Romero, M., Sanz.MT, & Yñiguez, R. (2011). Una experiencia en la docencia de Introducción a la Economía, a través de tecnologías interactivas. *Revista de Investigación Educativa* (29 (1)), 43-57.
- Castro Torres, M. (s.f.). *Evaluación de Impacto de un programa de mejora de la convivencia escolar*. Recuperado el 10 de Junio de 2008, de Observatorio chileno de políticas

educativas:

http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/participa_cult.html

- Cea D'ancona, M. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis .
- Celman, S. (s.f.). Recuperado el 28 de Diciembre de 2009, de http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:oQWq6Efv4nUJ:inter27.unsl.edu.ar/rapes/download.php%3Fid%3D34+sujetos+y+objetos+de+la+evaluacion+Susana+Celman&hl=es&gl=es&pid=bl&srcid=ADGEEESi0CNhv93xq0GO6F5P7Dy-XRROJYvDp9tkcWNN30tjJ9fpKKwLutHXoJuL8CPsRj21_wQvZ
- Chatterji, M. (2007). Synthesizing evidence from impact evaluations in education to inform action. *Educational Researcher* , 37(1), 23-27.
- Cheng, E. W. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review* , 30(1), 102-118.
- Cid-Sabuceo, A., Pérez-Abellás, A., & Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE* , 15 (2), 1-29.
- CIDUA. (2005). *Informe sobre innovación docente en las universidades españolas*. http://viceees.ujaen.es/files_viceees/CIDUA.pdf: Recuperado el 8 de abril de 2009.
- Cohen, E. y. (1988). *Evaluación de proyectos sociales*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Latinoamericano S.R.L.
- Cohen, E., & Martínez, R. (2002). *Manual de formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales*. Recuperado el 26 de enero de 2008, de http://www.eclac.cl/dds/noticias/paginas/8/15448/Manual_dds200408.pdf
- Colás Bravo, P., & Jiménez Cortés, R. (2008). Evaluación del Impacto de la formación (on line) en TIC en el profesorado. *Revista de Edcuación* , 187-215.
- Colom, A., Castillejo, J., Pérez-Alonso, P., Rodríguez, T., Sarramona, J., Touriñan, J., y otros. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no solo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación* , 7-29.
- Congreso Internacional de Innovación Docente. Presente y futuro en la docencia universitaria. (2009). Huelva: Universidad de Huelva.
- Congreso Internacionall sobre aprendizaje, innovacion y cmpetitividad. (2013). Recuperado el 22 de 10 de 2013, de <http://138.4.83.162/congreso/cinaic/sic/>
- Contreras, L., Rodríguez-López, ,. J., & Morales, F. (2005). *Innovamos juntos en la Universidad*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Córdoba, M. (2000). *Formación de los profesionales de educación especial y uso de la tiffotecnología en la provincia de Huelva. Tesis Doctoral*. Huelva: Universidad de Huelva

- Cordón Pozo, E., Hurtado Torres, N., & Rubio López, E. A. (2006). *Difusión e impacto de las innovaciones docentes: el caso de Recursos virtuales para la enseñanza de la economía de la empresa*. Recuperado el 10 de Junio de 2008, de V Congreso Internacional Educación y Sociedad. Universidad de Granada.: http://congreso.codoli.org/area_5/Cordon-Pozo.pdf
- Correia, S. (2006). *Dispositivo de auto-avaliação de escola: intenção e acção: um estudo exploratório nas escolas públicas da região norte de Portugal*. Tesis. Universidad de Minho.
- Cross, F. (1996). Definitions et fonctions de l'innovation pédagogique. En M. Bonami, *Garant, Systemes scolaires et pilotage de l'innovation* (págs. 15-30). Bruselles: De boeck Université.
- Cueto, S., & Marjorie, C. (2000). *Impacto educativo de un programa de desayunos escolares en escuelas rurales de Perú. Grupo de análisis para el Desarrollo. GRADE. Lima*. Recuperado el 9 de Junio de 2008, de http://www.grade.org.pe/pe/asp/brw_pub11.asp?id=378
- Day, C. (2001). Innovative Teachers: Promoting Lifelong learning for All. En D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, & Y. Sawano, *International Handbook of Lifelong Learning* (págs. 473-500). London: Kluwer.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre Educación* , 16, 17-36.
- De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular. Proceso, Estrategia y Evaluación*. Madrid: Dykinson.
- De la Torre, S. (1992). Proyecto Docente e Investigador. Documento policopiado. Universidad de Barcelona.
- De los tiempos educativos a los tiempos sociales. Impacto de la educación en red de emprendimiento en los jóvenes. Competencias e innovaciones curriculares. Universidad de Burgos. Proyecto de Investigación Fundamental no Orientada. EDU 2012-39080-c07-06*. (2012).
- De Miguel, M., & Apocada Urquijo, P. (2009). Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior. *Revista de Educación* , 349, 295-310.
- De Pablos, J., González, T., & Colás, P. (2010). *Las políticas de un "ordenador por niño" en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el Programa Escuela 2.0. Una análisis comparado entre Comunidades Autónomas" Ministerio de Ciencia e Innovación*. Ministerio de Ciencia e Innovación. Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental No Orientada. EDU 2010-17037.
- Del Río Sadornil, D. (2010). *Métodos de investigación en educación*. Madrid: Uned.
- Delgado García, A. (2007). *Competencias y diseño de la Evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado el 21 de Diciembre de 2007, de http://www.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf

- Delgado, J., & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Denzin, N., & Lincoln, I. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa. S.A.
- Dominguez Rodriguez, E. (1998). *Impacto de la U.E.X. sobre la comunidad autónoma de Extremadura 1973-1994* (Vol. Tomo I). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Dopico Mateo, I. (s.f.). Recuperado el 27 de marzo de 2008, de www.dict.uh.cu/Revistas/Educ_Sup/032003/Art030303.pdf -
- Duarte, A. (2000). Innovación y nuevas tecnologías: Implicaciones para un cambio educativo. *XXI REvista de educación* , 2, 129-145.
- Duarte, A., & Guzmán, M. (9-29 de Febrero de 2004). Formar en red. Una propuesta didáctica para docentes universitarios. *IV Congreso Internacional Virtual de Educación*
- Eduardo González, L. (2005). El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina. *Revista Internacional Magisterio, Educación y Pedagogía.* , 16.
- Educação, C. N. (2005). *Avaliação Edicação* . Recuperado el 10 de Enero de 2008, de http://www.cnedu.pt/files/Avalia__o_das_Escolas.pdf,
- Educação, C. N. (2005). *Estudo sobre Avaliação ds escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos*. Recuperado el 19 de Diciembre de 2007, de http://www.oei.es/evaluacioneducativa/avaliacao_escolas_conselho_educacao_portugal.pdf
- Educativa, C. d. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- El-Khawas, E., Depietro-Jurand, R., & Holm-Nielsen, L. (1998). *El controll de calidad en la educacio ´n superior: avances recientes y dificultades por superar*. Recuperado el 10 de Enero de 2008, de <http://www1.worldbank.org/education/tertiary/documents/ElainSpa3.pdf>
- Escudero, J. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (nº34), 133-157.
- Escudero, T. (2000). Evaluación de centros e instituciones educativas: las perspectivas del evaluador. En D. Conzález, E. Hidalgo, & J. Gutierrez, *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (págs. 57-60). Grupo Editorial Universitario.
- Espinoza, O., González, L.E., Poblete, A., Ramírez, S., Silva, M. & Zúñiga, M. (1994). Programa Políticas y Gestión Universitaria. CINDA. Manual de autoevaluación para instituciones de educación Superior. CINDA/PROMESUP-OEA
- Esteban, M., & Madrid, J. (2007). Formación para la Investigación y la Innovación Docente. (Instituto de Ciencias de la Educación). (U. d. Murcia, Ed.) *Red U. Revista de Docencia Unviersitaria* (1).

- Estebaranz, A. (1994. 1999). *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Estebaranz, A., & Mingorance, P. (1995). ¿Cómo mejorar el impacto de la evaluación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria obligatoria? *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, 223-240.
- Estebaranz, A., Mingorance, P., & Marcelo, C. (2000). El impacto de la innovación a través del estudio de casos. *Bordón*, 52, 179-188.
- Esteve, J. (2007). Prólogo. En A. Leite Méndez, *Profesorado, formación e innovación: los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Morón. Sevilla: M.C.E.P.
- Estrategias de co-diseño en la Universidad para un aprendizaje indagativo basado en el uso de las TIC. Fundación per a la universitat oberta de Catalunya. Proyecto de Investigación Fundamental no Orientada. EDU2012-37537*. (2012).
- Estrategias para aplicar las TIC al proceso de adquisición de la competencia paleontológica en el marco de la enseñanza/aprendizaje de lenguas. Proyecto de Investigación Fundamental no Orientada. PFI2011-24962. Universidad Complutense de Madrid*. (2011).
- Exebarria, C. Año 2010: Efecto r@d y co-innovación: el caso del desarrollo sostenible Global en España. Ministerio de Ciencia e Innovación. Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental No Orientada. Ref.: ECO 2010-20792 (subprograma ECON).
- Fernández Serrat, M. (2002). *Las relaciones de la dirección escolar con el entorno desde una perspectiva micropolítica. Tesis doctoral*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. (U. N. Febrero., Ed.) Caseros, Argentina.
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina. Los procesos de evaluación y acreditación*. Caseros, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Fernández Serrat, M. (2001). *Dirigir centros educativos*. Grupo Editorial Universitario.
- Ferrández Lafuente, E. (2006). *La evaluación de impacto en el Master de Formación de Formadores. cifo-flc. Informes de Investigación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ferrández Lafuente, E. (2006). *La evaluación de impacto en el Master de Formación de Formadores. Informes de Investigación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ferrández, A. (1993). Diseño y proceso de la evaluación de adultos. En A. ., Ferrández, *La evaluación en la educación de personas adultas*. Madrid: Diagrama.

- Ferrández, A. (1993). Diseño y proceso de la evaluación de adultos. En A. P. Ferrández, *La evaluación en la educación de personas adultas*. Madrid: Diagrama.
- Festinger, L., & Katz, D. (1992). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- Fidalgo. (2013). *Innovación Educativa, Blog para reflexionar sobre innovación educativa*. Recuperado el 5 de Noviembre de 2013, de <http://innovacioneducativa.wordpress.com/category/innovacion/>
- Finkelsztein, D., & Ducros, P. (1996). Conditions dimplantation et de diffusion d'une innovation scolaire. En M. Bonami, *Garant, systemes scolaires et pilotage de l'innovation* (págs. 31-56). Bruxelles: De Boeck Université.
- Flaquer, L. (2002). *Políticas familiares en la Unión Europea*. Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials.
- Fleischman, H., & Williams, J. L. (1996). *An Introduction to Program Evaluation for Classroom Teachers*. Recuperado el 10 de Enero de 2008, de <http://teacherpathfinder.org/School/Assess/assess.html>
- Folch, D. (2002). *El impacto de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria, aplicado a la asignatura de historia*. Recuperado el 9 de Junio de 2008, de Virtual educa: <http://www.virtualeduca.org/virtualeduca/virtual/actas2002/actas02/446.pdf>
- Formichella, M. (2005). *La evolución del concepto de innovación y su relación con el desarrollo*. Recuperado el 17 de Junio de 2008, de <http://190.41.189.210/oficinas/investigaciones/Evolucion%20del%20Concepto%20de%20Innovacion%20y%20Desarrollo.pdf>
- Freebody, P. (2004). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice*. London: SAGE Publications Ltd.
- Fuentes Fuentes, M. (2002). *La gestión de la calidad total: Análisis del impacto del entorno en su implantación y resultados*. Granada: Universidad de Granada.
- Fullan. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Investigación educativa* , 5, 10-21.
- Fullan, M. (1991). *Innovación y administración educativas. Enciclopedia I de la Educación*. Barcelona: Vicens vives/MEC.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de educación* , 147-161.
- Fullan, M. (1986). The management of change. En E. Hoyle, & A. MacMahon, *The management of school*. Londres: Kogan-Page.
- Gairín, J. (2001). La calidad como referente para la intervención educativa. En M. Martín Bris, *Calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas*. Madrid: Universidad de Alcalá.

- Gairín, J. (1998). La evaluación de impacto de la formación. En J. y. Gairín Sallán, *Planificación y gestión de instituciones de formación* (págs. 296/17-296/30). Barcelona: Praxis.
- Gairín, J. (2000). La evaluación de instituciones de educación no formal. En B. (. Jiménez, *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Gairín, J., & Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes*. Bilbao : Universidad de Deusto.
- Galaz, G. (2012). *Formación de los docentes y estudiantes univesitarios en actitudes, competencias e innovación pedagógica de las TIC's. Tesis Doctoral*. Madrid: UNED.
- García Cabrero, B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las Ciencias Sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Cabrero, B., Márquez Ramírez, L., & Ávila Calderón, J. (2009). Planeación y desarrollo del proyecto de investigación. En B. García Cabrero, *Manual de métodos de investigación para las Ciencias Sociales. Un enfoque basado en proyectos* (págs. 1-47). México DF: Universidad Nacional autónoma de México.
- García Félix, V. (2005). *Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente en la Universidad Politécnica de Valencia. Tesis Doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia.
- García Llamas, J., González Galán, M., & Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación. Tomo 1*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García LLamas, J., González Galán, . M., & Ballesteros, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación (2V)*. Madrid: Uned.
- García Rodríguez, M., Carrasco Macías, M., & González Losada, S.(2008). El impacto de los planes de innovación docente en las Universidades Andaluzas. . *X congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. . Barcelona.
- García Salinero, J. (Junio de 2004). *Nure investigación de estudios descriptivos*. Recuperado el 3 de Noviembre de 2008, de http://www.fuden.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/formacion%207.pdf
- García-Cabrero, B. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales*. México D.F.: Manual Moderno.
- García-Retamejo Redondo, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Temas para la Educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza*. (11), 1-7
- García Suárez, J.A. (2006). Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior. El reto de Bolonia, preguntas y respuestas. Universidad de Barcelona.
- Gimeno Sacristan, J. (1992). *Comprender y transformar la escuela*. Madrid: Morata.

- Gimeno Sacristán, J. (1986). Formación de los profesores e innovación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 139.
- Gómez Mendoza, a. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de ciencias Humanas*, 20.
- González Losada, S. (2008). Análisis y Evaluación de los Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Huelva. *XII Convocatoria de Proyectos de Innovación docente e Investigación Educativa*.
- González Losada, S. (2006). La Evaluación y Calidad en la Universidad . *Políticas de gestión de las organizaciones educativas*, (págs. 2-30).
- González Losada, S. (2009). La percepción del alumnado sobre el impacto de los Proyectos de Innovación docente de la Universidad de Huelva. *XIII Convocatoria de Proyectos de Innovación docente e Investigación Educativa de la Unviersidadd de Huelva*.
- González Losada, S., Carrasco Macías, M., & García Rodríguez, M. (2010). Impacto de la Evaluación Institucional. *Actas del 7º Congreso Internacional de Educación Superior. La Universidad por un mundo mejor*, (págs. 11-19). La Habana, Cuba.
- González Losada, S., Carrasco Macías, M., & García Rodríguez, M. (2010). La Implantación de la Evaluación Institucional en la Universidad Española: El caso de Andalucía. *Actas del 7º Congreso Internacional de Educación Superior. La Universidad por un mundo mejor*, (págs. 1-12). La Habana, Cuba.
- González Losada, S., Coronel Llamas, J., & Carrasco Macías, M. (2008). Las Evaluaciones de Impacto de los Planes de Innovación y de Evaluación Institucional en las Universidades. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, (págs. 1-8). Barcelona, España.
- González Losada, S., Coronel, J., & Carrasco Macías, M. (2008). Las evaluaciones de impacto de los planes de innovación y evaluación institucional en las Universidades. *X Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas. Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, (págs. 1-8). Barcelona.
- González Rueda, A. (s.f.). *Interea Visual 10* . Recuperado el 2008 de Abril de 25, de Deputación da coruña: <http://www.dicoruna.es/cultura/interea/RevistaInterea10/castellano/chavesdos.htm>
- González Tirados, R., & González Maura, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* (43), 6-15.
- González, D., Hidalgo, E., & Gutierrez, J. (2000). *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. Grupo Editorial Universitario.
- Gonzalez, L. E. (s.f.). *ISEALC/UNESCO*. Recuperado el 22 de Febrero de 2008, de http://www.iesalc.unesco.org.ve/estudios/regionales_lat/EvalyAcredtd%20America%20Latina%20-%20LE%20Gonz%C3%A1lez.pdf

- González, L. (2000). *La evaluación ex.post o de impacto: un reto para la gestión de proyectos de cooperación internacional al desarrollo*. Recuperado el 18 de noviembre de 2008, de http://www.imacmexico.org/file_download.php?location=S_U&filename=11562706871Evaluaci%F3n_de_impacto.pdf
- González, M., & Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- González Río, M.J. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Aguaclara. Alicante.
- González-Sanz, J., Barquero, A., Fera, D., León, R., & Martín-Almenta, R. (2012). Aprender comunicando: una práctica docente innovadora en comunicación científica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 162-175.
- González-Soto, A. (1989). *Estrategias para la innovación didáctica*. Madrid: UNED.
- Goronzidis, G. Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*. 30. 1-11.
- Grad Fuchsel, H. (2009). Evaluación Institucional del Sistema Universitario Español. Una visión de la calidad de la evaluación basada en indicadores de rendimiento. *Boletín de Psicología*, 97, 55-69.
- Grant, R. (1998). *Dirección estratégica*. Madrid: Civitas.
- Greene, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Guillén Correas, R. (2002). *La innovación educativa en la docencia universitaria mediante la investigación colaborativa y la interrelación de contenidos de Educación Física (Tesis Doctoral)*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Guzmán, M. (2004). *Metodología de evaluación de impacto. División de Control de Gestión. Santiago de Chile*. Recuperado el 3 de noviembre de 2008, de <http://hidroven.gov.ve/Resultados/Evaluaci%C3%B3n%20de%20Impacto%20Gesti%C3%B3n.pdf>
- Hadji, C. (1992). *L'Évaluation démystifiée*. París, Francia: ESF.
- Hansotia, B. (2003). Bridging the research gap between marketing academics and practitioners. *Journal of Database Marketing & Consumer Strategy Management*, 11, 114-120.
- Haverlock, R., & Huberman, A. (1980). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Ginebra: UNESCO_OIE.
- Holton, E. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7(1), 5-12.
- Hord, S. (1987). *Evaluating educational innovations*. Londres: Crom Helm.
- House, E. (1987). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

- House, E. (1992). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación* (299), 43-45.
- Hubball, H., & Burt, H. (2006). The scholarship or teaching and learning: theory-Practice integration in a faculty certificate program. *Innovative Higher Education* , 30(5), 327-344.
- Huberman, M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*. París: UNESCO-OIE.
- Huberman, M. (1986). Un nouveauz modele pour le development profesional des enseignants. *Revue Française de Pedgogie* , 75, 5-15.
- Huberman, M. (1990). Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Innovación e Investigación Educativa* , 5, 43-58.
- I Congreso Internacional de Innovación docente. Universidad de Murcia y Universidad Politécnica dde Cartagena*. (2013). Recuperado el 22 de Octubre de 2013, de <http://www.um.es/innovacion/i-congreso.internacional.de.innovacion.docente/>
- Ibarra Saiz, M. (2010). INELVACO-Innovación en la evaluuación de competencias. diseño y desarrollo de procedimientos e instrumentos parra la evaluacion de competencias en entornos de aprendizaje mixtos/virtuales con la participación de los estudiantes en los títulos de grado. *Convocatoria de Estudios y Análisis EA-WEB* .
- Ibarra Saiz, M. (2011). PROALEVAL De la calificación a l e-proalimentación. Estrategias y herramientas innovadoras para la evaluación/proalimentación. *Convocatoria de Estudios y Análisis* .
- ICE. (1990, 1991). Proyectos para mejorar la práctica docente en la Unviersidad de Málaga. Málaga: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.
- Iglesias, J., Toscano, M., & Román, C. (2012). Taller de prensa económica como instrumento de innovacion educativa. *Revista de investigación educativa* , 30 (2), 423-440.
- II Congreso Internacional de Innovación Docente del Campus de Excelencia Internacional "Mare Nostrum". Universsidad de Murcia y Universidad Politécnica de Cartagena*. (Febrero de 2014). Recuperado el 25 de Mayo de 2014, de <http://www.um.es/innovacion/congreso-innovacion/>
- III Congreso Internacional de Docencia Universitaria (CIDU). Universidad de Vigo*. (2013). Recuperado el 10 de Enero de 2013, de <http://www.cidu2013.org/>
- Imbernon, F. (1992). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado en los paises de la EEE*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao Editorial.
- Imbernon, F. (1993). *Modelos de formación permanente, innovación y profesoionalización docente en Europa*. Madrid: CIDE.

- Innovación en la práctica científica: enfoques cognitivos y sus consecuencias filosóficas. Proyecto de Investigación Fundamental no Orientada. PFI2011-23223.* (2011).
- Iñigo, E., & Rodríguez, R. (2004). *La Calidad Universitaria y su evolución.* La Habana, Cuba.
- IV Jornadas de Innovación Docente: Abriendo caminos para la mejora educativa. Universidad de Sevilla.* (2014). Recuperado el 27 de Mayo de 2014, de <http://facultadeduccion.wix.com/jornadasinnovacion>
- Jacobs, S. (2003). *European Commission Conference: Impact assessment in the european union: innovations, quality, and good regulatory governance.* Recuperado el 16 de 06 de 2008, de http://ec.europa.eu/enterprise/regulation/better_regulation/impact_assessment/ia_conference.html
- Jiménez hernández, E., & García Cabrero, B. (2009). Reporte de investigación. En B. García Cabrero, *Manual de métodos de investigación para las Ciencias sociales. Un enfoque de enseñanza basado en proyectos* (págs. 123-154). México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jiménez, B., González, A., & Ferreres, V. (1989). *Modelos didácticos para la innovación educativa.* Barcelona: P.P.U.
- Kirkpatrick, D. (1998). *Evaluating Training Programs.* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirwan, C., & Birchall, D. (2006). Transfer of learning from management development programmes: Testing the Holton Model. *International Journal of Training and Development* , 10(4), 252-268.
- Kramarski, B. y Michalsky, T. (2009). Investigating Preservice Teachers' Professional Growth in Self-Regulated Environments. *Journal of educational Psychology*, 101, (1), 161-175.
- Kozanitis, A. (2012). *Innovaciones Pedagógicas. Ponencia presentada en Seminario "Innovación en Docencia Universitaria: su rol en la calidad de la Educación Superior".* Santiago de Chile.
- Kvale, S. (1996). *An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* London: SAGE Publications.
- Lafourcade, P. (1972). *Evaluación de aprendizajes.* Madrid: Cincel.
- Lafuente, R. (2001). Sobre el análisis y representación de documentos. *Investigación bibliotecológica* , 15, 163-192.
- Lapuente, J. (1992). *Los jefes de estudios en los centros escolares y los procesos de innovación educativa.* Valencia: Universidad de Valencia.
- Leithwood, K. (1990). Cambio planificado como solución de problemas. *Revista de Innovación e Investigación Educativa* , 5, 23-52.

- León Guerrero, M. (2009). Innovación Docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria. *Convocatoria de Estudios y Análisis. EA2009-0101* .
- Lewis, M. (1987). *Continuation of a Curriculum Innovation: Salient and altarable Variables*. Washington: AERA.
- Ley Andaluza de Educación. Andalucía. España.*
- Ley Orgánica de Educación de 2006. España*
- Ley Orgánica de Universidades. (BOE 307 de 2001). España.
- Linconl, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Llorens, F. (2009). La tecnología como motor de la innovación educativa. Estrategia y política institucional e la Universidad de Alicante. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura* , CXXXV EXTRA, 21-32.
- López Yañez, J. (2004). condiciones socio-institucionales de la innovación en la Universidad. En M. Fonseca, J. Rodríguez, & R. Tirado, *Innovar en la Universidad. Experiencias en la Universidad de Huelva* (págs. 13-43). Huelva: Huelva.
- Loucks Horsley, S. (1986). *Analyzing school improvement suport systems*. Lovaina: ACCO.
- Manso, J. (2004). Innovación docente e integración en el Espacio Europeo de Educaión Superior (EEES). El caso de las ciencias de la salud. En M. Fonseca, J. Rodríguez López, & R. tirado, *Innovar en la Universidad. Experiencias de la Universidad de Huelva* (págs. 45-64). Huelva : Universidad de Huelva.
- Manzano, L. (1998). Selección de muestras. En A. Rojas, *Inestigiar mediante encuestas. Fundmentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Marcela Araujo, S. (2007). Evaluación institucional y cambio universitario. Un difícil proceso de reconstrucción. En P. C. Krotzsch, *Evaluando la Evaluación. Políticas unvieersitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina*. Prometeo.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives* , 10 (35).
- Marcelo, C. (1996). La innovación como formación. En *XI Congreso Nacional de Pedagogía*. San Sebastián.
- Marín, R., & Rivas, M. (1984). *Sistematización e innovación educativa*. Madrid: UNED.
- Marqués Rodilla, C. (2004). *El impacto social de la cultura científica y técnica*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultural y Deporte. Secretaría General Técnica.
- Martínez Neira, M. (2011). Fundamentación teóriica y estrategias de actuación para la transformación hacia la excelencia de los recintos universitarios: innovacion abierta. *Convocatoria de Estudios y Análisis. EA2011-0011* .

- Martínez Rodríguez, J. (1990). *Los alumnos la reconstrucción del curriculum en la práctica: análisis de procesos de innovación curricular. Tesis Doctoral*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Martínez Serrano, M. (2000). Formación del profesorado e innovación educativa en la enseñanza universitaria. En VVAA, *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (págs. 81-86). Grupo Editorial Universitario.
- Mauri, T., Coll, C., & Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. (P. e. Universitaria, Ed.) *Revista de docencia universistaria* , 1.
- McLendon, M. H. (2006). Analyzing the origins and spread of state performance-accountability policies for higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis* , 28(1), 1-22.
- McLendon, M., Hearn, J., & Deaton, R. (2006). Analyzing the origins and spread of state performance-accountability policies for higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis* , 28 (1), 1-22.
- Medina Moya, J. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: estudio cualitativo. *Revista de Educación* , 23, 205-238.
- Megia Serrano, E., & Fereres Castiel, E. (2007). La Evaluación Institucional en la Agencia Andaluza de Evaluación y Acreditación Universitaria. En A. N. Acreditación, *10 Años de la Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Michavilla, F., & Calvo, B. (1998). *La Universidad Española hoy*. Madrid: Síntesis.
- Miguel Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología* , 9 (1), 123-146.
- Miralbes, R., Auria, J., Tardía, E., & López, I. (2011). Experiencia innovadora en la docencia de las asignaturas del grado de ingeniería de diseño industrial y desarrollo de producto basada en actividades multidisciplinares. *ARBOR. Ciencia, Pensamiento y Cultura* , 187 Extra 3, 231-236.
- Mondragón Pérez, A. R. (2002). ¿Qué son los indicadores? 19.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: GRAO.
- Moreno Bayardo, M. (1978). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. Guadalajara: Progreso.
- Morrish, I. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca: Anaya.
- Muñoz-Carril, P., Fuentes-Abeledo, E., & González-Sanmamed, M. (2012). Necesidades formativas del profesorado universitario en infografía y multimedia. *REvista de Investigación Educativa* , 30 (2), 303-321.

- Navaridas, F. (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Navarro Leal, M. (s.f.). *La implementación de innovaciones educativas: una presentación bibliográfica*. Recuperado el 28 de octubre de 2008, de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res047/txt3.htm#top
- Navarro, J., & Díaz, J. C. (1995). Análisis de contenido. En J. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (págs. 177-221). Madrid: Síntesis.
- Nevo, D. (1997). *La evaluación basada en el centro*. Bilbao: Mensajero.
- Ojeda, M., Carreras, O., Vázquez, C., & Mate, A. (2010). elaboración de los materiales didácticos necesarios para la adaptación de la enseñanza de hematología al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa* , 28 (2), 313-324.
- Olson, J. (1986). La comprensión del cambio en las escuelas: una tarea educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa* , 1, 45-52.
- Olson, J. (1990). Teoría de la innovación y creencias del profesor. Problemas de relación cultural. *Revista de innovación e investigación educativa* , 5.
- Ortega, I., & Pick, S. (2011). *Investigación en Ciencias Sociales: paso a paso*. México: Limusa.
- Ortiz Ordaz, F. (2003.). Análisis de los indicadores más frecuentes para medir el impacto de la capacitación de los directivos. *Evaluación de Impacto de la capacitación*. Matanzas, Cuba.
- Pardo, M.R., Amo, E., Córcoles, C. Tejada, A & García López, J.(2007). I Evaluación de la implantación de cursos piloto en economía y administración de empresas. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albacete.
- Pardo, M.R., Amo, E., Córcoles, C. Tejada, A & García López, J.(2008). I Evaluación de la implantación de cursos piloto en economía y administración de empresas. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de Albacete.
- Pascual, R. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., & Serván Núñez, M. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Consejería de Innovación Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía. Recuperado el 3 de Septiembre de 2013, de http://www.juntadeandalucia.es/export/drupal/05131__Plan_Bolonia1_0.pdf
- Pérez Rubio, M., Ureña Ureña, C., Ruíz Perreda, D., & García Núñez, E. (2013). Descripción y análisis de una experiencia de innovación en la asignatura de convertidores avanzados de potencia. *Revista digital de investigación en docencia. Caracciolo* , 1.
- Phillips, J. (1990). *Handbook of Training evaluation and measurement methods*. Houston: Kogan Page.

- Phillips, J. (1990). *Measuring return on investment*. Virginia: ASTD.
- Picón, M. (s.f.). *La utilización de las TIC en la formación*. Recuperado el 29 de Marzo de 2009, de <http://www.cesdonbosco.com/revista/foro/24-%20M%C2%AAJose%20Picon.pdf>
- Pineda, P. (2000). Evaluación de impacto de la formación en las organizaciones. *Educación*, 27, 119-133.
- Pons, D. (2009). *La eficacia relativa del método de enseñanza semipresencial a través de la videoconferencia respecto a la enseñanza tradicional. ESPECIAL referencia a la docencia de la contabilidad. Tesis Doctoral*. Universidad de Illes Balears.
- Prendes Espinosa, M. (2009). Competencias TIC para la docencia en la Universidad pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas. Universidad de Murcia. *Convocatoria de Estudios y Análisis. EA2009-0133*.
- Rada, G., & Merino, T. (2007). *Universidad católica de Chile*. Recuperado el 3 de Noviembre de 2008, de <http://escuela.med.puc.cl/recursos/recepidem/PDF/epiDesc4.pdf>
- Radaelli, C. (2003). *Impact Assessment in The European Union. Disponible en*. Recuperado el 12 de Marzo de 2008, de http://ec.europa.eu/enterprise/regulation/better_regulation/impact_assessment/ia_conference.htm
- Ramos, B. (2000). *Eficacia de una herramienta hipermedia en la innovación docente de dibujo y diseño neumático en la ingeniería. Tesis Doctoral*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). El Proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación* (315).
- Rodríguez Gómez, G. (1996). *metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodrío, A., & Melcón, A. (s.f.). *Diario de Burgos*. Recuperado el 29 de Marzo de 2009, de <http://www.diariodeburgos.es/noticia.cfm/Local/20081102/estudiar/no/significa/estar/5A26DEB6-1A64-968D-5924B8CC6A189173>
- Romero Muñoz, A., & González Losada, S. (2000). La innovación educativa viaja en tren. *XXI Revista de Educación*, 2, 115-128.
- Romero, P. (2006). *El profesorado ante los procesos de Evaluación Institucional. Estudio de caso de la Universidad de Huelva. Tesis doctoral*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Romero, P., & Triviño, M. (2006). La evaluación en la universidad. Un proceso de aprendizaje en las organizaciones universitarias. (U. d. Huelva, Ed.) *XXI Revista de Educación*, 8.
- Rosales, C. (2012). Contextos de la Innovación Educativa. *Innovación Educativa* (22), 9-21.

- Rosales, C. (2013). Análisis de experiencias de innovación educativa. *Enseñanza & Teaching* , 31 (2), 45-68.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad*. Madrid: NARCEA.
- Sack, R. (1981). Una tipología de las reformas de la educación. *Perspectivas* , 11 (1), 45-60.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* , 1 (1), 1-16.
- Sancho, J., Hernández, F., Carbonell, J., Tort, T., Simó, N., & Sánchez-Cortés, E. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Barcelona: Octaedro.
- Sandoval de Escurdia, J. (2003). Los indicadores en la evaluación del impacto de programas. *SIID.SIA División de Política Social* , 22.
- Sandoval, J. y. (Octubre de 2003). Recuperado el 13 de abril de 2008, de <http://www.cddhcu.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polisoc/pdf/0403.pdf>
- Sangrá Morer, A. (2010). Competencias para la docencia en línea: Evaluación de la oferta formativa parra profesorado universitario en el marco del EES. . *Convocatoria de Estudios y Análisis. EA-WEB* .
- Santos Arrébola, J. (1995). Innovación en la enseñanza del marketing. . En J. García Galindo, *Innovación educativa en la Universidad. Investigaciones y experiencias para mejorar la calidad de la enseñanza* (págs. 111-128). Málaga: Universidad de Málaga.
- Santos Diez, R. (1992). *La evaluación de las acciones formativas del INAP. Bases de un nuevo sistema de evaluación*. Madrid: MAP.
- Santos Guerra, M. (2000). Direcciónn escolar e innovación educativa. *XXI Revista de educación* , 2, 61-76.
- Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Santos Guerra, M. (2000). Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje. En B. Jiménez, *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesoales reflexivos*. Barcelona: Paidón/MEC.
- Schumpeter, J. (1935). *Análisis del cambio económico. Ensayos sobre el ciclo económico*. México: Fondo de cultura económica.
- Serbin Pittinsky, M. (2006). *La Universidad conectada. Perspectiva del impacto de Interenet en la educación superior*. Málaga: Aljibe.
- Serrano, F., Ato, M., & Amorós, L. (17-19 de Noviembre de 2005). *Metodología de una investigación evaluativa: Proyecto EDUSI*. Recuperado el 6 de Mayo de 2009, de EDUTECH 2005: Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado y Nuevas Tecnologías: <http://www.ciedhumano.org/edutechNo20.pdf>

- Siegel, D. (2003). Assessing the impact of organizational practices on the relative productivity of university technology transfer offices: an exploratory study . *Research Policy* , 32, 27-48.
- Siegel, D. (s.f.). *Assessing the impact of university science parks on research productivity: exploratory firm-level evidence from the United Kingdom*. Recuperado el 16 de 05 de 2008, de http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6V8P-4967HCS-2&_user=10&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=8adfd78e3c8a357db661276754756895
- Siegel, D. (2003). *Assessing the impact of management buyouts on economic efficiency: plan-level evidence from the United Kingdom*. Recuperado el 17 de 05 de 2008, de <http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/0034653053327540?cookieSet=1&journalCode=rest>
- Sobrino. (1995). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación universitaria: evaluación de un sistema hipermedia*. Tesis Doctoral. Navarra: Universidad de Navarra.
- Soto Nuñez, C. (2007). *Representaciones docentes en situación de innovación pedagógica con tecnología en aula multigrado rural. Estudio explorativo en escuelas rurales multigrado de la séptima región. Chile*. Tesis Doctoral. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Spina, A. (2003). *Legitimacy, Regulatory Quality, Impact Assessment, And The Role Of Academics*. . Recuperado el 12 de Marzo de 2008, de http://ec.europa.eu/enterprise/regulation/better_regulation/impact_assessment/ia_conference.htm
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Grao.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative Research*. Nueva York: Sage Foundation.
- Sullivan, R. (2002). *Transfer of learning. Aguide for strengthening the performance of health care workers*. Recuperado el 17 de 05 de 2008, de <http://www.reproline.jhu.edu/english/6read/6training/tol/>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En B. (. Jiménez, *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis SL.
- Tejada, J. (2000). La evaluación: su conceptualización. En B. (. Jiménez, *Evaluación de programas centros y profesores*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en el centro educativo. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe S.L.

- Tejada, J. (1998). Modelos de evaluación. En J. Gairín, & A. Ferrández, *Planificación y gestión de instituciones e formación* (págs. 269-295). Barcelona: Praxis.
- Tejada, J., & De la Torre, S. (2008). Consideraciones para un modelo de formación integrador: el modelo IFI (Innovar-formar-investigar). En S. De la Torre, *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación* (págs. 73-88). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tejada, J., & Ferrández Lafuente, E. (2007). La evaluación de impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).
- Tirado, R., & Aguaded-Gómez, J. (2012). Influencia de las medidas institucionales y la competencia tecnológica sobre la docencia universitaria a través de plataformas digitales. *RELIEVE*, 18 (1).
- Tojar Hurtado, J. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tojar Hurtado, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tójar, J., & Manchado, R. (1998). *Promover la calidad de la enseñanza universitaria*. Málaga: ICE Universidad de Málaga.
- Trujillo, D. (2012). *Estudio, análisis y valoración de los nuevos procesos de innovación docente apoyados en las NTCl: el caso del módulo de electrónica de potencia de la rama industria de la Universidad de Málaga. Tesis Doctoral*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Úbeda García, M. (2004). La repercusión de la formación sobre el aprendizaje organizativo y el rendimiento. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 10 (3), 55-69.
- Universidades, L. a.
- Valero, M. (2011). Algunas reflexiones sobre innovación docente en el marco del proyecto Bolonia. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187 (extra3), 117-122.
- Valiente Sando, P. y. (2004). *monografias.com*. Recuperado el 10 de marzo de 2008, de <http://www.monografias.com/trabajos16/evaluacion-directivos-educacion/evaluacion-directivos-educacion.shtml>
- Vasilachis, I. (. (2066). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa editorial.
- VI Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente. UNED. (2013). Recuperado el 2013 de Octubre de 23, de <http://congresos.uned.es/w4826/>
- VII Jornadas de Innovación Docente e investigación Educativa. Universidad de Zaragoza. (s.f.). Recuperado el 23 de Octubre de 2013, de El trabajo en equipo, una herramienta para el aprendizaje: <http://www.unizar.es/ice/index.php/vii-jornadas>

- Villa, A. (2013). *Las Universidades como generadoras de la innovación: Investigación, iniciativa y responsabilidad social*. Costa Rica: Foro internacional de innovación universitaria.
- Villa, A., Cancino, R., & Guido, E. (2013). Hacia la innovación social responsable: algunos pasos. En A. Villa, *Las Universidades como generadoras de la innovación: Investigación, iniciativa y responsabilidad* (págs. 405-430). Costa Rica: Foro Internacional de Innovación Educativa.
- Villa, A., Escotet, M., & Goñi, J. (2007). *Modelo de innovación en la Educación Superior*. . Bilbao: Mensajero.
- Villalustre, L. (2013). Aprendizaje por proyectos con la Web 2.0: satisfacción de los estudiantes y desarrollo de competencias. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* , 6 (3), 186-195.
- Villaveces, J. e. (2005). ¿Cómo medir el impacto de las políticas de ciencia y tecnología? *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad* , 2 (4).
- VVAA. (1999). *Declaración de Bolonia*. <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>: Recuperado el 7 de julio de 2009.
- VVAA. (Recuperado el 7 de julio de 2009). *Marco para la Evaluación de la Innovación Docente e implantación de las TIC's en el proceso de enseñanza - aprendizaje*. <http://209.85.229.132/search?q=cache:VaPOiApKISoJ:wdb.ugr.es/~odap/ContratoPrograma/CP2008/02ANEXOSContratosProgramas2008.doc+%22Marco+de+evaluaci%C3%B3n+para+la+Innovaci%C3%B3n+docente+e+implantaci%C3%B3n+de+las+TIC+en+el+proceso+de+ense%C3%B1anza+aprend>.
- VVAA (2006). *Metodología de Evaluación de la Ayuda Exterior de la Comisión Europea. Bases metodológicas de evaluación*. Francia: Oficina de Cooperación de la Dirección General de Relaciones Exteriores de la Comisión Europea.
- VVAA (2009). *Programa de Evaluación de la Actividad Docente. Docentia*. Universidad de Huelva. Recuperado el 7 de julio de 2009 de http://www.UHU.es/unidad_calidad/docentia/documentos/manual_%20docentia_andalucia_feb_09.pdf
- Wade, P. (1994). *Measuring the Impact of Training*. Londres: Kogan Page.
- Van Eekelen, I.M., Vermunt, J.D., & Boshuizen, H.P.A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22, 408-423. <http://dx.soi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>
- Watson, & Otros. (2007). *Evaluation of the commission's impact assessment system*. Recuperado el 01 de 09 de 2008, de http://www.ec.europa.eu/governance/impact/docs/key_docs/tep_eias_final_report_executive_summary_en.pdf
- Wilks, B., & Sikes, S. (1998). Guidelines to practical impact evaluation. *Innovative Higher Education* , 13 (1), 54-65.

- Xornadas de Innovación Educativa. Universidad de Vigo.* (2013). Recuperado el 2014 de Enero de 10, de <http://webs.uvigo.es/xie2013/>
- Zabalza, M. (1989). Curriculum escolar: innovación y reforma. En P. Aierbe, & X. Garagorri, *Innovación y Reforma educativa* (págs. 33-50). Bilbao: ICE.
- Zapata, L. (2004). *Los determinantes de la generación y la transferencia del conocimiento en pequeñas empresas de tecnologías de la información en Barcelona. (Tesis Doctoral)*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Zuñiga, M. (2013). Innovación en Educación Superior: Refelexiones entorno a la dirección del cambio y algunos componentes en la innovación curricular. En A. Villa Sánchez, *Las Universidades como generadoras de la innovación: Investigación, iniciativa y responsabilidad social* (págs. 35-60). Costa Rica: Foro internacional de innovación universitaria.