



VOL. 18, Nº 3 (sept.-diciembre 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 30/12/2013

Fecha de aceptación 10/02/2014

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

Quality assessment of university teaching innovation projects



M^a Carmen López López, Eva F. Hinojosa Pareja**
y M^a Dolores Sánchez Morillo*

**Universidad de Granada*

***Universidad de Córdoba*

E-mail: mclopez@ugr.es, ehinojosa@uco.es,
dsm1979@gmail.com

Resumen:

El trabajo presentado forma parte de una investigación más amplia cuya finalidad es identificar criterios para evaluar la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria. Este artículo presenta los resultados derivados de la aplicación del Protocolo para la evaluación de la calidad de los proyectos de innovación universitaria, elaborado por León y otros (2010), a cincuenta memorias de proyectos de innovación docente de la Universidad de Granada. Este protocolo, destinado a evaluar las fases de diseño, desarrollo, implementación y evaluación de los proyectos de innovación, está estructurado en seis dimensiones y aglutina treinta y ocho criterios. Los resultados derivados de su aplicación evidencian virtualidades y limitaciones de los proyectos de innovación docente puestos en marcha en el ámbito universitario, por lo que resultan de interés para instituciones y profesionales implicados en procesos de innovación docente

Palabras clave: *Innovación docente, Evaluación, Educación superior, Calidad educativa*

Abstract:

The work presented is part of a research project whose goal is to identify criteria to assess the quality of university teaching innovation projects. This article presents results arising from the application of Protocol to assess the quality of university innovation projects, developed by León et al. (2010), to fifty memories of teaching innovation projects at the University of Granada. Destined to assess the design, development, implementation and evaluation of innovation projects, this protocol is structured in six dimensions and encompasses thirty eight criteria. Results derived from its application show potentialities and limitations of teaching innovation projects implemented in the university context, making them of interest to institutions and professionals involved in teaching innovation processes

Key words: *Teaching innovations, Evaluation, Higher education, Educational quality*

1. Introducción

Algunos expertos consideran Mejorar la calidad de la enseñanza universitaria se ha convertido en uno de los ejes centrales del actual debate social y político (Ewell, 2010; Stamelos y Kavasakalis, 2011). Responder a este propósito es una tarea compleja que requiere de la adopción de medidas diversas a múltiples niveles (estructural, curricular, profesional,...). Impulsar la innovación docente y mejorar la calidad del profesorado son, necesariamente, dos de estas medidas.

La construcción del EEES y la necesidad de incrementar la calidad de la enseñanza universitaria en el marco de la unión ha abierto la puerta a la innovación y a la renovación de la institución universitaria. La universidad del siglo XXI tiene ante sí nuevos retos y desafíos que exigen de una mayor apertura al entorno globalizado, reforzar la conexión con el tejido productivo, modificar la filosofía que ha regido los procesos formativos en el pasado y favorecer la adopción de nuevos compromisos y roles por parte del profesorado. La incorporación de un modelo educativo centrado en el aprendizaje de competencias requiere de una mayor colaboración y coordinación en materia docente, revalorizar la docencia y prestar más atención a la formación docente del profesorado, lo que supone un cambio sustancial de la cultura docente vigente en la Educación Superior en la que estos aspectos han estado claramente infravalorados.

En la universidad como se presupone nuestra capacidad para aprender, -ya desde que comenzamos a ser profesores 'parece' que no necesitamos formación en docencia, bien porque la iremos adquiriendo o porque nos basta con el conocimiento científico, pues aferrados en esta creencia cualquier cambio que se quiera introducir no conlleva un mecanismo de formación en paralelo sino que el profesorado se irá adaptando progresivamente, mal que bien, a dicha nueva situación (Mayor, 2004, p. 117).

La innovación debería ser una tarea inherente a la propia actividad docente y al compromiso que desde ésta se debiera deparar hacia la mejora continua de la enseñanza, como sugieren Poncet y González (2010), pero no es así. Gran parte del profesorado universitario no tiene entre sus prioridades la innovación de su docencia (León y otros, 2010). Este hecho no sólo es fruto de las convicciones que han caracterizado a la docencia universitaria (Michavilla, 2005), y que aún hoy lo siguen haciendo, sino que guarda estrecha relación con las condiciones laborales y la falta de reconocimiento y apoyos que desde las propias instituciones y política universitaria se ha deparado a la docencia y su innovación (Hockings, 2005).

La devaluación de la actividad docente frente a la investigadora, el bajo impacto de la actividad docente en la carrera profesional, y la escasa valoración conferida a la innovación docente en los procesos de evaluación de la calidad docente son males que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria y merman la eficacia de la innovación. Como han señalado numerosos autores, el esfuerzo realizado en los últimos tiempos para impulsar la innovación docente no se está traduciendo en una mejora sustancial de la práctica profesional (Hargreaves y Shirley, 2012; Margalef y Álvarez, 2005). Para Margalef y Álvarez (2005) y Zabalza (2003-2004) esto se debe al carácter puntual e instrumental con que se aborda la innovación.

La verdadera innovación docente, entendida como cambio y mejora continua de la práctica (Sánchez, 2005), no debe concebirse como una cuestión exclusivamente tecnológica o metodológica. Representa un desafío a la tradición recibida que incide en los procesos y dinámicas de aprendizaje, en las formas de construir el conocimiento, en las funciones del profesorado, en la cultura profesional y en el ámbito organizativo y funcional de la propia institución universitaria. Por esta razón, exige un compromiso planificado que trasciende la esfera técnica o la dimensión individual para proyectarse en el ámbito organizativo y cultural de la institución. En opinión de Zabalza (2003-2004), la posibilidad de innovar está sujeta a tres factores: disponer de una idea que mejoraría las cosas, unas personas dispuestas a llevarla a cabo y unas condiciones institucionales que faciliten su desarrollo y la apoyen. Se subraya así dos componentes esenciales de la innovación docente: el compromiso e implicación profesional y el apoyo institucional. Cambiamos cuando nos implicamos (con esfuerzo) en un proceso prolongado en el tiempo, en que asumimos riesgos, pero también recibimos apoyos (asesoramiento, colaboración, explicación, etc.) (Marcelo y Vaillant, 2009, 150).

Este esfuerzo personal que conlleva la innovación docente es de naturaleza no sólo intelectual (adquisición de nuevos conocimientos, destrezas etc.), sino también emocional, imprescindible para vencer resistencias, asumir riesgos y afianzar compromisos,...

No basta sólo con una comprensión intelectual del proceso de cambio ni con la adquisición de nuevas habilidades, destrezas y conocimientos. Es necesario también el componente afectivo y emocional. Nos referimos a los deseos. Los profesores tienen que estar entusiasmados, comprometidos con los procesos de cambio (Margalef y Álvarez, 2005, p. 57).

La conjunción y convergencia de los esfuerzos intelectuales y los aspectos emocionales son cruciales para la eficacia del cambio educativo (Fullan, 2003) y resultan de vital importancia para promover cambios profundos y extensos (Cochran-Smith, 2009; Hargreaves, 2003).

Por otra parte, el apoyo institucional en la estimulación, articulación, reconocimiento y evaluación de la innovación docente es igualmente imprescindible porque refleja el compromiso y valor real conferido a la innovación desde la organización. Este respaldo institucional debe traducirse en respuestas que ayuden a incentivar el esfuerzo realizado, el tiempo invertido y los resultados alcanzados. En este sentido, la dotación de recursos que mejoren las condiciones de trabajo o faciliten el aprendizaje de los estudiantes, la concesión de una adecuada financiación, y el reconocimiento de dicha innovación en los procesos de evaluación de la calidad docente y en la promoción profesional son algunas de las medidas que pueden impulsar la innovación docente. Para Gimeno (2010), es positivo que las instituciones reconozcan e incentiven el trabajo realizado por los docentes universitarios implicados en procesos de innovación. La falta de reconocimiento o las condiciones de trabajo adversas en las que se ven obligados a trabajar los docentes (sobrecarga horaria, aulas

masificadas, falta de tiempo,...) representan un serio revés para la innovación docente. De esta forma se enfatiza el valor de la innovación dirigida e incentivada desde las instituciones y se subraya el papel clave que están llamadas a jugar en estos procesos (Cochran-Smith 2009; San Fabián, 2011).

Las Universidades Españolas, conscientes del papel que deben jugar en los procesos de mejora, han adoptado medidas encaminadas a impulsar la innovación docente a través de convocatorias públicas que ofertan con carácter periódico. La innovación docente se ha convertido así en un indicador de calidad de la docencia y, por extensión, de la calidad del sistema educativo universitario. Sin embargo, cabe preguntarse si todas las innovaciones docentes realizadas responden a “buenas prácticas en innovación”, ¿cómo es la innovación docente que actualmente promueven las universidades?, ¿cuáles son los criterios que determinan su calidad? o ¿cuál es su verdadero impacto? son, sin duda, preguntas de gran interés en estos momentos.

La evaluación de la innovación docente se ha convertido en un tema de gran relevancia para conocer las fortalezas y debilidades de la innovación docente realizada, determinar su calidad e impacto, y orientar su mejora hacia de nuevas experiencias que permitan aprovechar mejor las oportunidades que ofrecen las universidades. Aunque evaluar la calidad de los procesos de innovación no es una tarea fácil (Ewell, 2010), existen numerosas contribuciones que pueden facilitar la tarea (Kenneth y Jurgens, 2008; León y otros, 2010; Mauri, Coll y Onrubia, 2007; Ortega y otros, 2007; Supovitz, Foley y Mishook, 2012).

Ortega y otros (2007), por ejemplo, apoyándose en la propuesta formulada por la UNESCO para el establecimiento de la Red Innovemos, sugieren doce criterios a considerar en la evaluación de la innovación: diversidad de agentes, cultura colaborativa, creatividad, novedad, intencionalidad, anticipación, interiorización, sistematización, pertinencia, profundidad, orientada a la mejora de resultados y permanencia.

Mauri, Coll y Onrubia (2007) establecen en su investigación cinco dimensiones claves, a partir de la revisión bibliográfica, para el diseño de instrumentos dirigidos a evaluar la innovación docente universitaria. Estas dimensiones son:

- Coherencia entre el diseño de la propuesta de innovación y los criterios de calidad de la docencia.
- Potencia el desarrollo de actividades conjuntas entre profesorado y alumnado que permiten elaborar significados y atribuir sentido a la actividad llevada cabo.
- Favorece el desarrollo de la autonomía y la autorregulación del aprendizaje del alumno.
- Potencia el uso del trabajo cooperativo.
- Conlleva un uso de las TIC como mediadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este artículo centra su atención precisamente en la evaluación de los proyectos de innovación docente realizados en la Universidad de Granada (UGR), a partir del protocolo de evaluación elaborado por León y otros (2010), con el propósito de recabar información sobre la calidad de la práctica innovadora real y contribuir a su mejora.

2. Objetivos y metodología

Para planificar la enseñanza El trabajo que presentamos forma parte de una investigación más amplia financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Ref. 2009-0101) cuya finalidad es identificar y establecer criterios para evaluar la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria en sus fases de gestión, diseño, desarrollo, implantación y evaluación.

Este artículo, concretamente, pretende evaluar los proyectos de innovación docente desarrollados en la UGR en sus fases de diseño, desarrollo, implantación y evaluación a partir del Protocolo para la evaluación de la calidad de los proyectos de innovación elaborado por León y otros (2010).

Se trata de un instrumento de gran utilidad construido a través del método Delphi (Pérez-Campanero, 1999; Martínez, 2003), lo que permite alcanzar un consenso altamente fiable a través de varias rondas de consulta (Landeta, 1999; Brummer, 2005). Es un instrumento novedoso porque no ha emergido sólo de la revisión bibliográfica, sino de la propia práctica innovadora, ya que ha sido fruto del consenso alcanzado por responsables de la gestión política de la innovación docente universitaria (vicerrectores/as y directores de unidades o de secretariados), gestores administrativos y profesorado de 23 universidades españolas implicados, todos ellos, en procesos de innovación docente. El protocolo recoge 38 criterios agrupados en 6 dimensiones: 1) Finalidades de la innovación docente; 2) Temáticas para la innovación; 3) Diseño de la innovación docente; 4) Desarrollo de la innovación; 5) Evaluación de la innovación; 6) Impacto de la innovación.

El instrumento ha sido aplicado a cincuenta memorias de proyectos de innovación docente de la UGR correspondientes al periodo 2002-2011. Los criterios seguidos para la selección de estas memorias han sido: impacto positivo en el rendimiento del alumnado y representatividad. Se han seleccionado memorias de proyectos de innovación que, un año después de su implementación, han conseguido incrementar el rendimiento de los estudiantes al menos en un 30% (22 proyectos) y memorias correspondiente a las catorce tipologías de acciones que contemplan las convocatorias de proyectos de innovación docente impulsadas por la UGR (28 memorias). Estas tipologías se pueden consultar en el cuadro nº 1. Tipología de proyectos de innovación en la Universidad de Granada

Tipos de Acciones de Innovación Docente en la UGR	
Plataformas de recursos y apoyo a la docencia	Enseñanza bilingüe
Páginas web	Docencia de posgrado
Recursos didácticos multimedia	Estudiantes con necesidades educativas especiales
Recursos didácticos no multimedia	Orientación y tutorías
Formación del profesorado	Prácticum
Metodologías docentes para clases teóricas y prácticas	Innovación en la divulgación
Evaluación de estudiantes	Puesta en práctica y utilización de los recursos y servicios de la UGR

Cuadro 1. Tipología de proyectos de innovación en la Universidad de Granada

La información recabada tras la aplicación del protocolo a las memorias seleccionadas ha sido objeto de análisis descriptivos básicos (frecuencias, porcentajes y medianas) a través del programa informático SPSS 15.0.

3. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los criterios de acuerdo con las dimensiones establecidas y las opciones de respuesta contempladas (1-Ninguna evidencia; 2-Pocas evidencias; 3-Suficientes evidencias; 4-Bastantes evidencias).

3.1 Sobre las finalidades de la Innovación docente

Esta dimensión del protocolo, referida a las finalidades de la innovación docente, está compuesta por tres criterios relativos a los propósitos que orientan los proyectos de innovación docente.

Tabla 1

Dimensión Finalidades

Criterios	% respuestas				M
	1	2	3	4	
Mejorar los recursos e instrumentos para la docencia	0,0	4,0	4,0	92,0	4,00
Mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes	34,0	6,0	16,0	44,0	3,00
Mejorar la coordinación entre docentes	52,0	10,0	16,0	22,0	1,00

Según se desprende de los datos mostrados en la tabla, y teniendo en cuenta los porcentajes de respuesta obtenidos, el 92% de los proyectos de innovación de la UGR analizados evidencian claramente que su propósito principal es mejorar los recursos e instrumentos para la docencia.

En los restantes criterios las puntuaciones aparecen más repartidas, lo que evidencia cierta dispersión en relación al resto de finalidades contempladas. Destacamos que un 60% de las memorias de innovación evaluadas muestran evidencias (suficientes o bastantes) de que entre sus finalidades figura mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, el 62% de los proyectos evaluados no poseen “ninguna evidencia” o recogen “pocas evidencias” en cuanto a su pretensión de mejorar la coordinación entre docentes.

Esta tendencia queda reforzada con los valores alcanzados por las medianas, donde destaca el primer criterio, lo que refleja que la finalidad de mejorar los recursos e instrumentos para la docencia (4,00) está muy presente en la mayoría de los proyectos evaluados. El propósito de mejorar las estrategias de evaluación de los aprendizajes (3,00) tiende a evidenciarse, aunque no siempre se hace. El criterio de calidad que menos evidencias presenta es la finalidad de mejorar la coordinación docente (1,00).

3.2 Sobre las temáticas de la innovación docente

Esta segunda dimensión está compuesta por cuatro criterios que recogen las diferentes temáticas abordadas por los proyectos de innovación docente universitaria.

Tabla 2

Dimensión Temática

Criterios	% respuestas				M
	1	2	3	4	
Desarrollo y evaluación de las competencias de los estudiantes	22,0	10,0	26,0	42,0	3,00
Diseño de actividades de aprendizaje	6,0	2,0	12,0	80,0	4,00
Coordinación y cooperación entre profesores	48,0	18,0	14,0	20,0	2,00
Metodologías didácticas	10,0	14,0	16,0	60,0	4,00

Como muestran los valores obtenidos, el 92,0% (80% “Bastantes evidencias” y el 12% “Suficientes evidencias”) de las memorias de la UGR evaluadas abordan la temática diseño de actividades de aprendizaje. Le siguen, con valores igualmente destacados, temáticas relacionadas con las metodologías didácticas (76,0% entre “suficientes evidencias” y “Bastantes evidencias”) y desarrollo y evaluación de las competencias de los estudiantes (con un 68,0% para estas mismas opciones).

Con un 66,0%, en las opciones “ninguna evidencia” y “pocas evidencias”, se sitúa la temática relativa a la coordinación y cooperación entre profesores, lo que convierte a esta temática en la menos evidenciada en las innovaciones valoradas.

Estos datos toman fuerza si observamos los valores de las medianas alcanzados por cada uno de estos criterios. Estas puntuaciones confirman que la mayoría de los proyectos de innovación evaluados presentan, como principales temáticas, el diseño de actividades de aprendizaje y las metodologías didácticas, seguidos del desarrollo y evaluación de las competencias de los estudiantes.

3.3 Sobre el diseño de los proyectos de innovación docente

La tercera dimensión está dedicada a analizar los aspectos relacionados con el diseño de los proyectos de innovación que mejoran su calidad. Se estructura en torno a dos subdimensiones y once criterios con los que trata de valorar los elementos del diseño, así como posibles buenas prácticas asociadas al éxito de la innovación docente.

En relación a la primera subdimensión, relativa a los elementos o componentes que deben contemplarse en el diseño de los proyectos de innovación, encontramos que los proyectos de innovación de la UGR obtienen unas medianas con puntuaciones, en general, bastante elevadas. En siete de los ocho criterios de esta subdimensión, las medianas alcanzan el valor 4, confirmando la existencia de bastantes evidencias de los objetivos, las acciones a desarrollar, la justificación, la evaluación y seguimiento, las estrategias metodológicas, los resultados esperados, y la posible transferencia a otras situaciones. El presupuesto, en cambio, no se contempla como un elemento clave del diseño (1,00).

Tabla 3

Dimensión Diseño

Criterios	% respuestas				M
	1	2	3	4	
3.1. Elementos/Componentes					
En el diseño figuran los objetivos que se persigue	0,0	0,0	2,0	98,0	4,00
En el diseño se especifican las acciones a desarrollar	0,0	0,0	2,0	98,0	4,00
En el diseño aparece la justificación del proyecto	2,0	0,0	2,0	96,0	4,00
En el diseño se especifica el procedimiento para la evaluación y seguimiento del proyecto	14,0	10,0	12,0	64,0	4,00
En el diseño se establece la estrategia metodológica	0,0	8,0	12,0	80,0	4,00
En el diseño se especifican los resultados esperados	16,0	2,0	10,0	72,0	4,00
En el diseño se indica la transferencia a otras situaciones	18,0	8,0	20,0	54,0	4,00
En el diseño se introduce el presupuesto	76,0	2,0	10,0	12,0	1,00
3.2. Buenas prácticas asociadas al diseño					
La innovación docente se diseña a partir de la identificación y priorización de las necesidades de aprendizaje del alumnado	20,0	28,0	20,0	32,0	3,00
El proyecto de innovación docente tiene un carácter continuado	20,0	8,0	24,0	48,0	3,00
La participación en proyectos de innovación es reflejada en el encargo docente como compensación de créditos	86,0	6,0	0,0	8,0	1,00

El análisis de los porcentajes alcanzados por estos indicadores refuerzan los valores alcanzados por las medianas, observándose unas puntuaciones bien definidas y poco repartidas entre las opciones de respuesta. De este modo, destacan sobre los demás los porcentajes del 100% para las opciones “suficientes evidencias” y “bastantes evidencias” que manifiestan que en el diseño de los proyectos de innovación figuran siempre los objetivos que se persigue y las acciones a desarrollar. En proporciones igualmente altas se encuentran los criterios relativos a la justificación (98,0%), estrategia metodológica (92,0%) y la especificación de los resultados esperados (82,0%), para las opciones “suficientes” y “bastantes evidencias”. Con puntuaciones algo menores, aunque también destacadas, se encuentran la evaluación y seguimiento del proyecto (76,0%) y su transferencia a otras situaciones (74,0%), con puntuaciones acumuladas que rondan el 70%. Finalmente, como el elemento menos evidenciado figura el presupuesto, ya que la gran mayoría de los proyectos (76,0%) no presentan “ninguna evidencia” al respecto.

Los resultados obtenidos en esta subdimensión muestran que los proyectos de innovación evaluados incluyen prácticamente todos los elementos contemplados en el protocolo relativos al diseño, a excepción del presupuesto que no suele aparecer reflejado.

En la segunda subdimensión, relativa a las buenas prácticas asociadas al diseño, observamos que los valores de los porcentajes y las medianas, en los tres criterios que la componen, son más bajos que las puntuación alcanzadas por los criterios de la subdimensión anterior en las opciones de “suficientes evidencias” y “bastantes evidencias”, lo que indica que estas acciones consideradas como “buenas prácticas” no figuran entre los hábitos y prácticas asociados al diseño de los proyectos de innovación evaluados en la UGR.

Si nos centramos en los porcentajes, comprobamos que en los dos primeros criterios las puntuaciones se encuentran repartidas entre las distintas opciones de respuesta, aunque el 72,0% de los proyectos presentan “suficientes” y “bastantes evidencias” de que se trata de

iniciativas innovadoras con un carácter continuado. Lo mismo ocurre con algo más de la mitad de las innovaciones analizadas (52,0%) que muestran “suficientes” y “bastantes evidencias” de que se diseñan a partir de la identificación y priorización de las necesidades de aprendizaje del alumnado. Caso muy distinto es el de la “buena práctica” asociada al diseño relativa a que la participación en proyectos de innovación se vea reflejada en el encargo docente como compensación de créditos que no presentan ninguna evidencia en el 86,0% de los casos.

Teniendo en cuenta las medianas, destacan el criterio relacionado con el carácter continuado de los proyectos (3,00) y el criterio relativo a que la innovación docente se diseña a partir de la identificación y priorización de las necesidades de aprendizaje del alumnado (3,00). La mediana que muestra una puntuación más baja (1,00) corresponde al criterio relativo al hecho de que la participación en proyectos de innovación se refleje en el encargo docente como compensación de créditos.

Los resultados obtenidos, respecto a los criterios que definen “buenas prácticas asociadas al desarrollo de la innovación”, muestran unas medianas y unos porcentajes muy repartidos entre las distintas opciones de respuesta, lo que refleja que algunas “buenas prácticas” no están suficientemente evidenciadas en los proyectos de innovación evaluados

Si nos centramos en las medianas, todas las puntuaciones excepto una a obtiene un valor 3, por lo tanto la mayoría de las buenas prácticas contempladas en las memorias se encuentran relativamente presentes en los proyectos evaluados.

A pesar de la distribución de las puntuaciones antes mencionada podemos encontrar algunas tendencias si observamos los porcentajes más destacados. Así, el 74,0% de los proyectos valorados manifiestan “suficientes” y “bastantes evidencias” de que, durante el desarrollo de la innovación, el docente desempeña diferentes tareas (transmisor, tutor, orientador, supervisor, etc.). Del mismo modo, también con porcentajes acumulados que se aproximan al 70,0%, encontramos que las innovaciones desarrolladas generan una modificación en la organización de los tiempos para la formación (70,0%) y conllevan la introducción de metodologías activas (68,0%). Igualmente es destacable que el 56,0% de los proyectos evidencian unas condiciones de trabajo adecuadas, aspecto que no evidencia el 44,0% restante. Del mismo modo, un 56,0% de las memorias evaluadas muestran pocas o ninguna evidencia de que se produzcan reuniones periódicas entre los implicados en el transcurso de la innovación.

En relación a la segunda subdimensión, relativa a los elementos que favorecen la calidad de la innovación en su fase de desarrollo, ningún criterio obtiene el 4 por lo que podemos afirmar que en los proyectos evaluados ninguno de los elementos a valorar está bastante evidenciado.

Los elementos que presentan una mediana más alta hacen referencia a trabajar de manera coordinada y colaborativa (3,00) y a la flexibilidad organizativa de la institución en tiempo, espacios, recursos, profesorado etc. (3,00). Las medianas que muestran valores más bajos se refieren a la buena dotación económica (1,00) y disponer de un buen liderazgo (1,00). Si centramos la atención en los porcentajes apreciamos que destacan, por encima de los demás, los valores obtenidos en los criterios referidos a la buena dotación económica (88,0%) y a disponer de un buen liderazgo (78,0%), elementos éstos que no se suelen evidenciar en los proyectos evaluados. Son igualmente pocas las evidencias de los elementos relativos a la presencia de compañeros realmente implicados y a la dotación de recursos, que

presentan porcentajes acumulados del 64,0% y 60% respectivamente en las opciones “ninguna o pocas evidencias”.

Porcentajes menos destacados y más distribuidos entre las opciones de respuesta son los relativos al hecho de trabajar de manera coordinada y colaborativa y a la flexibilidad organizativa de la institución, elementos que presentan un 60,0% y un 56,0% respectivamente para las opciones “suficientes” y “bastantes evidencias”.

3.4 Sobre el desarrollo de los proyectos de innovación docente

La cuarta dimensión engloba los criterios que definen el desarrollo de una innovación docente de calidad. En este caso se contemplan dos subdimensiones, una relativa a “buenas prácticas asociadas al desarrollo de la innovación” y otra a “elementos que favorecen el desarrollo”, estructuradas en torno a once criterios.

Tabla 4

Dimensión Desarrollo

Criterios	% respuestas				M
	1	2	3	4	
4.1. Buenas práctica asociadas al desarrollo de la innovación					
Durante el desarrollo de la innovación se llevan a cabo reuniones periódicas (de planificación, coordinación, evaluación, actas de reuniones,...)	42,0	14,0	12,0	32,0	2,00
Las condiciones de trabajo en que se desarrolla la innovación son adecuadas (disponer de espacios y tiempos, nº de materias impartidas, situación laboral del personal implicado, recompensas etc.)	36,0	8,0	30,0	26,0	3,00
El desarrollo del proyecto conlleva la introducción de metodologías activas centradas en el aprendizaje	20,0	12,0	30,0	38,0	3,00
Durante el desarrollo de la innovación el docente desempeña diferentes tareas (transmisor, tutor, orientador, supervisor,...).	8,0	18,0	48,0	26,0	3,00
El desarrollo de la innovación docente genera una modificación en la organización de los tiempos para la formación	18,0	12,0	34,0	36,0	3,00
4.2. Elementos favorecedores del desarrollo					
Trabajar de manera coordinada y colaborativa	32,0	8,0	26,0	34,0	3,00
Presencia de compañeros realmente implicados (Tareas asignadas y cubiertas por cada miembro, permanencia de los integrantes del equipo, valoración del trabajo realizado de los miembros por el responsable del proyecto etc.)	52,0	12,0	18,0	18,0	1,00
Buena dotación económica	88,0	4,0	4,0	4,0	1,00
Dotación de recursos	42,0	18,0	18,0	22,0	2,00
Disponer de un buen liderazgo	78,0	8,0	12,0	2,0	1,00
Flexibilidad organizativa de la institución en tiempo, espacios, recursos, profesorado, ...	20,0	24,0	32,0	24,0	3,00

3.5 Sobre la evaluación de la innovación docente

La evaluación de la calidad de los proyectos de innovación, con cinco aspectos a considerar distribuidos en tres subdimensiones, aborda la finalidad de la evaluación, sus referentes y criterios.

Tabla 5

Dimensión Evaluación

Criterios	% respuestas				
	1	2	3	4	
5.1. Finalidad					
Informar sobre el grado de consecución de los objetivos previstos, la eficiencia y efectividad de la acción de innovación	26,0	4,0	24,0	46,0	3,00
5.2. Referentes					
La evaluación de los proyectos de innovación contempla distintas fuentes y técnicas de recogida de la información	30,0	6,0	18,0	46,0	3,00
5.3. Criterios					
Utilidad de la innovación (elaboración de materiales, diseño de instrumentos de evaluación, mejora de competencias docentesetc.)	18,0	6,0	6,0	70,0	4,00
Mejoras en el rendimiento académico	48,0	4,0	4,0	44,0	2,00
Satisfacción	24,0	6,0	12,0	58,0	4,00

La primera subdimensión evidencia que la finalidad de la evaluación de la innovación es básicamente informar sobre el grado de consecución de los objetivos previstos, la eficiencia y la efectividad de la acción de innovación, como se desprende del hecho de que el 70,0% de las memorias de innovación docente evaluadas presentan “suficientes” o “bastantes evidencias” en este sentido.

Por otra parte, en la segunda subdimensión, relativa a los referentes utilizados en la evaluación de la innovación, podemos observar que la mediana obtenida es de 3,00y el porcentaje más destacado es del 46,0% para la opción “bastantes evidencias” y del 18,0% en la opción 3, lo que indica que en un 64,0% de los proyectos de innovación de la UGR se contemplan distintas fuentes y técnicas de recogida de información a la hora de llevar a cabo la evaluación de la acción innovadora.

Finalmente, los criterios de evaluación presentan puntuaciones algo más definidas que las anteriores. En relación a las medianas, destacan los criterios de utilidad de la innovación (4,00) y satisfacción (4,00). La mediana más baja corresponde al rendimiento académico (2,00). Atendiendo a los porcentajes, la utilidad de la innovación se convierte en el criterio más evidenciado para el 70,0% de los proyectos de innovación evaluados, seguido por la satisfacción (60,0%). El criterio con menos evidencias es el relativo a la mejora del rendimiento académico, ya que no se muestra evidencia alguna en el 48,0% de las memorias de innovaciones evaluadas.

3.6 Sobre el impacto de la innovación docente

Esta última dimensión, centrada en determinar el impacto de los proyectos de innovación docente, engloba cuatro criterios que contemplan las mejoras producidas.

Tabla 6

Dimensión Impacto

Criterios	% respuestas				M
	1	2	3	4	
Satisfacción del alumnado	22,0	6,0	18,0	54,0	4,00
Incorporación de metodologías docentes participativas	28,0	18,0	18,0	36,0	3,00
Satisfacción del docente	24,0	2,0	18,0	56,0	4,00
Mejora de la tasa de rendimiento	96,0	0,0	2,0	2,0	1,00

Si centramos nuestra atención en los valores de las medianas, vemos cómo el impacto de las innovaciones docentes evaluadas gira en torno a las mejoras en la satisfacción del docente (4,00) y en la satisfacción del alumnado (4,00), mientras que no lo hacen en la misma medida en la tasa de rendimiento, que ha obtenido la puntuación más baja (1,00).

Por lo que respecta a los porcentajes, comprobamos que destaca el 96,0% obtenido por la tasa de rendimiento en la opción “ninguna evidencia”. En el otro extremo se sitúan la satisfacción del docente y del alumnado con un 74,0% y 72,0% respectivamente para las opciones “suficientes” y “bastantes evidencias”. Con puntuaciones menos destacadas y más repartidas figura la incorporación de metodologías docentes participativas, con un 54,0% de evidencias (como porcentaje acumulado en las opciones 3 y 4) en las memorias analizadas.

4. Discusión y conclusiones

La aplicación del Protocolo para la evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente a una muestra de cincuenta memorias de proyectos de innovación docente de la UGR ha puesto de manifiesto que las finalidades perseguidas por los proyectos de innovación docente en esta universidad se dirigen, principalmente, a la mejora de los recursos e instrumentos para la docencia y a la optimización de las estrategias de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Esta constatación confirma el enfoque técnico e instrumental conferido a la innovación docente ya subrayado por Zabalza (2003-2004). Por otra parte, el hecho de que sean esencialmente estos y no otros los propósitos que orientan la innovación docente universitaria, evidencia el bajo nivel de compromiso que se depara a la mejora de las condiciones profesionales y organizativas que envuelven la actividad docente innovadora (Hockings, 2005, Michavilla, 2005). Impulsar la coordinación docente para cambiar la cultura profesional en la docencia universitaria y contribuir a la mejora del ámbito organizativo y funcional de la institución son finalidades que no suelen figurar entre las perseguidas por los proyectos de innovación, aún cuando son consideradas piezas clave para el desarrollo y consolidación de una innovación docente de calidad (Cochran-Smith, 2009; Rue y Lodeiro, 2010; San Fabián, 2011).

Este interés por los aspectos técnicos y metodológicos de la práctica docente queda confirmado con el hecho de que las principales temáticas abordadas en los proyectos de innovación están relacionadas con el diseño de actividades de aprendizaje, el uso de metodologías didácticas y el desarrollo y evaluación de competencias.

En cuanto a los elementos o componentes que deben contemplarse en el diseño de los proyectos de innovación, encontramos que los proyectos de la UGR evaluados incluyen prácticamente todos los elementos contemplados en el protocolo, a excepción del

presupuesto que no siempre queda reflejado en el diseño. La mayoría de los proyectos de innovación docente de la UGR presentan los objetivos, acciones a realizar, justificación de la propuesta, sistema de evaluación y seguimiento, estrategias metodológicas, resultados y transferencia a otras situaciones.

Centrándonos en las buenas prácticas asociadas al diseño, los resultados obtenidos indican que las acciones consideradas como buenas prácticas no responden a hábitos y prácticas asociados al diseño de los proyectos de innovación evaluados de la UGR. Llama la atención el hecho de que la implicación en proyectos de innovación no quede visibilizada en el encargo docente. Esta falta de reconocimiento del compromiso docente con la innovación podría convertirse en un factor de desmotivación para el profesorado y traducirse en una devaluación y falta de compromiso con la mejora de la docencia. El hecho de que el esfuerzo y tiempo de dedicación a la innovación docente no quede contemplado en los planes de ordenación docente de la institución universitaria deja al descubierto el trato discriminatorio que recibe la innovación docente respecto a la actividad investigadora (si computada en el plan de ordenación docente). Actuaciones institucionales como esta olvidan la estrecha vinculación existente entre motivación, formación y evaluación del profesorado señalada por Michavila (2009).

Por otra parte, los proyectos de innovación docente en la UGR suelen diseñarse a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y tienden a tener un carácter continuado en el tiempo. Este último rasgo resulta imprescindible para acabar con el carácter puntual y episódico de la innovación docente y promover cambios más profundos, extensos y sostenibles como proponen Cochran-Smith (2009) y Hargreaves y Shirley (2012).

En relación al desarrollo de la innovación docente, los proyectos evaluados evidencian que la puesta en marcha de la innovación docente conlleva cambios en los roles asumidos por el personal docente (transmisor, tutor, orientador, supervisor...), la modificación de los tiempos destinados a la formación del alumnado y la introducción de nuevas metodologías más centradas en el aprendizaje. Sin embargo, otros criterios que favorecen el desarrollo de la innovación docente no están suficientemente representados en las memorias evaluadas. Aspectos como dotación económica o liderazgo no quedan registrados, por lo que sería aconsejable complementar el uso del protocolo de evaluación con otras fuentes de información. No obstante, se puede afirmar que existen algunas evidencias en relación al trabajo coordinado y colaborativo y a la flexibilidad organizativa y funcional de la institución en tiempo, espacios, recursos y organización del profesorado. Estas evidencias subrayan la importancia de los dos factores ya destacados por Zabalza (2003-2004) en los procesos de innovación y mencionados en el primer apartado de este artículo: el compromiso profesional y el apoyo institucional.

Como se desprende de las memorias analizadas, la mayoría de los proyectos de innovación de la UGR se evalúan con la intención de informar acerca de los objetivos conseguidos y la efectividad de la acción desarrollada y, con frecuencia, se apoya en diversas fuentes y distintas técnicas de recogida de información, lo que contribuye a garantizar la calidad y rigor del proceso. Los criterios de evaluación más referenciados son la utilidad de la innovación y la satisfacción de los participantes. Las mejoras producidas más evidenciadas en las memorias de innovación docente de UGR en la última década hacen referencia a la satisfacción de los docentes implicados y a la satisfacción del alumnado. Sin embargo, las memorias de los proyectos de innovación docente no suelen mostrar evidencias del impacto de la innovación en el rendimiento académico de los estudiantes, en la organización de los centros o en la mejora de la coordinación docente.

Aunque este artículo centra su análisis en los proyectos de innovación de la UGR, consideramos que sus resultados pueden ser de interés para otras universidades, pues como ha señalado Castilla (2011) en la investigación comparada llevada a cabo en el marco de las universidades andaluzas, no existen diferencias significativas en las convocatorias y proyectos de innovación docente universitarios. Por este motivo pensamos que tanto el instrumento utilizado en este trabajo como los puntos fuertes o débiles señalados en esta indagación, pueden ser de interés para profesionales y gestores implicados en procesos de innovación docente universitaria.

Referencias bibliográficas

- Brummer, J. J. (2005). A Delphi Method of teaching applied philosophy. *Teaching Philosophy*, 8 (3), 207-220.
- Castilla, F. (2011). Calidad docente en el ámbito universitario. Un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *Educade*, 2, 157-172.
- Cochran-Smith, M. (2009). Re-culturing teacher education: inquiry evidence and action. *Journal of Teacher Education*, 60 (5), 458-468.
- Ewell, P. (2010). Twenty years of quality assurance in Higher Education: What's happened and what's different? *Quality in Higher Education*, 16 (2), 173-175.
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En A. Hargreaves (Comp.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317). Madrid: Amorrortu Editores.
- Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 243-260.
- Hargreaves, A. (Comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hockings, C. (2005). Removing the barriers? A study of the conditions affecting teaching innovation. *Teaching in Higher Education*, 10 (3), 313-326.
- Kenneth, N. R. y Jurgens, I. (2008). *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: la planificación de su diseño y la gestión de su impacto*. París: UNESCO.
- Landeta, J. (1999). *El Método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- León, M. J. y otros (Coord.). (2010). *Innovación docente de calidad y mejora de la enseñanza universitaria*. Memoria Investigación. Ministerio de Educación.
- Marcelo, C. y Vaillant, C. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Nancea.
- Margalef, L. y Álvarez, J. M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco del la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337, 51-70.

- Martínez, E. (2003). La técnica Delphi como estrategia de consulta a los implicados en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 449-463.
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, 1. Recuperado de http://www.redu.um.es/Red_U/1/
- Mayor, C. (2004). Cambios en el enfoque de la enseñanza universitaria: implicaciones para la formación del profesorado. En AA.VV., *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 117-125). Bilbao: Mensajero.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, 337, 37-49.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 1 (extra), 3-8.
- Ortega, P. y otros (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10 (1), 145-173.
- Perez-Campanero, M. P. (1999). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Nancea.
- Poncet, M. y González, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART12res.pdf>
- Rué, J. y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Nancea.
- San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41-60.
- Sánchez J.M. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 638-664. Recuperado de http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/SanchezR.pdf
- Stamelos, G. y Kavasakalis, A. (2011). The public debate on a quality assurance system for Greek universities. *Quality in Higher Education*, 17 (3), 353-368.
- Supovitz, J. Foley, E. y Mishook, J. (2012). In search of leading indicators in education. *Education Policy Analysis Archives*, 20 (19). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/952>
- Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113 - 136.