



# FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA RIOJA

---

VALORACIÓN DE LA  
ACTIVIDAD DEL CRIE  
CURSO 2021/2022

CENTRO RIOJANO DE  
INNOVACIÓN EDUCATIVA



# FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA RIOJA

## VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD DEL CRIE Curso 2021-2022



**CRIE**  
CENTRO RIOJANO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA  
Marqués de Murrieta 76, Ala Este  
26071 Logroño (La Rioja)  
crie@laroja.org - www.larioja.org/educacion/es  
@educarrija

© Gobierno de La Rioja

Edita: Centro Riojano de Innovación Educativa.

Autores: Jesús Castellano Latorre, Rubén Sáenz Francia y Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

ISBN: 978-84-09-48736-3

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro sin la autorización previa, por escrito, del Gobierno de La Rioja.



# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
1.1. La actividad formativa del Centro Riojano de Innovación Educativa	6
1.2. Objetivos	9
1.3. Preguntas de investigación	10
<b>2. MÉTODO</b>	<b>11</b>
2.1. Posicionamiento paradigmático y decisiones metodológicas	11
2.2. Participantes	12
2.3. Variables	16
2.4. Material e instrumentación	20
2.5. Cumplimiento de principios éticos	20
2.6. Criterios de rigor científico	21
2.7. Tratamiento de los resultados	23
<b>3. RESULTADOS</b>	<b>27</b>
3.1. Preferencias y necesidades formativas del profesorado de la Comunidad Autónoma de La Rioja	27
3.2. Valoración de la gestión realizada desde el CRIE y de su oferta formativa	33
3.3. Propuestas de mejora	42
3.3.1. <i>Temáticas</i>	42
3.3.2. <i>Calidad de los cursos</i>	43
3.3.3. <i>Planificación y organización</i>	45
3.3.4. <i>Práctica y seguimiento durante los cursos</i>	48
3.3.5. <i>Gestión y certificación</i>	49
3.4. Funcionamiento de los proyectos de innovación educativa y valoración entre el profesorado	49
3.4.1. <i>Resultados del estudio cuantitativo</i>	49
3.4.2. <i>Resultados del estudio cualitativo</i>	62
3.5. Diferencias en función del género	64
3.6. Diferencias en función del contexto del proyecto de innovación educativa en el que estaban inmersas las personas participantes	68
3.7. Diferencias en función del contexto del centro educativo	78
3.8. Diferencias en función del tipo de centro educativo	86
3.9. Diferencias en función del grupo de edad	94
3.10. Diferencias en función de los años de experiencia docente	100
3.11. Diferencias en los procesos dentro de los proyectos de innovación educativa	106
3.12. Diferencias en los procesos en los distintos tipos de centro y en los proyectos de innovación educativa	111
3.13. Demandas formativas de cara al futuro	118

<b>4. CONCLUSIONES</b>	<b>130</b>
4.1. Necesidades y preferencias formativas	130
4.2. Valoración de la actividad formativa promovida por el CRIE	133
4.3. Propuestas de cambio en la formación docente	134
4.4. Valoración de los proyectos de innovación educativa	136
4.5. Diferencias en la valoración de los proyectos entre las personas participantes	137
4.6. Diferencias en los procesos dentro de los proyectos de innovación educativa	140
<b>5. PROSPECTIVA</b>	<b>142</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

---

## 1.1. La actividad formativa del Centro Riojano de Innovación Educativa

La necesidad de propiciar espacios que permitan que la acción educativa se adapte a los cambios sociales, culturales y tecnológicos que vive una sociedad dinámica y en constante transformación, demanda tanto de la formación continua del profesorado, como de la innovación asociada a un cambio constructivo anclado, en cualquier caso, en caminos que se mantienen en el tiempo al propiciar procesos educativos enriquecedores y resultados valiosos en el alumnado.

Dentro de este marco, el objetivo del Centro Riojano de Innovación Educativa (CRIE) es facilitar el desarrollo y/o actualización de las habilidades, valores, competencias, conocimientos y principios profesionales docentes inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que intervienen en las etapas educativas de niveles anteriores a la universidad. Y este objetivo ha de estar impregnado, indefectiblemente, de calidad, científicidad y pertinencia de las acciones formativas promovidas para el desarrollo docente y directivo, siendo complementado con la correcta acreditación y reconocimiento de las mismas.

El Plan bianual de Formación e Innovación Docente, pretende contribuir a la mejora cualitativa del trabajo docente siendo una herramienta que fomente la motivación y el compromiso de la práctica educativa, atendiendo a las necesidades formativas detectadas por el profesorado y los centros, tanto con sus propias propuestas como con las realizadas desde la Consejería de Educación, Cultura, Deporte y Juventud. Las acciones de formación de este plan, además, tienen como objetivo ampliar la vinculación con la innovación y la investigación educativa, y son el punto de partida de redes de trabajo orientadas a la creación de entornos compartidos de reflexión y estrategias de aprendizaje para desarrollar la labor docente.

Dentro de este plan se recogen diferentes modalidades formativas:

- Cursos. Impartidos por especialistas, los cursos abordan contenidos relacionados con la actualización científico-didáctica del profesorado, la organización escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje y otros relacionados con el desarrollo profesional docente. Pueden ser de carácter presencial, online o mixto.
- Seminarios. Estos parten del debate interno, de la reflexión conjunta y del intercambio de experiencias y tienen como objetivo principal profundizar en el estudio de determinadas cuestiones educativas, tanto referentes a diferentes áreas o materias como a las didácticas de las mismas y a las ciencias de la educación. Ocasionalmente cuentan con la colaboración de personas expertas externas.
- Proyectos de innovación educativa. Los proyectos desarrollan propuestas y actividades de innovación e investigación educativa. Facilitan la puesta en práctica de experiencias, conectando el marco teórico en el que se basan la innovación y la investigación educativa con la realidad de los centros y las aulas donde se lleven a cabo. Estas iniciativas se canalizan mediante dos vías: una convocatoria específica en la que los centros y docentes pueden adherirse a proyectos ya establecidos y una convocatoria general en la que tienen cabida los proyectos innovadores que surgen en los propios centros en función de sus necesidades e intereses. Dentro de los proyectos definidos por el CRIE se ubican Almazuela 2.0, centrado en el uso de la prensa, la radio y la televisión como recursos didácticos, Covida, centrado en procesos artísticos, La Rioja es nuestra tierra, asociado a la cultura y a los espacios naturales y humanos de nuestra comunidad, Prisma, que ubica el foco en la diversidad, Tirar de la lengua, relacionado con la promoción de la lectura y la producción lingüística, Avanza@TIC, que propicia la integración de dispositivos digitales en las aulas, Expediciones pedagógicas, que pone en relación a diferentes centros para compartir experiencias, Aspasia, relacionado con el pensamiento crítico, ApS: construyendo aprendizaje, transformando el entorno, vinculado al Aprendizaje Servicio como espacio educativo de transformación social, Centros Educativos hacia la Sostenibilidad, centrado en la coimplicación del alumnado en pos de un presente y un futuro sostenibles, y J-Run, asociado a la robótica.
- Congresos y jornadas. Tienen como finalidad la difusión de contenidos sobre un

tema monográfico, el intercambio de experiencias y buenas prácticas o el debate sobre temas científicos o didácticos.

- Expediciones pedagógicas. La finalidad de esta modalidad se centra en generar un espacio de colaboración e intercambio de experiencias entre Centros Educativos, a través de la observación de la práctica de clase y la reflexión en torno a ella.
- Grupos de trabajo. Tienen por objeto la innovación e investigación centrada en la práctica educativa, a través de la elaboración de materiales curriculares, así como la experimentación de los mismos centradas en las diversas situaciones educativas.
- Grupos de trabajo intercentro. Se trata de grupos de docentes procedentes de diferentes centros, que guiados por una persona experta en un ámbito educativo determinado, tienen como finalidad la elaboración de herramientas y materiales, así como la experimentación con elementos didácticos que fomenten la formación e innovación educativa en dicho ámbito.
- Píldoras de formación en centros. Este tipo de formaciones están orientadas a la creación de espacios formativos en los propios centros que, con procedimientos indagatorios de investigación-acción, den soluciones concretas que respondan a las demandas de cada claustro.
- Proyectos internacionales Los programas internacionales, como eTwinning y Erasmus+, pretenden garantizar que jóvenes y personas adultas consigan las competencias necesarias para tener éxito en el mundo actual a través de la innovación y la modernización de la práctica docente.

A estas tareas se suman otras de carácter plural entre las que adquieren especial significado:

- La cogestión, junto con las universidades y los centros educativos de las prácticas realizadas por estudiantes de los Grados de Educación Primaria y de los Másteres habilitantes para el ejercicio docente en Educación Secundaria y Formación Profesional.
- La cogestión de la EBAU, junto con la Universidad de La Rioja.

- El desarrollo de las pruebas de evaluación de diagnóstico en colaboración con el Ministerio de Educación y Formación profesional.
- La gestión parcial de procesos de digitalización en los que también interviene la Dirección General para el Avance Digital.
- La asignación de auxiliares de conversación dependiente del programa de mejora lingüística del ministerio de educación.
- Las funciones de evaluación nacional e internacional dependientes del Instituto Nacional de Estadística.
- Participación activa en los grupos de representantes de comunidades autónomas organizados por el INTEF.

Se trata, en suma, de un amplio espectro de alternativas formadoras y promotoras de la innovación, así como otras vinculadas a la gestión que se erigen en foco de esta investigación.

## 1.2. Objetivos

El estudio se centró en el cumplimiento de los siguientes objetivos:

1. Conocer las necesidades y preferencias formativas del profesorado de la Comunidad Autónoma de La Rioja.
2. Profundizar en el conocimiento de la valoración que realiza el profesorado de la Comunidad Autónoma de La Rioja en relación con la actividad formativa promovida por el Centro Riojano de Innovación Educativa.
3. Conocer la valoración que realizan las personas participantes en Proyectos de Innovación Educativa promovidos por el CRIE, de dichos proyectos.
4. Determinar si se dan diferencias significativas entre las personas participantes en Proyectos de Innovación Educativa promovidos por el CRIE en función del género, la etapa o ámbito educativo, el ámbito de trabajo, el grupo de edad y los años de experiencia docente, en la valoración de las actividades formativas y en las

necesidades de formación percibidas.

### 1.3. Preguntas de investigación

En lo que atañe a la vertiente cualitativa del estudio, este se vertebró a partir de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué formaciones de carácter general y vinculadas a cada proyecto de innovación educativa demanda el profesorado?
- ¿Qué cambios en la formación docente demanda el profesorado?
- ¿Cuáles son los procesos que se viven dentro de los proyectos de innovación educativa?
- ¿Qué elementos de mejora puede introducir el Centro Riojano de Innovación Educativa en su acción?
- ¿Qué formación se considera necesaria de cara al futuro en relación con los proyectos de innovación educativa?

## 2. MÉTODO

---

## 2.1. Posicionamiento paradigmático y decisiones metodológicas

Los procesos de investigación conllevan una toma de posiciones en la que los supuestos de carácter ontológico concretados en la perspectiva de las personas y las instituciones que investigas, sus compromisos y sus fines adquieren especial relevancia en relación con la toma de decisiones. Partiendo de esta premisa la perspectiva adoptada en este estudio se asocia a un modelo de racionalidad práctica y a un paradigma interpretativo (Sierra, 2009). Desde este, se trata de comprender la realidad y los significados que a ella atribuyen las personas, se toma en consideración una concepción de la realidad holística, dinámica, divergente y plural, se toman en consideración referentes de corte idiográfico, inductivo y cualitativo, ubicando el estudio en contexto y se sirve de una metodología cualitativa (Flick, 2007). No obstante, es común actuar desde la complementariedad entre planteamientos paradigmáticos y alternativas metodológicas (Benedetto, 2003; Bernal, 2006; Nieto, 2010; Sánchez Romero, 2003). Y este es el caso, pues en parte del estudio se ha partido de un paradigma técnico, de naturaleza positivista, tratando de explicar la realidad a partir de una concepción objetiva, tangible y fragmentable de dicha realidad, adoptando una posición externa y neutral y tomando en consideración referentes de investigación de tipo nomotético, centrados en la generalización y basados en una metodología cuantitativa (Díaz de Rada, 2009; Fernández Pina y Maquilón, 2010).

Con esta base, en el estudio se adoptaron diferentes decisiones concretadas en:

- La combinación entre una investigación centrada en el conocimiento básico desde la que se trataba de establecer conclusiones generales y la centrada en el conocimiento aplicado, como base para tomar decisiones y transformar la acción de la Institución que realiza la actividad de formación.
- En relación con el grado de control, parte de la investigación fue de tipo *ex post facto*, toda vez que se partía de la interpretación de hechos ya acaecidos y el grupo de investigación no podían influir sobre las variables.

- En lo relativo al grado de acceso al conocimiento de la realidad, el núcleo medular del estudio fue de tipo descriptivo.
- En lo relativo a la naturaleza de los datos, se combinó investigación cuantitativa con investigación cualitativa.
- Se sumó un planteamiento asociado a la comprensión y mejora de la situación en la que se desarrollaba la acción promovida por el Centro Riojano de Innovación Educativa, desde una posición de crítica reflexiva a partir de los datos obtenidos y de su interpretación.

## 2.2. Participantes

El Cuestionario General fue administrado a 690 personas participantes. De ellas 53 (7,68%) impartían docencia en el segundo ciclo de Educación Infantil, 231 (33,47%) en Educación Primaria, 237 (34,34%) en Educación Secundaria y/o Bachillerato, 88 (12,75%) en Formación Profesional, 30 (4,34 %) en Educación Especial, 24 (3,47%) en Escuelas Oficiales de Idiomas, 12 (1,74%) en Educación de Personas Adultas y 16 (2,31%) en otras enseñanzas oficiales (Figura 1).

Figura 1.

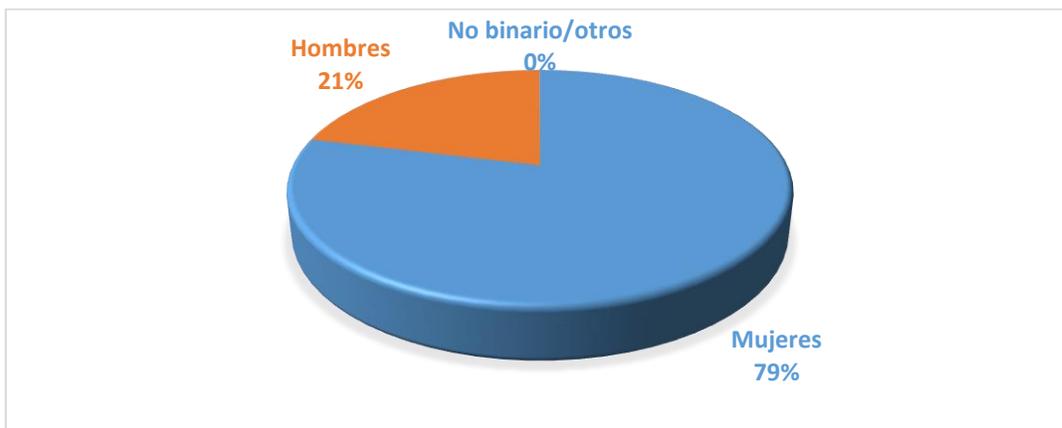
## Participantes por etapa o ámbito educativo en el Cuestionario General



En lo relativo al Cuestionario sobre participación en Proyectos de Innovación Educativa, el cuestionario fue cumplimentado por 2820 personas participantes. De ellas, 2220 (78,72%) eran mujeres, 594 eran hombres (21,06%) y 2 se ubicaban en el grupo género no binario/otros (Figura 2). Por lo que se refiere al grupo de edad, 521 (18,50%) pertenecían al grupo de 20 a 35 años, 1574 (55,80%) al grupo de 35 a 50 y 725 (25,7%) se ubicaban en el grupo de 50 a 65 años (Figura 3). En lo que atañe a sus años de experiencia, 361 (12,8%) acumulaban una experiencia de 0 a 3 años, 469 (16,6%) entre 4 y 8 años, 684 (24,2%) entre 9 y 15 años, y 1306 (46,3%) tenían más de 15 años de experiencia (Figura 4). Finalmente, en lo relativo al tipo de centro, 1579 (56%) desarrollaban su labor docente en Centros de Educación Infantil y Primaria, 720 (25,53%) en Institutos de Educación Secundaria, 335 (11,88%) en Centros Rurales Agrupados, 56 (1,98%) en Centros de Educación Especial, 53 (1,87%) en Secciones de Institutos de Enseñanza Secundaria, 37 (1,31%) en Centros de Enseñanza Obligatoria, 13 (0,46%) en Centros de Personas Adultas, 5 (0,01%) en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagogía, 3 en Conservatorios y 3 en centros de otro tipo (Figura 5).

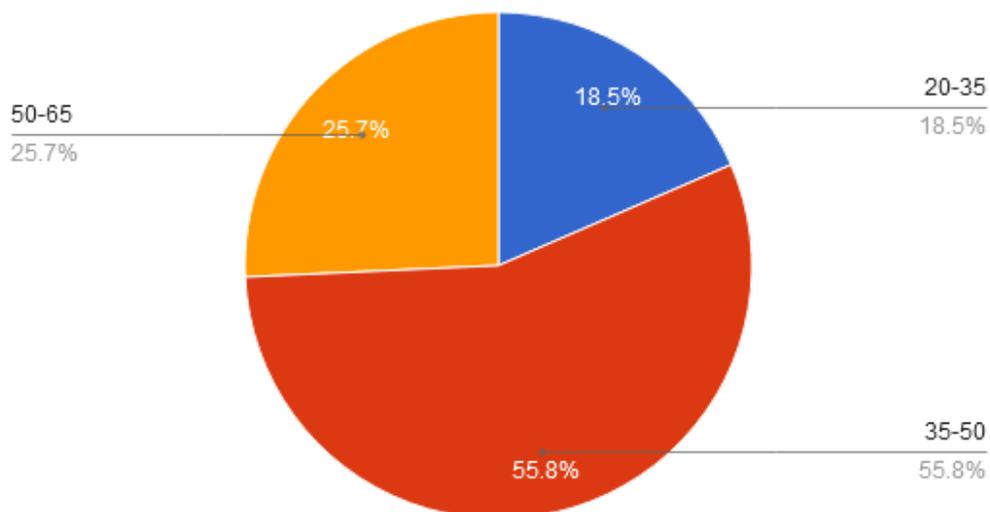
**Figura 2.**

### Participantes por género



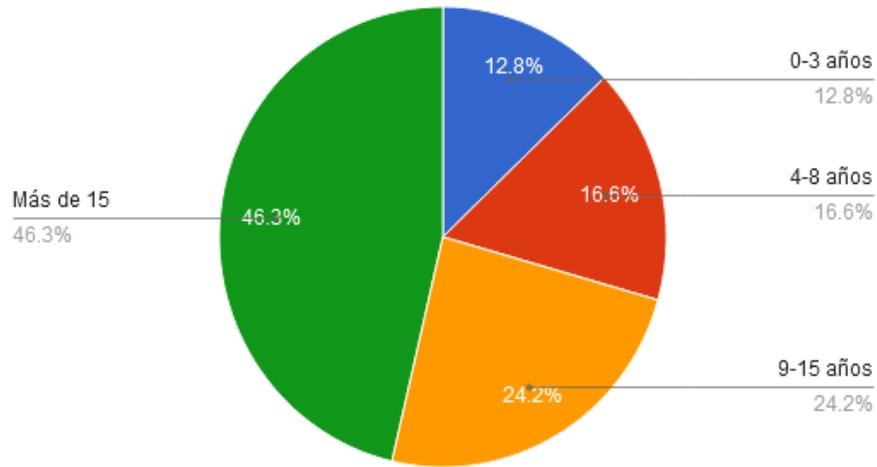
**Figura 3.**

### Participantes por grupo de edad



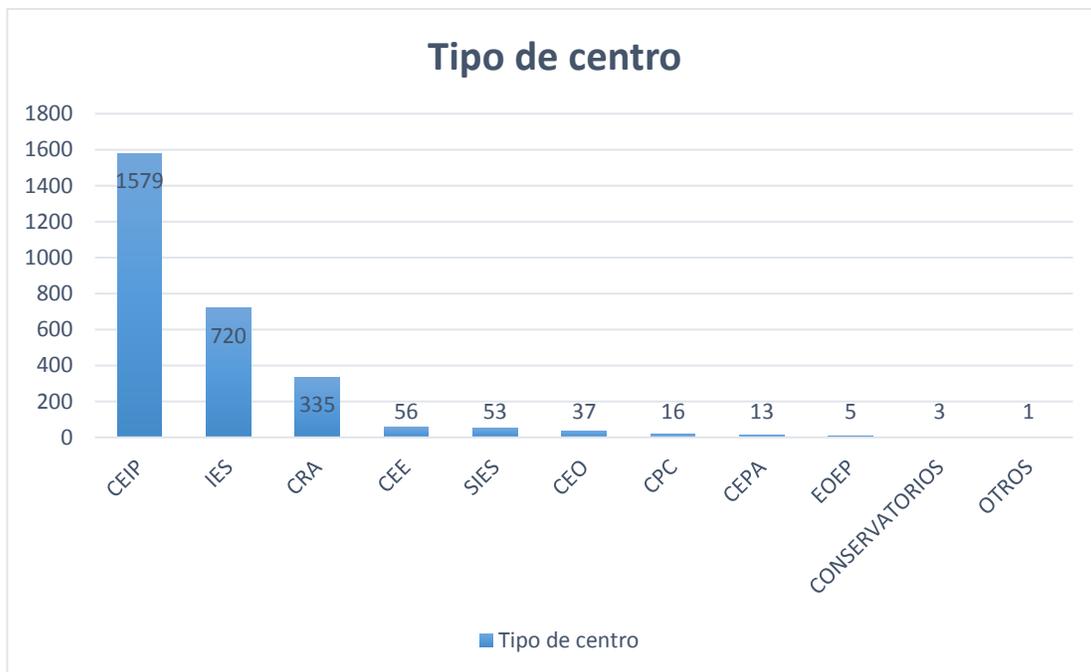
**Figura 4.**

### Participantes en función de los años de experiencia docente



**Figura 5.**

Participantes en función del tipo de centro



### 2.3. Variables

En la vertiente cuantitativa del estudio se tomaron en consideración las variables recogidas en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

Variables presentes en el estudio

VARIABLE	MEDIDA	VALORES
Género	Nominal	Mujer Hombre
Grupo de edad	Intervalo	Otros/género no binario 20-35 años 35-50 años 50-65 años
Años de experiencia docente	Intervalo	0-3 años 4-8 años 9-15 años Más de 15 años
Etapa o ámbito educativo en el que la persona participante desarrolla la labor docente	Nominal	Educación Infantil Educación Primaria Educación Secundaria y/o Bachillerato Formación Profesional Educación Especial Escuela Oficial de Idiomas Educación de Personas Adultas Otros
Ámbito de trabajo	Nominal	Colegio en zona urbana Instituto en zona urbana Colegio en zona rural Escuela rural (CRA) Instituto en zona rural Centro de Educación para personas adultas Conservatorio
Proyecto de innovación educativa en el que participa	Nominal	Almazuela 2.0 COVIDA La Rioja es nuestra tierra PRISMA Avanza@TIC Aprender leyendo Construyendo el plan lector Expediciones pedagógicas

Modalidad de formación preferida	Nominal	ASPASIA Aprendizaje Servicio J-RUN Presencial Online Híbrida
Duración preferida en una actividad formativa	Intervalo	8-12 horas 12-20 horas 20-40 horas Más de 40 horas
Competencia en la que le gustaría formarse en los próximos meses	Nominal	Científica Metodológica Digital y STEAM Organización, gestión y liderazgo Lingüística-comunicativa Inclusión y atención a la diversidad Metodológica Gestión de la convivencia Igualdad Didácticas específicas Metodologías activas Equipos directivos Lenguas Sostenibilidad Convivencia Salud Evaluación/investigación Competencias clave STEAM Arte TIC/Competencia Digital Docente Atención a la diversidad Actividad motriz Conocimiento del entorno
Cuestiones específicas en las que le gustaría formarse	Nominal	
Valoración de la gestión de la Evaluación del sistema educativo por parte del CRIE	Escala	De 1 a 10
Gestión de auxiliares de conversación por parte del CRIE	Escala	De 1 a 10

Asesoramiento y formación para la digitalización del centro por parte del CRIE	Escala	De 1 a 10
Gestión de la EBAU por parte del CRIE	Escala	De 1 a 10
Gestión de programas europeos e internacionales por parte del CRIE.	Escala	De 1 a 10
Gestión de alumnado en prácticas por parte el CRIE	Escala	De 1 a 10
Píldoras de formación en centros	Escala	De 1 a 10
Medios que resultan más útiles para informarse de la actividad del CRIE	Nominal	Whatsapp Racima Correo electrónico Web Educarioja Twitter Instagram Tablón informativo del centro A través de compañeros/as Otros
Valoración de la diversidad en la formación proporcionada por el CRIE	Escala	De 1 a 10
Calidad de la formación proporcionada por el CRIE	Escala	De 1 a 10
Experiencia con el personal del CRIE (comunicación, disponibilidad, asesoramiento y cercanía).	Escala	De 1 a 10
Realización de formación en cascada	Binaria	Sí No
Valoración de la utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto	Escala	De 1 a 10
Valoración de los talleres realizados con el alumnado dentro de PIEs	Escala	De 1 a 10
Itinerario en el que el profesorado desea formarse en el futuro (ubicados dentro de las cuatro	Nominal	Convivencia Igualdad Evaluación e investigación Competencias clave

líneas formativas preferentes para la Consejería: digitalización, inclusión, convivencia y currículo		Didácticas específicas Metodologías activas STEAM Arte Equipos directivos Lenguas TIC/CDD Atención a la diversidad Sostenibilidad Salud Actividad motriz Conocimiento del entorno
Competencias docentes que se han visto mejoradas a partir de la participación en el PIE	Nominal	Competencia científica Competencia didáctica Competencia organizativa y de gestión Competencia en trabajo en equipo Competencia en innovación y mejora Competencia comunicativa y lingüística Competencia digital Competencia intrapersonal Competencia interpersonal: social-relacional
Previsión de continuidad en la participación en el PIE	Dicotómica	Sí No
Horas dedicadas a coordinación dentro del PIE	Intervalo	1-3 4-8 9-12 13-15 Más de 15
Disposición de metodología para las reuniones de los PIE	Dicotómica	Sí No
Eficiencia de las reuniones de PIE para fijar objetivos, temporalizar y gestionar tareas	Escala	De 1 a 10
Valoración de la coordinación del PIE en el centro	Escala	De 1 a 10
Valoración de la implicación de compañeras y compañeros en el PIE	Escala	De 1 a 10

Valoración del aprovechamiento de la dotación económica del PIE	Escala	De 1 a 10
Valoración general del funcionamiento de PIE en el Centro	Escala	De 1 a 10

## 2.4. Material e instrumentación

Para la realización del estudio se hizo uso de sendos cuestionarios elaborados ad hoc: el Cuestionario general y el Cuestionario sobre participación en proyectos de innovación educativa. Ambos cuestionarios fueron elaborados y respondidos a través de la aplicación para la generación de formularios online Google Forms ubicada dentro del entorno Google Workspace.

En lo que se refiere al análisis estadístico, este fue realizado haciendo uso del programa SPSS Statistics v. 26.

Y en lo relativo al análisis cualitativo se utilizó el programa NVivo v.12.

## 2.5. Cumplimiento de principios éticos

Toda investigación ha de mantener un substrato de naturaleza ética. La elección de la temática, objeto de estudio, mantuvo implícita la aceptación, desde la libertad y la responsabilidad, de un compromiso moral en relación con las participantes, la comunidad científica y la propia sociedad.

Este compromiso llevó, en primer lugar, a desarrollar una investigación con vocación de relevancia desde una perspectiva de detección y estabilización de los aspectos positivos que se daban en la labor realizada por el CRIE y de cambio en relación con elementos susceptibles de mejora. Se trataba, en última instancia, de investigar transformando, buscando modos de acción que produjeran mejoras en la incidencia que, sobre el profesorado, ejerce el CRIE.

En segundo lugar, se trató de mantener esa misma relevancia al generar conocimiento que pudiera aportar vías de acción relevantes para instituciones transformadoras de la sociedad como son los centros de formación permanente del profesorado.

Y, en tercer lugar, se buscaron caminos que enriquecieran el bagaje de la comunidad científica en relación con el estudio de la acción realizada por los centros formativos del profesorado.

Por otra parte, el proceso de investigación también estuvo impregnado de este mismo compromiso ético. La cumplimentación de los cuestionarios que sirvieron de base fue voluntaria. Se preservó el anonimato de las personas participante.

Finalmente, es preciso resaltar que se impregnó también, la dinámica de las actuaciones, en torno al proceso de investigación, de un compromiso moral.

## 2.6. Criterios de rigor científico

La vertiente cualitativa de esta investigación se sometió a los criterios de rigor que son propios en este tipo de estudios en aras de garantizar su calidad. Dicho rigor está vinculado al grado de certeza de los resultados y, como fruto de ello, del conocimiento generado (Dorio, Sabariego y Massot, 2012; Erazo, 2011).

En este contexto se abordó el cumplimiento de los principios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Castillo y Vásquez, 2003; Guba, 1989; Lincoln y Guba, 1985;).

En relación con la credibilidad, relativa a la representatividad, veracidad y aceptabilidad de los datos obtenidos, se realizaron procesos de triangulación de técnicas y personas. Es ésta una referencia singularmente relevante en aras de propiciar la credibilidad en la medida en que aporta evidencias desde vertientes variadas, así como información procedente de personas diferentes y de situaciones diversas que sirven de base a la interpretación de la realidad (Dorio, Sabariego y Massot, 2012).

La triangulación se realizó buscando la consistencia entre las fuentes que suponían cada uno de los cuestionarios (Luengo, 2010; Martín, 2010; Santesmases, 2001).

El proceso de triangulación se realizó siguiendo a Cataldo y Muñoz (2012). De esta manera se utilizó la información cualitativa y cuantitativa extraída de los cuestionarios para validar y contrastar los datos obtenidos. De este modo se buscó que los datos fueran más confiables y se adquiriera mayor credibilidad, además de conocer la realidad docente y situación vivida en los centros educativos, a través, de los formatos ofertados por el CRIE.

De forma complementaria, se contribuyó a la veracidad de la investigación a partir de la incursión prolongada de las personas participantes en el contexto objeto de estudio. El grupo de investigación mantuvo el contacto con la realidad objeto de investigación a lo largo de los seis meses en los que se desarrolló el programa.

Por lo que se refiere a la transferibilidad, o posibilidad de obtención de resultados equivalentes en otros contextos de características similares, en aras de lograrla, esta investigación ofrece la delimitación del contexto en el que se desarrolló, la descripción pormenorizada de los cuestionarios y las variables, así como del proceso seguido en la propia investigación. Todo ello contribuye a que otras personas investigadoras puedan valorar la aplicabilidad y la utilidad del método de trabajo.

Centrándonos en la dependencia, tendente a asegurar la consistencia y estabilidad de los datos y de las interpretaciones realizadas, la triangulación, cruzando datos procedentes de fuentes diferentes, que se erigían, en última instancia, en métodos solapados, fue el principal referente en aras de garantizar la dependencia en la investigación.

Y de modo complementario, se profundizó, en ella a través de la descripción detallada del proceso seguido, de las técnicas de análisis de los datos y de la actuación del grupo de investigación.

Finalmente, la confirmabilidad, vinculada a la neutralidad e imparcialidad del análisis de datos, lo que entraña la posibilidad de que, a partir de la información recogida,

investigadores diferentes lleguen a conclusiones análogas (Erazo, 2011), además de contar con procedimientos de triangulación, se explica, en el informe de investigación, el posicionamiento del grupo investigador. Por otro lado, se siguieron procedimientos de saturación como base para la realización interpretaciones.

## 2.7. Tratamiento de los resultados

En aras de conocer las necesidades y preferencias formativas del profesorado de la Comunidad Autónoma de La Rioja se determinaron las frecuencias y porcentajes de elección en relación con:

- Las modalidades de formación presencial, online e híbrida.
- El número de horas que había de contener un curso de formación.
- Las competencias objeto de formación.
- Las cuestiones específicas objeto de actividad formativa.
- El medio de difusión de las actividades formativas.

Asimismo, para conocer la valoración que realiza el profesorado de la Comunidad Autónoma de La Rioja en relación con la actividad formativa promovida por el Centro Riojano de Innovación Educativa se delimitaron las medias aritméticas, así como la frecuencia de distribución de respuestas de los valores atribuidos a las siguientes variables:

- Gestión de las evaluaciones de diagnóstico.
- Gestión de auxiliares de conversación.
- Asesoramiento y formación para la digitalización del centro.
- Gestión de la EBAU.
- Gestión de Programas europeos e internacionales (eTwinning, Erasmus+).
- Gestión de alumnado en prácticas de magisterio por parte del CRIE.
- Píldoras de formación en centros.
- Experiencia con el personal del CRIE.
- Eficiencia en la resolución de las dudas por parte del personal del CRIE.

- Prontitud en la respuesta por parte del personal del CRIE.
- Grado de satisfacción general con los servicios del CRIE.
- Diversidad de la oferta formativa.
- Calidad de las formaciones.
- Respuesta de las actividades formativas a las expectativas.

En relación con el conocimiento de la valoración que realizan las personas participantes en Proyectos de Innovación Educativa promovidos por el CRIE, de dichos proyectos se calculó la media aritmética de las valoraciones realizadas en el Cuestionario sobre participación en los proyectos de innovación educativa, así como la distribución de la frecuencia de las respuestas en las siguientes variables:

- Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro educativo
- Aprovechamiento de la dotación económica.
- Eficiencia de las reuniones.
- Coordinación del proyecto en el centro.
- Implicación de las personas participantes en el centro.
- Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto.

Asimismo, se recogió la distribución de puntuaciones en cada una de estas variables en función de la combinación entre Proyecto de innovación educativa y Ámbito de trabajo y Proyecto de innovación educativa y Tipo de centro.

Y se calculó el porcentaje de participantes que informaban de haber realizado formación en cascada, así como del número de horas dedicadas a la coordinación, de la disposición de metodología para la coordinación y de la disposición para continuar con la participación en el proyecto de cara al próximo curso desde los diferentes roles.

Finalmente, se realizó un análisis cualitativo de las alternativas de organización que, según lo comunicado por las personas participantes, servían de referencia para el desarrollo del Proyecto en el centro educativo.

Para determinar si se dan diferencias significativas entre las personas participantes en Proyectos de Innovación Educativa promovidos por el CRIE en función del género, el grupo de edad, los años de experiencia docente, la etapa o ámbito educativo, el ámbito de trabajo en la valoración de las actividades formativas y en las necesidades de formación percibidas se realizaron diferentes análisis estadísticos.

Así para determinar la diferencia en función del género se determinaron las medias de valoración en función del género y se aplicó la prueba T de Student en las variables:

- Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto.
- Valoración de los talleres con el alumnado.
- Eficiencia de las reuniones.
- Coordinación del proyecto en el centro.
- Implicación de las personas participantes.
- Aprovechamiento de la dotación económica.
- Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro.

Mientras, y en relación con esas mismas variables, para determinar si se daban diferencias significativas en función del grupo de edad, los años de experiencia docente, la etapa o ámbito educativo y el ámbito de trabajo, se realizaron sendos análisis multivariantes de la varianza (MANOVA). No obstante, y dado que la prueba m de Box no pudo corroborar, en cada uno de los casos, la homogeneidad de varianzas y covarianzas, se optó por realizar, en cada variable, un análisis de varianza de un factor (ANOVA), determinando si se cumplía el supuesto de homocedasticidad a través de la prueba de Levene y, en función de su cumplimiento o de su ausencia, se utilizaron respectivamente las pruebas HSD de Tuckey y Games-Howell como pruebas post-hoc.

Finalmente se realizó un análisis cualitativo de las respuestas de las personas participantes en el Cuestionario general y Cuestionario sobre participación en los proyectos de innovación educativa en aras de conocer:

- Qué formaciones de carácter general y vinculadas a cada proyecto de innovación, así como qué cambios en la formación demanda el profesorado.
- Qué elementos de mejora puede introducir el Centro Riojano de Innovación Educativa en su acción.

Para la categorización se generaron cinco categorías iniciales más una emergente, no siendo necesario incorporar subcategorías. En concreto, las categorías delimitadas fueron:

- Temáticas.
- Calidad de los cursos.
- Planificación y organización.
- Práctica y seguimiento durante los cursos.
- Evaluación.
- Gestión y certificación.

## 3. RESULTADOS

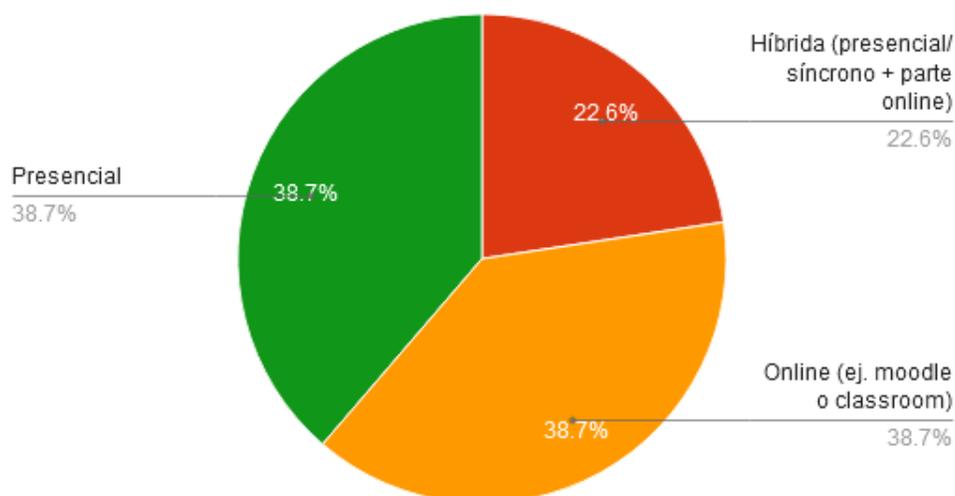
---

### 3.1. Preferencias y necesidades formativas del profesorado de la Comunidad Autónoma de La Rioja

El cuestionario general determinó que las preferencias en cuanto a la modalidad formativa se distribuían por igual entre la formación presencial (38,7%) y la formación online (38,7%), mientras que un porcentaje menor de las personas participantes se decantaban por una modalidad híbrida -presencia/síncrona + parte online- (22,6%) (Figura 6).

**Figura 6.**

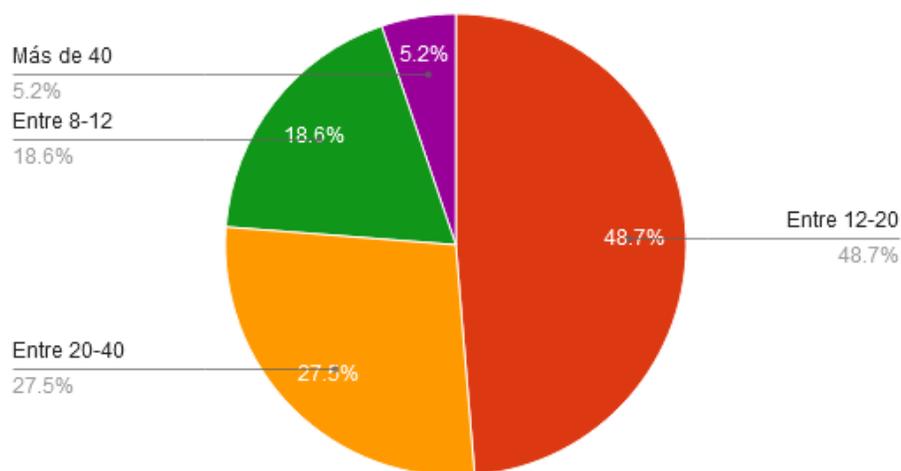
Preferencias de las personas participantes en cuanto a modalidad formativa



Por lo que se refiere al número de horas que, preferentemente, habría de incluir un curso, el Cuestionario general reveló que el 18,6% de las personas participantes se decantaban por cursos de entre 8 y 12 horas. Mientras, casi la mitad optó por cursos de entre 12 y 20 horas (48,7%). Un 27,5% prefería formaciones con extensión de entre 20 y 40 horas (27,5%). Finalmente, un 5,2% se decantó formaciones de más de 40 horas (Figura 7).

**Figura 7.**

Preferencias de las personas participantes en relación con la duración de los cursos



Centrándonos en las competencias específicas en las que el profesorado le gustaría formarse, las preferencias, en el Cuestionario General, se concretaron en inclusión y atención a la diversidad (18,55%), digital y STEM (17,53%), didáctica (16,37%), metodológica (13,62%), lingüístico-comunicativa (10,57%), científica (9,56%), gestión de la convivencia (9,13%) y organización, gestión y liderazgo (4,67%) (Tabla 2 y Figura 8)

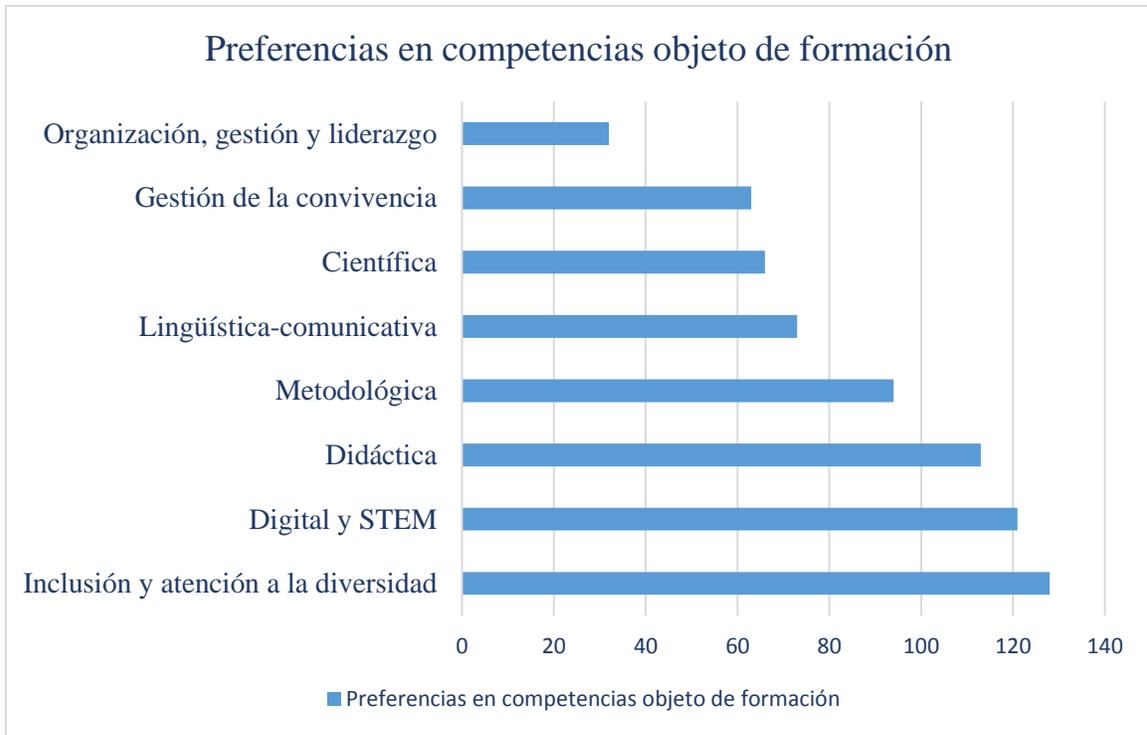
**Tabla 2.**

Preferencias de las personas participantes en competencias objeto de formación

COMPETENCIA	FRECUENCIA	% DE LAS RESPUESTAS
Inclusión y atención a la diversidad	128	18,55
Digital y STEM	121	17,53
Didáctica	113	16,37
Metodológica	94	13,62
Lingüística-comunicativa	73	10,57
Científica	66	9,56
Gestión de la convivencia	63	9,13
Organización, gestión y liderazgo	32	4,63

**Figura 8.**

Preferencias de las personas participantes en competencias objeto de formación



En relación con las cuestiones específicas en las que desea formarse el profesorado desde sus respuestas se concedió relevancia, por este orden, a metodologías activas (22,98%), convivencia 14,33%), STEAM (12,61%), didácticas específicas (12,35%), evaluación en investigación (8,39%), competencias clave (8,19%), lenguas (7,26%), salud (5,02%), equipos directivos (3,56%), sostenibilidad (2,84%) e igualdad (2,44%) (Tabla 3 y Figura 9).

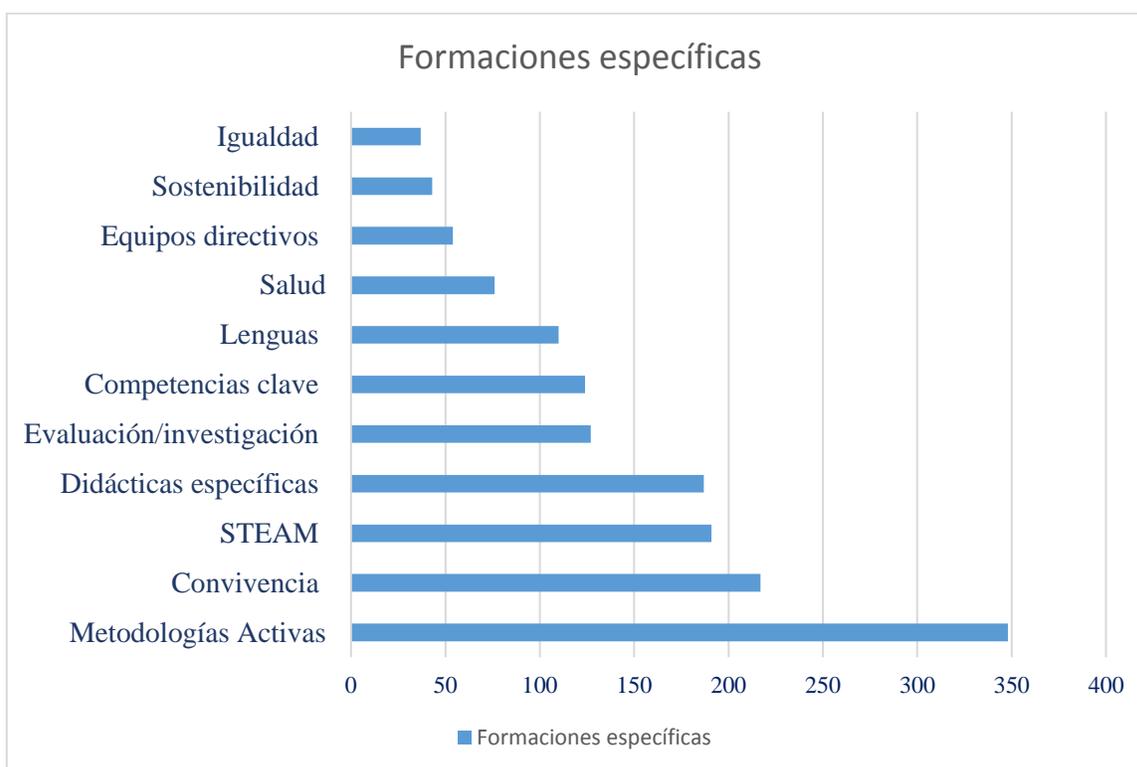
**Tabla 3.**

Preferencias de las personas participantes en cuestiones específicas objeto de formación.

ÁMBITOS ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN	FRECUENCIA	% DE LAS RESPUESTAS
Metodologías activas	348	22,98%
Convivencia	217	14,33%
STEAM	191	12,61%
Didácticas específicas	187	12,35%
Evaluación/investigación	127	8,39%
Competencias clave	124	8,19%
Lenguas	110	7,26%
Salud	76	5,02%
Equipos directivos	54	3,56%
Sostenibilidad	43	2,84%
Igualdad	37	2,44%

**Figura 9.**

Frecuencias de elección en relación con formaciones específicas



Finalmente, en lo relativo al medio más útil para recibir información sobre las actividades organizadas por el CRIE, casi la mitad del profesorado prefirió el correo electrónico (48,78%), seguido de Whatsapp (24,75%), de Racima (17,12%) y de la Web Educarioja (6,76%) mientras que otras opciones como A través de compañeros/as, Instagram, Twitter, o El tablón informativo del centro acumularon un 2,44% (Tabla 4 y Figura 10).

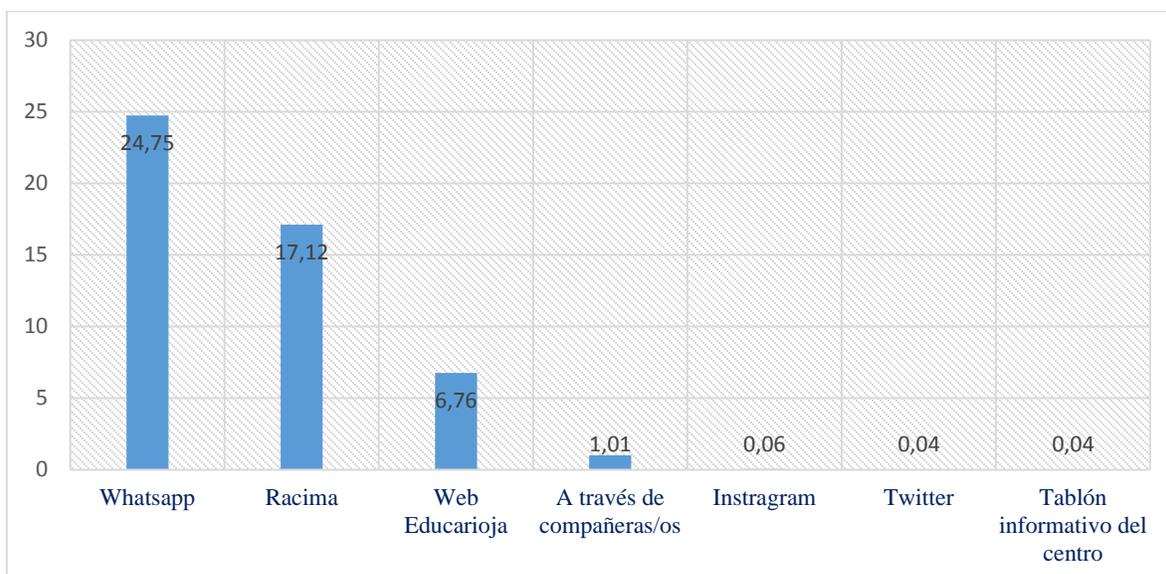
**Tabla 4.**

Frecuencias de elección en relación con el medio preferido para recibir información sobre actividades formativas.

MEDIO	FRECUENCIA	%
Correo electrónico	339	48,78
Whatsapp	172	24,75
Racima	119	17,12
Web Educarioja	47	6,76
A través de compañeras/os	7	1,01
Instragram	4	0,57
Twitter	3	0,43
Tablón informativo del centro	3	0,43

**Figura 10.**

Frecuencias de elección en relación con el medio preferido para recibir información sobre actividades formativas.



### 3.2. Valoración de la gestión realizada desde el CRIE y de su oferta formativa

El cuestionario general determinó que las valoraciones medias de la gestión realizada por parte del CRIE en relación con cuestiones que se ubican dentro de su campo de actuación se situaba en todos los casos entre 1 y 10, con medias ubicadas entre 6,14 (Gestión de la evaluación de diagnóstico) y 8,27 (Experiencia con el personal del CRIE) (Tabla 5 y Figuras 11-21).

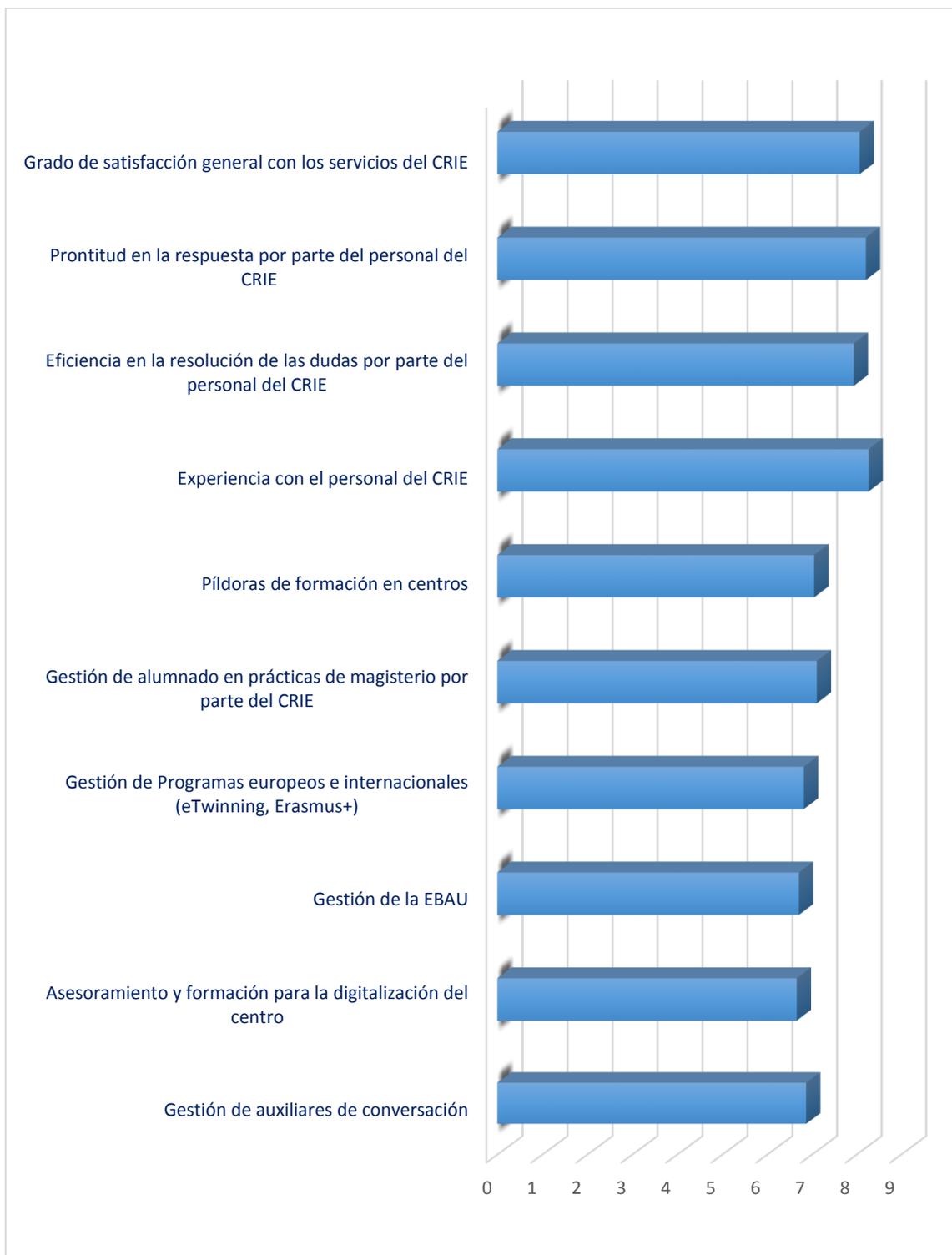
**Tabla 5.**

Valoración media de la gestión realizada desde el CRIE en ámbitos propios de su campo de actuación.

<b>VARIABLE</b>	<b>MEDIA</b>
Gestión de las evaluaciones de diagnóstico	6,14
Gestión de auxiliares de conversación	6,87
Asesoramiento y formación para la digitalización del centro	6,66
Gestión de la EBAU	6,71
Gestión de Programas europeos e internacionales (eTwinning, Erasmus+)	6,82
Gestión de alumnado en prácticas de magisterio por parte del CRIE	7,11
Píldoras de formación en centros	7,05
Experiencia con el personal del CRIE	8,27
Eficiencia en la resolución de las dudas por parte del personal del CRIE	7,94
Prontitud en la respuesta por parte del personal del CRIE	8,21
Grado de satisfacción general con los servicios del CRIE	8,07

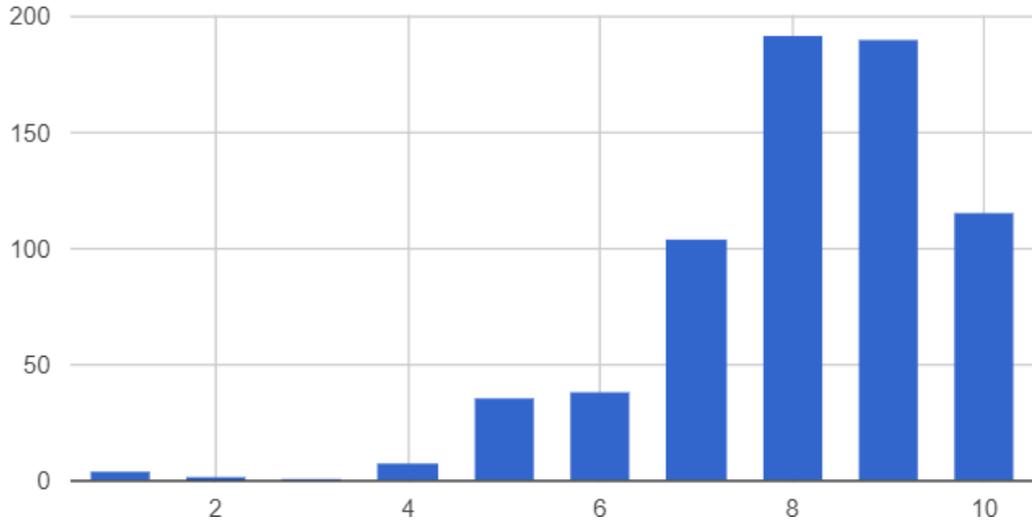
**Figura 11.**

Valoración media de la gestión realizada desde el CRIE en ámbitos propios de su campo de actuación.



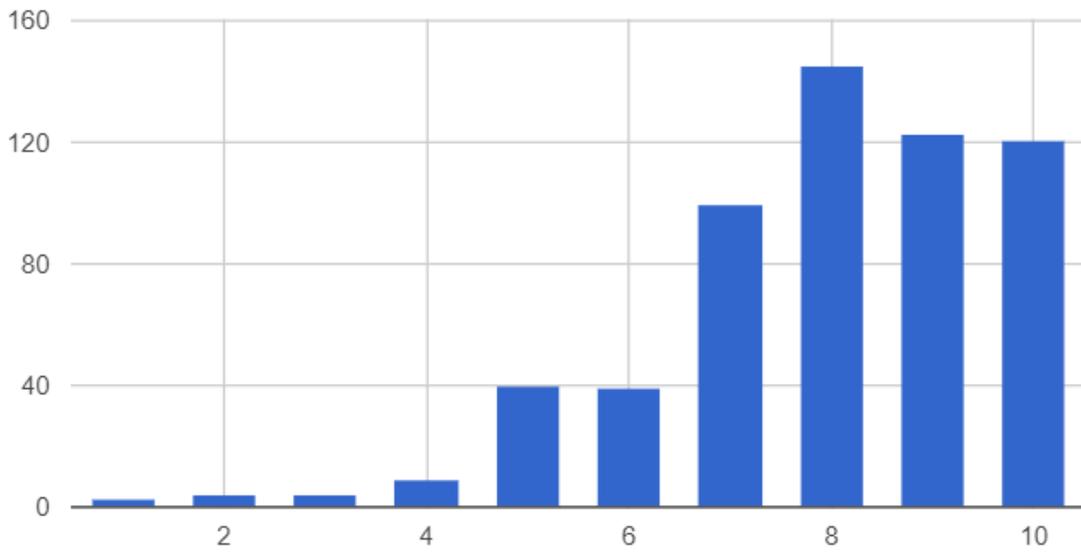
**Figura 12.**

Grado de satisfacción general con la actividad del CRIE: distribución de respuestas.



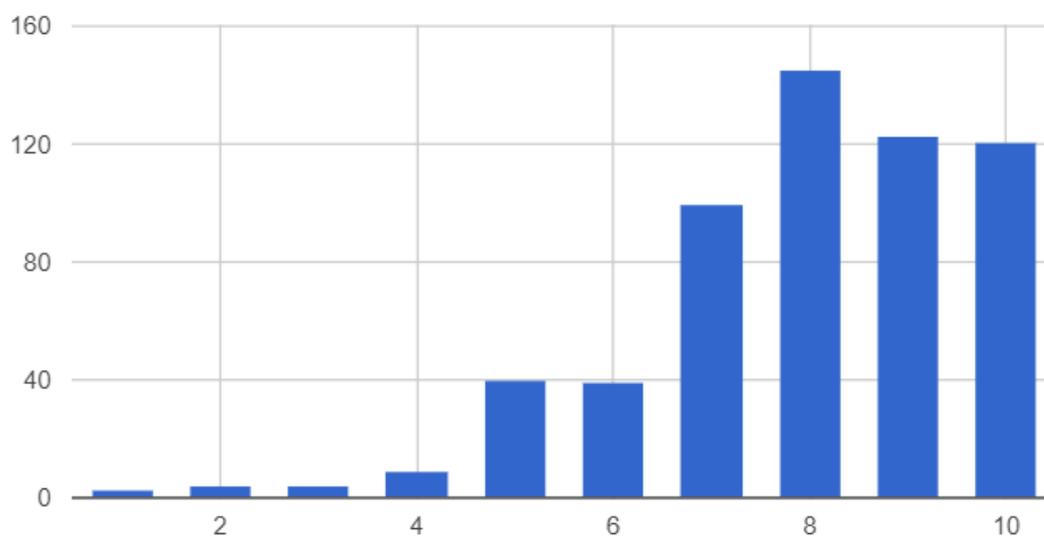
**Figura 13.**

Prontitud de la respuesta por parte del personal del CRIE: distribución de respuestas.



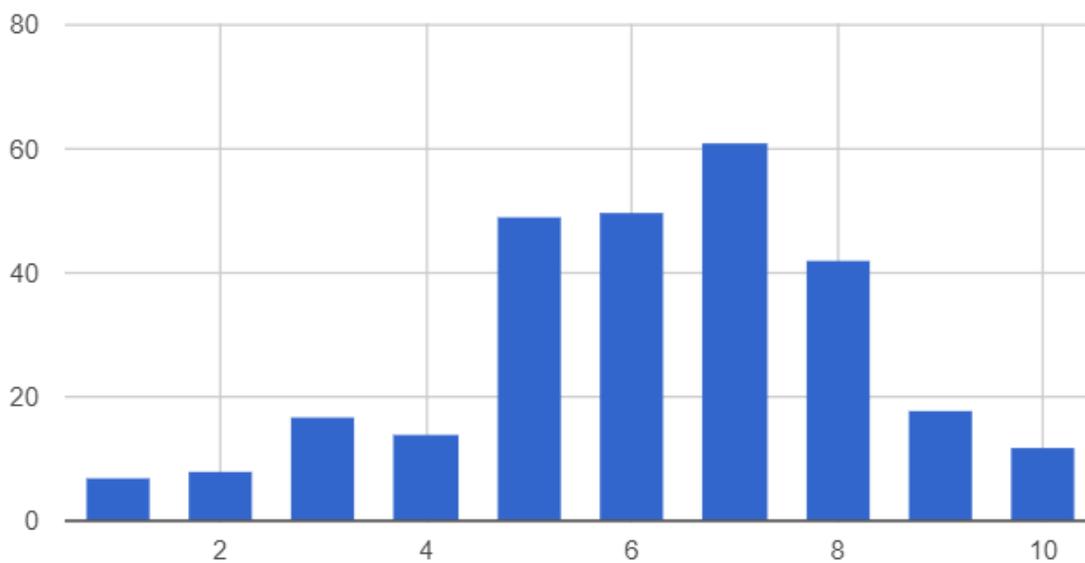
**Figura 14.**

Eficiencia en la resolución de dudas por parte del personal del CRIE: distribución de respuestas.



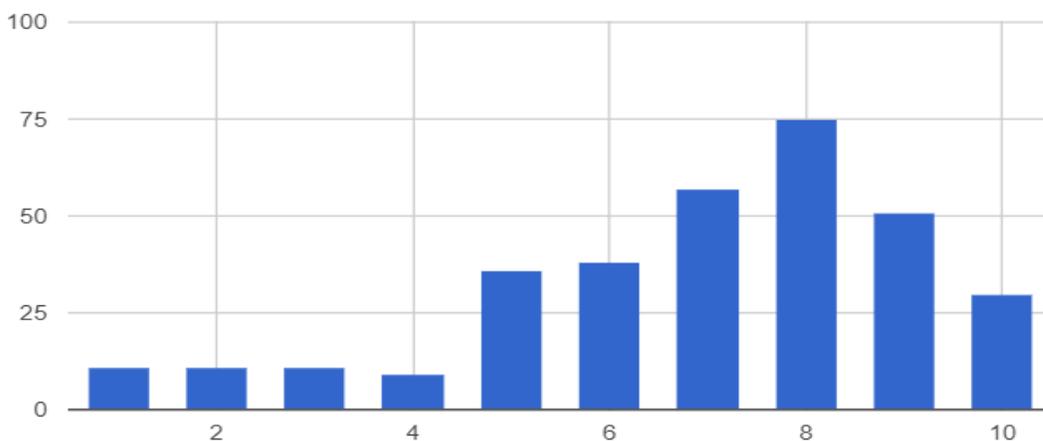
**Figura 15.**

Gestión de la evaluación del sistema educativo: distribución de respuestas.



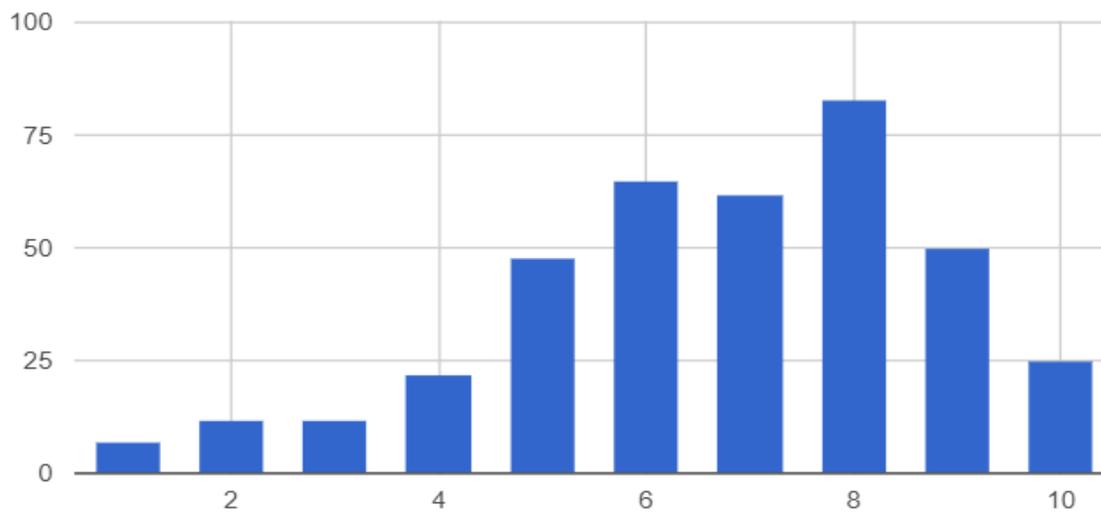
**Figura 16.**

Gestión de auxiliares de conversación: distribución de respuestas.



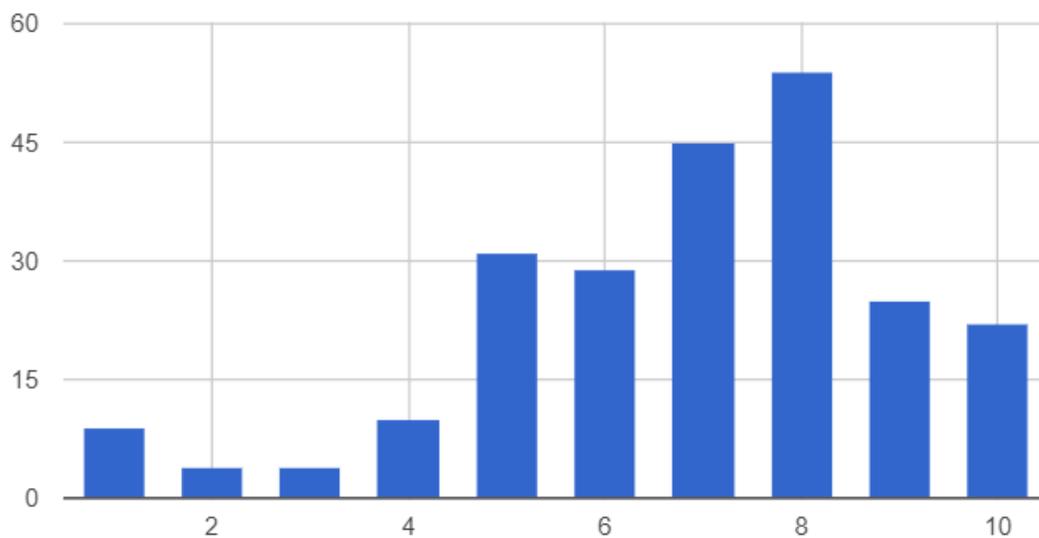
**Figura 17.**

Asesoramiento y formación para la digitalización del centro: distribución de respuestas.



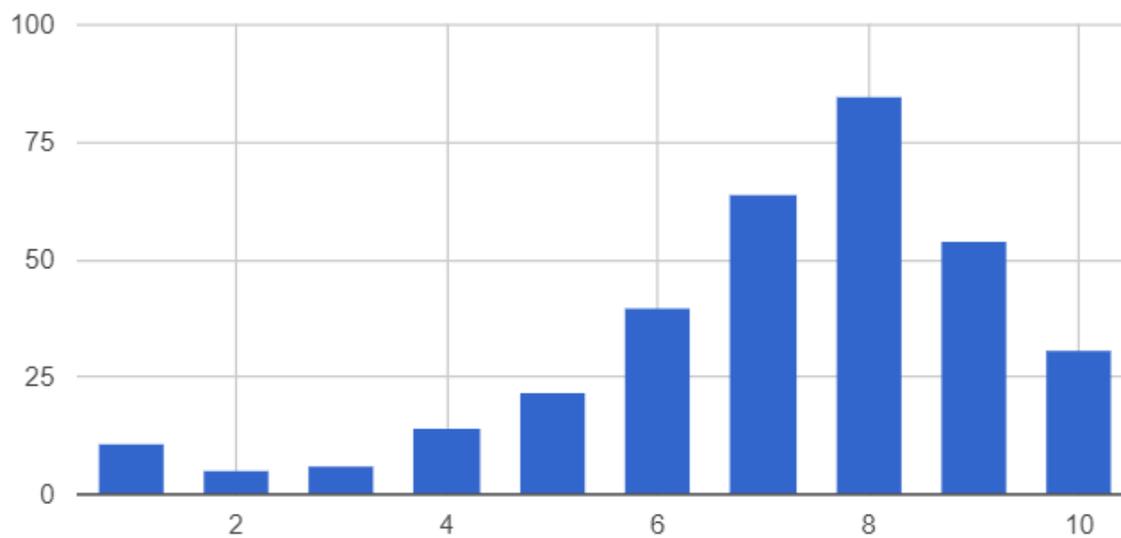
**Figura 18.**

Gestión de programas europeos e internacionales: distribución de respuestas.



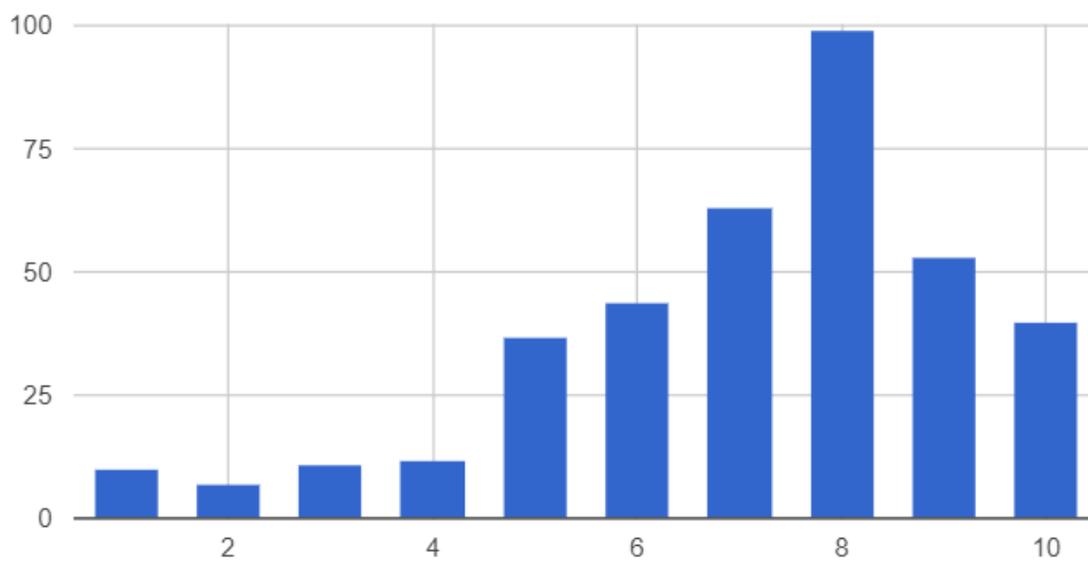
**Figura 19.**

Gestión de alumnado en prácticas: distribución de respuestas.



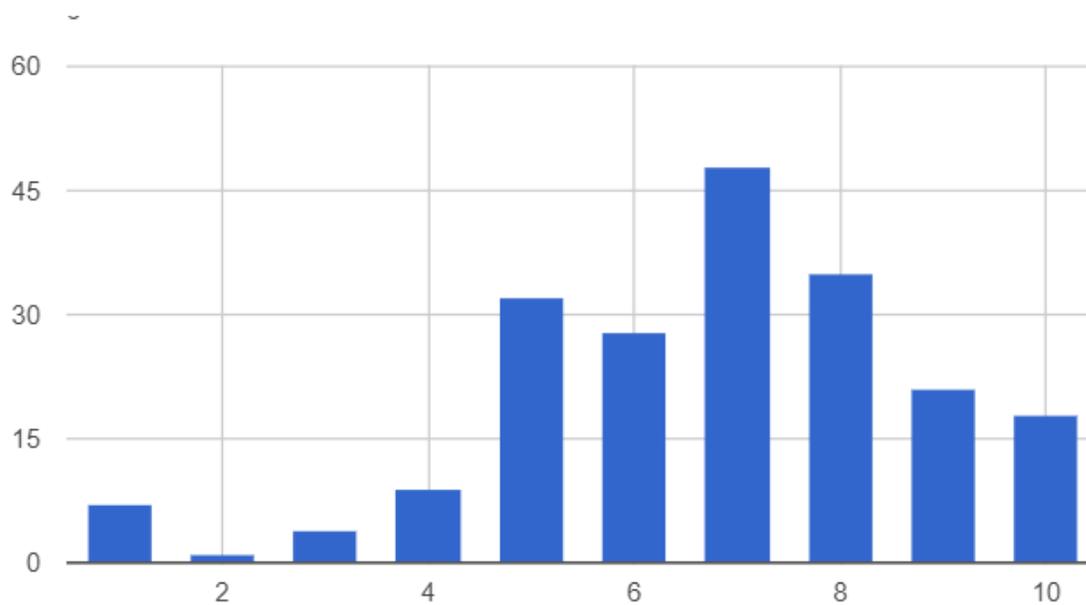
**Figura 20.**

Píldoras de formación en centros: distribución de respuestas.



**Figura 21.**

Gestión de la EBAU: distribución de respuestas.



Y en lo relativo a la oferta formativa, esta obtuvo puntuaciones medias de 7,72 en lo que atañe a su diversidad, 7,76 en lo relativo a su calidad y 7,88 en lo que se refiere al grado en el que dio respuesta a las expectativas de las personas participantes (Figuras 22-25).

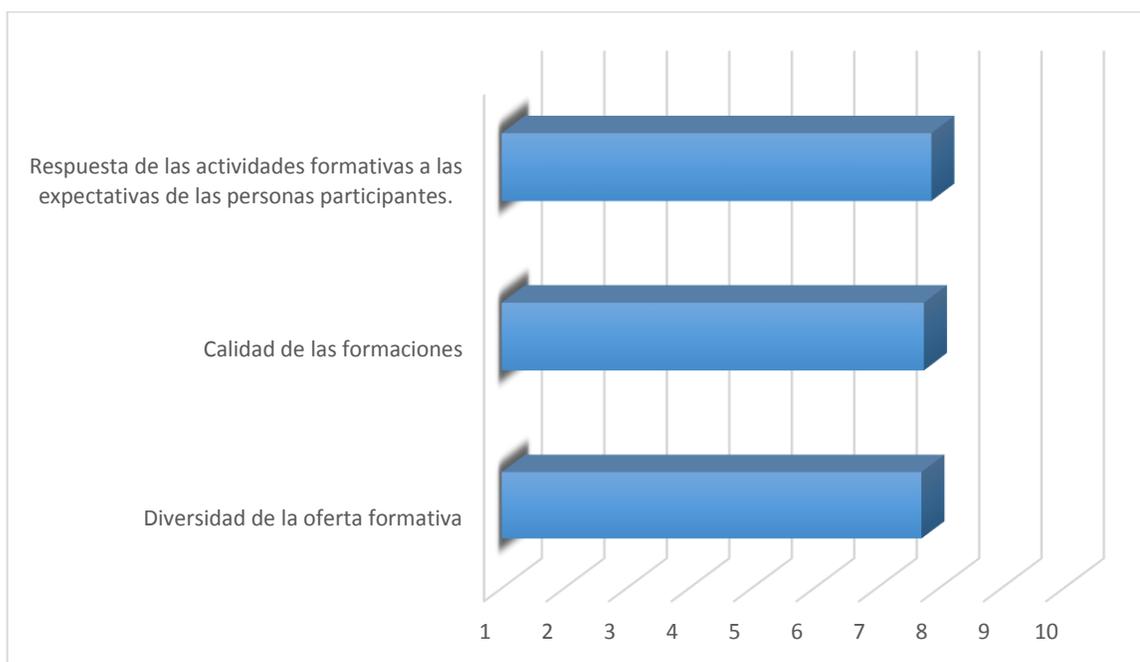
**Tabla 6.**

Valoración media de la oferta formativa del CRIE

VARIABLE	MEDIA
Diversidad de la oferta formativa	7,72
Calidad de las formaciones	7,76
Respuesta de las actividades formativas a las expectativas	7,88

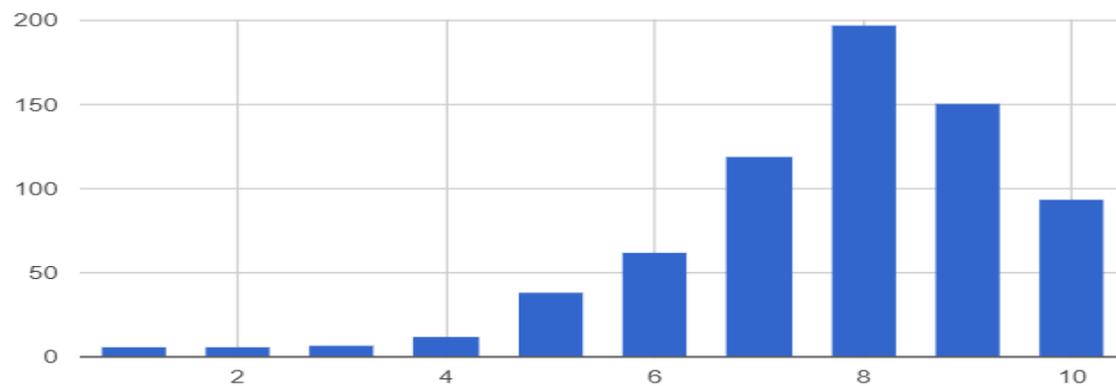
**Figura 22.**

Valoración media de la oferta formativa del CRIE



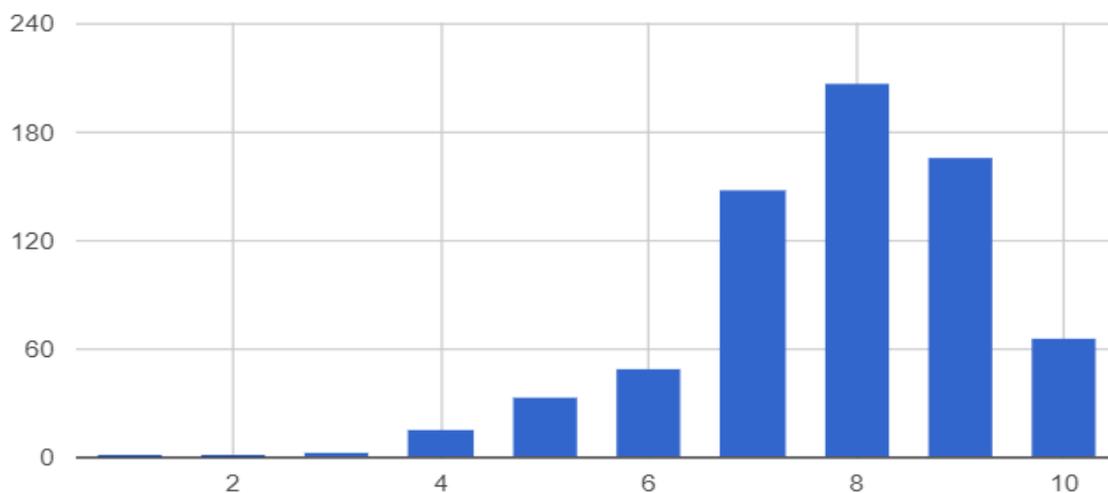
**Figura 23.**

Diversidad de la oferta formativa: distribución de respuestas.



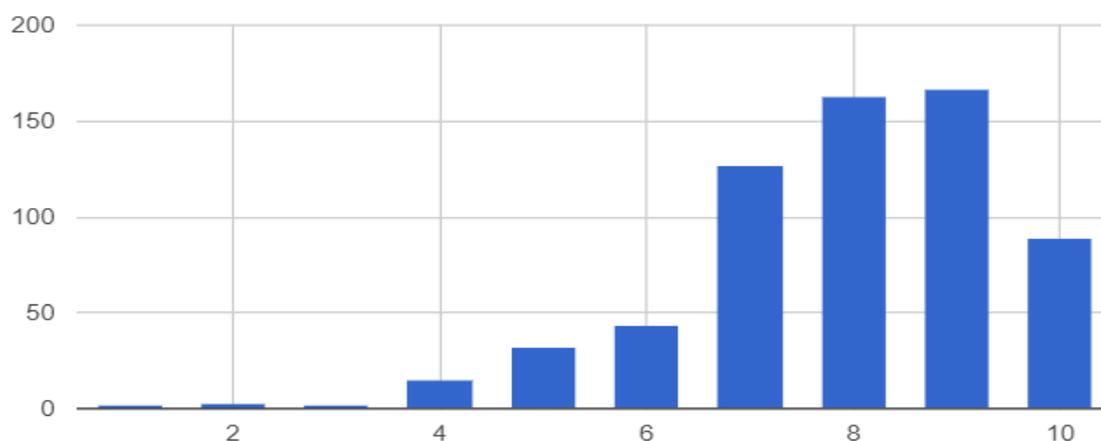
**Figura 24.**

Calidad de la formación: distribución de respuestas.



**Figura 25.**

Ajuste de la formación a las expectativas del profesorado: distribución de respuestas.



### 3.3. Propuestas de mejora

En lo que se refiere a las propuestas de mejora, en el estudio cualitativo realizado a partir de la información aportada por el cuestionario general se delimitaron 149 unidades textuales que fueron ubicadas en las categorías predefinidas: temáticas, calidad de los cursos, planificación y organización, práctica y seguimiento de los cursos y evaluación. A ellas se sumó una categoría emergente: gestión y certificación. Mientras, se suprimió la categoría relativa a la evaluación, dado que no se presentaron unidades textuales que tuvieran encaje en ella.

#### 3.3.1. Temáticas

Las propuestas de mejora remitían a la variedad y a la diversificación de las temáticas de los cursos para dar respuesta a las demandas específicas de las diferentes áreas o materias en su vertiente académica (8 unidades textuales):

*Formación específica sobre todas las materias (participante 65).*

*Que hubiera más cursos relacionados con lo académico, con los contenidos de la asignatura como el que ha habido de actualización de la sintaxis (participante 292).*

Dentro de esta línea, se presentaron también demandas asociadas al ámbito específico de la formación profesional, contexto en el que, en cualquier caso, desde la Dirección General de Formación Profesional se promueven actividades formativas (2 unidades textuales):

*Los profesores de FP necesitamos actualizarnos continuamente por la evolución técnica de los procesos productivos. La oferta formativa no cubre estas necesidades (participante 97).*

Asimismo, se planeó la necesidad de temas asociados a la escuela rural desde las singularidades que le son propias:

*Necesitamos que haya cursos específicos teniendo en cuenta los entornos rurales (participante 137).*

La acción educativa asociada al cambio curricular fue también el objeto de algunas de las demandas, centrándose en el conocimiento del nuevo currículo, las metodologías que promueven la adquisición de competencias y la evaluación competencial (cinco unidades textuales):

*Todos necesitamos formación en evaluación, en competencias, en aplicación de los puntos de la LOMLOE, en su comprensión y me gustaría que nos transmitieran un mayor convencimiento en la apuesta de las competencias específicas, de lo contrario en la práctica docente no habrá ningún cambio real (participante 8).*

Finalmente, el intercambio de experiencias se manifestó como una alternativa que contó con la aportación de dos unidades textuales. Y se presentaron otras propuestas de índole plural como aulas abiertas, plataformas de trabajo, idiomas desde la inmersión lingüística en el extranjero, edición de vídeos y mindfulness.

### **3.3.2. Calidad de los cursos**

La información aportada en relación con la calidad de los cursos fue plural.

La demanda más generalizada se asociaba a la necesidad de que los cursos tuvieran una orientación práctica, aspecto, en cualquier caso, que ya es prioritario para el CRIE (31 unidades textuales):

*Que los cursos sean más prácticos (participante 631).*

La metodología utilizada en la propia actividad formativa se presentó como una referencia en las demandas de cambios en pos de la calidad de los cursos (5 unidades textuales):

*Cambiar la metodología de algunos cursos: en algunos cursos se sigue un programa con una metodología tradicional de enseñanza-aprendizaje: ponente expone-profesorado escucha-trabajo a realizar. No hay correspondencia con la tendencia a la introducción de nuevas metodologías en el aula si nuestra propia formación no lo hace (participante 26).*

La posibilidad de transferir los aprendizajes a la acción didáctica también se manifiesta como una referencia compartida por algunas de las personas participantes (3 unidades textuales):

*Aplicabilidad a la labor diaria. Que sean adecuados para el aula. Algunos cursos no sirven de nada (participante 9).*

También, se demandaba de un ajuste a las personas participantes, a su perfil y a su bagaje profesional y formativo:

*Ajustar los contenidos que imparten los ponentes al perfil del profesorado, en muchos cursos he tenido la sensación de pérdida de tiempo porque las ponencias eran sobre conocimientos que ya tenía, como si los profesores partiéramos de 0, que no suele ser el caso (participante 26).*

*Que los cursos sirvan como ayuda a los problemas y necesidades reales del docente en el aula para dotarlo de ideas o recursos en su práctica docente real (participante 333).*

Asimismo, se hacía expresa la importancia de contar con ponentes de calidad y que estuvieran vinculados a la práctica del aula (4 unidades textuales):

*Mas rigurosidad en los profesionales que imparten los cursos (participante 102).*

*Que los cursos sean impartidos por profesionales que se encuentren trabajando en las aulas o hayan trabajado en ellas (participante 333).*

Y se presentó una demanda que atribuía una carga ideológica a la formación proporcionada por el CRIE:

*El grado de implicación ideológica que está adquiriendo el CRIE (participante 204).*

### 3.3.3. Planificación y organización

Las aportaciones de las personas participantes integraban respuestas asociadas a la planificación y organización de los cursos que complementaba la aportada en la vertiente cuantitativa en estas mismas temáticas.

Una primera demanda llevaba a que se realizaran actividades formativas en diferentes lugares dentro de la geografía riojana (11 unidades textuales):

*Que hubiese más cursos presenciales en más lugares. La Rioja Alta en concreto (participante 298)*

En lo que se refiere a las modalidades formativas: presencial, semipresencial y online, se manifestaron perspectivas diversas de modo que en 2 unidades textuales se planteaba la necesidad de alternar formación online con presencial, en 4 se solicitaba más formación online y en 7 más presencial:

*Más cursos presenciales (participante 246).*

*Deberíamos alcanzar un equilibrio entre formación online y presencial. El empacho de la digitalización es ya muy grave (participante 77).*

Por otra parte, se aludió a la realización de la formación dentro del horario laboral (5 unidades textuales):

*Considero importante que hubiera una formación obligatoria en horario laboral al finalizar el curso (participante 224).*

La posibilidad de conjugar la formación con el horario laboral, cuando este es de tarde también se presentó como demanda de forma recurrente (5 unidades textuales):

*La mayoría de las veces las sesiones síncronas en los cursos híbridos son por la tarde, esto nos dificulta la asistencia a ellas a los profesores del horario vespertino y limita nuestras posibilidades de formación al no haber oferta de sesiones síncronas por la mañana y no poder compatibilizar la formación con el horario laboral. Hace varios años que venimos pidiendo una mayor oferta de horarios en la impartición de cursos, sobre todo por la mañana, para poder asistir a ellos, pero cada curso nuestra solicitud es desoída. Lo escribo aquí una vez más, aunque no creo que valga de nada (participante 118).*

Y se hacía también explícito en personas que desarrollan su trabajo en jornada de mañana y tarde (4 unidades textuales):

*Que se tenga en cuenta que hay docentes con horario de mañana y tarde en el mismo día (participante 11).*

Asimismo, se demandaba la ampliación de plazas o la repetición de los cursos en los que muchas personas no podían participar por exceder el número de plazas convocadas (5 unidades textuales):

*Repetir las formaciones con mayor frecuencia para poder acceder más profesores (participante 61).*

También la cuestión relativa a los horarios se planteó desde la óptica de la conciliación entre formación y vida familiar (2 unidades textuales):

*Tener en cuenta la conciliación familiar a la hora de distribuir las horas presenciales, ser realistas con la equiparación de vida laboral, personal y las horas de estos cursos (participante 80).*

La adecuación de la duración de los cursos a su contenido fue otra de las cuestiones planteadas (3 unidades textuales):

*Que los cursos sobre temas de calado tengan mayor duración para favorecer el cambio en la práctica docente (participante 64).*

En relación con la organización, otra cuestión que se plantea entre las demandas del profesorado remite a la conveniencia de no programar cursos en la misma temática con intersección temporal (3 unidades textuales):

*También que no se solapen cursos de la misma temática o materia (al final no te inscribes en todo lo que te interesa porque las fechas se solapan) (participante 6).*

Y se presentó como necesidad el hecho que supone tener en cuenta en qué momento se convocan las actividades formativas dentro del curso escolar (3 unidades textuales):

*La mejor oferta formativa suele coincidir con momentos clave en el curso y resulta difícil compatibilidad ambas cosas y frustrante (participante 23).*

*Que las fechas de finalización de los cursos no coincidan con evaluaciones (participante 85)*

En otro orden de cosas, se manifestaron propuestas asociadas a la graduación de los cursos por niveles:

*Los cursos suelen ser más de iniciación que de profundización, me gustaría que fueran más extensos, que tuvieran continuidad en profundización y que se plantease formación por niveles: iniciación, conocimientos básicos y avanzados (participante 290).*

Asimismo, se demandaba de formación específica para cada centro (2 unidades textuales):

*Posibilidad de acceder a formación específica en cada centro valorando sus necesidades (participante 8).*

Los criterios de acceso también fueron objeto de análisis y de demandas de mejora en lo que tiene que ver con la participación de profesorado procedente de centros concertados (3 unidades textuales):

*La forma de acceder a la formación. Estoy fija en un centro concertado, me apunto a bastantes cursos y pocas veces soy seleccionada para poder hacerlos. Creo que todos deberíamos tener el mismo derecho a la formación profesional docente (participante 14).*

Y se planteó la posibilidad de realizar un cambio en la asignación de tareas complementarias dentro de los cursos con fase práctica (2 unidades textuales):

*Que no hubiera tareas que, para gente lega, supongan una inversión extra de horas aparte de las reconocidas (participante 80).*

De modo análogo, se demandaba de una adecuación entre las tareas solicitadas en la fase práctica de las actividades formativas y las horas atribuidas:

*Muchas veces las tareas son muy extensas para las horas propuestas (participante 93).*

La incorporación de acciones complementarias en la comunicación de la admisión a las actividades formativas fue otra de las demandas:

*Me gustaría que enviaseis un mail o mensaje si eres aceptado o no en los cursos (participante 45).*

Se presentó una valoración en relación con el formato implícito en las píldoras formativas:

*El formato de píldoras creo que no sirve para nada (participante 69).*

Finalmente se planteó la conveniencia de que se realizaran cursos incorporando la intervención con el alumnado:

*Que parte de los cursos se realicen en muestras con alumnado (participante32)*

Y se demandó una programación de la actividad formativa abordada desde una óptica inclusiva:

*Que se programa de forma inclusiva (participante 43).*

### 3.3.4. Práctica y seguimiento durante los cursos

Las aportaciones se concretaron en 8 unidades textuales. Desde ellas se plantearon varias reflexiones que podían contribuir a mejorar el propio desarrollo de las actividades formativas y su seguimiento.

Una de las demandas pasaba por tomar en consideración los conocimientos previos del profesorado teniendo en cuenta la diversidad del profesorado participante en las actividades formativas (3 unidades textuales):

*En muchos casos, se da por entendidos conocimientos básicos del curso que no tienen los participantes y se desatienden estas necesidades (participante 58)*

*Pidiendo que se realicen actividades y proyectos para los que no están preparados y sobre los que no se les asesora directamente (participante 58).*

Se pedía que se compartieran los materiales con carácter previo al inicio del curso (2 unidades textuales):

*Me gustaría que las presentaciones que comparten los ponentes se envíen por adelantado de forma habitual, para así poder anotar correctamente todos aquellos comentarios que no forman parte de la presentación en su correspondiente apartado (participante 322).*

Por otro lado, se solicitaba la puesta en juego de más situaciones de grupo:

*Tendría que ser más colaborativa. Nunca se trabaja en grupo (participante 24).*

Se prestaba atención, en otro orden de cosas, en las tareas asociadas a los cursos:

*Por el momento no he conseguido aprender nada nuevo con las tareas que se me han asignado (participante 322).*

Por último, también se puso el foco en la tardanza en la corrección dentro de los cursos online:

*La demora en la corrección en cursos online (participante 15).*

### 3.3.5. Gestión y certificación

Finalmente, y en lo que atañe a la gestión y certificación se categorizaron 5 unidades textuales.

Estas remitían al tiempo transcurrido desde la finalización de la actividad hasta la certificación (2 unidades textuales):

*Acortamiento de los tiempos para la emisión de certificados (participante 15).*

Aludían también a la vía de entrega de certificados (2 unidades textuales):

*Sería recomendable el mandar los certificados al correo electrónico ya que probablemente mucha gente tenga incompatibilidad para ir a recogerlos al tratarse solo de horario de mañana (participante 534).*

Y se centraban en la certificación en relación con actividades formativas externas:

*Cuando decidimos realizar cursos por nuestra cuenta, después tenemos problemas para que se nos reconozcan los méritos, o se puntúan por debajo de los que ofrece la administración (participante 97).*

## 3.4. Funcionamiento de los proyectos de innovación educativa y valoración entre el profesorado

### 3.4.1. Resultados del estudio cuantitativo

El cuestionario sobre participación en los proyectos de innovación educativa proporcionó información relativa a la valoración del proyecto en varios de sus elementos constitutivos (Tabla 6 y Figuras 26-31), así como sobre otras cuestiones relativas a su funcionamiento

En concreto, se determinó que la valoración general del funcionamiento de los proyectos se ubicó en una media de 8,44 sobre una puntuación máxima de 10.

Mientras, en aquellos proyectos que contaban con dotación económica se valoró el aprovechamiento de la misma con una media de 8,22.

En lo que atañe a la Eficiencia de las reuniones vinculadas al proyecto en relación con la creación de objetivos, la temporalización y la gestión de tareas se situó en 8,10.

La coordinación de los proyectos obtuvo una media de 8,60, mientras que la implicación de las personas participantes se valoró con una puntuación media de 8,30.

Finalmente, la utilidad del propio proyecto en aras de alcanzar los objetivos que le eran propios se situó en 8,39.

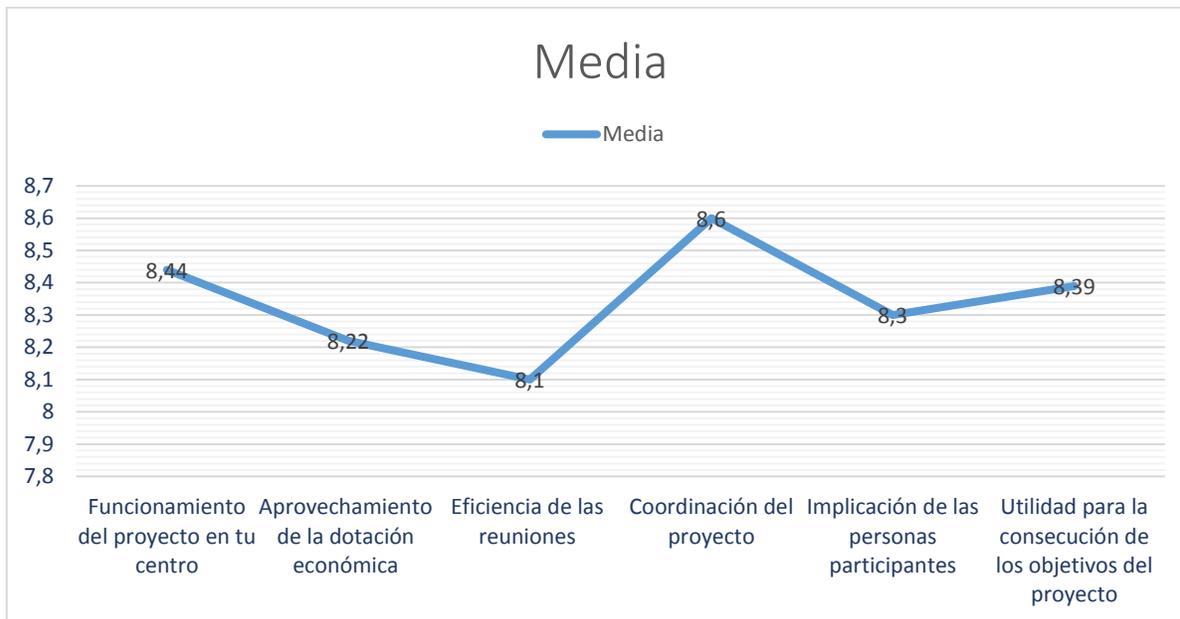
### Tabla 6.

Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Valoración general del funcionamiento del proyecto en tu centro	2791	1	10	8,44	1,401
Aprovechamiento de la dotación económica	2791	1	10	8,22	1,931
Eficiencia de las reuniones	2791	1	10	8,10	1,544
Coordinación del proyecto en el centro	2791	1	10	8,60	1,526
Implicación de las personas participantes en el centro.	2791	1	10	8,30	1,498
Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto	1991	1	10	8,39	1,279

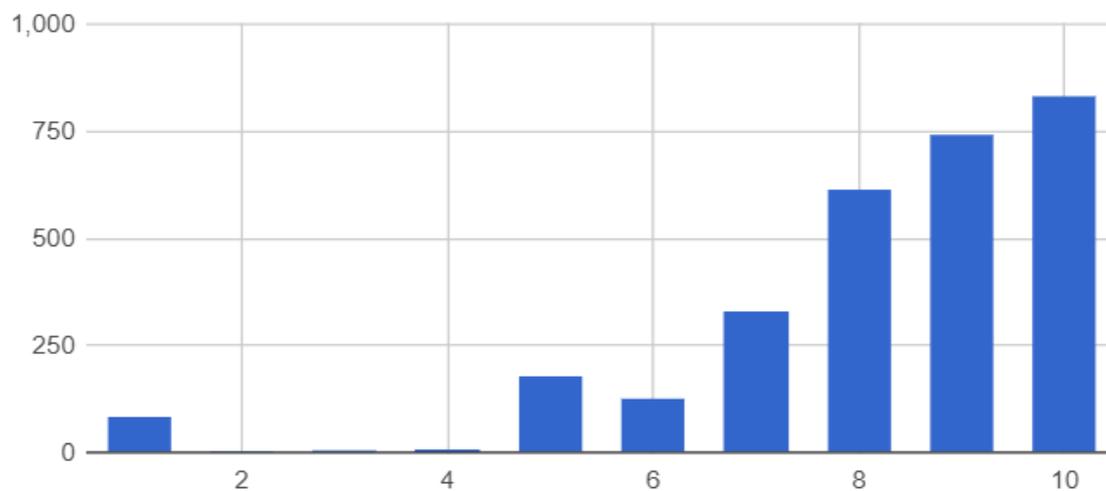
**Figura 26.**

Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes.



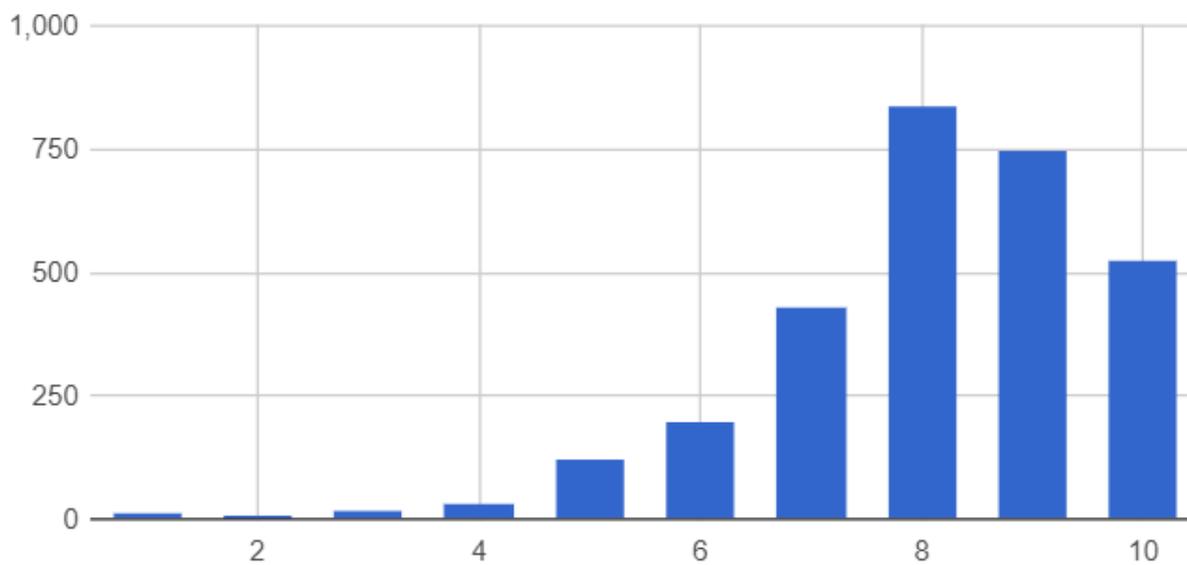
**Figura 27.**

Frecuencias de respuestas en la valoración del aprovechamiento de la dotación económica de la que disponía el proyecto de innovación educativa



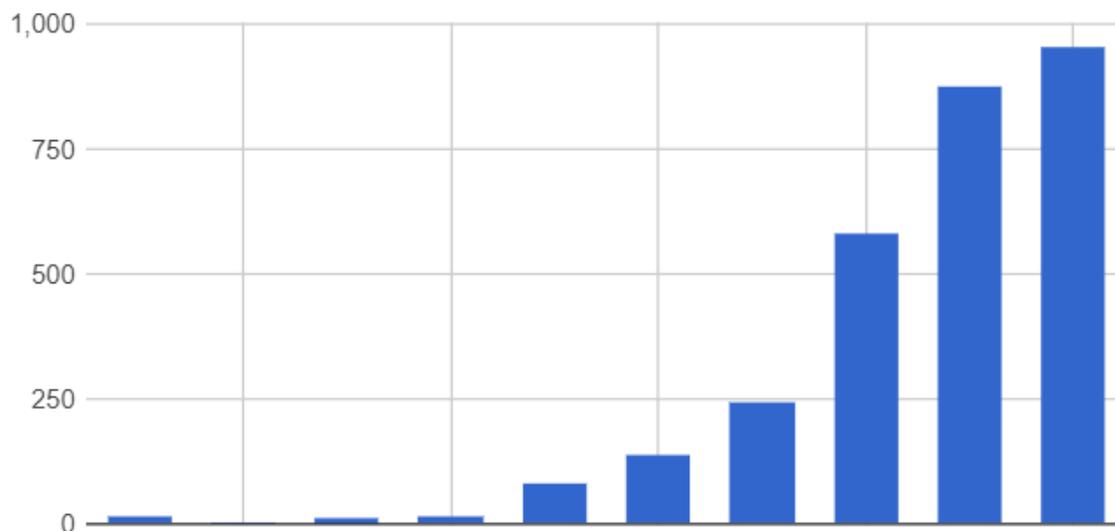
**Figura 28.**

Frecuencias de respuestas en la valoración de la eficiencia de las reuniones



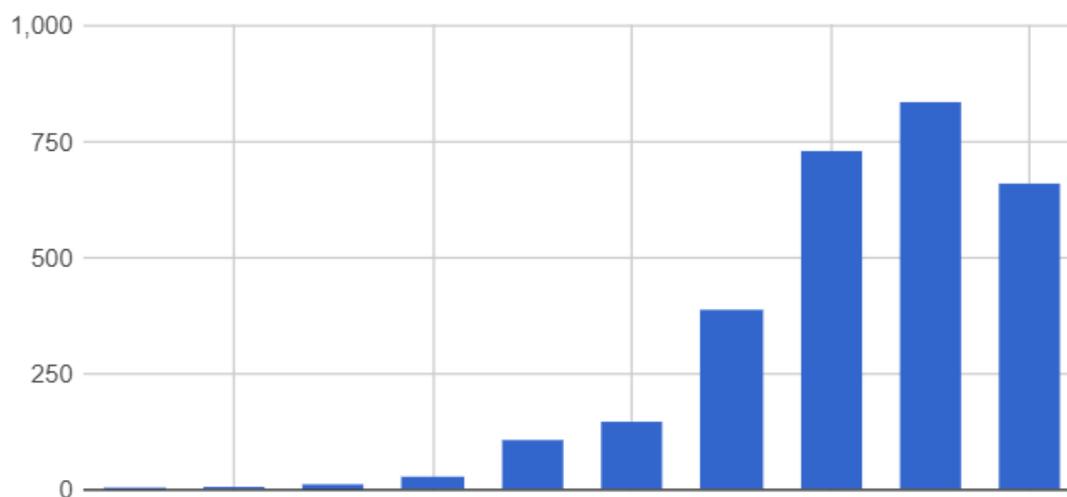
**Figura 29.**

Frecuencias de respuestas en la valoración de la coordinación del proyecto de innovación educativa desde el centro



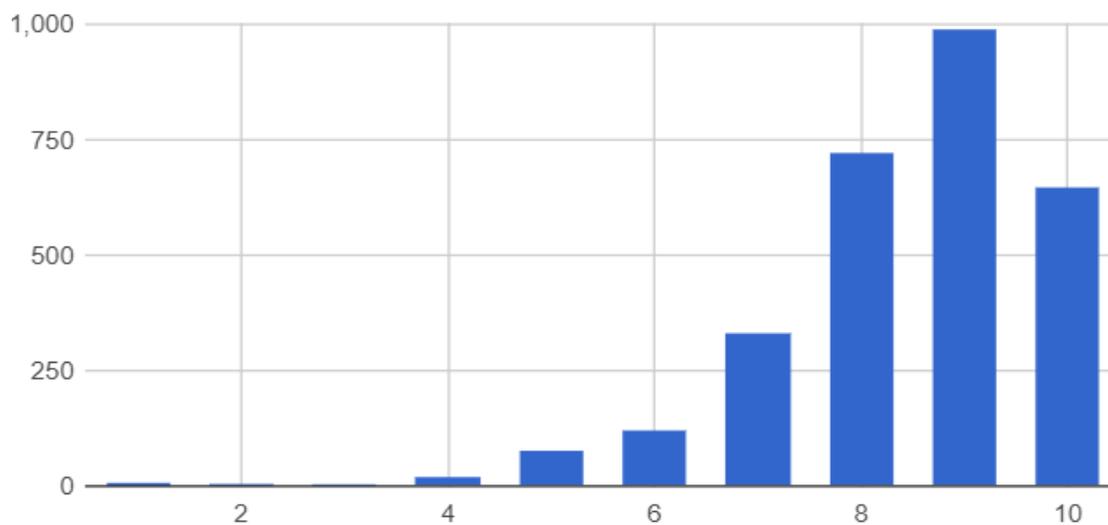
**Figura 30.**

Frecuencias de respuestas en la valoración de la implicación de las personas participantes en el proyecto de innovación educativa



**Figura 31.**

Frecuencias de respuestas en la valoración general del proyecto desde el centro educativo.

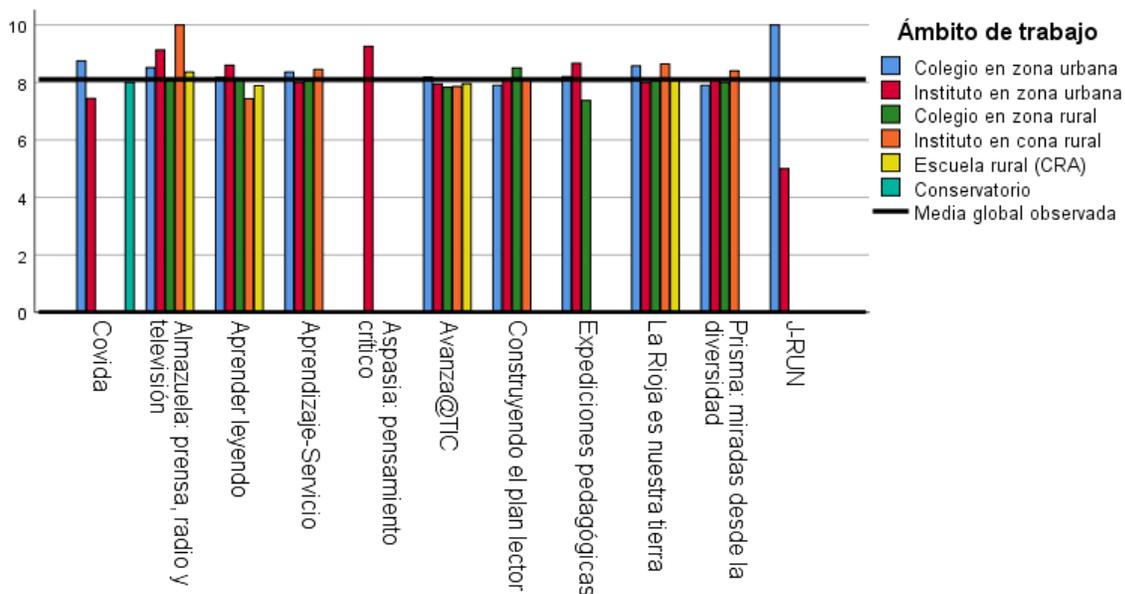


Por lo que se refiere a la valoración de las variables Eficiencia de las reuniones, Coordinación del proyecto en el centro, Implicación de las personas participantes, Aprovechamiento de la dotación económica y Valoración general del proyecto, desde la combinación entre Proyectos de Innovación Educativa y Ámbitos de trabajo, los resultados quedan recogidos en las Figuras 32-36.

Y los correspondientes a la combinación entre Proyecto de Innovación Educativa y Tipo de Centro, los resultados se presentan en las Figuras 37-41.

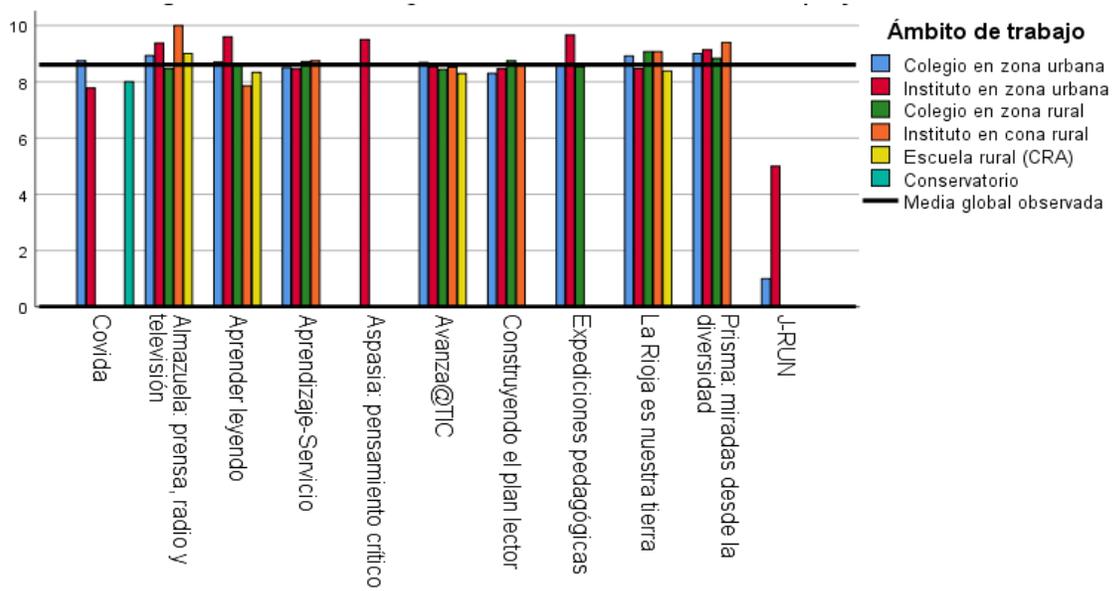
**Figura 32.**

Valoración de las reuniones de trabajo: medias desde la combinación entre Proyecto de innovación educativa y ámbito de trabajo.



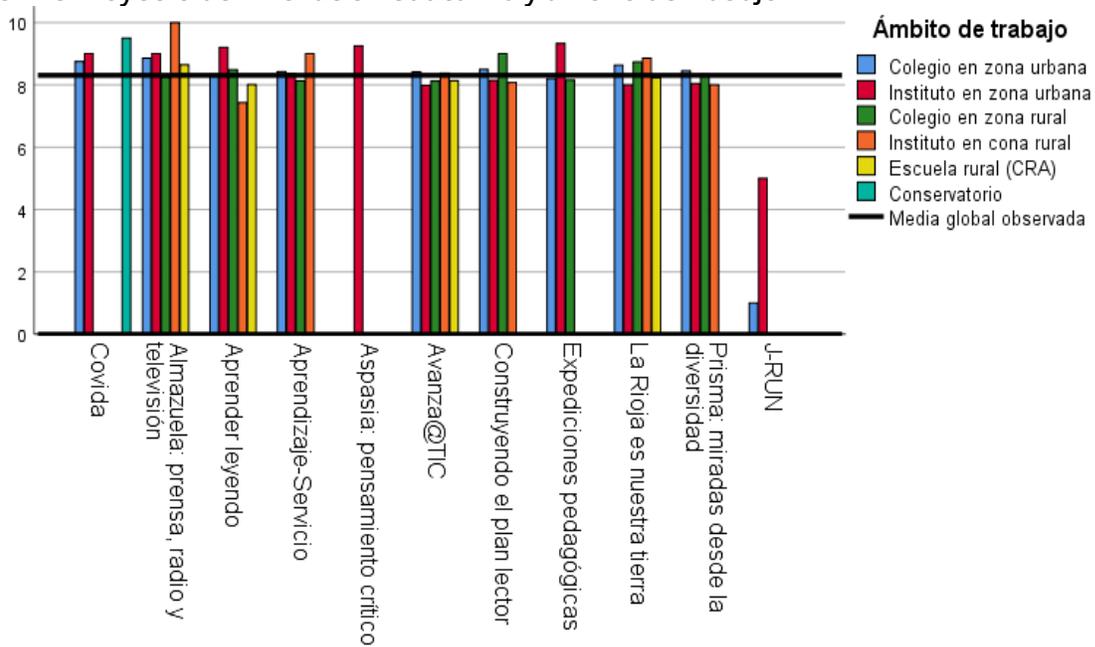
**Figura 33.**

Valoración de la Coordinación del proyecto: medias desde la combinación entre Proyecto de innovación educativa y ámbito de trabajo



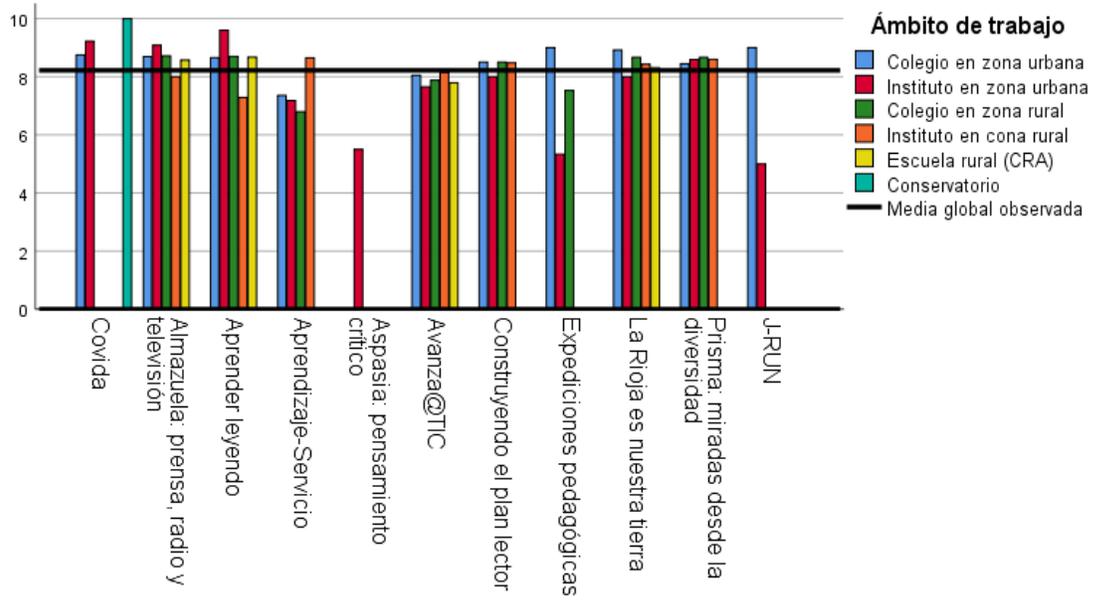
**Figura 34.**

Valoración de la implicación de las personas participantes: medias desde la combinación entre Proyecto de innovación educativa y ámbito de trabajo



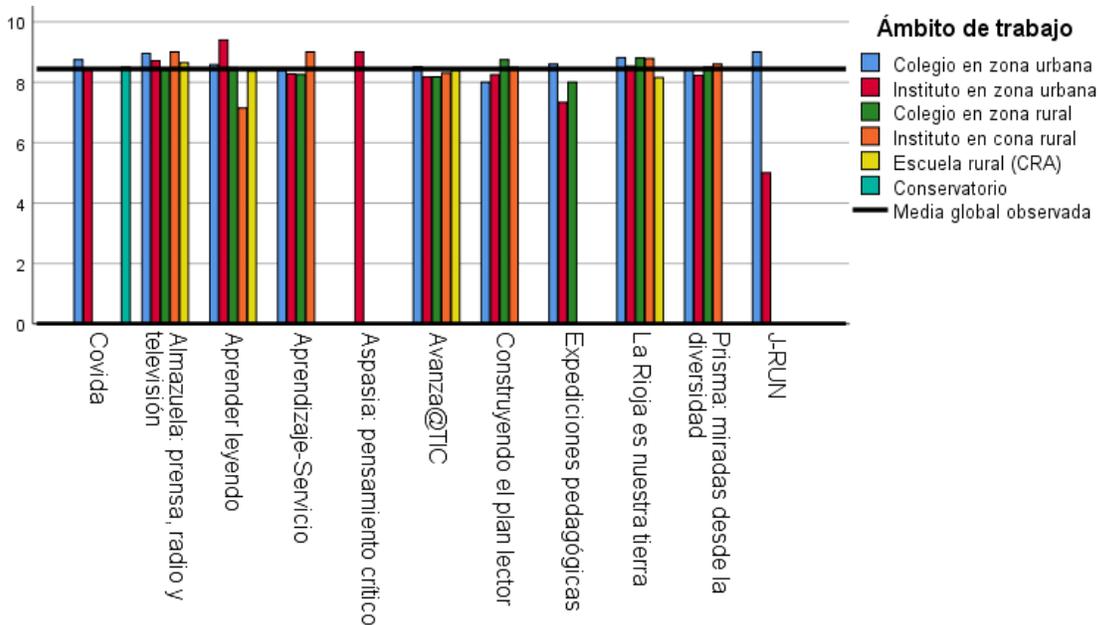
**Figura 35.**

Aprovechamiento de la dotación económica: medias desde la combinación entre Proyecto de innovación educativa y ámbito de trabajo.



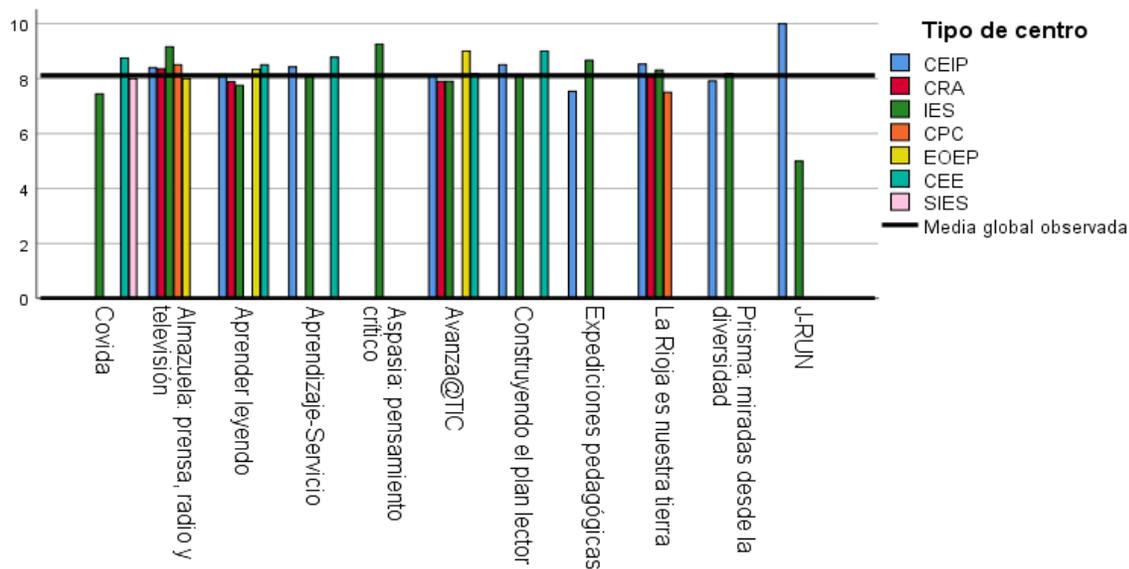
**Figura 36.**

Valoración general del funcionamiento del proyecto: medias desde la combinación entre Proyecto de innovación educativa y ámbito de trabajo



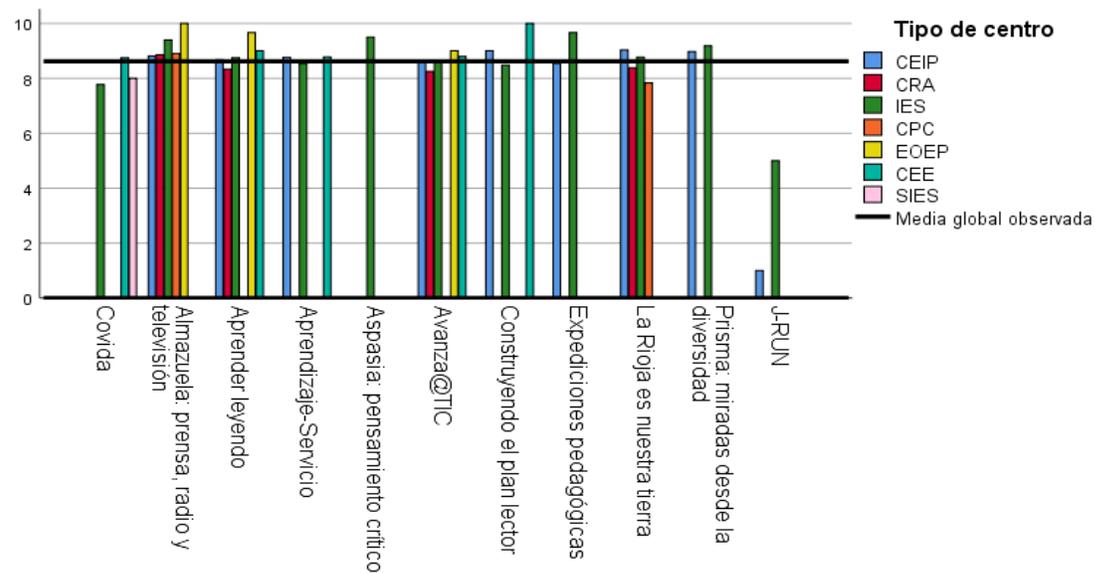
**Figura 37.**

Eficiencia de las reuniones: medias desde la combinación entre Proyecto de innovación educativa y tipo de centro.



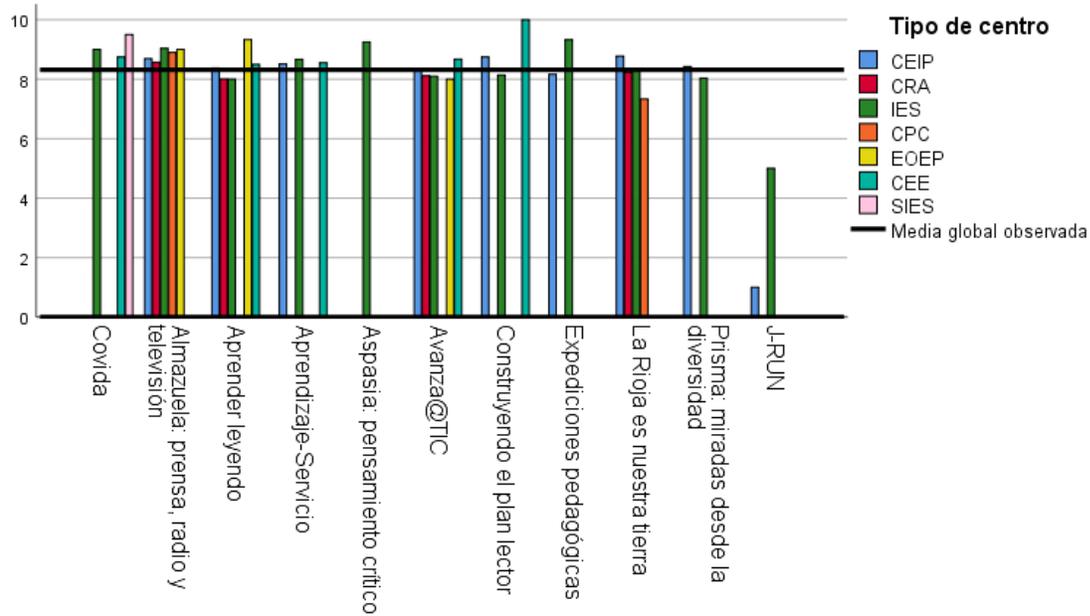
**Figura 38.**

Valoración de la coordinación del proyecto en el centro: medias desde la combinación entre Proyecto de innovación educativa y tipo de centro.



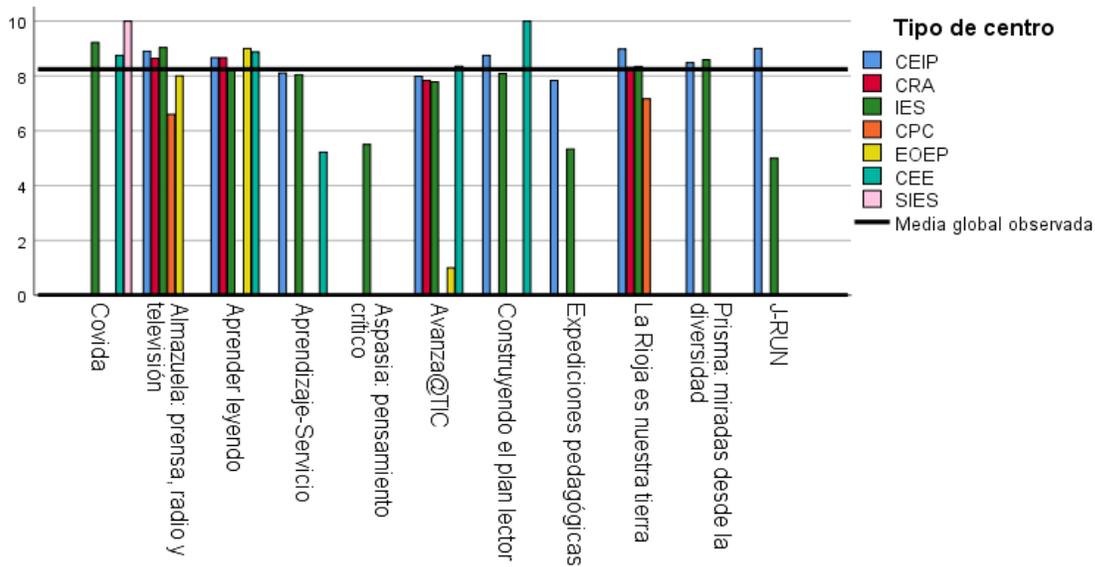
**Figura 39.**

Implicación de las personas participantes: medias desde la combinación entre Proyecto de innovación educativa y tipo de centro.



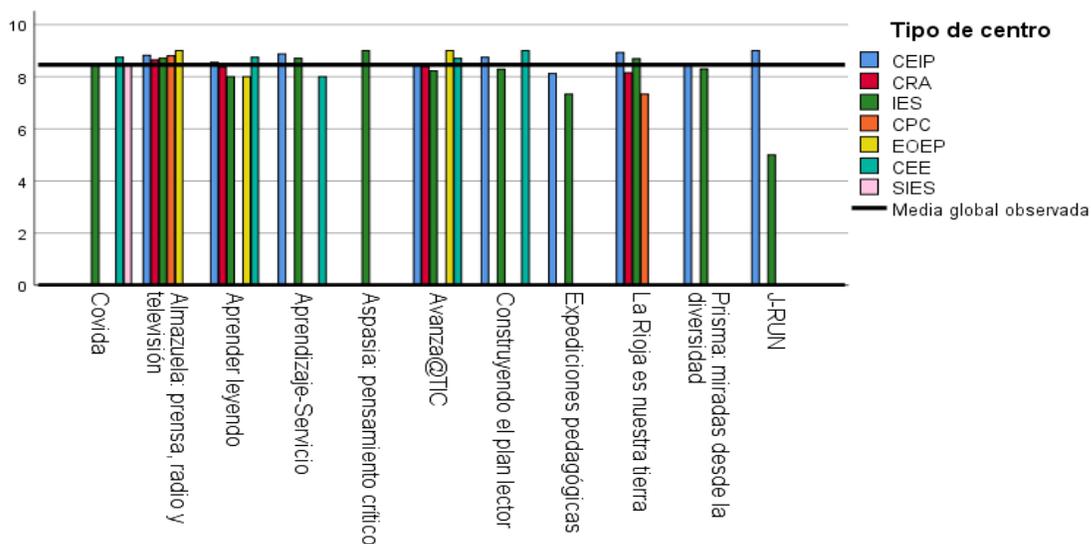
**Figura 40.**

Aprovechamiento de la dotación económica: medias desde la combinación entre Proyecto de innovación educativa y tipo de centro.



**Figura 41.**

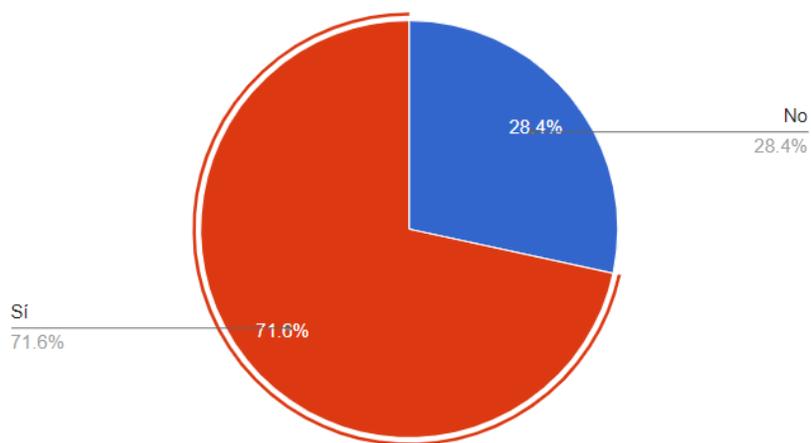
Valoración general del funcionamiento del proyecto: medias desde la combinación entre Proyecto de innovación educativa y tipo de centro.



En lo que se refiere a la formación en cascada, el 71,6% de las personas participantes respondió que en su proyecto se había realizado, mientras que el 28,4 % señaló que no había participado en este tipo de formación (Figura 42).

**Figura 42.**

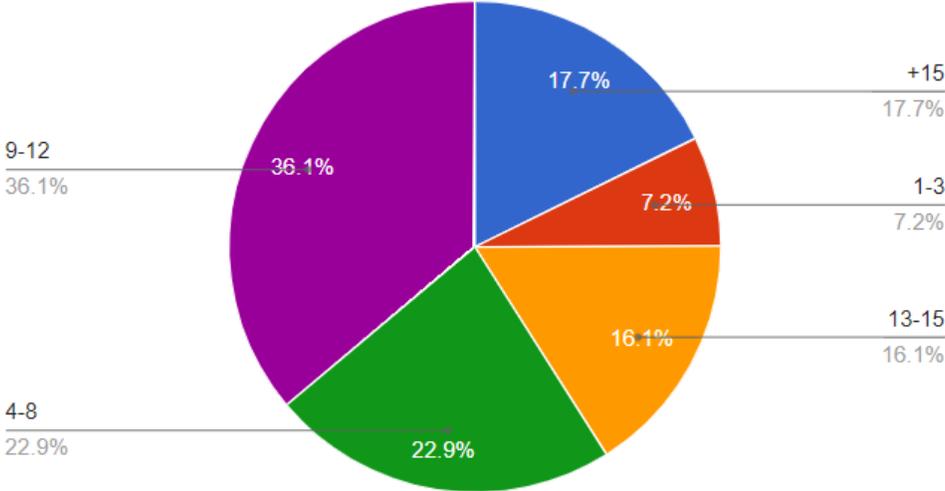
Porcentaje de personas participantes en formación en cascada



En lo relativo al tiempo dedicado a la actividad de coordinación dentro de los equipos que desarrollaban los proyectos de innovación educativa dentro de cada centro, el 7,2% de las personas participantes dedicó a la coordinación entre 1 y 3 horas, el 22,9% dedicó entre 4 y 8 horas, el 36,1% entre 9 y 12, el 16,1% entre 13 y 15 y el 17,7% dedicó más de 15 horas (Figura 43).

**Figura 43.**

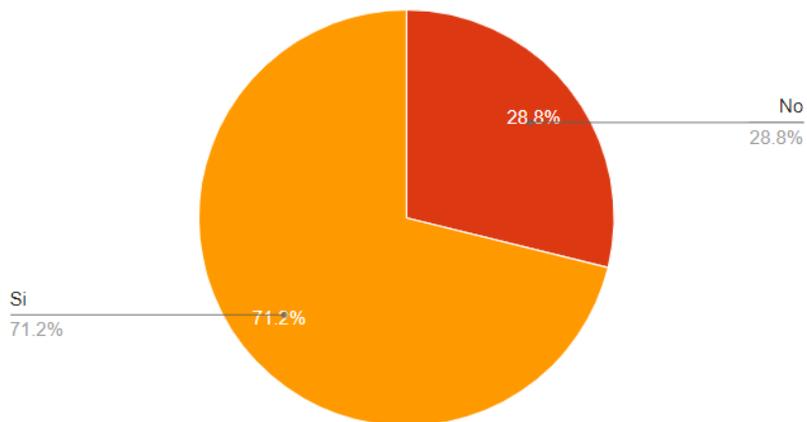
Tiempo dedicado a la coordinación dentro de los proyectos de innovación educativa



Para esas reuniones, el 71,2% de las personas participantes contaban con una metodología de trabajo mientras que el 28,8% no disponía de esa metodología que marcaba caminos a seguir durante dichas reuniones (Figura 44).

**Figura 44.**

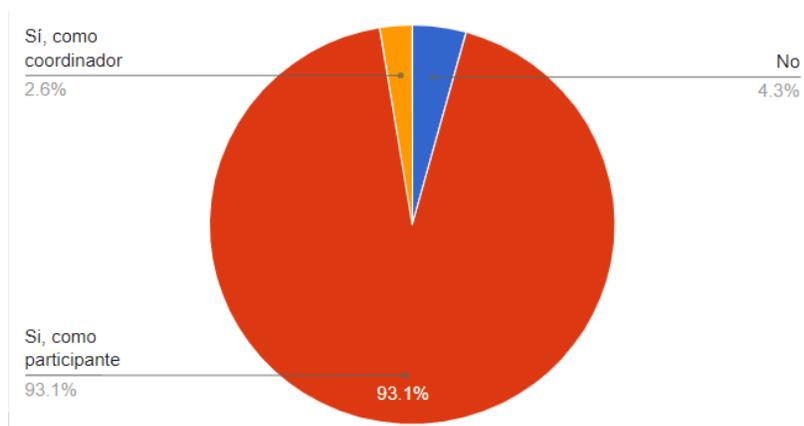
Disponibilidad de metodología para la coordinación dentro de los proyectos de innovación educativa



Finalmente, de cara al siguiente curso, el 93,1 % de las personas participantes prevé continuar desde el rol de participante. Mientras, el 4,3 % no prevé seguir. Y el 2,6 considera que desea continuar dentro del proyecto de innovación ejerciendo el papel de coordinación (Figura 46).

**Figura 45.**

Previsiones de participación para el siguiente curso entre las personas participantes en proyectos de innovación educativa.



### 3.4.2. Resultados del estudio cualitativo

Respecto al modo en que se organizan las reuniones el estudio cualitativo sobre la información aportada por las personas participantes en el Cuestionario sobre participación en proyectos de innovación educativa, condujo a la categorización en cuatro categorías: modalidad, periodicidad, agrupamiento y método de trabajo.

En relación con la primera de las categorías –modalidad–, 47 unidades textuales remitían al desarrollo, en exclusiva, de las reuniones por vía telemática, 49 se referían a reuniones únicamente presenciales y 177 aludían a una fórmula mixta. La principal motivación para que esta última fuera la principal referencia partía de la evolución en la situación de la pandemia (7 unidades textuales):

*Hemos realizado reuniones presenciales y otras veces online dependiendo de cómo ha ido la situación por COVID (participante 803).*

Las reuniones no presenciales se desarrollaron a través de Teams (296 unidades textuales) y en menor medida a través de WhatsApp (13 unidades textuales) y Zoom (3 unidades textuales).

En lo que atañe a la periodicidad, 11 unidades textuales remitían a reuniones semanales, 49 a reuniones de carácter quincenal, 6 a reuniones cada tres semanas, 24 a una periodicidad mensual, 1 cada dos meses y 3 aludían a reuniones trimestrales. Finalmente hubo 8 unidades textuales que señalaban que las reuniones variaron en cuanto a periodicidad en función del momento del curso o de las necesidades:

*Durante el primer trimestre dos reuniones por mes y en el segundo y tercer trimestre una reunión al mes (participante 2625).*

*En los meses que se han realizado más actividades nos juntábamos más y en los que había menos actividades, menos (2671).*

En relación con el agrupamiento, 76 unidades textuales indicaban que las reuniones eran de gran grupo, mientras que 48 se referían a reuniones en pequeños grupos por departamento, por ciclo o por temática a abordar. Finalmente 36 unidades indicaban que

la fórmula era mixta con trabajo en gran y en pequeño grupo, así como otro de tipo individual:

*Sesiones de gran grupo y otras organizados por ciclos para concretar necesidades o practicar lo aprendido (participante 849).*

Finalmente, en relación con el método de trabajo 151 unidades textuales se refieren a la presentación previa de un orden del día por parte de la persona coordinadora.

La acción en las reuniones de gran grupo se articuló por lo común (245 unidades textuales) con un momento inicial de presentación por parte de quien coordinaba y un momento ulterior de diálogo:

*La coordinadora prepara una presentación PPT que nos guía a la hora de llevarlas a cabo. Ella nos transmitía las indicaciones clave y después siempre ha habido tiempos para la discusión abierta, la petición de ayuda etc. (participante 16).*

La formación en cascada ocupó un lugar medular en parte de las reuniones (101 unidades textuales).

Asimismo, se aludía a la realización de propuestas desde lluvias de ideas (28 unidades textuales) y a la preparación de materiales por parte de las y los participantes, especialmente durante las sesiones de grupo reducido, así como a su valoración posterior (526 unidades textuales):

*Se da una lluvia de ideas entre todos y se deciden las actividades que llevaremos a cabo (participante 764).*

*Se proponen actividades para realizar con alumnos y, tras llevarlos a cabo, se valoran y comentan resultados (participante 30).*

Por otra parte, el reparto de tareas se presentó como un referente recurrente (70 unidades textuales).

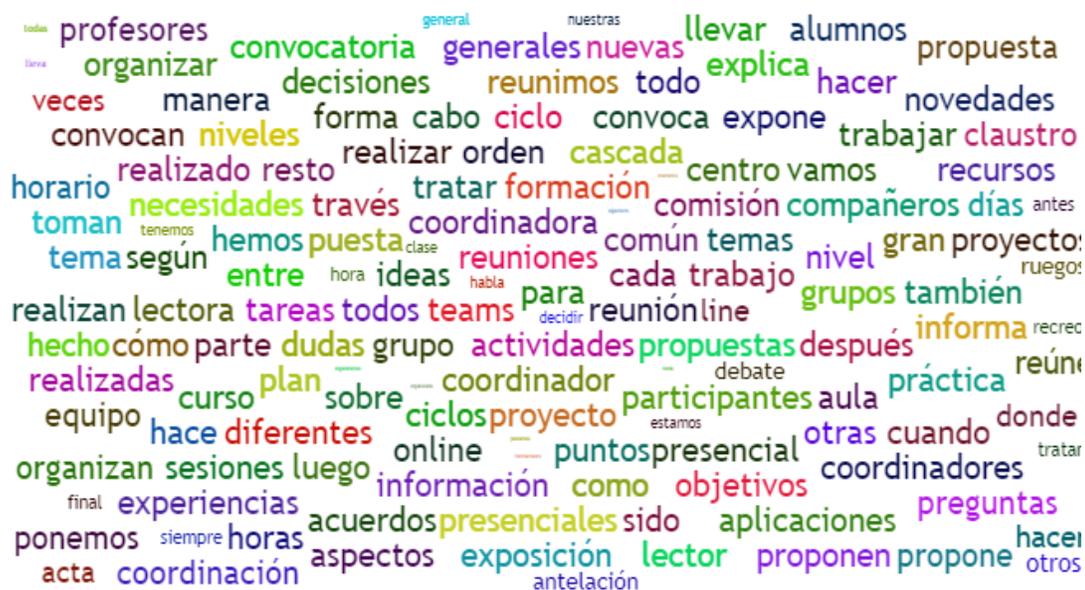
Se prestaba atención a la actuación desde equipos cooperativos (18 unidades textuales).

Y se concedía relevancia a la valoración de lo acaecido en relación con el proyecto (105 unidades textuales):

Finalizamos con una puesta en común para valorar la marcha del proyecto: dificultades encontradas, aspectos a destacar, experiencias interesantes, propuestas... (participante 1760).

Figura 46.

Nube de palabras clave en relación con el modo de organización de las reuniones de coordinación dentro de los proyectos de innovación educativa



### 3.5. Diferencias en función del género

El estudio descriptivo expresado a través de la media de resultados en mujeres y en hombres determinó una alta valoración, ubicada siempre por encima de 8, en todas las variables y tanto entre mujeres como entre hombres (Tabla 7 y Figura 47).

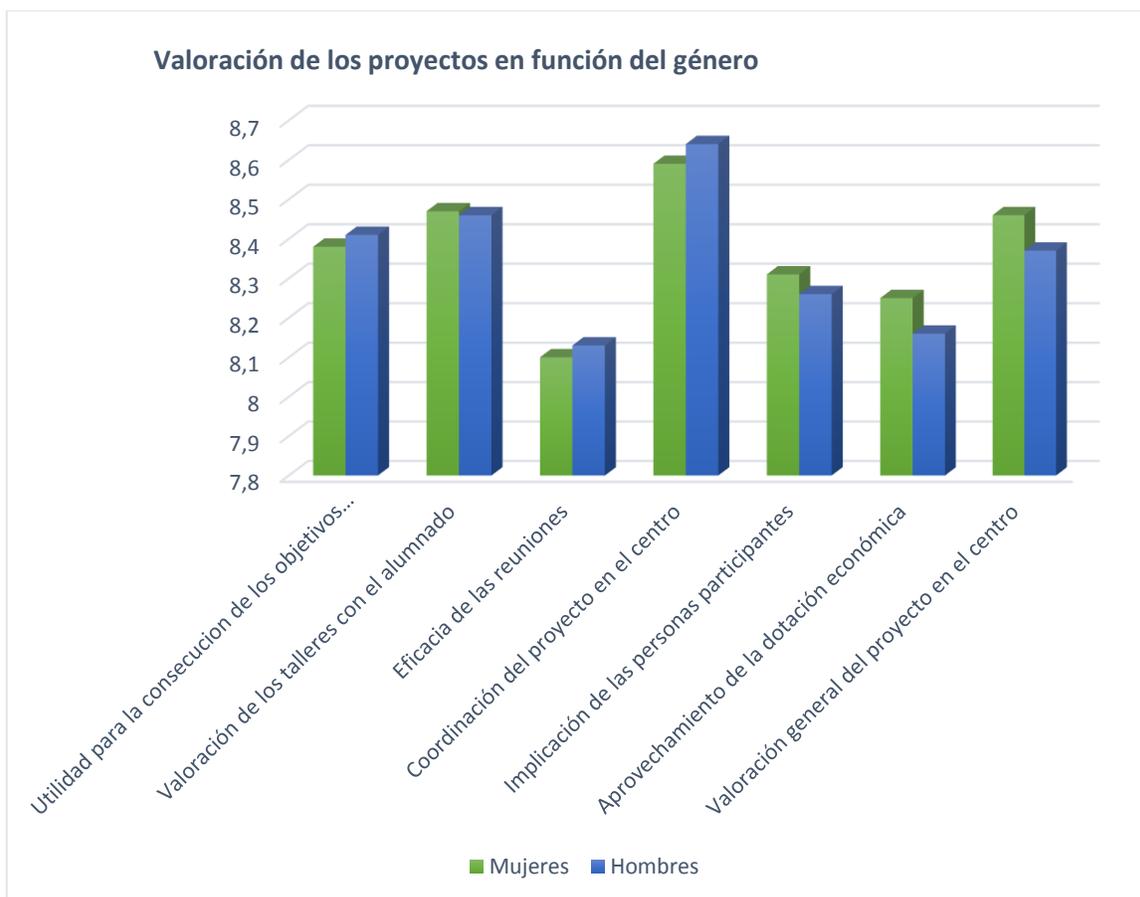
**Tabla 7.**

Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del género.

Variables	Género	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
	Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto	Mujer	1566	8,38	1,281
	Hombre	422	8,41	1,269	,062
Valoración de los talleres con el alumnado	Mujer	1177	8,47	1,342	,039
	Hombre	363	8,46	1,321	,069
Eficiencia de las reuniones	Mujer	2201	8,10	1,535	,033
	Hombre	584	8,13	1,564	,065
Coordinación del proyecto en el centro	Mujer	2201	8,59	1,515	,032
	Hombre	584	8,64	1,553	,064
Implicación de las personas participantes	Mujer	2201	8,31	1,481	,032
	Hombre	584	8,28	1,562	,065
Aprovechamiento de la dotación económica	Mujer	2201	8,25	1,889	,040
	Hombre	584	8,16	2,014	,083
Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro	Mujer	2201	8,46	1,366	,029
	Hombre	584	8,37	1,521	,063

**Figura 47.**

Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del género.



Mientras, la prueba t de Student para muestras independientes determinó que no había diferencias en función del género en ninguna de las siete variables objeto de estudio: Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto, Valoración de los talleres con el alumnado, Eficiencia de las reuniones, Coordinación del proyecto en el centro, Implicación de las personas participantes, Aprovechamiento de la dotación económica y Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro.

**Tabla 8.**

Diferencia de valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del género

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias					95% de intervalo de confianza de la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
<b>Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto.</b>	Se asumen varianzas iguales	,121	,728	-,398	1986	,691	-,028	,070	-,165	,110
	No se asumen varianzas iguales			-,400	670,293	,689	-,028	,070	-,165	,109
<b>Valoración de los talleres con el alumnado.</b>	Se asumen varianzas iguales	,018	,894	,164	1538	,870	,013	,080	-,144	,171
	No se asumen varianzas iguales			,166	610,083	,869	,013	,080	-,143	,170
<b>Eficiencia de las reuniones.</b>	Se asumen varianzas iguales	,692	,405	-,430	2783	,667	-,031	,072	-,171	,110
	No se asumen varianzas iguales			-,425	903,137	,671	-,031	,073	-,173	,111
<b>Coordinación del proyecto en el centro.</b>	Se asumen varianzas iguales	,053	,818	-,597	2783	,550	-,042	,071	-,181	,097
	No se asumen varianzas iguales			-,589	899,698	,556	-,042	,072	-,183	,099
<b>Implicación de las personas participantes</b>	Se asumen varianzas iguales	,437	,509	,410	2783	,682	,029	,070	-,108	,165
	No se asumen varianzas iguales			,397	881,307	,691	,029	,072	-,113	,170
<b>Aprovechamiento de la dotación económica</b>	Se asumen varianzas iguales	1,318	,251	1,060	2783	,289	,095	,089	-,080	,269
	No se asumen varianzas iguales			1,021	874,253	,307	,095	,093	-,087	,276
<b>Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro</b>	Se asumen varianzas iguales	2,795	,095	1,311	2783	,190	,085	,065	-,042	,213
	No se asumen varianzas iguales			1,232	848,979	,218	,085	,069	-,051	,221

### 3.6. Diferencias en función del contexto del proyecto de innovación educativa en el que estaban inmersas las personas participantes

El estudio de carácter descriptivo determinó que las variables objeto de estudio: Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto, Valoración de los talleres con el alumnado, Eficiencia de las reuniones, Coordinación del proyecto en el centro, Implicación de las personas participantes, Aprovechamiento de la dotación económica y Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro, obtuvieron puntuaciones elevadas que se ubicaron entre 7 y 9,5, con la excepción de la valoración del uso de la dotación económica por parte de las personas participantes en Aspasia ( $\bar{x}=5,5$ ) (Tabla 8 y Figura 48).

El ANOVA de un factor sirvió para verificar que no había diferencias significativas entre grupos en la variable Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto ni en Valoración de los talleres con el alumnado. Mientras se hicieron explícitas dichas diferencias en las cinco variables restantes (Tabla 9.1). La prueba de Levene sobre homogeneidad de varianzas determinó que en las cinco variables debía rechazarse la hipótesis de igualdad de varianzas. De este modo se hizo uso de la prueba Games-Howell como prueba post-hoc. No se incluyeron las comparaciones en las que aparecía J-Run toda vez que la muestra fue muy reducida ( $n=2$ ).

Dicha prueba determinó que en lo relativo a la Eficiencia de las reuniones las personas participantes en Almazuela asignaron puntuaciones significativamente más elevadas que quienes participaban en Aprender Leyendo ( $I-J = ,425$ ;  $Sig.=,010$ ), Avanza@TIC ( $I-J = ,493$ ;  $Sig.=,001$ ) y Construyendo el plan lector ( $I-J = ,461$ ;  $Sig.=,021$ ). No se dieron diferencias significativas en las 42 comparaciones restantes.

Por lo que respecta a la Valoración de la coordinación del proyecto las personas participantes en Almazuela atribuyeron puntuaciones significativamente más altas que quienes participaban en Avanza@TIC ( $I-J = ,374$ ;  $Sig.=,012$ ) y Construyendo el plan lector ( $I-J = ,478$ ;  $Sig.=,012$ ); quienes participaban en Aspasia puntuaron más alto que quienes lo hacían en Aprender leyendo ( $I-J = ,878$ ;  $Sig.=,039$ ), Avanza@TIC ( $I-J = ,946$ ;  $Sig.=,026$ ) y Construyendo el plan lector ( $I-J = 1,051$ ;  $Sig.=,010$ ); también quienes formaban parte de

Prisma asignaron puntuaciones más elevadas que las personas participantes en Avanza@TIC (I-J =,510; Sig.=,008) y que las que formaban parte de Construyendo el plan lector (I-J =,615; Sig.=,004). No se dieron diferencias significativas en las otras 38 comparaciones.

En relación con la Implicación de las personas participantes, se hicieron explícitas diferencias significativas entre Almazuela y Aprender leyendo (I-J =,445; Sig.=,001), Construyendo el plan lector (I-J =,622; Sig.=,001) y Avanza@TIC (I-J =,500; Sig.=,001), así como entre Aspasia y Avanza@TIC (I-J =,993; Sig.=,085), y Aspasia y Construyendo el plan lector (I-J =,116; Sig.=,047). No hubo diferencias significativas en las otras 40 comparaciones.

En el Aprovechamiento de la dotación económica se dieron diferencias significativas entre Covida y ApS (I-J =1,822; Sig.=,000), Avanza@TIC (I-J =1,278; Sig.=,004) y Construyendo el plan lector (I-J =1,090; Sig.=,018). Asimismo, Almazuela ofreció resultados significativamente superiores a ApS (I-J =1,366; Sig.=,000), Avanza@TIC (I-J =,821; Sig.=,000) y Construyendo el plan lector (I-J =,634; Sig.=,004). Aprender leyendo mostró diferencias significativas con ApS (I-J =1,285; Sig.=,000) y Avanza@TIC (I-J =,740; Sig.=,000). La Rioja es nuestra tierra obtuvo resultados superiores en su comparación con ApS (I-J =1,236; Sig.=,003) y con Avanza@TIC (I-J =,691; Sig.=,000). Y Prisma también mostró resultados superiores a ApS (I-J =1,155; Sig.=,012). No se dieron diferencias significativas en las 34 comparaciones restantes.

Finalmente, en la Valoración general del proyecto se dieron diferencias significativas entre Almazuela y avanza@TIC (I-J =,414; Sig.=,004), así como entre Almazuela y Construyendo el plan lector (I-J =,521; Sig.=,002). No hubo diferencias significativas en las otras 43 comparaciones (Tabla 10).

**Tabla 8.**

Diferencia de valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del proyecto de innovación educativa.

		Descriptivos							
		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
<b>Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto</b>	Covida	9	8,89	1,167	,389	7,99	9,79	7	10
	Almazuela: prensa, radio y televisión	140	8,62	1,147	,097	8,43	8,81	5	10
	Aprender leyendo	499	8,32	1,301	,058	8,21	8,44	2	10
	Aprendizaje-Servicio	53	8,51	1,339	,184	8,14	8,88	4	10
	Aspasia: pensamiento crítico	8	8,75	1,165	,412	7,78	9,72	7	10
	Avanza@TIC	979	8,42	1,291	,041	8,34	8,50	1	10
	Construyendo el plan lector	153	8,20	1,305	,105	7,99	8,41	3	10
	Expediciones pedagógicas	14	7,79	1,626	,434	6,85	8,72	5	10
	La Rioja es nuestra tierra	81	8,51	1,038	,115	8,28	8,74	6	10
	Prisma: miradas desde la diversidad	55	8,25	1,205	,163	7,93	8,58	4	10
<b>Total</b>	<b>1991</b>	<b>8,39</b>	<b>1,279</b>	<b>,029</b>	<b>8,34</b>	<b>8,45</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	
<b>Valoración de los talleres con el alumnado</b>	Covida	7	8,57	1,134	,429	7,52	9,62	7	10
	Almazuela: prensa, radio y televisión	116	9,07	1,053	,098	8,88	9,26	4	10
	Aprender leyendo	507	8,53	1,214	,054	8,42	8,63	1	10
	Aprendizaje-Servicio	56	8,46	1,220	,163	8,14	8,79	5	10
	Avanza@TIC	484	8,28	1,458	,066	8,15	8,41	1	10

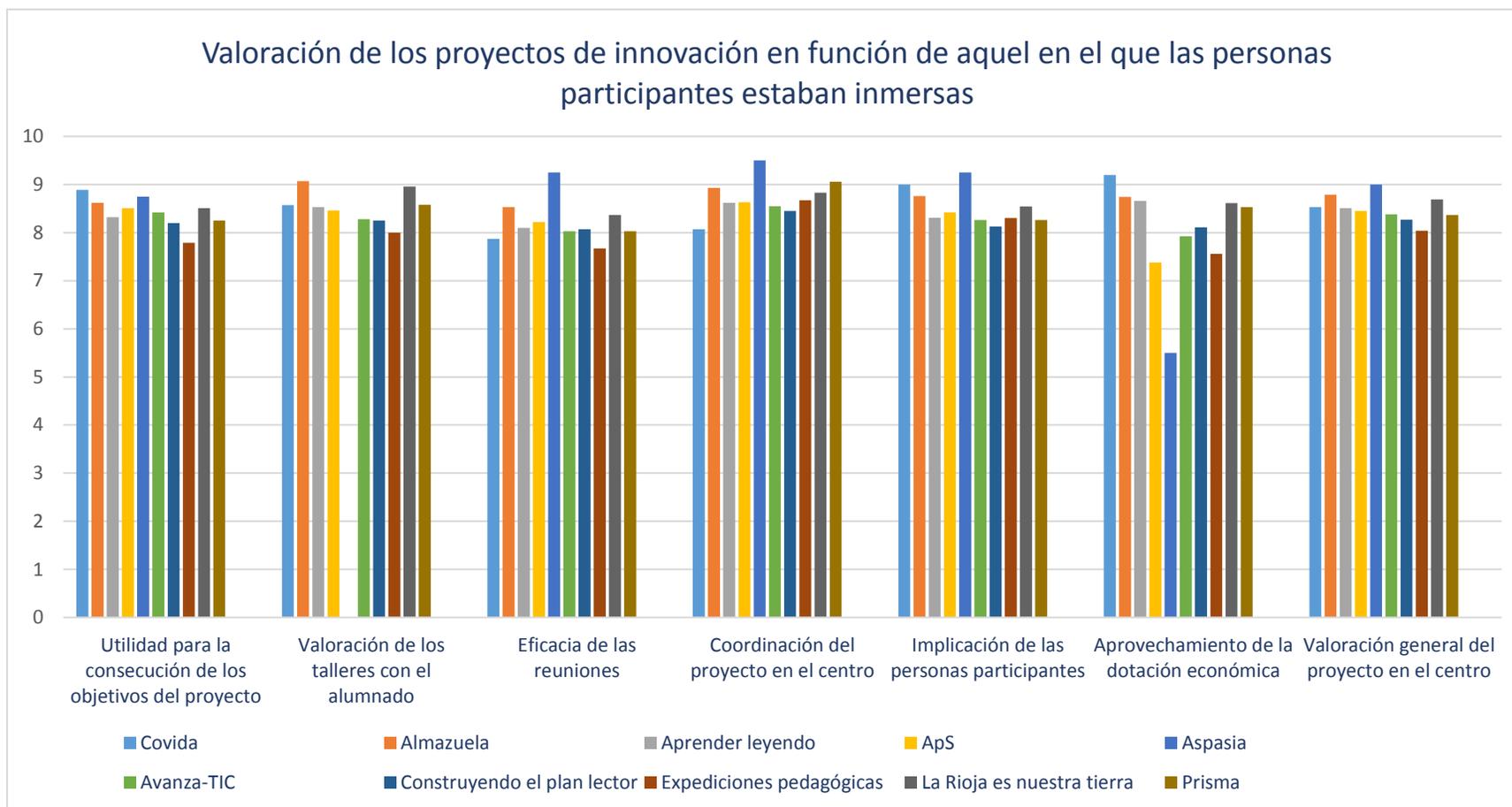
	Construyendo el plan lector	225	8,25	1,504	,100	8,06	8,45	1	10
	Expediciones pedagógicas	9	8,00	1,732	,577	6,67	9,33	5	10
	La Rioja es nuestra tierra	81	8,96	1,030	,114	8,74	9,19	6	10
	Prisma: miradas desde la diversidad	55	8,58	,975	,132	8,32	8,85	5	10
	Total	1541	8,47	1,337	,034	8,40	8,54	1	10
<b>Eficiencia de las reuniones</b>	Covida	15	7,87	1,642	,424	6,96	8,78	5	10
	Almazuela: prensa, radio y televisión	152	8,53	1,234	,100	8,33	8,72	3	10
	Aprender leyendo	799	8,10	1,485	,053	8,00	8,20	1	10
	Aprendizaje-Servicio	98	8,22	1,732	,175	7,88	8,57	2	10
	Aspasia: pensamiento crítico	8	9,25	,886	,313	8,51	9,99	8	10
	Avanza@TIC	1157	8,03	1,615	,047	7,94	8,13	1	10
	Construyendo el plan lector	365	8,07	1,611	,084	7,90	8,23	2	10
	Expediciones pedagógicas	27	7,67	1,754	,338	6,97	8,36	4	10
	La Rioja es nuestra tierra	106	8,37	1,098	,107	8,16	8,58	5	10
	Prisma: miradas desde la diversidad	62	8,03	1,214	,154	7,72	8,34	5	10
	J-RUN	2	7,50	3,536	2,500	-24,27	39,27	5	10
	Total	2791	8,10	1,544	,029	8,04	8,16	1	10
<b>Coordinación del proyecto dentro del centro</b>	Covida	15	8,07	1,710	,441	7,12	9,01	6	10
	Almazuela: prensa, radio y televisión	152	8,93	1,116	,091	8,75	9,11	3	10
	Aprender leyendo	799	8,62	1,472	,052	8,52	8,72	1	10
	Aprendizaje-Servicio	98	8,63	1,582	,160	8,32	8,95	4	10
	Aspasia: pensamiento crítico	8	9,50	,535	,189	9,05	9,95	9	10
	Avanza@TIC	1157	8,55	1,548	,046	8,46	8,64	1	10
	Construyendo el plan lector	365	8,45	1,778	,093	8,27	8,63	1	10
	Expediciones pedagógicas	27	8,67	1,240	,239	8,18	9,16	6	10

	La Rioja es nuestra tierra	106	8,83	1,191	,116	8,60	9,06	5	10
	Prisma: miradas desde la diversidad	62	9,06	,956	,121	8,82	9,31	6	10
	Total	2789	8,60	1,526	,029	8,55	8,66	1	10
<b>Implicación de las personas participantes</b>	Covida	15	9,00	1,254	,324	8,31	9,69	7	10
	Almazuela: prensa, radio y televisión	152	8,76	1,312	,106	8,55	8,97	3	10
	Aprender leyendo	799	8,31	1,476	,052	8,21	8,41	1	10
	Aprendizaje-Servicio	98	8,42	1,546	,156	8,11	8,73	4	10
	Aspasia: pensamiento crítico	8	9,25	,707	,250	8,66	9,84	8	10
	Avanza@TIC	1157	8,26	1,483	,044	8,17	8,34	1	10
	Construyendo el plan lector	365	8,13	1,723	,090	7,96	8,31	2	10
	Expediciones pedagógicas	27	8,30	1,382	,266	7,75	8,84	5	10
	La Rioja es nuestra tierra	106	8,54	1,097	,107	8,33	8,75	6	10
	Prisma: miradas desde la diversidad	62	8,26	1,130	,143	7,97	8,54	5	10
	Total	2789	8,30	1,498	,028	8,25	8,36	1	10
	<b>Aprovechamiento de la dotación económica</b>	Covida	15	9,20	,941	,243	8,68	9,72	7
Almazuela: prensa, radio y televisión		152	8,74	1,503	,122	8,50	8,98	1	10
Aprender leyendo		799	8,66	1,460	,052	8,56	8,76	1	10
Aprendizaje-Servicio		98	7,38	2,642	,267	6,85	7,91	1	10
Aspasia: pensamiento crítico		8	5,50	4,000	1,414	2,16	8,84	1	10
Avanza@TIC		1157	7,92	2,124	,062	7,80	8,04	1	10
Construyendo el plan lector		365	8,11	1,954	,102	7,91	8,31	1	10
Expediciones pedagógicas		27	7,56	2,592	,499	6,53	8,58	1	10
La Rioja es nuestra tierra		106	8,61	1,377	,134	8,35	8,88	5	10
Prisma: miradas desde la diversidad		62	8,53	1,224	,155	8,22	8,84	5	10
J-RUN		2	7,00	2,828	2,000	-18,41	32,41	5	9

	Total	2791	8,22	1,931	,037	8,15	8,29	1	10
<b>Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro</b>	Covida	15	8,53	1,246	,322	7,84	9,22	7	10
	Almazuela: prensa, radio y televisión	152	8,79	1,166	,095	8,60	8,98	3	10
	Aprender leyendo	799	8,51	1,345	,048	8,42	8,61	1	10
	Aprendizaje-Servicio	98	8,45	1,507	,152	8,15	8,75	3	10
	Aspasia: pensamiento crítico	8	9,00	,756	,267	8,37	9,63	8	10
	Avanza@TIC	1157	8,38	1,416	,042	8,29	8,46	1	10
	Construyendo el plan lector	365	8,27	1,602	,084	8,10	8,43	1	10
	Expediciones pedagógicas	27	8,04	1,506	,290	7,44	8,63	4	10
	La Rioja es nuestra tierra	106	8,69	1,133	,110	8,47	8,91	5	10
	Prisma: miradas desde la diversidad	62	8,37	1,090	,138	8,09	8,65	5	10
	J-RUN	2	7,00	2,828	2,000	-18,41	32,41	5	9
	Total	2791	8,44	1,401	,027	8,38	8,49	1	10

**Figura 48.**

Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del proyecto de innovación educativa en el que estaban inmersas.



**Tabla 9.**

ANOVA sobre diferencia de valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del proyecto de innovación educativa.

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto</b>	Entre grupos	26,989	9	2,999	1,840	,057
	Dentro de grupos	3227,867	1981	1,629		
	Total	3254,856	1990			
<b>Valoración de los talleres con el alumnado</b>	Entre grupos	94,245	9	10,472	6,033	,000
	Dentro de grupos	2657,602	1531	1,736		
	Total	2751,847	1540			
<b>Eficiencia de las reuniones</b>	Entre grupos	59,726	10	5,973	2,519	,005
	Dentro de grupos	6590,172	2780	2,371		
	Total	6649,898	2790			
<b>Coordinación del proyecto en el centro</b>	Entre grupos	120,113	10	12,011	5,237	,000
	Dentro de grupos	6376,637	2780	2,294		
	Total	6496,750	2790			
<b>Implicación de las personas participantes en el proyecto</b>	Entre grupos	122,182	10	12,218	5,534	,000
	Dentro de grupos	6137,774	2780	2,208		
	Total	6259,956	2790			
<b>Aprovechamiento de la dotación económica</b>	Entre grupos	485,320	10	48,532	13,602	,000
	Dentro de grupos	9919,044	2780	3,568		
	Total	10404,364	2790			
<b>Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro</b>	Entre grupos	56,311	10	5,631	2,887	,001
	Dentro de grupos	5422,150	2780	1,950		
	Total	5478,461	2790			

**Tabla 10.**

Resultados de la prueba post-hoc: diferencias significativas en la valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del proyecto de innovación educativa.

Variable dependiente	Prueba post hoc	Proyectos de innovación educativa	Dif. de medias	Desv. Eror	Sig.	Intervalo de confianza	
						Lím. Inf.	Lím. Sup.
<b>Eficiencia de las reuniones</b>	Games - Howell	Almazuela > Aprender leyendo	,425	,113	,010	,06	,79
		Almazuela > Avanza@TIC	,493	,111	,001	,13	,85
		Almazuela > Construyendo el plan lector	,461	,131	,021	,04	,88
<b>Implicación de las personas participantes</b>		Almazuela > Avanza@TIC	,500	,115	,001	,13	,87
		Almazuela > Construyendo el plan lector	,622	,139	,001	,17	1,07
		Almazuela > Aprender leyendo	,445	,112	,001	,14	,81
		Aspasia > Avanza@TIC	,993	,254	,085	-,12	2,10
		Aspasia > Construyendo el plan lector	,1,116	,266	,047	,01	2,22
		<b>Coordinación en el centro</b>	Almazuela > Avanza@TIC	,374	,101	,012	,04
Almazuela > Construyendo el plan lector	,478		,130	,012	,06	,90	
Aspasia > Aprender leyendo	,878		,196	,039	,04	1,71	
Aspasia > Avanza@TIC	,946		,194	,026	,11	1,78	
Aspasia > Construyendo el plan lector	1,051		,211	,011	,21	1,89	
Prisma > Avanza@TIC	,510		,130	,008	,08	,94	
Prisma > Construyendo el plan lector	,615		,153	,004	,11	1,12	
<b>Aprovechamiento de la</b>	Covida > Aprendizaje-Servicio		1,822	,361	,000	,61	3,03

dotación económica	Covida > Avanza@TIC	1,278	,251	,004	,34	2,21
	Covida > Construyendo el plan lector	1,090	,264	,018	,13	2,05
	Almazuela > Aprendizaje-Servicio	1,366	,293	,000	,41	2,33
	Almazuela > Avanza@TIC	,821	,137	,000	,38	1,27
	Almazuela > Construyendo el plan lector	,634	,159	,004	,12	1,15
	Aprender leyendo > Aprendizaje-Servicio.	1,285	,272	,000	,39	2,18
	Aprender leyendo > Avanza@TIC.	,740	,081	,000	,48	1,00
	La Rioja es nuestra tierra > Aprendizaje-Servicio	1,236	,299	,003	,26	2,21
	La Rioja es nuestra tierra > Aprendizaje-Servicio	,691	,148	,000	,21	1,17
	Prisma > Aprendizaje-Servicio	1,155	,309	,012	,14	2,16
	Valoración general del proyecto	Almazuela > Avanza@TIC	,414	,103	,004	,08

### 3.7. Diferencias en función del contexto del centro educativo

El estudio descriptivo determinó que las siete variables objeto de estudio: Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto, Valoración de los talleres con el alumnado, Eficiencia de las reuniones, Coordinación del proyecto en el centro, Implicación de las personas participantes, Aprovechamiento de la dotación económica y Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro, obtuvieron puntuaciones situadas entre 8 y 10 (Tabla 11 y Figura 49).

El ANOVA de un factor determinó que había diferencias significativas entre grupos en todas las variables (Tabla 12). La prueba de Levene sobre homogeneidad de varianzas prescribió que en las siete variables debía rechazarse la hipótesis de igualdad de varianzas. De este modo se hizo uso de la prueba Games-Howell como prueba post-hoc.

Dicha prueba determinó que estas diferencias se concretaban en la variable Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto entre Colegio en zona urbana y Colegio en zona rural ( $I-J = ,260$ ;  $Sig. = ,014$ ). No se dieron diferencias en las 14 comparaciones restantes.

En la Valoración de la Eficiencia de las reuniones, se dieron diferencias significativas entre Colegio en zona urbana y Escuela rural (CRA) ( $I-J = ,267$ ;  $Sig. = ,049$ ) y no las hubo en las otras 14 comparaciones.

En lo relativo a la valoración de los talleres con el alumnado se manifestaron diferencias significativas entre Colegio en zona urbana y Colegio en zona rural ( $I-J = ,670$ ;  $Sig. = ,045$ ) y no se dieron en las 14 comparaciones restantes.

Por lo que respecta a la Valoración de la coordinación del proyecto se manifestaron diferencias entre Colegio en zona urbana y Escuela Rural (CRA) ( $I-J = ,365$ ;  $Sig. = ,002$ ) y no las hubo en las restantes 14 comparaciones.

En relación con la Implicación de las personas participantes, se hicieron explícitas diferencias significativas entre Colegio en zona urbana e instituto en zona urbana ( $I-J = ,262$ ;  $Sig. = ,007$ ), Colegio en zona urbana y Escuela Rural (CRA) ( $I-J = ,315$ ;  $Sig. = ,012$ ). No se dieron en 13 de las comparaciones.

En el Aprovechamiento de la dotación económica se dieron diferencias significativas entre Colegio en zona urbana e Instituto en zona urbana (I-J =,456; Sig.=,000), Conservatorio y colegio en zona urbana (I-J =1,638; Sig.=,000), Conservatorio e Instituto en zona urbana (I-J =2,094; Sig.=,000), Conservatorio y Colegio en zona rural (I-J =1,797; Sig.=,000), Conservatorio e Instituto en zona rural (I-J =1,686; Sig.=,000) y Conservatorio y Escuela rural (CRA) (I-J =1,795; Sig.=,000). No hubo diferencias en las 9 comparaciones restantes.

Finalmente, en la Valoración general del proyecto se dieron diferencias significativas entre Colegio en zona urbana e Instituto en zona urbana (I-J =,316; Sig.=,071), Colegio en zona urbana y Colegio en zona rural (I-J =,233; Sig.=,075). No las hubo en las otras 13 comparaciones (Tabla 13).

**Tabla 11.**

Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del contexto de ubicación del centro.

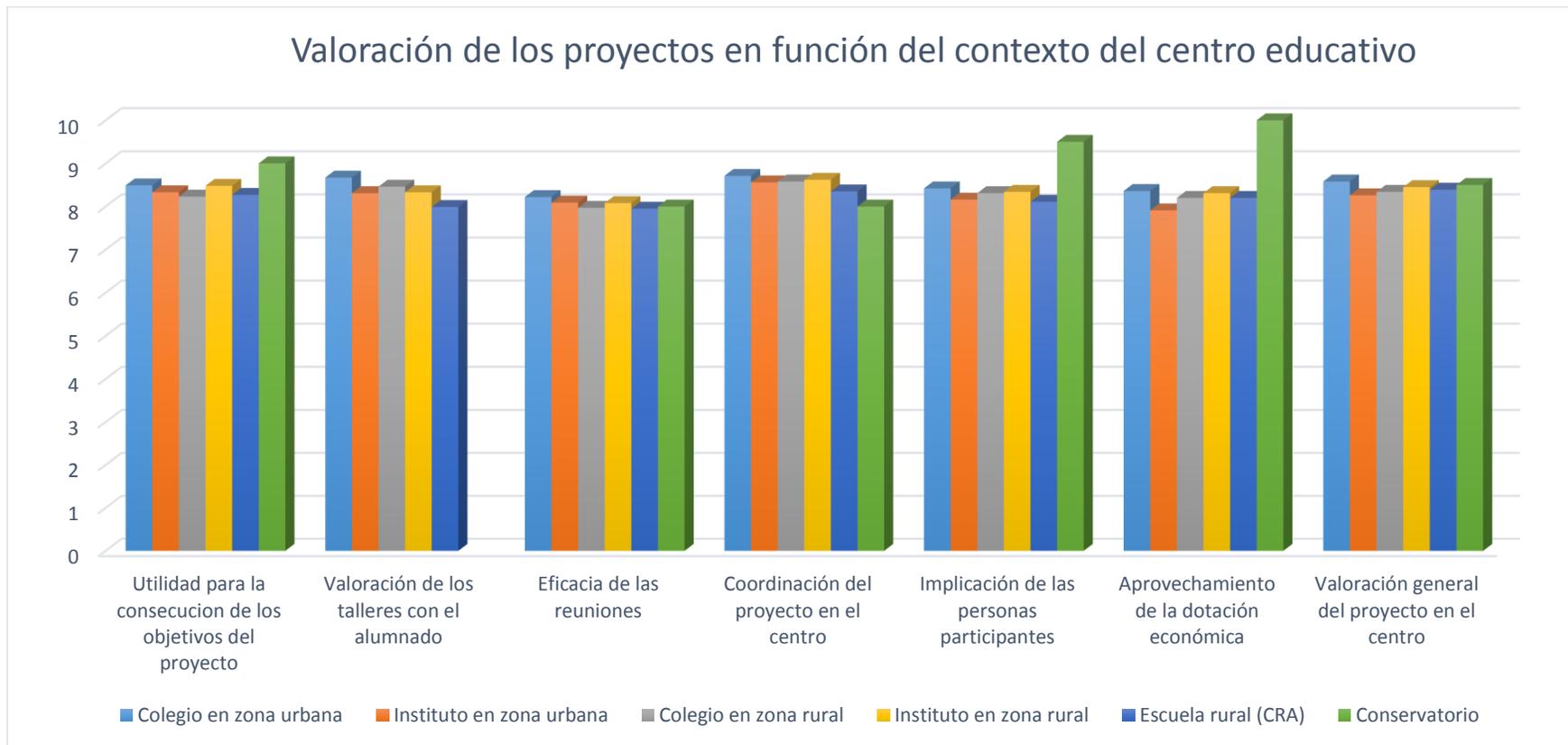
		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
<b>Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto</b>	Colegio en zona urbana	980	8,49	1,201	,038	8,42	8,57	1	10
	Instituto en zona urbana	323	8,33	1,263	,070	8,19	8,47	3	10
	Colegio en zona rural	349	8,23	1,341	,072	8,09	8,37	2	10
	Instituto en zona rural	124	8,48	1,265	,114	8,25	8,70	5	10
	Escuela rural (CRA)	210	8,27	1,492	,103	8,06	8,47	2	10
	Conservatorio	2	9,00	1,414	1,000	-3,71	21,71	8	10
	Total	1988	8,40	1,277	,029	8,34	8,45	1	10
<b>Valoración de los talleres con el alumnado</b>	Colegio en zona urbana	712	8,67	1,204	,045	8,58	8,76	1	10
	Instituto en zona urbana	294	8,31	1,442	,084	8,14	8,47	1	10
	Colegio en zona rural	259	8,46	1,306	,081	8,30	8,62	1	10
	Instituto en zona rural	109	8,33	1,441	,138	8,06	8,60	3	10
	Escuela rural (CRA)	162	7,99	1,510	,119	7,76	8,23	1	10
	Conservatorio	0	.	.	.	.	.	.	.
	Total	1536	8,47	1,338	,034	8,40	8,54	1	10
<b>Eficiencia de las reuniones</b>	Colegio en zona urbana	1204	8,22	1,424	,041	8,13	8,30	1	10
	Instituto en zona urbana	575	8,09	1,650	,069	7,95	8,22	1	10
	Colegio en zona rural	479	7,97	1,654	,076	7,83	8,12	1	10

	Instituto en zona rural	191	8,08	1,664	,120	7,84	8,32	1	10
	Escuela rural (CRA)	327	7,95	1,513	,084	7,78	8,11	1	10
	Conservatorio	2	8,00	2,828	2,000	-17,41	33,41	6	10
	Total	2778	8,11	1,544	,029	8,05	8,16	1	10
<b>Coordinación del proyecto en el centro</b>	Colegio en zona urbana	1204	8,71	1,419	,041	8,63	8,79	1	10
	Instituto en zona urbana	575	8,56	1,677	,070	8,43	8,70	1	10
	Colegio en zona rural	479	8,58	1,546	,071	8,44	8,72	1	10
	Instituto en zona rural	191	8,62	1,548	,112	8,40	8,84	3	10
	Escuela rural (CRA)	327	8,35	1,537	,085	8,18	8,51	2	10
	Conservatorio	2	8,00	2,828	2,000	-17,41	33,41	6	10
	Total	2778	8,61	1,524	,029	8,55	8,66	1	10
<b>Implicación de las personas participantes en el proyecto</b>	Colegio en zona urbana	1204	8,42	1,395	,040	8,34	8,50	1	10
	Instituto en zona urbana	575	8,16	1,617	,067	8,03	8,29	1	10
	Colegio en zona rural	479	8,31	1,527	,070	8,17	8,45	1	10
	Instituto en zona rural	191	8,34	1,516	,110	8,12	8,56	4	10
	Escuela rural (CRA)	327	8,11	1,550	,086	7,94	8,28	1	10
	Conservatorio	2	9,50	,707	,500	3,15	15,85	9	10
	Total	2778	8,31	1,497	,028	8,25	8,36	1	10
<b>Aprovechamiento de la dotación económica</b>	Colegio en zona urbana	1204	8,36	1,825	,053	8,26	8,47	1	10
	Instituto en zona urbana	575	7,91	2,141	,089	7,73	8,08	1	10
	Colegio en zona rural	479	8,20	1,967	,090	8,03	8,38	1	10
	Instituto en zona rural	191	8,31	1,653	,120	8,08	8,55	1	10
	Escuela rural (CRA)	327	8,20	1,987	,110	7,99	8,42	1	10
	Conservatorio	2	10,00	,000	,000	10,00	10,00	10	10
	Total	2778	8,22	1,934	,037	8,15	8,29	1	10

<b>Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro</b>	Colegio en zona urbana	1204	8,58	1,285	,037	8,50	8,65	1	10
	Instituto en zona urbana	575	8,26	1,608	,067	8,13	8,39	1	10
	Colegio en zona rural	479	8,34	1,454	,066	8,21	8,47	1	10
	Instituto en zona rural	191	8,45	1,427	,103	8,24	8,65	3	10
	Escuela rural (CRA)	327	8,39	1,277	,071	8,25	8,53	3	10
	Conservatorio	2	8,50	2,121	1,500	-10,56	27,56	7	10
	Total	2778	8,44	1,401	,027	8,39	8,49	1	10

**Figura 49.**

Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del contexto de ubicación del centro.



**Tabla 12.**

ANOVA de un factor: diferencias en función del contexto de ubicación del centro

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto</b>	Entre grupos	24,763	5	4,953	3,052	,009
	Dentro de grupos	3216,684	1982	1,623		
	Total	3241,446	1987			
<b>Valoración de los talleres con el alumnado</b>	Entre grupos	75,325	4	18,831	10,792	,000
	Dentro de grupos	2671,357	1531	1,745		
	Total	2746,682	1535			
<b>Eficiencia de las reuniones</b>	Entre grupos	31,139	5	6,228	2,620	,023
	Dentro de grupos	6589,747	2772	2,377		
	Total	6620,886	2777			
<b>Coordinación del proyecto en el centro</b>	Entre grupos	37,666	5	7,533	3,256	,006
	Dentro de grupos	6412,868	2772	2,313		
	Total	6450,533	2777			
<b>Implicación de las personas participantes en el proyecto</b>	Entre grupos	44,470	5	8,894	3,992	,001
	Dentro de grupos	6176,226	2772	2,228		
	Total	6220,695	2777			
<b>Aprovechamiento de la dotación económica</b>	Entre grupos	89,232	5	17,846	4,805	,000
	Dentro de grupos	10294,823	2772	3,714		
	Total	10384,055	2777			
<b>Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro</b>	Entre grupos	46,383	5	9,277	4,758	,000
	Dentro de grupos	5404,197	2772	1,950		
	Total	5450,581	2777			

**Tabla 13.**

Resultado de la prueba post-hoc: diferencias significativas en la valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del contexto de ubicación del centro.

Variable dependiente	Prueba post hoc	Contexto de ubicación del centro	Dif. de medias	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza	
						Lím. Inf.	Lím. Sup.
Utilidad de la formación en cascada para los objetivos del proyecto	Games-Howell	Colegio en zona urbana > Colegio en zona rural	,260	,081	,019	,03	,49
Valoración de los talleres con el alumnado		Colegio en zona urbana > Escuela rural (CRA)	,670	,092	,045	,05	,52
Eficiencia de las reuniones		Colegio en zona urbana > Escuela rural (CRA)	,267	,093	,049	,00	,53
Implicación de las personas participantes		Colegio en zona urbana > Instituto en zona urbana	,262	,079	,011	,04	,49
		Colegio en zona urbana > Escuela rural (CRA)	,315	,095	,012	,04	,059
Coordinación en el centro		Colegio en zona urbana > Escuela rural (CRA)	,365	,095	,002	,09	,64
Aprovechamiento de la dotación económica		Colegio en zona urbana > Instituto en zona urbana	,465	,104	,000	,16	,75
		Conservatorio > Colegio en zona urbana	1,638	,053	,000	1,49	1,79
		Conservatorio > Colegio en zona rural	1,090	,264	,018	,13	2,05
		Conservatorio > Instituto en zona rural	1,366	,293	,000	,41	2,33
		Conservatorio > Escuela rural (CRA)	,821	,137	,000	,38	1,27
		Valoración general del proyecto	Colegio en zona urbana > Instituto en zona urbana	,316	,077	,001	,10
Colegio en zona urbana > Colegio en zona rural			,316	,077	,001	,10	,54

### 3.8. Diferencias en función del tipo de centro educativo

El estudio descriptivo ofreció resultados para las siete variables objeto de estudio: Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto, Valoración de los talleres con el alumnado, Eficiencia de las reuniones, Coordinación del proyecto en el centro, Implicación de las personas participantes, Aprovechamiento de la dotación económica y Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro, ubicadas entre 6,81 y 10 (Tabla 14 y Figura 50).

El ANOVA de un factor determinó que había diferencias significativas entre grupos en cinco de las variables: Eficiencia de las reuniones, Implicación de las personas participantes, Coordinación en el centro, Aprovechamiento de la dotación económica y Valoración general del proyecto. No se dieron diferencias significativas en Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto y Valoración de talleres con el alumnado (Tabla 15). La prueba de Levene sobre homogeneidad de varianzas determinó que en las cinco variables debía rechazarse la hipótesis de igualdad de varianzas. Como consecuencia, se hizo uso de la prueba Games-Howell como prueba post-hoc. En dicha prueba no se tomaron en consideración las comparaciones con las Secciones de IES, teniendo en cuenta que la muestra en este caso fue muy reducida ( $n=2$ ).

La prueba de Levene sobre homogeneidad de varianzas determinó que en las cuatro variables debía rechazarse la hipótesis de igualdad de varianzas. Como consecuencia, se hizo uso de la prueba Games-Howell como prueba post-hoc. En el análisis estadístico no se tomaron en consideración las comparaciones con las Secciones de IES, teniendo en cuenta que la muestra en este caso fue muy reducida ( $n=2$ ).

Como resultado se determinó que las diferencias significativas se concretaban, dentro de la variable Eficiencia de las reuniones entre CEIP y CRA ( $I-J = ,372$ ;  $Sig. = ,001$ ). No se dieron diferencias en las 20 comparaciones restantes.

En lo relativo a la variable Implicación de las personas participantes proyecto se manifestaron diferencias entre CEIP y CRA (I-J = ,306; Sig.=,011), y CEIP e IES (I-J = ,202; Sig.=,001). No las hubo en las restantes 19 comparaciones.

Por lo que respecta a la Coordinación desde el centro, se dieron diferencias significativas entre CEIP y CRA (I-J = ,372; Sig. = ,002) y entre EOEP y CRA (1,286; Sig. = .033). No se manifestaron diferencias significativas en los 19 contrastes de hipótesis restantes.

Por lo que se refiere al aprovechamiento de la dotación económica se dieron diferencias significativas entre CEIP e IES (I-J = ,368; Sig. = ,000) y entre CEIP y CPC (I-J = ,372; Sig. = ,002). No hubo diferencias significativas en las otras 19 comparaciones.

Finalmente, en la Valoración general de proyecto se manifestaron diferencias significativas entre CEIP e IES (I-J = ,235; Sig. = ,003), no haciéndose explícitas en los 20 contrastes de hipótesis restantes (Tabla 16).

**Tabla 14.**

Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del tipo del centro.

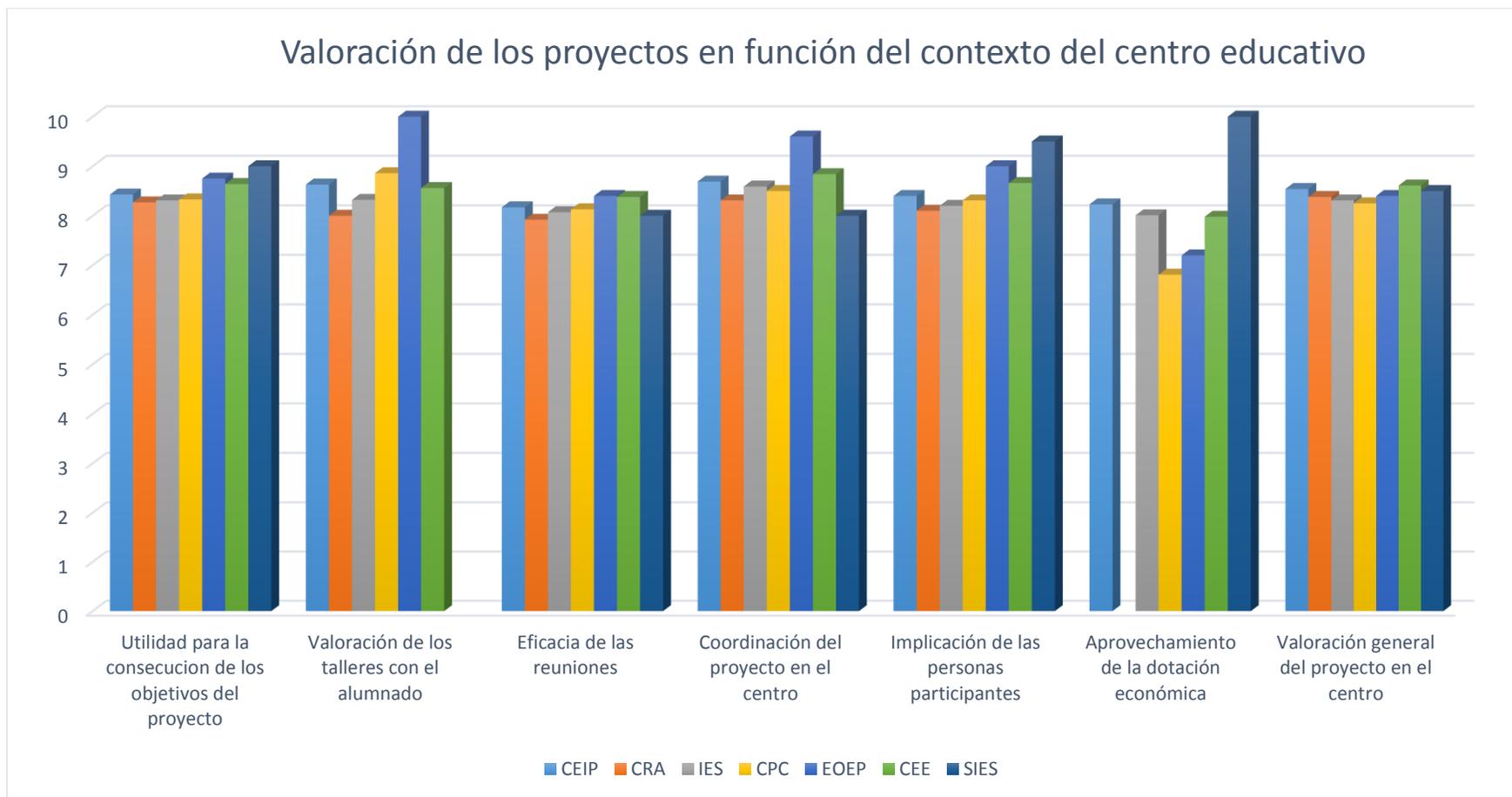
		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto	CEIP	1247	8,43	1,248	,035	8,36	8,50	1	10
	CRA	214	8,27	1,480	,101	8,07	8,47	2	10
	IES	413	8,31	1,307	,064	8,18	8,43	3	10
	CPC	15	8,33	,900	,232	7,84	8,83	6	10
	EOEP	4	8,75	,957	,479	7,23	10,27	8	10
	CEE	39	8,64	1,088	,174	8,29	8,99	7	10
	SIES	2	9,00	1,414	1,000	-3,71	21,71	8	10
	Total	1934	8,39	1,283	,029	8,33	8,45	1	10
Valoración de los talleres con el alumnado	CEIP	918	8,63	1,226	,040	8,55	8,71	1	10
	CRA	166	8,00	1,497	,116	7,77	8,23	1	10
	IES	382	8,32	1,429	,073	8,18	8,47	1	10
	CPC	14	8,86	1,099	,294	8,22	9,49	6	10
	EOEP	1	10,00	.	.	.	.	10	10
	CEE	18	8,56	1,294	,305	7,91	9,20	6	10
	SIES	0	.	.	.	.	.	.	.
	Total	1499	8,48	1,328	,034	8,42	8,55	1	10
Eficiencia de las reuniones	CEIP	1559	8,17	1,470	,037	8,10	8,24	1	10

	CRA	331	7,92	1,551	,085	7,75	8,09	1	10
	IES	718	8,07	1,644	,061	7,95	8,19	1	10
	CPC	16	8,13	,885	,221	7,65	8,60	7	10
	EOEP	5	8,40	,548	,245	7,72	9,08	8	9
	CEE	56	8,38	1,532	,205	7,96	8,79	5	10
	SIES	2	8,00	2,828	2,000	-17,41	33,41	6	10
	Total	2687	8,12	1,528	,029	8,06	8,17	1	10
<b>Coordinación del proyecto</b>	CEIP	1559	8,69	1,440	,036	8,61	8,76	1	10
	CRA	331	8,31	1,578	,087	8,14	8,48	1	10
	IES	718	8,59	1,631	,061	8,48	8,71	1	10
	CPC	16	8,50	,966	,242	7,99	9,01	7	10
	EOEP	5	9,60	,548	,245	8,92	10,28	9	10
	CEE	56	8,84	1,462	,195	8,45	9,23	3	10
	SIES	2	8,00	2,828	2,000	-17,41	33,41	6	10
	Total	2687	8,62	1,513	,029	8,56	8,68	1	10
<b>Implicación de las personas participantes en el proyecto</b>	CEIP	1559	8,40	1,414	,036	8,33	8,47	1	10
	CRA	331	8,10	1,552	,085	7,93	8,26	1	10
	IES	718	8,20	1,573	,059	8,09	8,32	2	10
	CPC	16	8,31	1,302	,326	7,62	9,01	6	10
	EOEP	5	9,00	,707	,316	8,12	9,88	8	10
	CEE	56	8,66	1,493	,199	8,26	9,06	4	10
	SIES	2	9,50	,707	,500	3,15	15,85	9	10
	Total	2687	8,32	1,480	,029	8,26	8,37	1	10
	CEIP	1559	8,38	1,805	,046	8,29	8,47	1	10

<b>Aprovechamiento de la dotación económica</b>	CRA	331	8,23	1,945	,107	8,02	8,44	1	10
	IES	718	8,01	2,053	,077	7,86	8,16	1	10
	CPC	16	6,81	2,588	,647	5,43	8,19	1	10
	EOEP	5	7,20	3,564	1,594	2,78	11,62	1	10
	CEE	56	7,98	1,844	,246	7,49	8,48	5	10
	SIES	2	10,00	,000	,000	10,00	10,00	10	10
	Total	2687	8,24	1,910	,037	8,17	8,32	1	10
<b>Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro</b>	CEIP	1559	8,54	1,317	,033	8,48	8,61	1	10
	CRA	331	8,38	1,277	,070	8,24	8,52	3	10
	IES	718	8,31	1,541	,058	8,19	8,42	1	10
	CPC	16	8,25	1,000	,250	7,72	8,78	7	10
	EOEP	5	8,40	1,949	,872	5,98	10,82	5	10
	CEE	56	8,61	1,216	,163	8,28	8,93	5	10
	SIES	2	8,50	2,121	1,500	-10,56	27,56	7	10
	Total	2687	8,46	1,377	,027	8,41	8,51	1	10

Figura 50.

Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del tipo de centro



**Tabla 15.**

ANOVA de un factor: diferencias en función del tipo de centro

		ANOVA				
		Suma de	gl	Media	F	Sig.
		cuadrados		cuadrática		
<b>Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto</b>	Entre grupos	11,519	6	1,920	1,167	,321
	Dentro de grupos	3170,079	1927	1,645		
	Total	3181,599	1933			
<b>Valoración de los talleres con el alumnado</b>	Entre grupos	72,400	5	14,480	8,412	,051
	Dentro de grupos	2569,981	1493	1,721		
	Total	2642,382	1498			
<b>Eficiencia de las reuniones</b>	Entre grupos	22,497	6	3,750	1,608	,041
	Dentro de grupos	6250,043	2680	2,332		
	Total	6272,540	2686			
<b>Coordinación del proyecto en el centro</b>	Entre grupos	46,766	6	7,794	3,424	,002
	Dentro de grupos	6100,756	2680	2,276		
	Total	6147,521	2686			
<b>Implicación de las personas participantes en el proyecto</b>	Entre grupos	49,031	6	8,172	3,753	,001
	Dentro de grupos	5835,545	2680	2,177		
	Total	5884,576	2686			
<b>Aprovechamiento de la dotación económica</b>	Entre grupos	116,076	6	19,346	5,353	,000
	Dentro de grupos	9684,791	2680	3,614		
	Total	9800,867	2686			
<b>Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro</b>	Entre grupos	31,305	6	5,217	2,763	,011
	Dentro de grupos	5059,983	2680	1,888		
	Total	5091,288	2686			

**Tabla 16.**

Resultados de la prueba post-hoc: diferencia de valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del tipo de centro.

Variable dependiente	Prueba post hoc	Tipo de centro	Dif. de medias	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza	
						Lím. Inf.	Lím. Sup.
Eficiencia de las reuniones	Games - Howell	CEIP > CRA	,372	,091	,001	,10	,64
Implicación de las personas participantes		CEIP > CRA	,306	,089	,011	,04	,57
		CEIP > IES	,202	,067	,001	,01	,40
Coordinación en el centro		CEIP > CRA	,372	,094	,002	,09	,65
		EOEP > CRA	1,286	,260	,033	,13	,44
Aprovechamiento de la dotación económica		CEIP > IES	,368	,086	,000	,12	,62
		CEIP > CPC	1,569	,478	,018	,16	,98
Valoración general del proyecto		CEIP > IES	,235	,062	,003	,05	,42

### 3.9. Diferencias en función del grupo de edad

En lo que se refiere a las diferencias existentes entre los grupos de edad, el análisis descriptivo ofreció resultados para las siete variables objeto de estudio ubicados entre 7,92 y 8,67 (Tabla 17 y Figura 51).

El ANOVA de un factor determinó que había diferencias significativas entre grupos en cuatro de las variables: Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto, Valoración de los talleres con el alumnado, Eficiencia de las reuniones, Coordinación del proyecto en el centro y Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro. Mientras, no se dieron diferencias significativas en Implicación de las personas participantes en el centro y Aprovechamiento de la dotación económica. (Tabla 18). La prueba de Levene sobre homogeneidad de varianzas determinó que en cuatro de variables debía rechazarse la hipótesis de igualdad de varianzas mientras que esta se aceptaba en la variable Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto. Como consecuencia, se hizo uso, como prueba post-hoc, de la HSD de Tuckey en este último caso y de Games-Howell en los restantes.

Las diferencias significativas se concretaron, en todos los casos entre el grupo 35-50 y 20-35: Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto (I-J =,201; Sig.=,026), Talleres realizados con el alumnado (I-J =,283; Sig.=,008), Eficiencia de las reuniones (I-J =,239; Sig.=,007), Coordinación del proyecto desde el centro (I-J =,285; Sig.=,002) y Valoración general del proyecto en el centro (I-J =,190; Sig.=,023). Mientras no se dieron diferencias significativas en ninguna de las comparaciones entre los grupos 20-35 y 50-65, y 35-50 y 50-65 (Tabla 19).

**Tabla 17.**

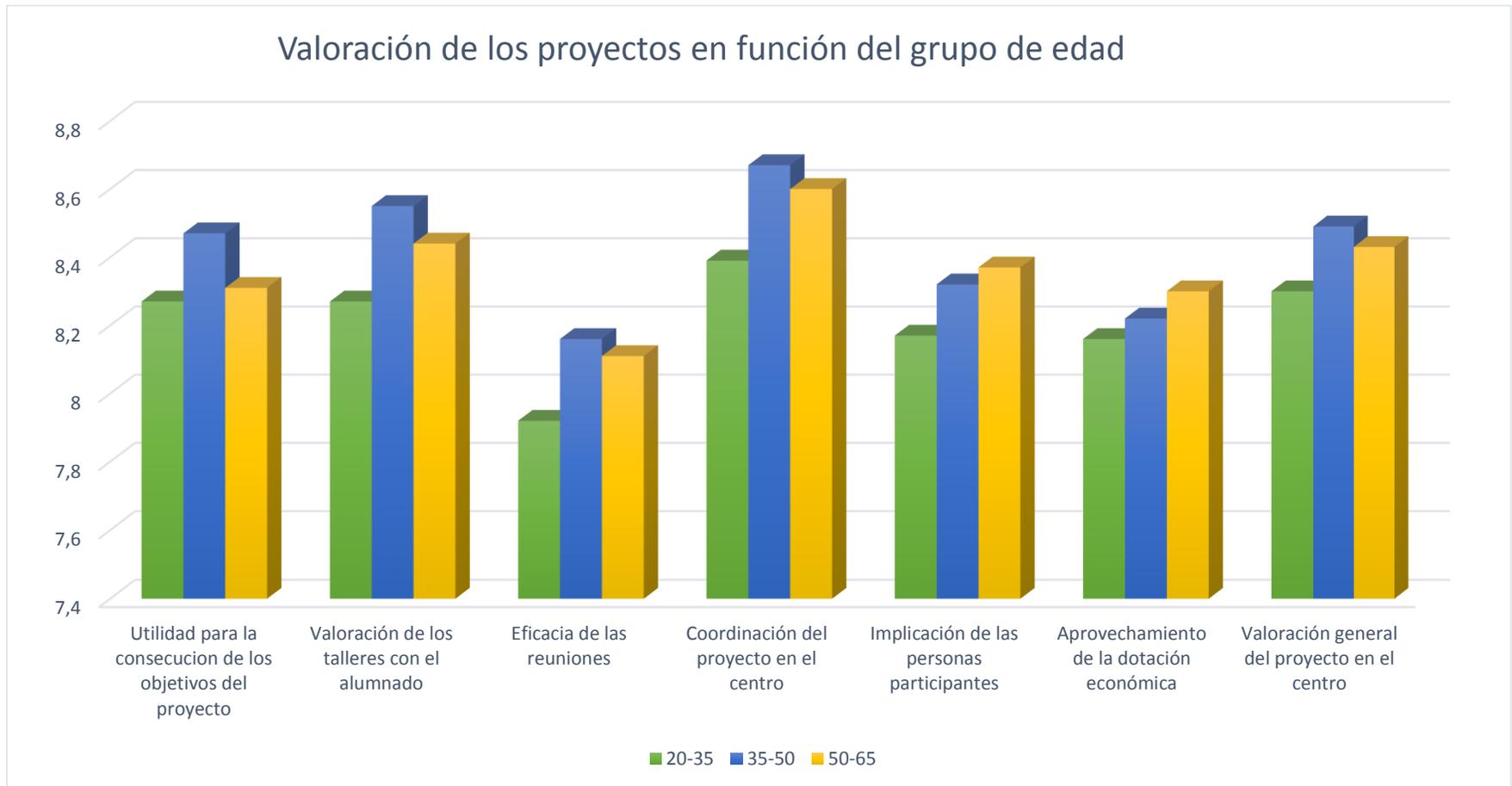
Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del tipo del grupo de edad

		Descriptivos							
		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
¿Cómo valoras su Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto?	20-35	355	8,27	1,390	,074	8,12	8,41	2	10
	35-50	1131	8,47	1,237	,037	8,40	8,54	1	10
	50-65	505	8,31	1,280	,057	8,20	8,42	1	10
	Total	1991	8,39	1,279	,029	8,34	8,45	1	10
Si en tu centro se han realizado talleres con alumnado ¿cómo los valoras? (Si no se han realizado talleres en tu centro, déjalo en blanco)	20-35	286	8,27	1,417	,084	8,10	8,43	3	10
	35-50	854	8,55	1,259	,043	8,47	8,64	1	10
	50-65	401	8,44	1,422	,071	8,30	8,58	1	10
	Total	1541	8,47	1,337	,034	8,40	8,54	1	10
¿Cómo valoras la eficiencia de las reuniones a la hora de fijar objetivos, temporalizar, gestionar tareas, etc?	20-35	515	7,92	1,654	,073	7,78	8,06	1	10
	35-50	1559	8,16	1,508	,038	8,08	8,23	1	10
	50-65	717	8,11	1,531	,057	8,00	8,22	1	10
	Total	2791	8,10	1,544	,029	8,04	8,16	1	10
¿Cómo valoras la coordinación del proyecto en tu centro?	20-35	515	8,39	1,658	,073	8,24	8,53	1	10
	35-50	1559	8,67	1,462	,037	8,60	8,75	1	10

	50-65	717	8,60	1,551	,058	8,49	8,71	1	10
	Total	2791	8,60	1,526	,029	8,55	8,66	1	10
<b>¿Cómo valoras la implicación de tus compañeros/as en el proyecto?</b>	20-35	515	8,17	1,628	,072	8,03	8,31	1	10
	35-50	1559	8,32	1,454	,037	8,25	8,39	1	10
	50-65	717	8,37	1,491	,056	8,26	8,48	1	10
	Total	2791	8,30	1,498	,028	8,25	8,36	1	10
<b>Si el proyecto en el que participas tiene dotación económica ¿Cómo valoras el aprovechamiento de la misma?</b>	20-35	515	8,20	1,798	,079	8,04	8,35	1	10
	35-50	1559	8,25	1,938	,049	8,16	8,35	1	10
	50-65	717	8,16	2,007	,075	8,02	8,31	1	10
	Total	2791	8,22	1,931	,037	8,15	8,29	1	10
<b>Valoración general del funcionamiento del proyecto en tu centro</b>	20-35	515	8,30	1,434	,063	8,17	8,42	1	10
	35-50	1559	8,49	1,362	,035	8,42	8,55	1	10
	50-65	717	8,43	1,455	,054	8,32	8,53	1	10
	Total	2791	8,44	1,401	,027	8,38	8,49	1	10

**Figura 51.**

Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del grupo de edad



**Tabla 18.**

ANOVA de un factor: diferencias en función del grupo de edad

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto</b>	Entre grupos	15,453	2	7,726	4,742	,009
	Dentro de grupos	3239,403	1988	1,629		
	Total	3254,856	1990			
<b>Talleres con el alumnado</b>	Entre grupos	17,820	2	8,910	5,012	,007
	Dentro de grupos	2734,026	1538	1,778		
	Total	2751,847	1540			
<b>Eficiencia de las reuniones</b>	Entre grupos	22,098	2	11,049	4,648	,010
	Dentro de grupos	6627,800	2788	2,377		
	Total	6649,898	2790			
<b>Coordinación del proyecto en el centro</b>	Entre grupos	31,338	2	15,669	6,757	,001
	Dentro de grupos	6465,411	2788	2,319		
	Total	6496,750	2790			
<b>Implicación de las personas participantes en el centro</b>	Entre grupos	13,064	2	6,532	2,915	,054
	Dentro de grupos	6246,892	2788	2,241		
	Total	6259,956	2790			
<b>Aprovechamiento de la dotación económica</b>	Entre grupos	4,232	2	2,116	,567	,567
	Dentro de grupos	10400,132	2788	3,730		
	Total	10404,364	2790			
<b>Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro</b>	Entre grupos	14,030	2	7,015	3,579	,028
	Dentro de grupos	5464,432	2788	1,960		
	Total	5478,461	2790			

**Tabla 19.**

Resultados de la prueba post-hoc: diferencia de valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del grupo de edad.

Variable dependiente	Prueba post hoc	Grupo de edad	Dif. de medias	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza	
						Lím. Inf.	Lím. Sup.
Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto	HSD de Tuckey	35-50 > 20-35	,201	,078	,026	,02	,32
Valoración de los talleres	Games-Howell	35-50 > 20-35	,283	,094	,008	,06	,51
Eficiencia de las reuniones	Games-Howell	35-50 > 20-35	,239	,078	,007	,05	,42
Coordinación del proyecto en el centro	Games-Howell	35-50 > 20-35	,285	,082	,002	,09	,48
Valoración del funcionamiento del proyecto	Games-Howell	35-50 > 20-35	,190	,072	,023	,02	,36

### 3.10. Diferencias en función de los años de experiencia docente

Centrándonos, finalmente, en las diferencias existentes en función de los años de experiencia docente, el estudio descriptivo ofreció resultados situados entre 7,77 y 8,76 (Tabla 20 y Figura 52).

El ANOVA de un factor determinó que había diferencias significativas entre grupos en cuatro de las variables: Eficiencia de las reuniones, Coordinación del proyecto en el centro, Implicación de las personas participantes y Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro. Mientras, no se dieron diferencias significativas en Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto, Talleres realizados con el alumnado y Aprovechamiento de la dotación económica. (Tabla 21). La prueba de Levene sobre homogeneidad de varianzas determinó que en tres de variables debía rechazarse la hipótesis de igualdad de varianzas: Eficiencia de las reuniones, Talleres realizados con el alumnado y Aprovechamiento de la dotación económica mientras que esta se aceptaba en la variable Valoración general del proyecto en el centro. Como consecuencia, se hizo uso, como prueba post-hoc, de la HSD de Tuckey en este último caso y de Games-Howell en los restantes.

En todos los casos las personas del grupo 0-3 años manifestaron valores inferiores a los planteados por otros grupos. En concreto, en Eficiencia de las reuniones el grupo 4-8 obtuvo resultados superiores a 0-3 ( $I-J = ,377$ ;  $Sig. = ,003$ ); también el grupo 9-15 mostró resultados superiores que 0-3 ( $I-J = ,429$ ;  $Sig. = ,001$ ) y el grupo de más de 15 años obtuvo resultados también superiores a 0-3 ( $I-J = ,350$ ;  $Sig. = ,004$ ). Este patrón se repitió en Coordinación dentro del centro con valores respectivos de ( $I-J = ,405$ ;  $Sig. = ,001$ ), ( $I-J = ,526$ ;  $Sig. = ,000$ ) y ( $I-J = ,364$ ;  $Sig. = ,000$ ). En lo que se refiere a Implicación de las personas participantes los grupos de 9-15 y de más de 15 obtuvieron valores superiores a 0-3 ( $I-J = ,380$ ;  $Sig. = ,002$ ) y ( $I-J = ,278$ ;  $Sig. = ,027$ ). Finalmente, en la valoración general del proyecto en el centro el grupo 4-8 obtuvo resultados superiores a 0-3 ( $I-J = ,307$ ;  $Sig. = ,014$ ). Lo mismo sucedió en la comparación entre 9-15 y 0-3 ( $I-J = ,357$ ;  $Sig. = ,001$ ) y en la que se estableció entre más de 15 y 0-3 ( $I-J = ,258$ ;  $Sig. = ,023$ ). Mientras no se dieron diferencias significativas en ninguna de las comparaciones entre los grupos 20-35 y 50-65, y 35-50 y 50-65 (Tabla 22).

**Tabla 20.**

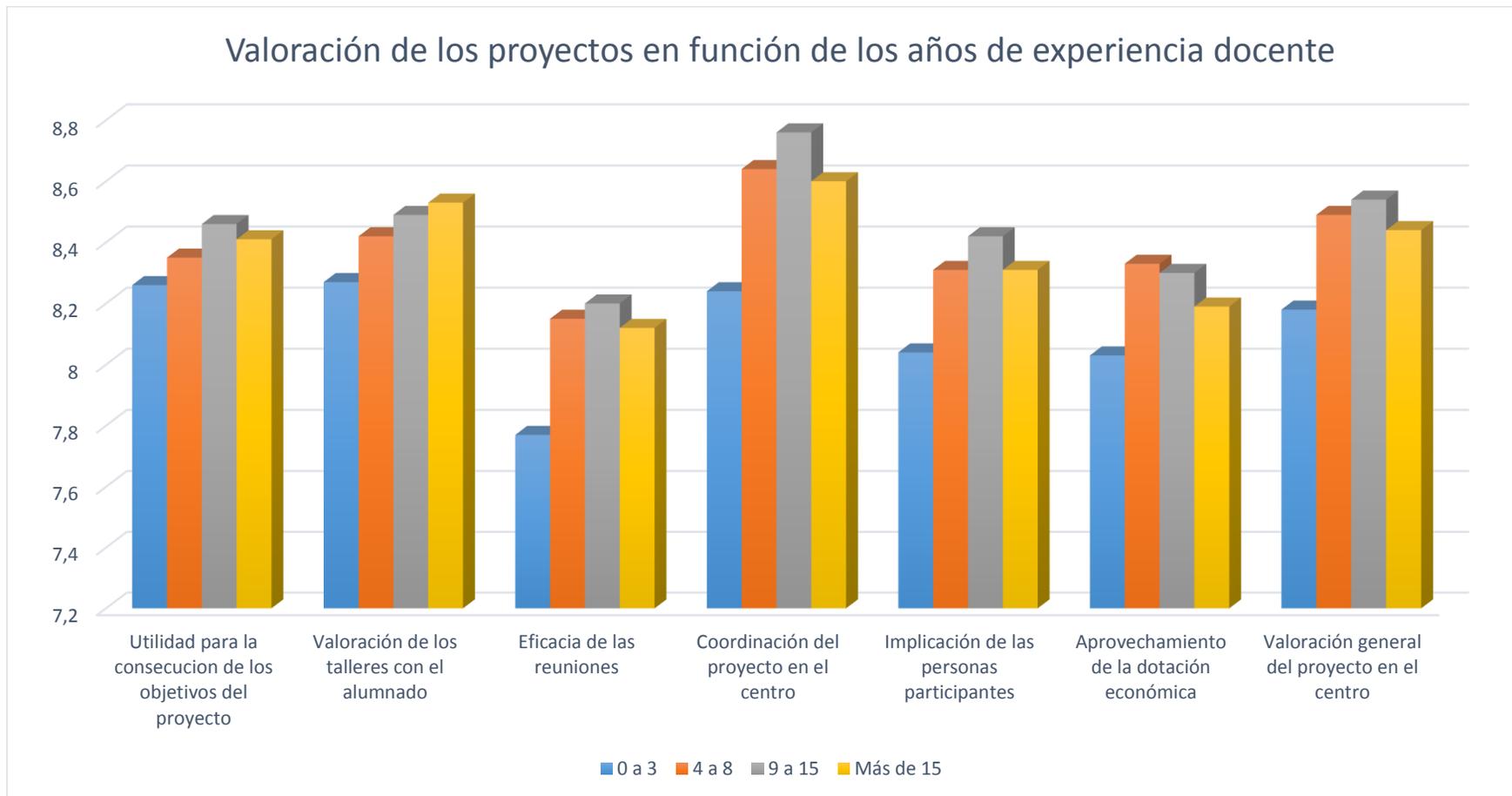
Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función del tipo del grupo de edad

		N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
<b>Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto</b>	0-3	251	8,26	1,324	,084	8,09	8,42	3	10
	4-8	322	8,35	1,262	,070	8,22	8,49	4	10
	9-15	487	8,46	1,226	,056	8,35	8,57	2	10
	Más de 15	931	8,41	1,298	,043	8,32	8,49	1	10
	Total	1991	8,39	1,279	,029	8,34	8,45	1	10
<b>Talleres realizados con el alumnado</b>	0-3	202	8,27	1,438	,101	8,07	8,47	4	10
	4-8	263	8,42	1,305	,080	8,26	8,58	3	10
	9-15	362	8,49	1,346	,071	8,36	8,63	1	10
	Más de 15	714	8,53	1,310	,049	8,44	8,63	1	10
	Total	1541	8,47	1,337	,034	8,40	8,54	1	10
<b>Eficiencia de las reuniones</b>	0-3	357	7,77	1,781	,094	7,59	7,96	1	10
	4-8	465	8,15	1,515	,070	8,01	8,29	1	10
	9-15	679	8,20	1,436	,055	8,09	8,31	1	10
	Más de 15	1290	8,12	1,528	,043	8,04	8,21	1	10

	Total	2791	8,10	1,544	,029	8,04	8,16	1	10
<b>Coordinación del proyecto desde el centro</b>	0-3	357	8,24	1,763	,093	8,05	8,42	1	10
	4-8	465	8,64	1,457	,068	8,51	8,78	1	10
	9-15	679	8,76	1,421	,055	8,66	8,87	1	10
	Más de 15	1290	8,60	1,518	,042	8,52	8,69	1	10
	Total	2791	8,60	1,526	,029	8,55	8,66	1	10
<b>Implicación de las personas participantes desde el centro</b>	0-3	357	8,04	1,703	,090	7,86	8,21	2	10
	4-8	465	8,31	1,465	,068	8,18	8,45	1	10
	9-15	679	8,42	1,429	,055	8,31	8,52	1	10
	Más de 15	1290	8,31	1,477	,041	8,23	8,39	1	10
	Total	2791	8,30	1,498	,028	8,25	8,36	1	10
<b>Aprovechamiento de la dotación económica</b>	0-3	357	8,03	1,782	,094	7,84	8,21	1	10
	4-8	465	8,33	1,718	,080	8,17	8,49	1	10
	9-15	679	8,30	1,939	,074	8,15	8,44	1	10
	Más de 15	1290	8,19	2,034	,057	8,08	8,30	1	10
	Total	2791	8,22	1,931	,037	8,15	8,29	1	10
<b>Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro</b>	0-3	357	8,18	1,538	,081	8,02	8,34	1	10
	4-8	465	8,49	1,316	,061	8,37	8,61	1	10
	9-15	679	8,54	1,363	,052	8,43	8,64	1	10
	Más de 15	1290	8,44	1,404	,039	8,36	8,51	1	10
	Total	2791	8,44	1,401	,027	8,38	8,49	1	10

**Figura 52.**

Valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función de los años de experiencia docente



**Tabla 21.**

ANOVA de un factor: diferencias en función de los años de experiencia docente.

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto</b>	Entre grupos	7,475	3	2,492	1,525	,206
	Dentro de grupos	3247,381	1987	1,634		
	Total	3254,856	1990			
<b>Talleres realizados con el alumnado</b>	Entre grupos	11,882	3	3,961	2,222	,084
	Dentro de grupos	2739,965	1537	1,783		
	Total	2751,847	1540			
<b>Eficiencia de las reuniones</b>	Entre grupos	47,053	3	15,684	6,620	,000
	Dentro de grupos	6602,844	2787	2,369		
	Total	6649,898	2790			
<b>Coordinación del proyecto en el centro</b>	Entre grupos	65,957	3	21,986	9,528	,000
	Dentro de grupos	6430,792	2787	2,307		
	Total	6496,750	2790			
<b>Implicación de las personas participantes.</b>	Entre grupos	34,373	3	11,458	5,129	,002
	Dentro de grupos	6225,583	2787	2,234		
	Total	6259,956	2790			
<b>Aprovechamiento de la dotación económica</b>	Entre grupos	24,157	3	8,052	2,162	,090
	Dentro de grupos	10380,207	2787	3,725		
	Total	10404,364	2790			
<b>Valoración general del funcionamiento del proyecto en el centro</b>	Entre grupos	31,496	3	10,499	5,372	,001
	Dentro de grupos	5446,966	2787	1,954		
	Total	5478,461	2790			

**Tabla 22.**

Prueba post-hoc: diferencia de valoración de los proyectos de innovación educativa por parte de las personas participantes en función de los años de experiencia docente.

Variable dependiente	Prueba post hoc	Grupo según los años de experiencia docente	Dif. de medias	Desv. Error	Sig.	Intervalo de confianza	
						Lím. Inf.	Lím. Sup.
Eficiencia de las reuniones	Games - Howell	4-8 > 0-3	,377	,228	,008	,07	,68
		9-15 > 0-3	,429	,109	,001	,15	,71
		Más de 15 > 0-3	,350	,103	,004	,08	,62
Implicación de las personas participantes	Games Howell	4-8 > 0-3	,278	,105	,042	,01	,55
		9-15 > 0-3	,380	,098	,001	,13	,63
		Más de 15 > 0-3	,278	,106	,027	,02	,53
Coordinación en el centro	Games - Howell	9-15 > 0-3	,526	,002	,003	,11	,65
		Más de 15 > 0-3	,364	,099	,027	,25	,80
Valoración general del proyecto	HSD de Tuckey	4-8 > 0-3	,307	,098	,010	,05	,56
		9-15 > 0-3	,357	,091	,001	,12	,59
		Más de 15 > 0-3	,258	,084	,011	,04	,47

### 3.11. Diferencias en los procesos dentro de los proyectos de innovación educativa

Centrándonos en los proyectos de innovación educativa, se tomaron en consideración dos procesos en relación con cada uno de dichos proyectos: la realización de formación en cascada y contar con una metodología de trabajo para las reuniones.

Por lo que respecta a la dependencia entre las variables Proyecto de innovación educativa y Realización de formación en cascada la prueba chi cuadrado determinó que las variables estaban correlacionadas. Mientras, el coeficiente de contingencia llevó a considerar que la correlación entre ambas variables era media/alta (Tablas 23-25 y figura 53)

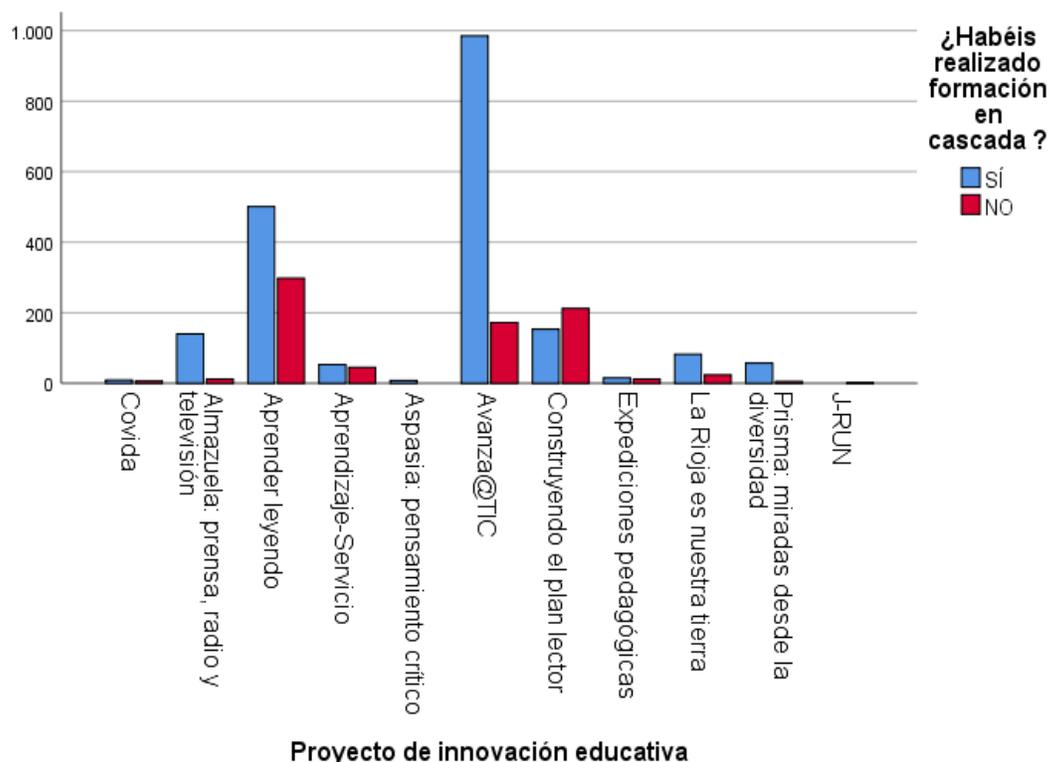
**Tabla 23.**

Tabla cruzada entre las variables Proyecto de innovación educativa y Realización de formación en cascada

		¿Habéis realizado formación en cascada?		Total
		SÍ	NO	
<b>Proyecto de innovación educativa</b>	Covida	9	6	15
	Almazuela: prensa, radio y televisión	140	12	152
	Aprender leyendo	501	298	799
	Aprendizaje-Servicio	53	45	98
	Aspasia: pensamiento crítico	8	0	8
	Avanza@TIC	985	172	1157
	Construyendo el plan lector	153	212	365
	Expediciones pedagógicas	15	12	27
	La Rioja es nuestra tierra	82	24	106
	Prisma: miradas desde la diversidad	57	5	62
	J-RUN	0	2	2
<b>Total</b>	<b>2003</b>	<b>788</b>	<b>2791</b>	

**Figura 53.**

Participantes que realizaron/no realizaron formación en cascada dentro de cada proyecto de innovación educativa



**Tabla 24.**

Resultado de la prueba chi-cuadrado.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	367,916 <sup>a</sup>	10	,000
Razón de verosimilitud	372,814	10	,000
Asociación lineal por lineal	2,713	1	,100
N de casos válidos	2791		

a. 4 casillas (18,2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,56.

**Tabla 25.**

Resultado en la prueba post-hoc.

			Valor
Nominal por nominal		Coefficiente de contingencia	,34
		Phi	,36
		V de Cramer	,36
N de casos válidos			2791

En lo que se refiere a la relación entre las variables Proyectos de innovación educativa y Contar con una metodología de trabajo para las reuniones del proyecto, la prueba chi-cuadrado también determinó que ambas variables estaban relacionadas. No obstante, el coeficiente de contingencia condujo a considerar que la correlación entre ambas variables era baja (Tablas 26-28 y Figura 54).

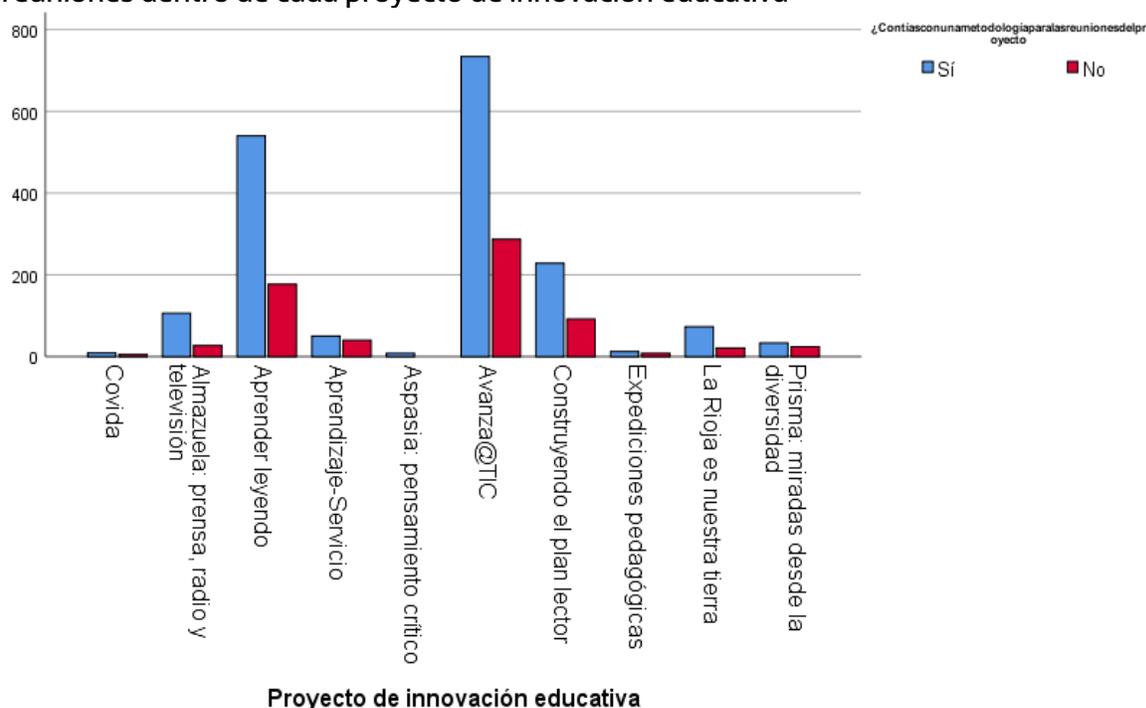
**Tabla 26.**

Tabla cruzada entre las variables Proyecto de innovación educativa y Disposición de metodología de trabajo para las reuniones del proyecto

		¿Contáis con una metodología de trabajo para las reuniones del proyecto?		Total
		Sí	No	
Proyecto de innovación educativa	Covida	9	5	14
	Almazuela: prensa, radio y televisión	106	27	133
	Aprender leyendo	540	177	717
	Aprendizaje-Servicio	50	40	90
	Aspasia: pensamiento crítico	8	0	8
	Avanza@TIC	734	287	1021
	Construyendo el plan lector	228	92	320
	Expediciones pedagógicas	12	8	20
	La Rioja es nuestra tierra	73	21	94
	Prisma: miradas desde la diversidad	33	24	57
<b>Total</b>	<b>1793</b>	<b>681</b>	<b>2474</b>	

**Figura 54.**

Participantes que contaban/no contaban con una metodología de trabajo para las reuniones dentro de cada proyecto de innovación educativa



**Tabla 27.**

Resultado de la prueba chi-cuadrado.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	32,116 <sup>a</sup>	9	,000
<b>Razón de verosimilitud</b>	32,771	9	,000
<b>Asociación lineal por lineal</b>	4,464	1	,035
<b>N de casos válidos</b>	2474		

a. 2 casillas (10,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,20.

**Tabla 28.**

Resultado en la prueba post-hoc.

		Valor
<b>Nominal por nominal</b>	Coeficiente de contingencia	,11
	Phi	,11
	V de Cramer	,11
<b>N de casos válidos</b>		<b>2474</b>

### 3.12. Diferencias en los procesos en los distintos tipos de centro y en los proyectos de innovación educativa

Ubicando el foco la variable Tipo de centro y en lo que se refiere a la dependencia entre dicha variable y Realización de formación en cascada, la prueba chi cuadrado determinó que las variables estaban correlacionadas. Tomando en consideración el coeficiente de contingencia se pudo afirmar que la correlación entre ambas variables era media (Tablas 29-30 y figura 55)

**Tabla 29.**

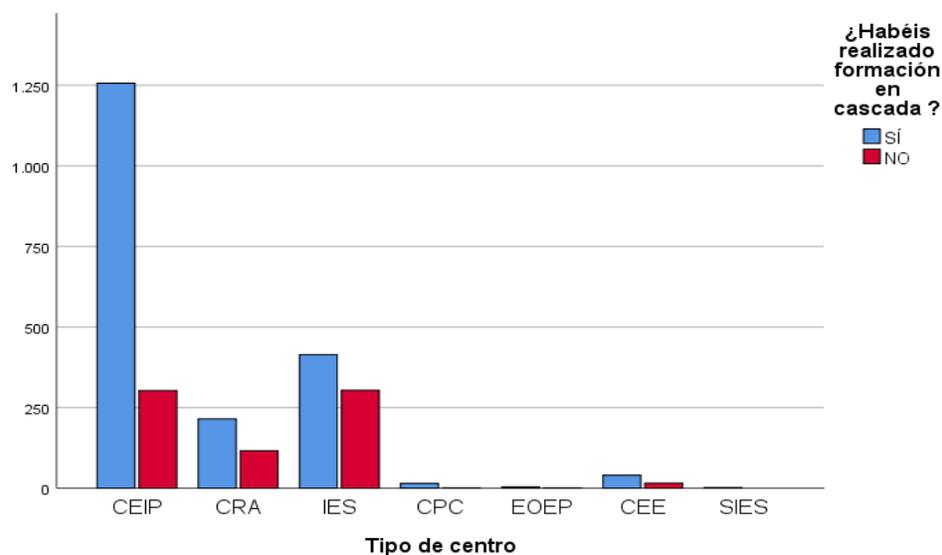
Tabla cruzada entre las variables Tipo de centro y Realización de formación en cascada

**Tabla cruzada**

		¿Habéis realizado formación en cascada ?		Total
		SÍ	NO	
Tipo de centro	CEIP	1256	303	1559
	CRA	215	116	331
	IES	414	304	718
	CPC	15	1	16
	EOEP	4	1	5
	CEE	40	16	56
	SIES	2	0	2
Total		1946	741	2687

**Figura 55.**

Participantes que realizaron/no realizaron formación en cascada dentro de cada Tipo de centro



**Tabla 30.**

Resultado de la prueba chi-cuadrado.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	143,910 <sup>a</sup>	6	,000
Razón de verosimilitud	142,564	6	,000
Asociación lineal por lineal	66,978	1	,000
N de casos válidos	2687		

a. 5 casillas (35,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,55.

**Tabla 31.**

Resultado en la prueba post-hoc.

		Valor
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	,23
	Phi	,23
	V de Cramer	,23
N de casos válidos		2687

Por lo que respecta a la relación entre las variables Tipo de centro y Contar con una metodología de trabajo para las reuniones del proyecto, la prueba chi-cuadrado determinó que ambas variables no estaban relacionadas (Tablas 32-33 y figura 56).

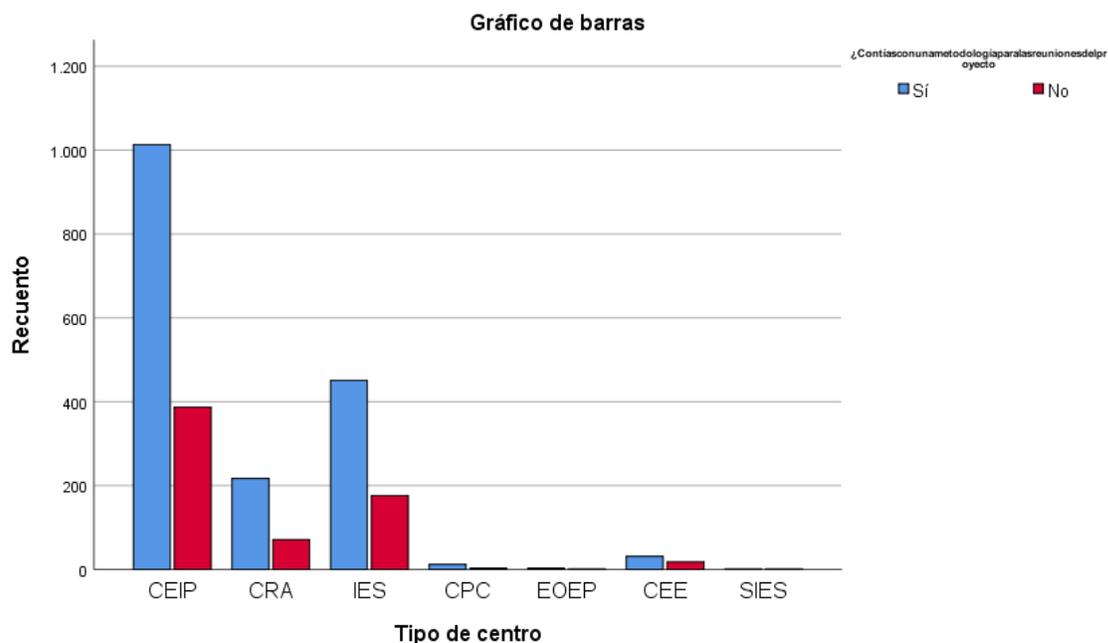
**Tabla 32.**

Tabla cruzada Tipo de centro y Disposición de metodología de trabajo para las reuniones del proyecto

		¿Contáis con una metodología de trabajo para las reuniones del proyecto?		Total
		Sí	No	
Tipo de centro	CEIP	1013	387	1400
	CRA	217	71	288
	IES	451	176	627
	CPC	12	3	15
	EOEP	3	1	4
	CEE	31	18	49
	SIES	1	1	2
Total		1728	657	2385

**Figura 56.**

Participantes que contaban/no contaban con una metodología de trabajo para las reuniones dentro de cada proyecto de innovación educativa



**Tabla 33.**

Resultado de la prueba chi-cuadrado.

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
<b>Chi-cuadrado de Pearson</b>	4,320 <sup>a</sup>	6	,633
<b>Razón de verosimilitud</b>	4,204	6	,649
<b>Asociación lineal por lineal</b>	,909	1	,340
<b>N de casos válidos</b>	2385		

a. 5 casillas (35,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,55.

Finalmente, en lo relativo a la dependencia entre las variables, centrándonos en los proyectos de innovación educativa, se tomaron en consideración dos procesos en relación con cada uno de dichos proyectos: la realización de formación en cascada y contar con una metodología de trabajo para las reuniones.

Por lo que respecta a la dependencia entre las variables Proyecto de innovación educativa y Realización de formación en cascada la prueba chi cuadrado determinó que las variables estaban correlacionadas. Mientras, el coeficiente de contingencia llevó a considerar que la correlación entre ambas variables era media/alta (Tablas 34-36 y Figura 57)

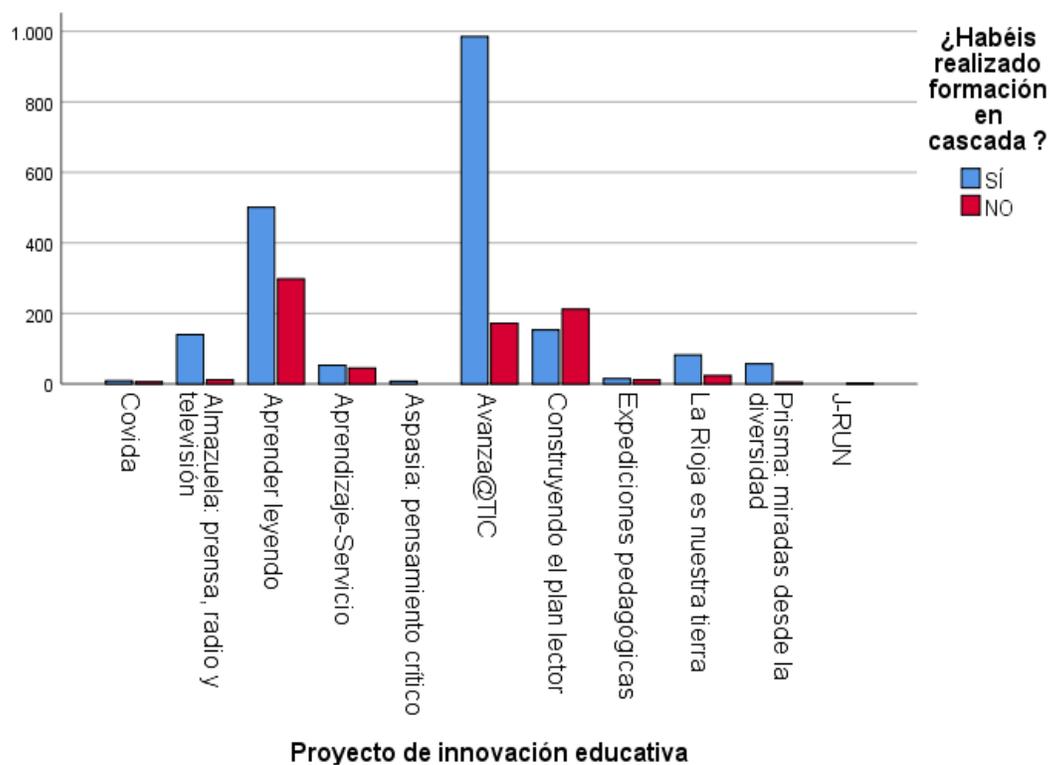
**Tabla 34.**

Tabla cruzada entre las variables Proyecto de innovación educativa y Realización de formación en cascada

		¿Habéis realizado formación en cascada?		Total
		SÍ	NO	
<b>Proyecto de innovación educativa</b>	Covida	9	6	15
	Almazuela: prensa, radio y televisión	140	12	152
	Aprender leyendo	501	298	799
	Aprendizaje-Servicio	53	45	98
	Aspasia: pensamiento crítico	8	0	8
	Avanza@TIC	985	172	1157
	Construyendo el plan lector	153	212	365
	Expediciones pedagógicas	15	12	27
	La Rioja es nuestra tierra	82	24	106
	Prisma: miradas desde la diversidad	57	5	62
	J-RUN	0	2	2
	<b>Total</b>	<b>2003</b>	<b>788</b>	<b>2791</b>

**Figura 57.**

Participantes que realizaron/no realizaron formación en cascada dentro de cada proyecto de innovación educativa



**Tabla 35.**

Resultado de la prueba chi-cuadrado.

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	367,916 <sup>a</sup>	10	,000
Razón de verosimilitud	372,814	10	,000
Asociación lineal por lineal	2,713	1	,100
N de casos válidos	2791		

a. 4 casillas (18,2%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,56.

**Tabla 36.**

Resultado en la prueba post-hoc.

		Valor
<b>Nominal por nominal</b>	Coeficiente de contingencia	,34
	Phi	,36
	V de Cramer	,36
<b>N de casos válidos</b>		<b>2791</b>

### 3.13. Demandas formativas de cara al futuro

En relación con los itinerarios formativos, el cuestionario sobre participación en Proyectos de Innovación Educativa determinó que las demandas se centraban de forma decreciente en metodologías activas (1282), atención a la diversidad (1000), convivencia (835), tecnologías de la información y de la comunicación (748), competencias clave (636), didácticas específicas (615), evaluación e investigación (468), arte (438), conocimiento del entorno (365), lenguas (357), salud (351), actividad motriz (346), igualdad (337), sostenibilidad (294), STEAM (294) y equipos directivos (136), tal como refleja la figura 58.

**Figura 58.**

Necesidades formativas por itinerarios



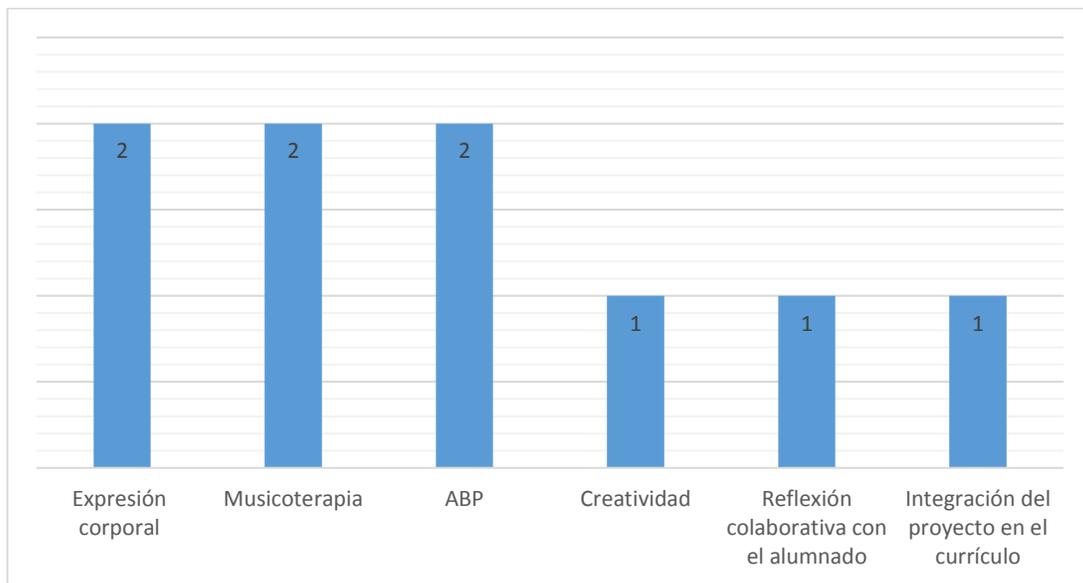
En cuanto a la formación asociada específicamente al proyecto en el que cada persona estaba inmersa, las respuestas fueron plurales. Estas se presentan en relación con cada proyecto.

## COVIDA

Se plantearon diferentes demandas que quedan recogidas en la tabla 59: expresión corporal, musicoterapia, ABP, creatividad, reflexión colaborativa con el alumnado e integración del proyecto en el currículo.

**Figura 59.**

Necesidades formativas demandadas por las personas participantes en el PIE Covida en relación con su proyecto



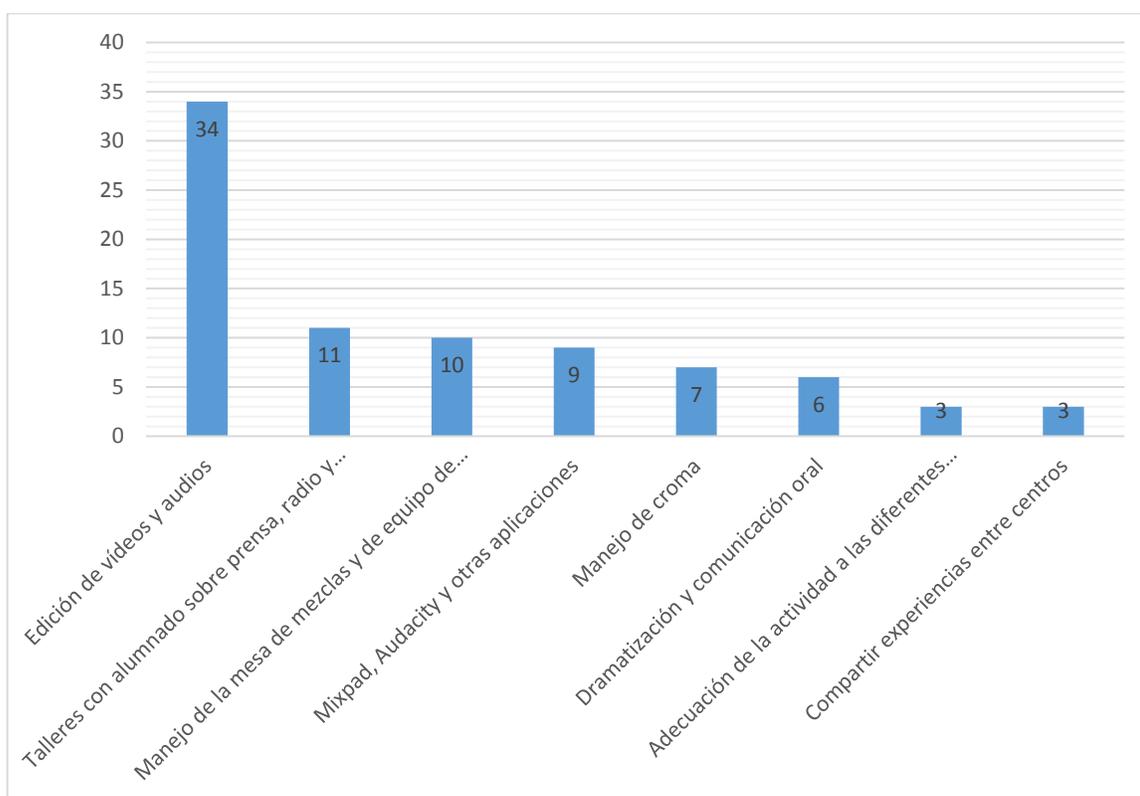
## ALMAZUELA

En lo que se refiere al Proyecto Almazuela, las demandas se centraron en: edición de vídeos y audios, talleres con el alumnado sobre prensa, radio y televisión, manejo de la mesa de mezclas y el equipo de radio, Mixpad, Audacity y otras aplicaciones,

manejo de croma, dramatización y comunicación oral, adecuación de la actividad a las diferentes etapas educativas y compartir experiencias entre centros (Figura 60).

**Figura 60.**

Necesidades formativas demandadas por las personas participantes en el PIE Almazuela en relación con su proyecto.



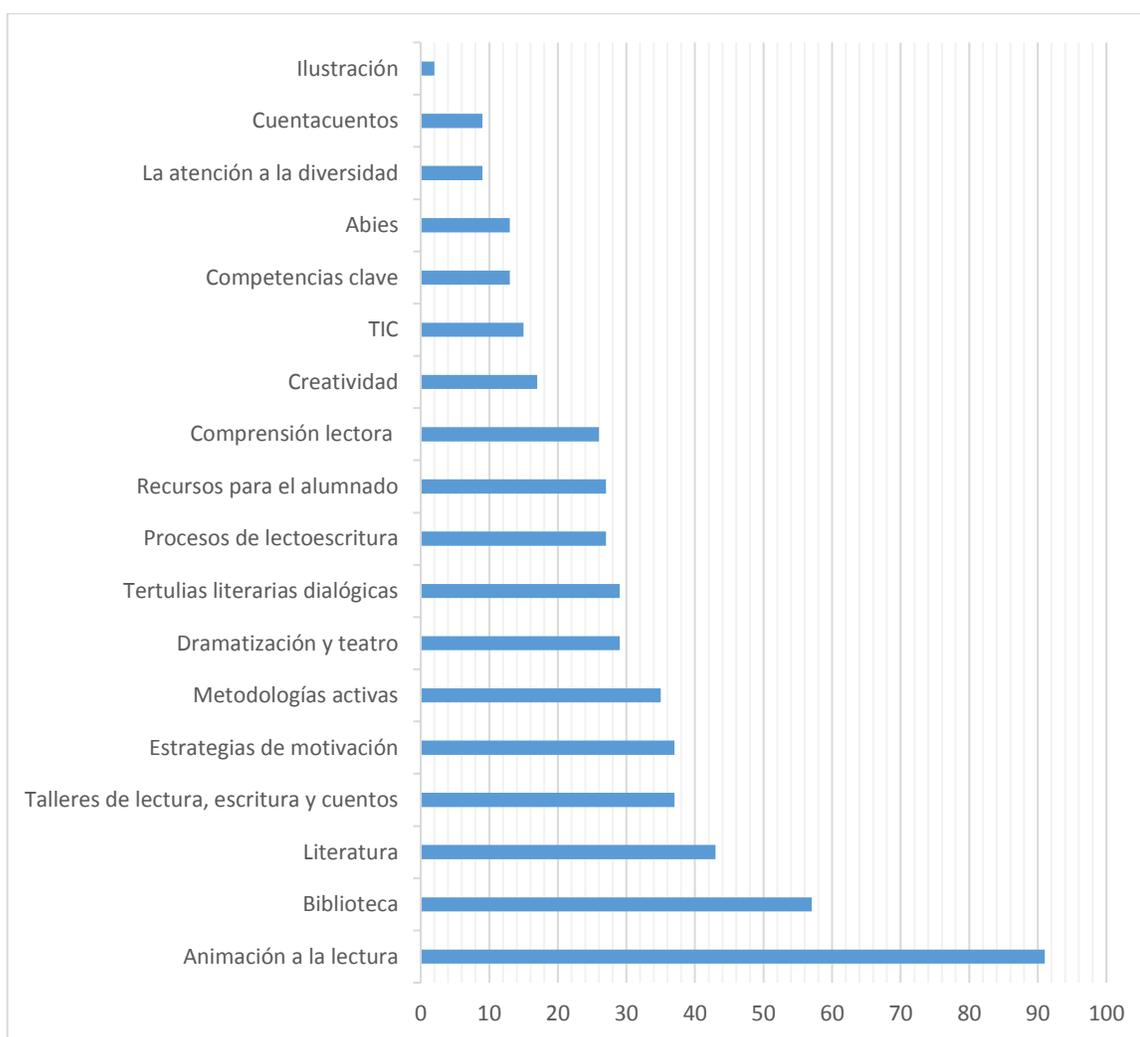
## APRENDER LEYENDO

Desde Aprender Leyendo y en relación con la formación demandada se puso el foco en: animación a la lectura, biblioteca escolar, literatura, talleres de lectura, escritura y cuentos, estrategias de motivación para la lectura, metodologías activas, dramatización y teatro, tertulias literarias dialógicas, procesos de lectoescritura,

recursos para el alumnado, comprensión lectora, creatividad, TIC, competencias clave, atención a la diversidad, cuentacuentos e ilustración (Figura 61).

**Figura 61.**

Necesidades formativas demandadas por las personas participantes en el PIE Aprender leyendo en relación con su proyecto.



## CONSTRUYENDO EL PLAN LECTOR

En el caso del PIE Construyendo el plan lector las necesidades formativas asociadas al proyecto se concretaban en un amplio espectro de alternativas entre las que adquirirían especial relevancia: motivación y animación a la lectura, aplicación de las TIC, creatividad en proyectos y producciones literarias, comprensión lectora, talleres y encuentros con personas escritoras de diversos campos, metodologías activas, bibliotecas (gestión, catalogación y dinamización), coordinación y elaboración de proyectos, evaluación, tertulias literarias, literatura y educación emocional, lectura y textos científicos, compartir experiencias con otros centros, lectura en otros idiomas, formación para profesorado no especialista en lengua, lectura en personas adultas, inclusión y convivencia (Figura 62).

Figura 62.

Necesidades formativas demandadas por las personas participantes en el PIE Construyendo el plan lector.

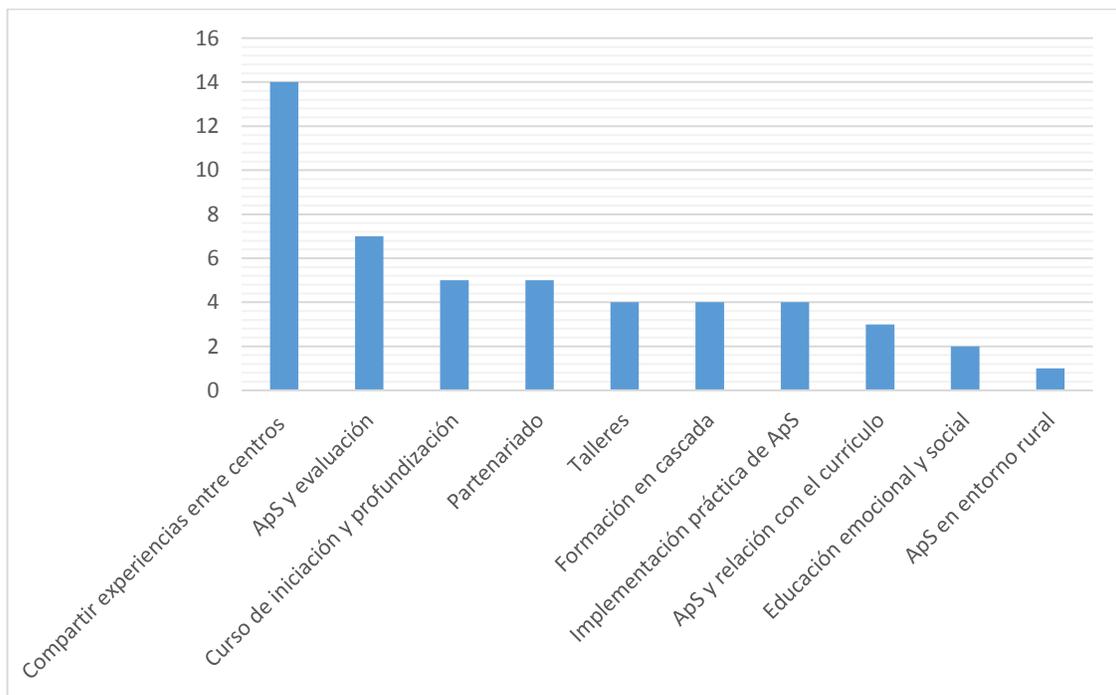


## ApS: CONSTRUYENDO APRENDIZAJE, TRANSFORMANDO EL ENTORNO

En el PIE centrado en desarrollar proyectos de ApS la formación demandada se centró en: compartir experiencias entre centros de La Rioja y a nivel nacional, ApS y evaluación, cursos de iniciación y profundización, partenariado desde la relación con asociaciones e instituciones aliadas, talleres, formación en cascada, implementación práctica de ApS, ApS en relación con el currículo, educación emocional y social, y ApS y entorno rural (Figura 62).

**Figura 62.**

Necesidades formativas demandadas por las personas participantes en el PIE ApS: construyendo aprendizaje transformando el entorno, en relación con su proyecto.

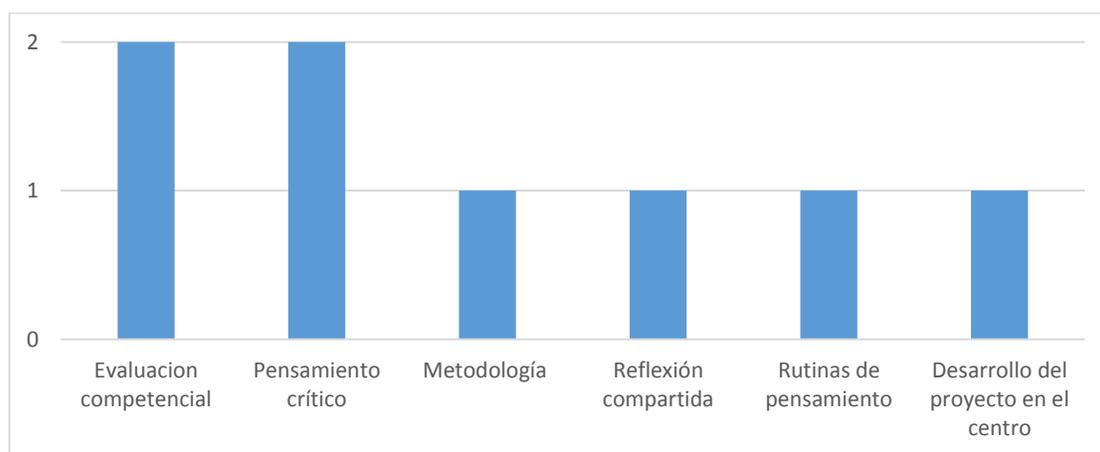


## ASPASIA

Por lo que respecta al PIE Aspasia el profesorado participante demandaba de formación en evaluación competencial, metodología, estrategias para promover el pensamiento crítico, espacios para la reflexión docente y pensamiento crítico (Figura 63).

**Figura 63.**

Necesidades formativas demandadas por las personas participantes en el PIE Aspasia, en relación con su proyecto.

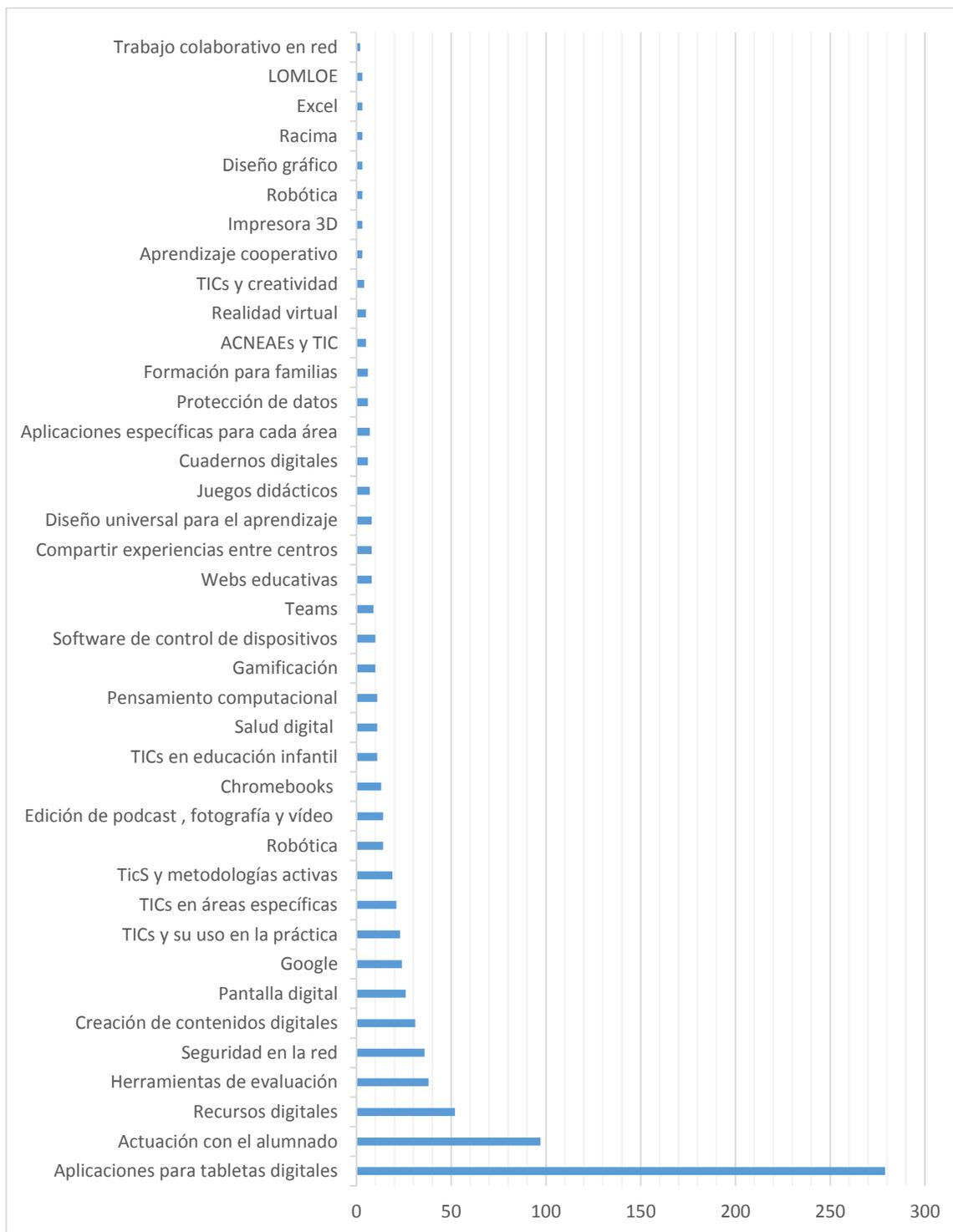


## AVANZA@TIC

En relación con Avanza@TIC, las demandas específicas fueron diversas: Aplicaciones para tabletas digitales, actuación con el alumnado, recursos digitales, herramientas de evaluación, seguridad en la red, creación de contenidos digitales, pantalla digital, Google, TICs y su uso en la práctica de clase, TICs en áreas específicas, TicS y metodologías activas, Robótica, Edición de podcast , fotografía y vídeo, Chromebooks, TICs en educación infantil, Salud digital, Pensamiento computacional, gamificación, software de control de dispositivos, Teams, Webs educativas, compartir experiencias entre centros,

**Figura 64.**

Necesidades formativas demandadas por las personas participantes en el PIE Avanza@TIC, en relación con su proyecto.



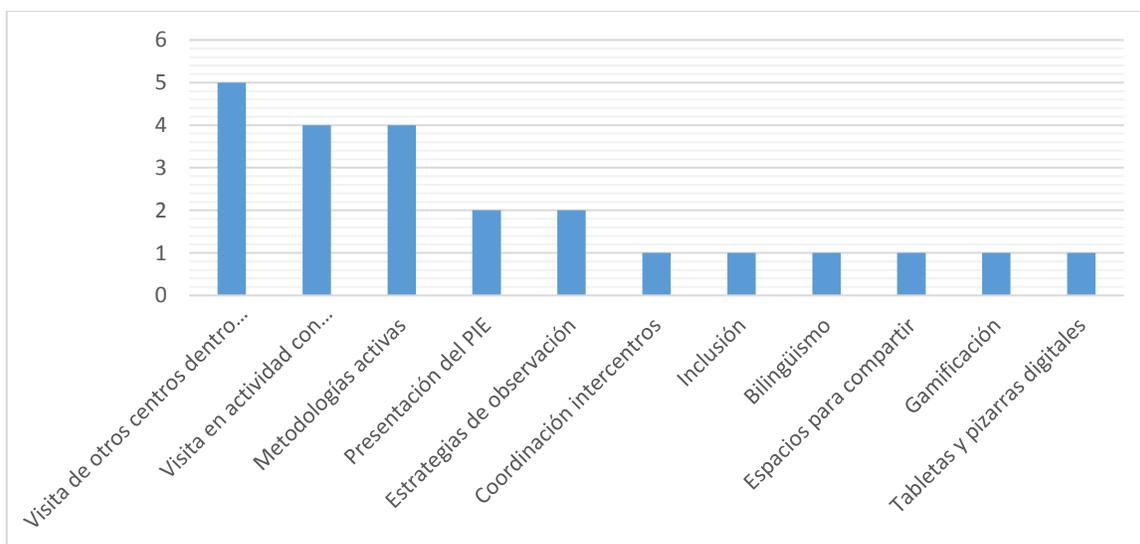
diseño universal para el aprendizaje, juegos didácticos, cuadernos digitales, aplicaciones específicas para cada área/materia y etapa, protección de datos, formación para familias, ACNEAEs y TIC, realidad virtual, TICs y creatividad, aprendizaje cooperativo, impresora 3D, robótica, diseño gráfico, Racima, Excel, LOMLOE, y trabajo colaborativo en red (Figura 64).

## EXPEDICIONES PEDAGÓGICAS

Por lo que respecta al PIE Expediciones pedagógicas las necesidades se ubicaron en: visita de otros centros dentro y fuera de la comunidad, visita en actividad directa con el alumnado, metodologías activas, presentación del PIE, estrategias de observación durante las visitas, coordinación intercentros, inclusión, bilingüismo, generación de espacios para compartir experiencias, gamificación, y tabletas y pizarras digitales (Figura 65).

**Figura 65.**

Necesidades formativas demandadas por las personas participantes en el PIE Avanza@TIC, en relación con su proyecto.

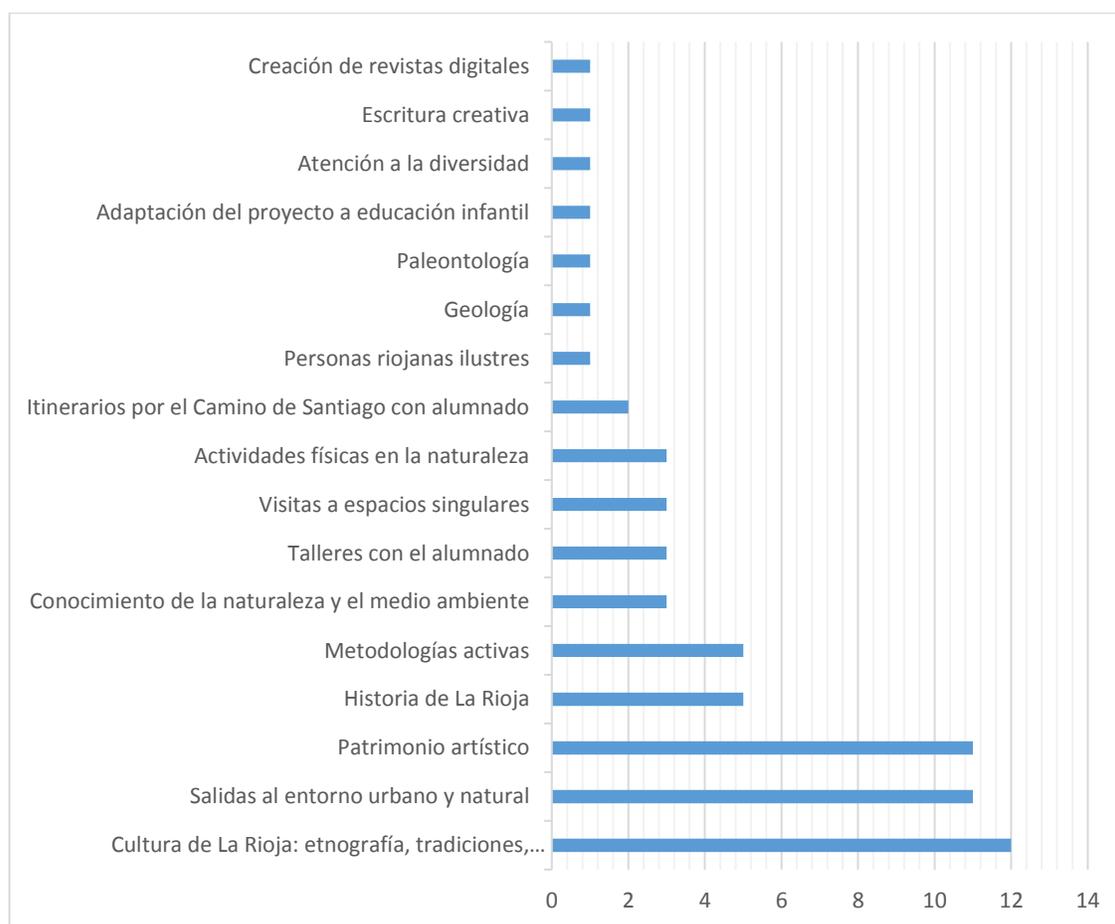


## LA RIOJA ES NUESTRA TIERRA

En el PIE La Rioja es nuestra tierra, el foco de las demandas formativas específicas se situó en: cultura de la rioja: etnografía, tradiciones, gastronomía, folklore y juegos, salidas al entorno natural y urbano con alumnado, patrimonio artístico, historia de La Rioja, metodologías activas, conocimiento de la naturaleza y el medio ambiente, talleres con el alumnado, visitas a espacios singulares, actividades físicas en la naturaleza, itinerarios por el Camino de Santiago con alumnado, personas riojanas ilustres, geología, paleontología, adaptación del proyecto a educación infantil, atención a la diversidad, escritura creativa y creación de revistas digitales (Figura 66).

**Figura 66.**

Necesidades formativas demandadas por las personas participantes en el PIE La Rioja es nuestra tierra, en relación con su proyecto.

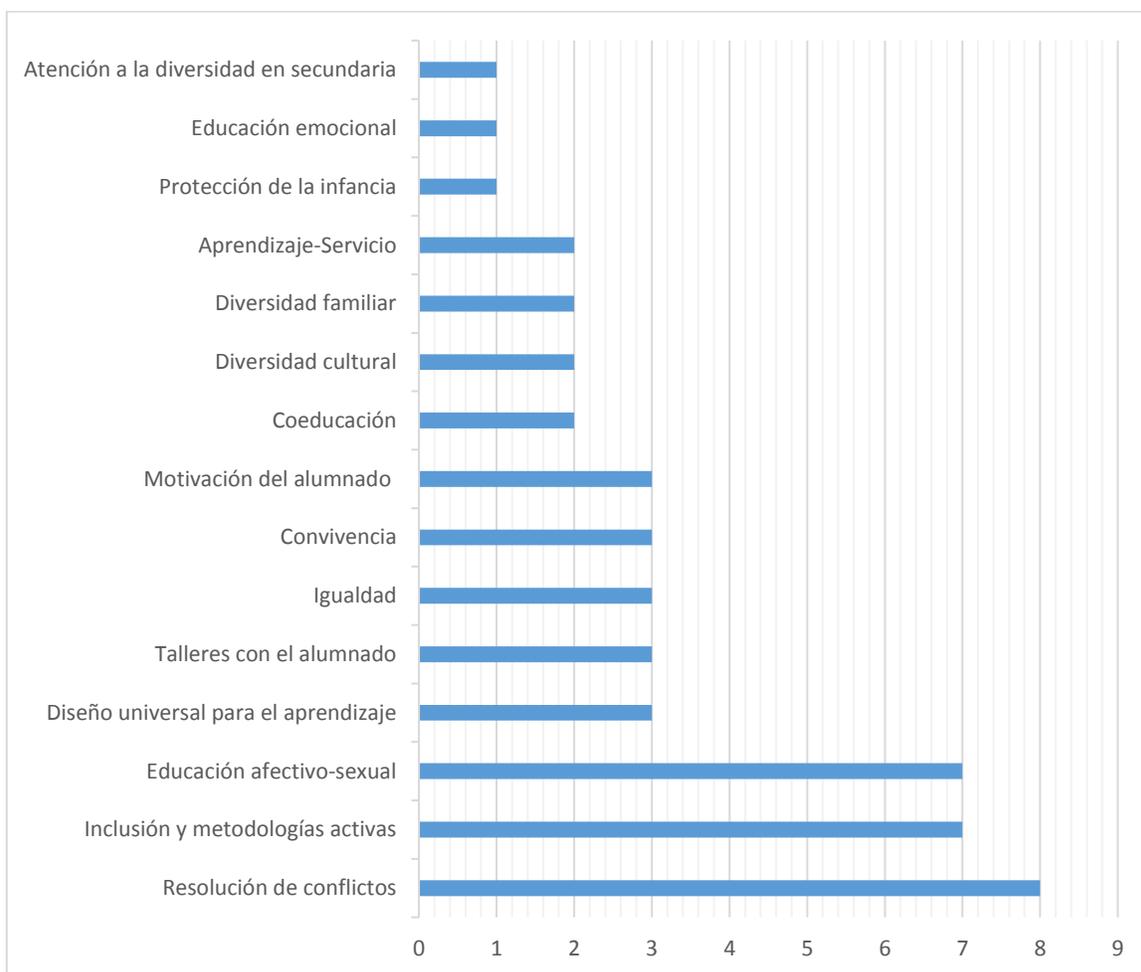


## PRISMA

Finalmente, en el PIE Prisma, las necesidades formativas percibidas por el profesorado se situaron en: resolución de conflictos, inclusión y metodologías activas, educación afectivo-sexual, diseño universal para el aprendizaje, realización de talleres con el alumnado, igualdad, convivencia, motivación del alumnado, coeducación, diversidad cultural, diversidad familiar, Aprendizaje-Servicio, protección de la infancia, educación emocional y atención a la diversidad en secundaria (Figura 67).

**Figura 67.**

Necesidades formativas demandadas por las personas participantes en el PIE Prisma, en relación con su proyecto.





## 4. CONCLUSIONES

---

Ubicando el foco en las conclusiones, desde este informe se avanzará por ellas buscando respuestas a los objetivos del estudio, así como a las preguntas de investigación.

### 4.1. Necesidades y preferencias formativas

Ubicando el foco en las conclusiones, desde este informe se avanzará por ellas buscando respuestas a los objetivos del estudio, así como a las preguntas de investigación.

En relación con el primero de los objetivos, centrado en conocer las necesidades y preferencias formativas del profesorado de la Comunidad Autónoma de la Rioja, así con en las preguntas de investigación relativas a las formaciones de carácter general y vinculadas a cada proyecto de innovación educativa demandadas por el profesorado y a las necesidades formativas de cara al futuro las conclusiones son varias.

Así, cabe resaltar que hay una distribución homogénea entre la preferencia de formación presencial y online, estando ambas, 16 puntos porcentuales por encima de la formación híbrida. No obstante, la respuesta pudo estar marcada, parcialmente, por el momento de evolución de la pandemia y por lo vivido en los dos años anteriores.

En lo que atañe a la duración de los cursos, las preferencias se sitúan en la mitad de las personas participantes en el intervalo de 12 a 20 horas; mientras, más de una cuarta parte del profesorado prefiere cursos de 20 a 40 horas y casi un quinto se decanta por la realización de cursos de 8 a 12 horas. La preferencia de cursos de más de 40 horas es minoritaria (una de cada 20 personas docentes).

Existe, en otro orden de cosas, una preferencia plural en cuanto a competencias docentes objeto de formación, destacando la relacionada con inclusión y atención a la diversidad, digital, didáctica y metodológica, y lingüístico comunicativa; situándose por debajo del

10% las competencias, científica, de gestión de la convivencia y de organización, gestión y liderazgo.

Y en cuanto a cuestiones específicas objeto de formación, las preferencias se sitúan en metodologías activas, convivencia, STEAM y didácticas específicas, ubicándose por debajo del 10%, evaluación e investigación, competencia clave, lenguas y salud, y bajo el umbral del 5 %, equipos directivos, sostenibilidad e igualdad.

Centrándonos en las demandas formativas de cara al futuro en los proyectos de innovación educativa se ubicó el foco de forma especialmente relevante en metodologías activas, atención a la diversidad, convivencia, TIC, competencias clave, didácticas específicas y evaluación e investigación. En menor medida se mostró interés en arte, conocimiento del entorno, lenguas, salud, actividad motriz, igualdad, sostenibilidad y STEAM, siendo minoritaria la demanda de formación para equipos directivos.

Mientras, la información cualitativa aportada por las personas participantes dibuja mapas formativos singulares en cada proyecto. Así, en Covida: procesos artísticos, se ubica el foco en expresión corporal, musicoterapia, aprendizaje basado en proyectos, creatividad, reflexión colaborativa e integración del proyecto en el currículo. No obstante, es preciso resaltar que en este PIE las unidades textuales aportadas fueron muy pocas. En Almazuela: prensa, radio y televisión, las preferencias se centraron en edición de vídeos, talleres con el alumnado, manejo de equipos y aplicaciones. Desde Aprender leyendo se dirigió la mirada especialmente hacia la animación a la lectura, la biblioteca, la literatura, la realización de talleres sobre lectura, escritura y cuentos, las estrategias de motivación, las metodologías activas, la dramatización y el teatro, las tertulias literarias dialógicas, los procesos de lectoescritura, los recursos para el alumnado y la comprensión lectora. Y desde el proyecto similar dedicado a educación secundaria: Construyendo el plan lector, se compartieron algunas referencias y se plantearon otras singulares, ubicando el foco en: motivación y animación a la lectura, aplicación de las TIC, creatividad en proyectos y producciones literarias, comprensión lectora, talleres y encuentros con personas escritoras de diversos campos, metodologías activas, bibliotecas (gestión, catalogación y dinamización), y coordinación y elaboración de proyectos. ApS: construyendo

aprendizaje, transformando el entorno, generó demandas formativas también singulares centradas especialmente en: compartir experiencias entre centros de La Rioja y a nivel nacional, ApS y evaluación, cursos de iniciación y profundización, y en partenariatado desde la relación con asociaciones e instituciones aliadas. El PIE Aspasia: pensamiento crítico contó con pocas respuestas que se centraron en evaluación competencial, pensamiento crítico, metodología, reflexión, rutinas de pensamiento y desarrollo del proyecto en el centro. Por su parte, Avanza@TIC fue el proyecto con mayor número de unidades textuales analizadas, centrándose las demandas de forma muy generalizada en aplicaciones para tabletas digitales y, en menor medida en actuación con el alumnado, recursos digitales, herramientas de evaluación, seguridad en la red, creación de contenidos digitales, pantalla digital, Google, TICs y su uso en la práctica de clase, TICs en áreas específicas, TicS y metodologías activas, Robótica, Edición de podcast , fotografía y vídeo, y Chromebooks. Desde el PIE Expediciones pedagógicas se prestó una atención especial, como necesidades formativas a la visita de otros centros dentro y fuera de la comunidad, la visita en actividad directa con el alumnado, metodologías activas, la presentación del PIE y las estrategias de observación durante las visitas. Desde La Rioja es nuestra tierra se mostró preferencia por formaciones asociadas a la cultura de La Rioja: etnografía, tradiciones, gastronomía, folklore y juegos, las salidas al entorno natural y urbano con alumnado, el patrimonio artístico, la historia de La Rioja, las metodologías activas, el conocimiento de la naturaleza y el medio ambiente, los talleres con el alumnado, las visitas a espacios singulares, las actividades físicas en la naturaleza y los itinerarios por el Camino de Santiago con alumnado. Finalmente, en lo que atañe al recorrido por cada PIE, en Prisma: una mirada desde la diversidad, las necesidades formativas percibidas por el profesorado se situaron en: resolución de conflictos, inclusión y metodologías activas, educación afectivo-sexual, y en menor medida en diseño universal para el aprendizaje, realización de talleres con el alumnado, igualdad, convivencia, y motivación del alumnado.

Por último, en lo que atañe a las preferencias en relación con cómo recibir la información sobre actividades formativas, casi la mitad del profesorado se decanta por el correo

electrónico, una cuarta parte por whatsapp, una sexta parte por Racima y, con mucha menor frecuencia, la web de Educarioja y otras opciones como a través de compañeras y compañeros, desde redes como Instragram o Twitter y desde el tablón informativo del Centro Educativo.

## **4.2. Valoración de la actividad formativa promovida por el CRIE**

Ubicando el foco en el segundo de los objetivos, vinculado al conocimiento de la valoración que realiza el profesorado de la Comunidad Autónoma de La Rioja en relación con la actividad formativa promovida por el Centro Riojano de Innovación Educativa, como punto de partida cabe resaltar la alta valoración atribuida por parte del profesorado a dicha actividad.

Los valores fueron elevados y se ubicaron entre 6,14 en Gestión de la Evaluación de diagnóstico y 8,27 en Experiencia con el personal del CRIE. Las valoraciones más elevadas se dieron en actividades gestionadas en exclusiva por el CRIE: cursos, proyectos de innovación educativa, píldoras formativas... Las gestiones específicas: evaluación de diagnóstico, auxiliares de conversación, asesoramiento y formación para la digitalización, la relativa a la EBAU, programas europeos e internacionales, alumnado de prácticas de facultades de educación ponían, en cualquier caso, en relación con agentes externos y procesos de toma de decisiones que no correspondían exclusivamente al CRIE, por lo que la valoración pudo estar condicionada por ello. Así, cabe la posibilidad de que en la valoración de la gestión de la EBAU o de programas internacionales se incorporara también la opinión sobre la propia prueba de evaluación o los programas de movilidad, sesgando la información relativa a la gestión que se realiza en parte o en su totalidad desde el CRIE. Asimismo, podía ocurrir en otras variables que elementos externos pudieran sesgar la valoración del profesorado desde cuestiones de partida que no dependen del CRIE; hecho extensible a la valoración de la gestión de auxiliares de conversación o al asesoramiento para la digitalización dado que la disponibilidad limitada de auxiliares, en un caso, y la resolución de problemas informáticos, en el otro, no dependiente del CRIE. Mientras, lo que atañe a la actuación directa de las personas que

desarrollan su labor en el CRIE: eficiencia en la resolución de dudas, experiencia con el personal, prontitud en la respuesta y grado general de satisfacción, se dieron, en todos los casos, puntuaciones, situadas por encima de 7 en la primera variables, y de 8 en las tres restantes, obteniendo el grado de satisfacción general con los servicios del CRIE una puntuación de 8.07.

Por lo que respecta al porcentaje de valoraciones negativas (inferiores a 5), en ningún caso superó el 10% de las valoraciones emitidas.

Mientras, la valoración de la oferta formativa en cuanto a su diversidad, calidad y satisfacción de las expectativas de las personas participantes, también fue positiva, con valores ubicados en los tres casos por encima de 7,7.

En conjunto, se puede afirmar que la actividad del CRIE fue valorada de forma positiva entre el profesorado.

### **4.3. Propuestas de cambio en la formación docente**

Centrándonos en la pregunta de investigación relativa a los cambios en la formación docente demandados por el profesorado, las propuestas de mejora aportadas por el estudio de naturaleza cualitativas se centraron en varios aspectos, si bien, en todos los casos, el número de unidades textuales fue reducido en relación con el total de personas participantes.

Así, en relación con la temática, se demandó una mayor diversidad de temas para dar respuestas a áreas y materias concretas y a ámbitos de la formación profesional, así como a las singularidades propias de la escuela rural. También se ubicó el foco en el cambio curricular. Por lo que respecta a la calidad de los cursos, las propuestas se centraron en una mayor practicidad de los cursos y, en menor medida, a un cambio metodológico, así como a la transferibilidad de los aprendizajes adquiridos en ellos y a la calidad de las personas ponentes. A partir de estos referentes se han iniciado líneas de acción que tienen que ver con la orientación práctica de los cursos –una premisa que ya servía de referencia-

, la inclusión del nuevo currículo como línea prioritaria en la acción formativa –junto con digitalización, convivencia y atención a la diversidad e inclusión–

En lo que se refiere a la planificación y organización se demandó la realización de cursos en diferentes lugares dentro de la geografía riojana, cuestión en la que se inició el trabajo el curso pasado y se ha ampliado la oferta en el actual. Mientras, fue plural la perspectiva en cuanto al carácter presencial o no de las actividades formativas. Y se expresó la demanda de cursos en horario laboral y la necesidad de satisfacer las necesidades formativas de las personas que realizan su labor docente en horario de tarde, coincidiendo con la mayoría de los cursos. También se expresó la necesidad de promover la conciliación. Y se hicieron propuestas variadas relacionadas con la adecuación la duración de los cursos a su contenido, la graduación por niveles, la ubicación temporal de los cursos fuera de los periodos de evaluación, el acceso a los cursos en igualdad del profesorado de centros concertados, la adecuación de las tareas complementarias en la fase práctica de los cursos a las horas atribuidas, la búsqueda de alternativas complementarias en la comunicación de la admisión a las actividades de formación, la programación de los cursos desde una perspectiva inclusiva y la conveniencia de realizar cursos que impliquen acción con el alumnado. Finalmente, se cuestionó la utilidad del formato de píldoras de formación.

Por lo que respecta a la práctica y seguimiento durante el curso, se aportaron menos unidades textuales. Estas se centraron en la importancia de tomar en consideración los aprendizajes previos del profesorado participante, al hecho que supone compartir materiales del curso con carácter previo al inicio, a la realización de más actividades grupales, a la realización de tareas que tuvieran sentido y a la tardanza con la que, en ocasiones, se corrigen las tareas online.

Finalmente, en relación con la gestión y certificación se demandaba un intervalo temporal más breve desde la finalización del curso hasta la certificación y que el acceso a esta fuera digital. En este contexto es destacable considerar que se ha iniciado un nuevo modelo de certificación más rápido y accesible para el profesorado. Y en relación con él se ha dejado

de imprimir los certificados prestando especial atención al cuidado medioambiental y a la disminución de la huella de CO2 asociada.

#### **4.4. Valoración de los proyectos de innovación educativa**

En lo que se refiere a la valoración de los proyectos de innovación educativa promovidos por le CRIE por parte de las personas participantes –tercer objetivo del estudio–, los resultados fueron muy positivos en: valoración general del funcionamiento del proyecto, aprovechamiento de la dotación económica, eficiencia de las reuniones, coordinación del proyecto en el centro y utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto, con valores situados entre 8.10 (eficiencia de las reuniones) y 8.60 (coordinación en el centro).

Con la excepción del PIE J-Run, la dispersión de las valoraciones en función del tipo de centro fue baja y las valoraciones convergieron en torno a la media, dándose porcentajes muy bajos (por debajo del 5%) de valoraciones negativas.

En lo relativo a la formación en cascada esta se hizo explícita en más del 70% de los proyectos. Asimismo, los tiempos dedicados a coordinación dentro de cada proyecto se ubicaron entre 4 y 8 horas en más de un tercio de las personas participantes, entre 1 y 3 en dos de cada diez, y en más del 15 de cada cien entre el caso tanto de 13 a 15, como en más de 15, lo que implicó una amplia diversidad en función de proyectos y centros. En las reuniones siete de cada diez participantes manifestaron contar con una metodología de trabajo.

Mientras y en relación con la pregunta de investigación centrada en los procesos vividos en los proyectos de innovación docente, los resultados del estudio cualitativo llevan a concluir que en lo que se refiere a la modalidad se optó en mayor medida por una fórmula mixta que por otras estrictamente presenciales u online. Esta alternativa hay que ubicarla en el contexto de la evolución de la pandemia a lo largo del curso.

Las reuniones no presenciales se realizaron a través de Teams y, en algunos casos, por medio de WhatsApp y de Zoom.

Por lo que respecta a la periodicidad fue más frecuente la periodización quincenal frente a la mensual y, en menor medida, a la semanal.

En lo que se refiere a los agrupamientos prevalecieron las reuniones de gran grupo frente a las de pequeño grupo y a las fórmulas mixtas

Y en lo que se refiere a la metodología de trabajo, esta se articuló habitualmente a través de una fórmula tipo que partía de un orden del día, con un momento inicial de gran grupo en el que la persona coordinadora realizaba una presentación, formación en cascada en parte de la reunión, y referencias asociadas a reparto de tareas, así como a la valoración de la evolución del proyecto.

Diferencias en valoración de los proyectos entre las personas participantes.

#### **4.5. Diferencias en la valoración de los proyectos entre las personas participantes**

Centrándonos en el cuarto objetivo que trataba de determinar si se daban diferencias significativas entre las personas participantes en Proyectos de Innovación Educativa promovidos por el CRIE en función del género, la etapa o ámbito educativo, el ámbito de trabajo, el grupo de edad, los años de experiencia docente, en la valoración de las actividades formativas y en las necesidades de formación percibidas, es preciso hacer un recorrido partiendo de cada una de las variables independientes.

Así, se puede concluir que, en relación con el género, si bien las mujeres valoraron en mayor medida que los hombres los talleres con el alumnado, la implicación de las personas participantes, el aprovechamiento de la dotación económica y el desarrollo general del proyecto en el centro, y los hombre valoraron en mayor medida que las mujeres la utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del

proyecto, la eficacia de las reuniones y la coordinación del proyecto, en ninguno de los casos las diferencias fueron estadísticamente significativas.

Mientras, en lo que tiene que ver con las diferencias en el ámbito de trabajo, no se dieron diferencias estadísticamente significativas en la valoración de la influencia de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto ni en la valoración de los talleres destinados al alumnado. En la Eficiencia de las reuniones las personas participantes en Almazuela otorgaron resultados significativamente mayores que Aprender Leyendo, Avanza@TIC y Construyendo el plan lector ( $I-J = ,461$ ;  $Sig. = ,021$ ). Con todo, los resultados fueron homogéneos pues no se dieron diferencias significativas en las 42 comparaciones restantes. En la variable Valoración de la coordinación del proyecto también las personas participantes en Almazuela atribuyeron puntuaciones significativamente más altas que las participantes en Avanza@TIC y Construyendo el plan lector. Y las participantes en Aspasia y en Prisma puntuaron más alto que las que desarrollaban los proyectos Aprender leyendo y Avanza@TIC. Con todo, es preciso resaltar que no se dieron diferencias significativas en otras 38 comparaciones. En relación con la Implicación de las personas participantes, se hicieron explícitas diferencias significativas entre Almazuela y Aprender leyendo, Construyendo el plan lector y Avanza@TIC, así como entre Aspasia y Avanza@TIC y Aspasia y Construyendo el plan lector. No hubo diferencias significativas en las otras 40 comparaciones. En el Aprovechamiento de la dotación económica fue Covida el proyecto que obtuvo valoraciones superiores a ApS, Avanza@TIC y Construyendo el plan lector. Asimismo, Almazuela ofreció resultados significativamente superiores a ApS, Avanza@TIC y Construyendo el plan lector ( $I-J = ,634$ ;  $Sig. = ,004$ ). Mientras, ApS valoraciones significativamente inferiores en esta variable a Aprender leyendo, La Rioja es nuestra tierra y Prisma. No se dieron diferencias significativas en 34 comparaciones. Finalmente, en la Valoración general del proyecto se dieron diferencias significativas entre Almazuela tanto Avanza@TIC, como Construyendo el plan lector. No hubo diferencias significativas en las otras 43 comparaciones.

En conjunto podemos concluir que en la mayoría de los contrastes de hipótesis no se dieron diferencias significativas, si bien Almazuela mostró un patrón de mayores valoraciones por parte de las personas participantes en relación con las variables objeto de estudio que Avanza@TIC, Aprender leyendo y Construyendo el plan lector.

Centrándonos en las diferencias en función del contexto de ubicación del centro, los resultados fueron homogéneos, no dándose diferencias significativas en 91 de los 104 contrastes de hipótesis realizados. Estas diferencias se concretaron especialmente entre Colegio en zona urbana y Escuela rural (CRA) en las variables Valoración de los talleres con el alumnado, Eficiencia de las reuniones, Implicación de las personas participantes, Coordinación en el centro y Valoración general del proyecto. Mientras, también se explicitaron diferencias significativas entre Colegio en zona urbana y Colegio en zona rural en Utilidad de la formación en cascada. Asimismo, los Colegios en zona urbana mostraron puntuaciones superiores a los institutos en zona urbana en Implicación de las personas participantes, aprovechamiento de la dotación económica y valoración general del proyecto. Y los Conservatorios valoraron de forma superior el Aprovechamiento de la dotación económica que los Colegios, tanto en zona urbana como en zona rural, los Institutos en zona rural y la Escuela Rural.

En lo que se refiere a las diferencias en función del tipo de centro, las diferencias significativas fueron muy pocas, manifestándose únicamente en 8 de los 120 contrastes de hipótesis. En lo que atañe a esas diferencias fueron superiores los resultados de los CEIP con respecto a los CRA en Eficiencia en las reuniones e Implicación de las personas participantes, Coordinación desde el centro. Asimismo, los CEIP mostraron resultados superiores a los IES en Valoración general del proyecto, Implicación de las personas participantes y Aprovechamiento de la dotación económica, haciéndose extensiva la diferencia en esta misma variable en relación con los CPC. Finalmente, en lo que atañe a la Coordinación en el centro, las EOEP obtuvieron resultados significativamente superiores a los CRA.

Avanzando hacia el final de nuestro recorrido y en lo que respecta a las diferencias en función del grupo de edad, se dieron diferencias significativas 7 de los 21 contrastes de

hipótesis. El grupo 35-50 ofreció resultados significativamente superiores al grupo 20-35 en todas las variables objeto de estudio: Utilidad de la formación en cascada para la consecución de los objetivos del proyecto, Talleres realizados con el alumnado, Eficiencia de las reuniones, Coordinación del proyecto desde el centro y Valoración general del proyecto en el centro (I-J =,190; Sig.=,023).

Por último, los años de experiencia docente determinaron diferencias en 11 de las 24 comparaciones. En todos los casos el grupo 0-3 mostró resultados inferiores, concretados en Eficiencia en las reuniones, Implicación de las personas participantes y Valoración general del proyecto en relación con 4-8, 9-15 y más de 15, y en Coordinación con el centro en relación con 9-15 y más de 15. De este modo, el grupo de edad y la experiencia docente fueron las variables que propiciaron mayor número de diferencias entre el profesorado.

#### **4.6. Diferencias en los procesos dentro de los proyectos de innovación educativa**

Finalizando el recorrido y ubicando también el foco la relación entre Tipo de centro y Realización de formación en cascada, ambas variables estaban correlacionadas con un coeficiente de contingencia que denotó una correlación media/alta. Mientras, no hubo correlación entre Tipo de centro y Contar con una metodología de trabajo para las reuniones del proyecto.

Por otra parte, se dieron correlaciones de tipo medio/alto entre las variables Proyecto de innovación educativa y Realización de formación en cascada y bajo entre Proyectos de innovación educativa y Contar con una metodología de trabajo para las reuniones del proyecto. Mientras, en lo que se refiere a la correlación entre Tipo de centro y Realización de formación en cascada, esta fue de tipo medio. Y no se dio correlación entre Tipo de centro y Contar con una metodología de trabajo para las reuniones del proyecto. Y, por último, se dio una correlación media/alta entre Proyecto de innovación educativa y Realización de formación en cascada.



## 5. PROSPECTIVA

---

Dado que esta era la primera ocasión en la que se realizaba un estudio de esta naturaleza, una parte de las limitaciones de dicho estudio va asociada a la imposibilidad de contrastar sus resultados con los obtenidos en años previos. En relación con esta cuestión se hace preciso abordar nuevos estudios en cursos posteriores, de modo que se pueda tener una visión en relación con la evolución de la valoración de la actividad desarrollada por el CRIE, por parte de las personas participantes en dicha actividad integrando, en el proceso, acciones tendentes a mantener los aspectos altamente valorados e introducir elementos de mejora en aquellos aspectos que requieran de dicha mejora, tanto desde la información cuantitativa como, especialmente, de la de tipo cualitativo.

Asimismo, la continuidad en el estudio podría determinar de qué modo, aspectos coyunturales como la evolución de la pandemia por Covid-19 o, en el curso 2022/2023, la transición hacia un nuevo currículo, se integran en los procesos de cambio formativo dentro del CRIE.

Dentro de este marco y centrándonos ya en el proceso, de cara a futuras investigaciones tendría sentido unificar los cuestionarios de modo que se evitaran duplicidades y demandas de información redundantes al profesorado.

Asimismo, convendría refinar algunas de las preguntas integradas en dicho cuestionario con el fin de que verdaderamente se pudiera focalizar la valoración del profesorado en aspectos únicamente dependientes del CRIE en relación con variables como la valoración de la gestión de la EBAU y de las evaluaciones de diagnóstico, la relativa a las personas auxiliares de conversación, la relacionada con los dispositivos digitales o la centrada en la gestión de las prácticas escolares; elementos, todos ellos, que comportan una intervención compartida con otras instituciones.

Por otro lado, se podría mitigar una de las debilidades de este estudio en relación con su vertiente cualitativa complementando la información obtenida con otra aportada por el profesorado a través de entrevistas o de grupos de discusión, lo que permitiría propiciar procesos de triangulación que dotarían de mayor rigor científico a futuros estudios.

En suma, la continuidad de la investigación y la realización de acciones que permitan superar parte de las limitaciones de la actual se erigen como claves de actuación dentro de un contexto en el que la reflexión a partir de los resultados obtenidos y la traslación de dicha reflexión a la acción, han de mantenerse, en todo momento, como substrato de la acción investigadora.

## Referencias:

- Benedetto, L. C. (2003). La complementariedad metodológica en la investigación científica. Medina, A. y Castillo, S. (Coord.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (228-252). Universitas.
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Prentice Hall.
- Cataldo, A y Muñoz, N. (2012). *Validación cualitativa de UTAUT Evidencias desde un estudio de investigación acción*. DOI: 10.13140/2.1.4446.9767.
- Díaz de Rada, V. (2009). *Análisis de datos de encuesta. Desarrollo de una investigación completa utilizando SPSS*. UOC.
- Erazo, M. S. (2011). Rigor científico en las prácticas de investigación cualitativa. *Ciencia, docencia y tecnología*, 42, 107-136.
- Fernández Pina, F. y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. Nieto, S. (coord.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación científica* (pp. 109-126). Dykinson.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Luengo, R. (2010). Validación de estudios cualitativos. *Nure Investigation*, 48.
- Martín, J. F. (2010). Técnicas de encuesta: cuestionario y entrevista. Nieto, S. (coord.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación científica*, (pp. 145-168). Dykinson.
- Nieto, S. (2010). Paradigmas, características y modalidades de la investigación en educación. Nieto, S. (coord.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación científica*, (pp. 79-91). Madrid: Dykinson.
- Sánchez Romero, C. (2003). Complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. Medina, A. y Castillo, S. (Coord.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 253-266). Madrid: Universitas.

Santesmases, M. (2001). *DYANE Versión 2. Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados*. Pirámide.

Sierra, B. (2009). Aspectos epistemológicos de la investigación científica: los paradigmas. Pantoja, A. (coord.), *Manual práctico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 71-98). EOS



**CRIE**  
CENTRO RIOJANO  
DE INNOVACIÓN  
EDUCATIVA