

**UNIVERSIDAD DE DEUSTO**

**Programa de doctorado en Educación:**

**Innovación Educativa y Aprendizaje a lo Largo de la Vida**

**DINÁMICA INNOVADORA SOSTENIBLE**

**EN EL CONTEXTO EDUCATIVO**

UNA PROPUESTA TEÓRICA Y UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

Tesis doctoral realizada por Doña María Maestre Manteca

Bilbao, Septiembre de 2019



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

TERCER CICLO

Programa de doctorado en Educación:

Innovación Educativa y Aprendizaje a lo Largo de la Vida

DINÁMICA INNOVADORA SOSTENIBLE

EN EL CONTEXTO ESCOLAR

UNA PROPUESTA TEÓRICA Y UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE

Tesis doctoral realizada por Doña María Maestre Manteca

Dirigida por la Dra. Visitación Pereda

Bilbao, Septiembre 2019



## DEDICATORIA

Dedicada a mi madre, maestra ejemplar.

Por su escucha y apoyo incondicional,

por tenderme su mano y ayudarme a

levantar cada vez que he caído,

y por inspirar y guiar mis pasos por los

senderos de la escucha y el ejemplo.

A mi familia por su gran amor gratuito.

A mi hija por su alegría e ilusión a pesar de las dificultades.



## AGRADECIMIENTOS

Con estas líneas quiero dejar constancia de mi agradecimiento a los que han hecho este largo camino conmigo, con su conocimiento, sus publicaciones, su colaboración, sus orientaciones, sus correcciones, su apoyo, su amistad o su cariño.

Kepa Osoro que con su colaboración desinteresada y amor incondicional ha seguido confiando y creyendo en mí.

Antonio Basanta que con su conocimiento me ha inspirado y aportado seguridad.

A aquellos que con sus orientaciones, propuestas y correcciones me han aportado una nueva perspectiva, Jesús Marauri, María Teresa Ojanguren, Miguel Ángel del Moral y Juan Antonio Núñez.

A los centros educativos participantes en el estudio, claustros y equipos directivos por su apertura y flexibilidad, por sus ganas de aprender y de innovar. Mi gratitud por su colaboración y su práctica diaria innovadora, sin las cuales este estudio no habría sido posible.

He de mencionar especialmente a mi directora de tesis, Visitación Pereda, fuente de inspiración y sabiduría. El camino no ha sido fácil pero lo hemos conseguido. Gracias por tu paciencia, por tu ilusión, por tus ganas de enseñar, de querer transmitir y compartir. Siempre me he considerado una afortunada por haber tenido la suerte de aprender de ti y haber podido contar contigo.

Por suerte para mí, otras muchas son las personas a las que quiero agradecer que han estado y siguen estando junto a mí, en este camino de seguir aprendiendo, amigos y compañeros de profesión. No tengo más que palabras de agradecimiento por su interés en que todo saliera bien, por sus ganas de aportar, por su tiempo y esfuerzo invertido, por su paciencia.

Espero que todos ellos, al leer estas líneas, no solo se sientan identificados y reconocidos, si no que, al leer el resultado final del trabajo realizado, se sientan orgullosos de formar parte de él, porque esa será la mejor manera de manifestarles, a todos, mi agradecimiento.

**A todos ellos muchas gracias**



## RESUMEN

El concepto de innovación educativa resulta cada día más ambiguo e impreciso por la falta de claridad en cuanto a concretar si estamos hablando de acciones y proyectos puntuales o por el contrario nos referimos a una dinámica que se genera en el seno de la comunidad de aprendizaje. Esa es la razón clave que nos lleva a plantearnos la necesidad de indagar sobre el tema.

Nuestro objetivo es contribuir a generar esa dinámica de innovación sostenible en los centros educativos de manera que desde la respuesta que cada claustro da a las necesidades del alumnado surja la vivencia de la innovación. Para ello ha sido muy importante construir una fundamentación teórica que da soporte a la herramienta que hemos construido y utilizado para la recogida de información.

Contar con la posibilidad de realizar un estudio de tres centros que ya se habían decidido por la innovación como seña de identidad, significó una oportunidad excelente para realizar una investigación utilizando como metodología el estudio de casos. Y gracias a la participación de los centros podemos presentar hoy este trabajo.

Resulta complicado resumir los resultados por ser una investigación centrada en la narrativa, el discurso y la identidad de cada centro entorno a la innovación, sin embargo podemos destacar que la utilización de la rúbrica construida, nos ha permitido realizar una propuesta de rasgos que pueden ser considerados claves para la sostenibilidad de la innovación.

Y para cerrar este breve resumen recoger que las conclusiones, en el contexto de esta investigación, significan una puerta abierta para seguir indagando sobre el tema de la innovación educativa desde la vivencia que cada día tiene lugar en los centros educativos.

**PALABRAS CLAVE:** dinámica innovadora sostenible, rúbrica, equipos docentes, liderazgo, estructura facilitadora, estudio de casos.

## ÍNDICE

Índice de Tablas

Índice de Figuras

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>19</b>
Justificación del tema objeto de estudio _____	19
Motivaciones para indagar sobre innovación educativa _____	23
Estado actual de la cuestión _____	28
Objetivos de la investigación y metodología _____	40
Estructura de la tesis _____	44
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>50</b>
<b>CAPÍTULO 1: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>51</b>
1.1 Nuevos valores sobre el concepto de innovación _____	52
1.2 Proceso de gestión de la dinámica de innovación _____	57
1.3 Innovación, creatividad y aprendizaje _____	63
1.4 Ámbitos que impulsan la dinámica innovadora _____	69
<b>CAPÍTULO 2: ESTRUCTURA ORGANIZATIVA FACILITADORA DE LA DINÁMICA DE INNOVACIÓN .....</b>	<b>78</b>
2.1 Cuestionamiento de la estructura organizativa desde la perspectiva de la innovación educativa _____	79
2.2 Valores de la coordinación y la colaboración para una dinámica innovadora _____	86
2.3 El aprendizaje organizativo impulsor de la innovación _____	93

2.4 El concepto de sostenibilidad en la dinámica de innovación _____	102
<b>CAPÍTULO 3 PERSONAS Y EQUIPOS DOCENTES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA SOSTENIBLE .....</b>	<b>108</b>
3.1 Estudio y actualización del perfil del docente _____	109
3.2 Desarrollo y aprendizaje del profesional de la educación _____	119
3.3 Liderazgo para una dinámica sostenida de innovación _____	129
3.4 Personas y equipos para una innovación educativa sostenible _____	139
<b>MARCO EMPÍRICO .....</b>	<b>146</b>
<b>CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA.....</b>	<b>148</b>
4.1 Enfoque metodológico. Estudio de casos _____	148
4.2 Descripción de los participantes _____	153
4.2.1 Características socio-económicas y escolares .....	154
4.2.2 Composición de los claustros y estructura de funcionamiento.....	159
4.3 Ámbitos de análisis de los rasgos de la rúbrica _____	165
4.4 Diseño, técnicas e instrumentos para la obtención de información _____	170
4.4.1 Observación participante de los centros .....	175
4.4.2 Cuestionario .....	178
4.4.3 Dinámica de trabajo en grupo .....	181
4.4.4 Entrevistas en profundidad.....	184
4.4.5 Rúbrica. Ámbitos impulsores de la cultura innovadora.....	186

4.4.6 Análisis Documental.....	193
4.5 Trabajo de campo _____	194
4.6 Análisis del diseño del trabajo de campo _____	197
4.7 Estrategia de análisis de los resultados _____	197
<b>CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>198</b>
5.1 Fase analítica _____	198
5.2. Fase sintética _____	255
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES .....</b>	<b>266</b>
6.1 Reflexión integrada de los resultados. Conclusiones _____	266
6.2 Prospectiva: decálogo de recomendaciones a partir de las conclusiones _____	272
6.3 Limitaciones del estudio. Nuevas líneas de investigación _____	273
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>276</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>293</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Objetivos de la investigación _____	43
Figura 2. Estructura de la investigación _____	46
Figura 3. (Continuación) Estructura de la investigación _____	49
Figura 4. Proceso de Innovación _____	61
Figura 5. Mapa de tendencias en Innovación Educativa _____	63
Figura 6. Creatividad _____	67
Figura 7. Ámbitos y Rasgos de la dinámica innovadora _____	74
Figura 8. Cuadro de definiciones de Innovación Educativa _____	77
Figura 9. Tipología de las relaciones profesionales _____	88
Figura 10. Formas de aprendizaje organizativo y sus efectos _____	97
Figura 11. Posible estructura de un centro para una dinámica innovadora _____	99
Figura 12. Atributos de la organización que aprende _____	101
Figura 13. Indicadores de la sostenibilidad de la innovación _____	107
Figura 14. Perfil del docente reflexivo e investigador _____	114
Figura 15. Posibles relaciones entre investigadores, filósofos y perfil del alumnado _____	115
Figura 16. Competencias docentes que conforman el perfil del profesorado _____	118
Figura 17. Relación entre los enfoques del perfil docente, psicológicos, la formación y el cambio educativo _____	123
Figura 18. Diseño de aprendizaje para la innovación _____	125

Figura 19. El desarrollo profesional: articulaciones entre la institución escolar y el sistema	127
Figura 20. Efectos del liderazgo distribuido en profesorado y alumnado	135
Figura 21. Propuesta de competencias y conocimientos del líder	138
Figura 22. Los 9 roles de equipo	143
Figura 23. Criterios metodológicos de la investigación	151
Figura 24. Diversidad de perspectivas	152
Figura 25. Diversidad de fuentes de recogida de la información	152
Figura 26. Organigrama de los centros	160
Figura 27. Lemas	161
Figura 28. Hoja de Ruta de FEyE	162
Figura 29. Proyectos de Innovación	163
Figura 30. Planes de mejora	164
Figura 31. Definición de los rasgos de la rúbrica	170
Figura 32. Diseño del trabajo de campo	171
Figura 33. Instrumentos, técnicas y metodología	173
Figura 34. Cuestionamiento de los instrumentos y las técnicas	174
Figura 35. Criterios de observación de los centros	176
Figura 36. Comparación observación participante, entrevista y grupo de discusión	177
Figura 37. Plantilla de observación	178

Figura 38. Ítems del cuestionario y ámbitos _____	180
Figura 39. Ítems del cuestionario (continuación) _____	180
Figura 40. Orientaciones para la sesión de trabajo en grupo _____	183
Figura 41. Guion entrevista semiestructurada _____	185
Figura 42. Rúbrica: Factores impulsores de la dinámica innovadora _____	192
Figura 43. Nube de palabras sobre innovación _____	199
Figura 44. Definiciones de innovación _____	200
Figura 45. Codificación de las definiciones de innovación _____	202
Figura 46. Acercamiento global C. 1 _____	205
Figura 47. Acercamiento global C. 2 _____	206
Figura 48. Acercamiento global C. 3 _____	206
Figura 49. Codificación C. 1 _____	220
Figura 50. Rasgos de identidad del C. 1 _____	223
Figura 51. Codificación C. 2 _____	237
Figura 52. Rasgos de identidad del C. 2 _____	239
Figura 53. Codificación C. 3 _____	251
Figura 54. Rasgos de identidad del C. 3 _____	253
Figura 55. Rasgos de mayor acuerdo C. 1 _____	254
Figura 56. Rasgos de mayor acuerdo C. 2 _____	254

Figura 57. Rasgos de mayor acuerdo C. 3 _____	255
Figura 58. Ámbito Rol profesional _____	257
Figura 59. Ámbito Estructura organizativa _____	259
Figura 60. Ámbito Coordinación _____	260
Figura 61. Ámbito Liderazgo _____	261
Figura 62. Ámbito Clima socio-emocional _____	262

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Evolución del alumnado C. 1 .....	156
Tabla 2 Evolución del alumnado C. 2 .....	157
Tabla 3 Evolución del alumnado C. 3 .....	159
Tabla 4 Resultados de cada rasgo de la Rúbrica C.1 .....	208
Tabla 5 Resultados de la Rúbrica C. 1 .....	217
Tabla 6 Resultados de cada rasgo de la Rúbrica C. 2 .....	224
Tabla 7 Resultados de la Rúbrica C. 2 .....	234
Tabla 8 Resultados de cada rasgo de la Rúbrica C. 3 .....	240
Tabla 9 Resultados de la Rúbrica C. 3 .....	249
Tabla 10 Ámbitos y Rasgos con niveles de desarrollo conforme a la Rúbrica.....	256
Tabla 11 Rasgos comunes con nivel 2 de desarrollo .....	263
Tabla 12 Rasgos comunes con nivel 3 de desarrollo .....	264

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos 1 Consentimiento de los centros	293
Anexos 2. Cuestionario	296
Anexos 3. Informe de cada centro sobre el cuestionario	298
Anexos 4. Análisis de las definiciones de innovación	312
Anexos 5. Equipo de innovación	313
Anexos 6. Memorias y PGA de los centros	315
Anexos 7. Observación participante	320
Anexos 8. Buenas Prácticas C. 2	328

## INTRODUCCIÓN

### **Justificación del tema objeto de estudio.**

La capacidad de adaptación al cambio ha resultado clave para que el ser humano como especie haya sobrevivido a lo largo de estos siglos. Y, además, supera ese proceso de adaptación y consigue aprender desde la observación, la experimentación y la comprensión de las leyes de la naturaleza y del universo, desde la provocación de nuevos retos y desde la sistematización del método para construir la ciencia. Este proceso de aprendizaje se ha mantenido vivo gracias a su curiosidad insaciable, siendo esta la fuente inagotable de la innovación. Hablamos de cuestionarnos en qué medida aprendizaje e innovación son interdependientes e incluso hasta qué punto es necesario que sea así para que desde la profunda comprensión del conocimiento surja la innovación. “Con la pregunta nace también la curiosidad y, con ella, se incentiva la creatividad” (Freire, 1986, p. 53). Y es que precisamente en el contexto escolar la curiosidad, la creatividad, el aprendizaje y la innovación adoptan un enfoque de relación e interdependencia con el fin común de desarrollar integralmente a la persona.

La actual sociedad globalizada y en permanente cambio se caracteriza por el gran y acelerado avance tecnológico que nos facilita no solo el acceso a la información sino que además nos permite una gestión más eficiente del conocimiento. Es ese profundo conocimiento que genera nuevas interrelaciones, junto con el aprendizaje continuo, el que nos evidencia una nueva cultura. Y dado que la escuela es parte de esta sociedad, vive el cambio como necesidad de adaptación a esa nueva cultura y, en la medida en que ella misma genera el cambio dentro de sus estructuras, organizaciones y equipos, es protagonista del mismo. Esta doble perspectiva, adaptarse a las exigencias del cambio y ser a la vez su motor, nos invita a reflexionar y replantearnos qué papel le corresponde desempeñar a un centro educativo en la sociedad del siglo XXI.

La profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar

a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre y de la sociedad deseamos transmitir. (Tedesco, 1995, p. 25)

La integración y adopción de esa nueva cultura de cambio en el ámbito escolar facilita que surjan otras formas de gestionar el tiempo, estructuras flexibles capaces de adaptarse a la evolución de los escolares, espacios pensados para el aprendizaje significativo desde la experimentación, pero sobre todo, un proyecto claro que marque las metas a lograr y que ponga en valor los procesos educativos. Este proceso de aprendizaje, de desarrollo personal y a la vez organizativo facilita la generación de un ambiente propicio para la dinámica innovadora.

Y en qué medida esos cambios por el mero hecho de su implementación pueden generar una dinámica de innovación en un centro escolar, es una de las razones que nos conduce a plantearnos la necesidad de esta investigación sobre innovación educativa. Así como, a cuestionarnos la importancia de clarificar conceptos como innovación, mejora, creatividad, aprendizaje, desde y en el contexto de cada centro, para valorar cómo estos conforman el proceso dinámico de innovación y aprendizaje.

Este planteamiento holístico, es decir, la aceptación de una visión integral y completa en el análisis de la realidad escolar, junto con las variables sociales de incertidumbre e inseguridad, están permitiendo y favoreciendo que un movimiento de cambio y mejora continua se vaya consolidando en la forma de trabajo y de relación en las instituciones educativas, es decir en la cultura escolar. Y, por ello, consideramos oportuno indagar en qué medida un clima socio-emocional, positivo, favorable, abierto y de aprendizaje nos permite sostener un proceso dinámico de innovación y cómo desde la implementación de nuevas estructuras organizativas educativas podríamos plantearnos la construcción de comunidades de aprendizaje porque “el objetivo es cambiar la cultura de las instituciones, no implementar innovaciones aisladas” (Fullan, 2002, p. 133).

Así nos cuestionamos cómo vive la comunidad educativa su propia dinámica innovadora y qué interrelaciones en cuanto a aprendizaje e innovación educativa surgen porque esas son las líneas fuerza por las que discurre esta investigación. Igualmente si un determinado tipo de liderazgo además, del rol del profesorado, nos aporta información referente a la comunidad educativa para convertirse en una organización en continuo aprendizaje porque “la teoría del

aprendizaje organizativo puede ser un modelo apropiado para el cambio escolar y un efectivo vehículo para la investigación y el aprendizaje” (Bolívar, 2000, p. 239).

Podríamos plantearnos entonces si el proceso y la dinámica innovadora es común a todos los centros y, a la vez, único en cada uno de ellos, dada la interrelación entre el contexto escolar y las personas que lo conforman. Estos dos importantes elementos, contexto y personas hacen que la realidad de cada centro sea diferente y justifica la necesidad del oportuno proyecto educativo. Por eso, solo desde los propios interrogantes, proyectos o retos, será como el aprendizaje adquiera sentido para los estudiantes al ser significativo en su contexto, al convertirse, dicha comunidad, en la autora de su propio aprendizaje. “Una comunidad ha de ser estimulante y rigurosa desde un punto de vista intelectual, enriquecer perspectivas y dinámicas de trabajo y relación, movilizar compromisos y propósitos relevantes para la mejora de la educación” (Escudero, 2009, p. 26). Esta es la razón por la cual se hace necesario indagar en innovación educativa desde el estudio de casos, porque las personas que conforman cada centro escolar generan su cultura y sus procesos de aprendizaje, diferentes según el contexto y las necesidades, sin excluir, por supuesto el enriquecerse también del aprendizaje con otras comunidades.

Por lo tanto, esta investigación busca aportar cómo promover la dinámica de innovación en centros que han optado por ser innovadores, al contar no solo con una dinámica de innovación educativa sino al cuestionarse cómo hacerla sostenible. Por eso, el reto de esta investigación en innovación educativa es cómo generar un proceso de reflexión y de indagación que, desde cada contexto educativo, facilite nuevas formas de comprender, observar y valorar en qué medida cada comunidad educativa precisa adaptar, mejorar o cambiar su proyecto educativo, siempre en coherencia con el perfil de persona que se busca construir desde la realidad del alumnado. ¿Podríamos decir entonces que la innovación educativa es ese puente que nos facilita hacer realidad el proyecto educativo? Pero, ¿cómo se construye ese puente? ¿Qué estructuras pueden facilitar su logro? Y, ¿cómo se genera una dinámica innovadora sostenible?

Teniendo estas consideraciones en cuenta, es oportuno concretar que será cada comunidad educativa la que responda, gracias a su propio proceso de innovación y aprendizaje, a ese cuestionamiento. Nuestro fin es ofrecer posibles herramientas facilitadoras que se han

construido contando con el conocimiento de expertos en la materia, y siempre partiendo de los resultados de otros investigadores preocupados por aportar nuevo conocimiento sobre el tema de la innovación, como es el caso del meta-análisis realizado por da Costa, Páez, Sánchez, Gondim y Rodríguez (2014), gracias al cual iniciamos la construcción de la herramienta que aportamos en esta investigación, junto con la experiencia de los centros objeto de estudio.

Así se entiende que reflexionemos sobre si una de las palancas para conseguir esa dinámica innovadora son los docentes, adoptando una actitud de aprendizaje, con autonomía y competencia para asegurar que el cambio se traduce en acción. Para ello, profundizaremos en los rasgos del perfil del profesorado porque desde el inicio del siglo XX se está gestando, en palabras de Aguerrondo, una nueva estructura de conciencia (modelo mental) y que Gebser (1986) llamó *estructura integral de conciencia*. Esto significa que lo que está cambiando es el modelo mental de cómo se entiende qué es la racionalidad científica. Quienes se ocupan de estos temas hablan de la revolución silenciosa del saber porque “el ser humano pasivo, que observa y describe, se ha tornado hoy en un ser humano activo que recrea el mundo” (Aguerrondo, 2011, p. 47), en la medida que va experimentando nuevas soluciones a los problemas con los que se enfrenta.

Esta realidad no hace sino reforzar la necesidad de innovar desde la investigación sobre las nuevas didácticas y metodologías que puedan ayudarnos a satisfacer las necesidades de los estudiantes como personas de un mañana diferente y del que serán protagonistas. Los docentes tenemos una gran oportunidad para no conformarnos con aceptar sin más las propuestas de la implantación de metodologías innovadoras y asumir el reto de la investigación para comprender en profundidad sus propuestas y compartir nuestro aprendizaje. Esta es la fuente de la fundamentación del auténtico quehacer profesional para evitar caer en el reduccionismo pedagógico o metodológico que propone una única estrategia como la más eficaz y adecuada, indistintamente del contexto.

Es el proceso reflexivo, del profesional comprometido, el ascua que enciende la necesidad de investigar y de formar comunidades de aprendizaje que vivan la cultura innovadora para aprender a desaprender. Para Tomás, Castro y Feixas (2010), referenciando a Clark (1998), son básicos cinco elementos para tener éxito en la actividad innovadora: un corpus de gestión potente, una periferia desarrollada y promocionada, una base financiera diversificada, una

academia motivada y una cultura emprendedora. ¿Podríamos decir que son estos los factores impulsores de la dinámica innovadora?

Una cuestión que después de varios años de estudio y reflexión aún sigue latente en nuestro proyecto de aprendizaje es si el desarrollo de un proceso innovador facilita el logro de una dinámica innovadora. Nuestra trayectoria profesional de implantación de mejoras, de asesoramiento a otros profesionales en sus proyectos y de orientación a líderes en el despliegue de los cambios, nos hace pensar en su necesidad como herramienta facilitadora. Sin embargo, no podemos dejar de cuestionarnos esta experiencia para que, desde la reflexión y el estudio en profundidad en la investigación que ahora presentamos, el aprendizaje sea coherente y esté sólidamente fundamentado porque estamos con Contreras y Pérez de Lara cuando afirman que lo que buscamos es el saber que ilumina el hacer.

El pensar educativo, la investigación educativa que no se desliga de la experiencia busca algo muy especial como saber: busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar en experiencia, en capacidad de dejarse sorprender por lo que pasa para volver a pensar, para hacer más meditativo el hacer educativo, para descubrirle nuevos significados, nuevas posibilidades, nuevos caminos (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 22).

El problema objeto de estudio, la dinámica de la innovación educativa, es amplio y complejo y por eso requiere que sea enfocado y definido para permitirnos su delimitación. Y desde ahí, realizar el estudio y análisis de cada una de las partes que conforman dicho proceso y que estudiamos en los diferentes apartados de nuestra investigación.

### **Motivaciones para indagar sobre innovación educativa.**

Cuando en su día iniciábamos este proceso de investigación, la motivación intrínseca que alimentaba nuestro deseo de saber era poder responder a la pregunta ¿qué es innovar? Las respuestas que encontrábamos, bien desde la experiencia docente o desde el estudio de diferentes autores, no terminaban de despejar nuestras dudas porque en algunos casos eran demasiado teóricas y, por lo tanto, desconectadas de la realidad escolar, y en otros, tan simplistas que no aportaban nada.

Esa pregunta inicial, tan concreta y a la vez tan difícil, se ha tornado en estos años de estudio en profundidad, observación y reflexión, en una muletilla que no nos permitía conformarnos o acomodarnos con las diferentes ideas, intuiciones o conclusiones de otros investigadores y que nos exigía, mantenernos fieles al proceso personal iniciado para llegar a la conclusión de que realmente la pregunta que necesitábamos plantearnos es ¿qué es la cultura, o la dinámica innovadora? Para poder responderla necesitábamos contar con una visión más global del problema. Para ello llevamos a cabo un análisis desde otras perspectivas que nos han permitido, ser capaces de ver lo que por evidente no comprendíamos, al ser su enfoque unilateral. Esta investigación está significando, además, una nueva experiencia de aprendizaje al incorporar nuevas posibilidades de cuestionarnos el quehacer educativo.

Hace ya muchos años de nuestro primer día como maestra, es decir, de ese día en el que delante de una clase de niñas de 6º de EGB, con nerviosismo y a tope de inseguridad, tratábamos de explicarnos cómo enfrentarse a los problemas matemáticos. En ese momento, nuestra gran preocupación era cómo conectar con ellas para que nos entendieran, cuando era mucho más fácil: se trataba de escuchar lo que ellas necesitaban que nosotros comprendiéramos. Lo importante eran ellas y no nosotros, con nuestra moderna didáctica. Un vez más el enfoque adolecía del mismo error, la falta de perspectiva.

En aquella ocasión, como en otras muchas, nos acercamos a los estudiantes cargados de razones y métodos pedagógicos y obviamos lo fundamental, la persona, su vida, su experiencia y sus motivaciones. Sabemos que según el enfoque que le demos a un problema seremos capaces de hallar varias soluciones. Y si aceptamos la definición de Gardner sobre inteligencia como la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales (Gardner, 1995) no podemos cerrarnos a una única perspectiva del enfoque.

Esa necesidad de comprender a cada estudiante en su globalidad para que desde ahí, el problema, la relación, el aprendizaje y la vida adquieran sentido y, por tanto, sean significativos porque son contruidos desde la cultura de cada contexto, es la razón que nos motiva para seguir investigando sobre educación e innovación.

Este proceso de reflexión nacía de la preocupación y ocupación por responder de una forma excelente a las necesidades de los estudiantes y poco a poco, se fue transformando en una

investigación de la experiencia educativa. En palabras de Fuller y Clarke (1994), citados por Sánchez y López (2010), ningún proceso de innovación puede ser diseñado al margen de la cultura escolar si no quiere verse abocado a la asfixia y al fracaso. Y también, de la necesidad personal de vivir la educación con pasión y para ello nada mejor que encontrar el significado y el sentido que desde el aprendizaje diario, con los estudiantes, puede tener el hacer pedagógico.

En el proceso de cambio personal, al que nos referimos desde el principio, confluyen factores personales relacionados con la motivación y la actitud (querer), con los conocimientos en sentido amplio (saber), con las posibilidades mínimas (poder) y con la incentivación (estímulos externos e internos relacionados con el reconocimiento). Y otros que están relacionados con las actuaciones en las organizaciones (clima de trabajo) y el apoyo del sistema que les ampara (sistema educativo) y que en cada centro escolar se conforman de forma muy particular. Así nuestra experiencia educativa se va configurando gracias a las vivencias en las que todos estos factores confluyen y en la medida en que somos conscientes de su sentido y significado.

Actualmente, en la sociedad ha crecido un interés, sin apenas precedentes, por cambiar, innovar y mejorar la educación y la enseñanza teniendo como base los conocimientos sobre el cerebro.

Conocer que los cambios sinápticos del cerebro son resultado de la enseñanza que reciben sus alumnos puede ya transformar la actitud de muchos maestros y producir en ellos un tono diferente, emocional y cognitivo, en la forma en que pueden ver la enseñanza (Mora, 2016, p. 28).

Las nuevas aportaciones que surgirán gracias a las sucesivas investigaciones, solicitan del profesional de la educación estar al día para seguir siendo competente e innovador. Una prueba de ello son los avances en neurociencia que implican conocer las áreas cerebrales que participan en los procesos de aprendizaje y memoria y su significado para realizar una correcta transferencia al aula. Por ejemplo, la importancia de la emoción y cómo esta puede condicionar los aprendizajes, la función de las neuronas espejo, o cómo relacionar los nuevos aprendizajes con lo que ya sabemos, cómo potenciar la autonomía de cada estudiante y así otros muchos aspectos que como educadores tenemos muy presentes cuando preparemos las sesiones de aprendizaje.

Y, sin lugar a dudas, mantenerse al día en los nuevos conocimientos que las diferentes ciencias relacionadas con la pedagogía aportan al mundo educativo, resulta imprescindible. Y, a su vez, es complementario con el conocimiento que ofrece la investigación de la experiencia educativa porque significa cuestionarse el saber que la sostiene y el que puede adquirirse mediante ella porque “busca un saber que puede ser parte de nosotros, que transforma nuestra manera de vivir en el mundo, que nos guía nuestro estar en él, sosteniendo nuestro sentido de las cosas, apreciándolas y sintiéndolas” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 47).

Este continuo cambio personal nos ha llevado hasta esta investigación que estamos viviendo como un proceso de aprendizaje en cuanto autorreflexión y búsqueda de la relación entre experiencia y saber. Y no solo con el fin de conocer lo que no sabíamos, que es mucho, si no en el sentido en que Zambrano (1989) nos habla cuando trata de explicarnos ese saber pedagógico que se diferencia del conocimiento y que brota del momento tan personal y sublime en el que estás en clase con los estudiantes y, vives esos momentos únicos e irrepetibles porque sabes que está pasando algo maravilloso porque sus miradas, sus preguntas, sus ansias de seguir aprendiendo hacen que te olvides del tiempo que pasa tan veloz que no has podido ni tratar la mitad del tema planificado. Es, en ese encuentro, en el que se sienten escuchados, comprendidos y con confianza como para preguntar eso que tanto les preocupa pero que en los libros de texto no se recoge, su vida, su necesidad de respuestas o de nuevas preguntas, cuando tiene lugar esa experiencia de aprendizaje, de síntesis de lo importante en la vida.

Es la necesidad de retomar esas experiencias que marcan, tan profundamente, para cuestionarte, tomar conciencia del momento vivido, encontrar el sentido y el significado para que ese saber no solo no se pierda sino que constituya tu identidad como maestra y del que puedas seguir aprendiendo. Es desde ahí, donde entendemos y buscamos investigar el sentido de la experiencia y de la innovación, en cuanto a volver a hacer nuevos esos saberes para que al ser vividos de nuevo, no se conviertan en rutina y, además, admitan las nuevas perspectivas del alumnado de cada curso. Innovación entendida como hacer nuevos esos momentos, pero desde la reflexión interna y desde la experiencia que cada persona está viviendo en relación con ella misma y con los demás.

He pretendido explicar las motivaciones de la investigación educativa que tenemos entre manos desde la perspectiva de la profesión docente, pero consideramos que esta estaría

incompleta si descuidamos el aspecto relacional, del profesor y del alumno, y de los profesores entre ellos y con los órganos de dirección. El desarrollo de esta profesión exige el dominio de las relaciones humanas, a través de las habilidades sociales, que con frecuencia se presuponen y que son de gran importancia porque su correcta gestión asegura situaciones más positivas para el aprendizaje. En palabras de Morin (1999), para amueblar bien la cabeza hoy son necesarios otros saberes, con otra organización y otro sentido.

Esas relaciones humanas que son el reflejo de la vida se construyen entre el alumnado que llega a la escuela con su vivencia, el profesorado con las suyas y el resto de alumnos y profesores y, en esa confluencia de diversidad de situaciones, se producen aprendizajes no solo de conocimientos sino también de vida y para la vida. La actitud abierta y flexible, de respeto y escucha genera ambientes de confianza que favorecen el encuentro entre generaciones para que el aprendizaje se focalice en el saber vivir en armonía para el bien social. A fin de cuentas la educación no puede perder de vista su fin último de servicio a la sociedad. Ese encuentro entre generaciones puede ser transformador para el profesorado, si se deja interpelar por los nuevos interrogantes manifestando así su actitud innovadora y para el alumnado, si aprende del saber de otras generaciones. ¿Cómo generar esas situaciones de convivencia de mutuo enriquecimiento que le permitan al alumnado y al profesorado tener experiencias positivas que puedan trasladar a la vida?

Como recogíamos al principio, algo que se inicia con una simple pregunta poco a poco se va enriqueciendo con la complejidad de la vida, y con la grandeza del reto que nunca se completa porque comprometerse con acciones de cambio que supongan un nuevo paradigma es una tarea compleja de pensar y de realizar. Como claramente nos propone Aguerro:

Es necesario contar con la previsión de los caminos a recorrer, pero también de las dificultades que se encontrarán. Por esto el nuevo paradigma supone una estrategia didáctica debidamente planificada y programada. Pero su éxito está en que sea capaz de servir como hoja de ruta, no como traba para la acción (Aguerrondo, 2002, p. 26).

## **Estado actual de la cuestión.**

En la sociedad actual del conocimiento y del aprendizaje sigue sorprendiendo que el cambio, en muchas ocasiones, no sea consecuencia del aprendizaje porque con frecuencia nos encontramos que existe “un trecho entre el dicho y el hecho” y es que como nos explican Gardner (1984) y Argyris (1982) los “modelos mentales” colisionan con los nuevos conceptos y nos impiden avanzar o mejorar como queremos. Y en palabras de Senge “los nuevos conceptos chocan con profundas imágenes internas acerca del funcionamiento del mundo, imágenes que nos limitan a modos familiares de pensar y actuar” (Senge, 2012, p. 222) bloqueando el proceso de mejora fruto del aprendizaje.

Y desde esta perspectiva de comprensión profunda de la realidad, en la que conviven el deseo de cambio y mejora junto con la dificultad de llevarlo a cabo, es desde donde pretendemos recoger el estado actual de la innovación educativa en España y para ello nos serviremos de aquellos estudios que nos permitan llegar a una idea global y real de su situación y desde ahí cuestionarnos la pertinencia de nuestro estudio. Sin perder de vista que además, la innovación educativa implica responder a las necesidades de un determinado centro escolar, es decir el acto innovador puede ser concreto y único para ese contexto y, a la vez, coincidir en la causa que lo ha generado en otros contextos educativos y la respuesta que se diseña ser diferente. Por eso, hablar de innovación educativa tiene esa particularidad, diversidad de respuestas ante la misma causa, con la gran riqueza de un proceso innovador diferente seguido en cada centro y que exige una reflexión ideológica que viene determinada por cada contexto.

Comenzamos nuestra selección de estudios que nos permita llegar a tener una idea más acertada de la innovación en nuestro país, con la observación realizada por Bisquerra (2012) en la que citando al CIDE (1995) puntualiza que en los últimos años las temáticas predominantes en las investigaciones educativas revelan un rompecabezas de temas y añade que existe “un emergente campo de estudio, vinculado a la tendencia etnográfica o al estudio de casos, en el que se investigan procesos de aprendizaje, pautas de socialización, o modos de actuación profesional situados en contextos particulares” (Bisquerra, 2012 p. 42) y que recogemos expresamente por dos razones: una, la constatación de la metodología cualitativa como campo emergente, y, otra, porque sorprende al no hacer referencia al propio ámbito de la innovación educativa como objeto de investigación.

Estas dos observaciones nos aportan una primera visión sobre el panorama nacional a nivel de innovación educativa en 1995 y nos facilita comprender cómo ha ido evolucionando a lo largo de la historia.

A continuación presentamos el “estudio descriptivo de la innovación educativa en España” elaborado por Bunes, Cánovas, Ruiz y López (2009) a partir de las consultas realizadas a las bases de datos REDINED que contienen información sobre investigación e innovación educativa, recursos didácticos y artículos de revistas especializadas en materias educativas producidos en nuestro país entre 1980 y 2009 porque entre las reflexiones que las autoras exponen a la luz de los datos que analizan, nos encontramos con los siguientes temas que son de interés para nuestra investigación:

- Las tendencias de los cambios educativos, didácticos y metodológicos, han tenido reflejo en los proyectos de innovación.
- Uno de los problemas de la innovación educativa es que ha tropezado con una estructura muy rígida e invariable desde el siglo XIX: la organización escolar, las disciplinas curriculares troncales y los libros de texto.
- La innovación se da en aquellas zonas en las que se ha podido romper con la estructura disciplinar, flexibilizar los tiempos, reducir el número de alumnos o cambiar los criterios tradicionales para su agrupamiento; cuando se ha podido traspasar las paredes del aula o cuando se ha fomentado el contacto con la naturaleza y la participación de la comunidad educativa (pp. 146 -165).

En conjunto, esta investigación traza un panorama muy amplio sobre cómo se hace innovación educativa en las escuelas del estado español en general y, aunque todas las conclusiones están relacionadas con la innovación, son estas tres reflexiones las que mayor interés tienen para esta investigación al ofrecernos algunas de las características de la innovación educativa en nuestro país. Así, la estructura organizativa será objeto de estudio y profundización en el segundo capítulo de la fundamentación teórica de nuestro trabajo en la medida en que tratamos de argumentar por qué lo oportuno de un enfoque de la gestión del cambio para la innovación y el aprendizaje, en el contexto escolar propio de cada comunidad educativa.

Recogemos ahora el estudio llevado a cabo por el *Centro de Innovación y Documentación Educativa* (CIDE) –actualmente *Área de Programas de Innovación del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa* (IFIIE) del Ministerio de Educación y Formación Profesional–, sobre la situación de la innovación educativa en España entre 2007 y 2009, centrado en la enseñanza no universitaria, porque nos aporta también unas conclusiones muy pertinentes para nuestra reflexión al realizarse desde dos perspectivas: la que analiza las acciones que han llevado a cabo las Administraciones educativas con incidencia en los centros educativos, y la que describe concepciones, opiniones y actuaciones desarrolladas por el profesorado de los centros docentes. El objetivo de este estudio fue indagar sobre los procesos de innovación educativa en el contexto español y, para ello, se contó con la muestra de 933 equipos docentes de 18 Comunidades Autónomas, involucrados en algún proyecto de innovación y que respondieron al cuestionario de innovación educativa remitido a los centros.

En este trabajo, también se realizaron encuestas al profesorado y a los equipos directivos de centros innovadores, a asesores y asesoras de los centros de formación del profesorado, a equipos psicopedagógicos y al servicio de inspección educativa que intervinieron en estos procesos. Se llevaron a cabo grupos de discusión con profesores y con asesores externos de varios centros innovadores de distintos niveles educativos, y todo ello gracias al equipo de investigadores de diez universidades españolas dirigidos por Marcelo, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; este estudio además pudo profundizar en el cómo de la innovación y en sus procesos, a través de ocho estudios de casos (Marcelo, Mayor y Gallego, 2010).

Esta publicación nos ha permitido contar con conclusiones que van enriqueciendo el conocimiento del panorama actual en innovación educativa como:

La confusión existente sobre lo que es innovación y la necesidad de criterios que clarifiquen. Necesidad de que desde la Administración Educativa se lleve a cabo una política clara de impulso a la innovación, se defina claramente qué se entiende por procesos innovadores y se determinen las diferencias entre distintas actuaciones que se engloban bajo la misma etiqueta (proyectos de innovación, proyectos de investigación, planes de mejora...) (IFIIE, 2009, p. 857).

Y que confirman lo oportuno de esta investigación cuando uno de sus fines es precisamente clarificar que es innovación desde el contexto educativo y para cada comunidad educativa.

A continuación presentamos las conclusiones de la investigación citada referentes a los centros educativos y el profesorado, seleccionando aquellas que están relacionadas con el tema que nos ocupa.

- La mayoría de los centros que lleva a cabo proyectos de innovación son públicos y cuentan con un profesorado con experiencia y se implica de forma activa en los procesos de planificación de los proyectos, dispuesto a asumir riesgos y a llevar a cabo nuevas iniciativas; y con un equipo directivo, donde tanto Director/a como Jefe de Estudios, están interesados en los proyectos y se implican en ellos.
- Suelen ser centros preocupados por la calidad de la enseñanza que desarrollan y perciben que estas innovaciones tienen impactos positivos sobre sus grupos de clase. En general, el ambiente que predomina en estos centros es bueno, lo que facilita este clima de trabajo y cooperación.

Referente a los proyectos de innovación:

- La mayoría de los proyectos de innovación estudiados son llevados a cabo por un número máximo de 10 docentes, por lo que puede considerarse este un número óptimo de participación. Otros sectores educativos que también participan en el proyecto como alumnado, familia o incluso otros centros, lo hacen en distinta medida, destacando siempre la participación del alumnado ya que, en definitiva, es el destinatario principal de estos proyectos.
- Los aspectos que con mayor frecuencia inciden en la determinación de la temática del proyecto suelen ser el análisis de las necesidades del alumnado, aportar un tratamiento didáctico innovador a unos contenidos que lo requieren y el interés por experimentar nuevos modelos de enseñanza.
- Una vez iniciado el proyecto, su duración oscila entre uno y dos cursos, a pesar de que se ha demostrado que una mayor duración y permanencia de los proyectos en los centros, influye positivamente en la obtención de mejores resultados y cambios más notables.
- Pese a la importancia de la innovación en los centros y el trabajo que lleva asociado, el profesorado manifiesta quejas sobre la valoración que de ello hace la Administración: existe poco reconocimiento al profesorado implicado, ya que

únicamente se les reconoce como créditos de formación y la innovación supone mucha más dedicación y empleo de tiempo que la asistencia a un curso. Los créditos formativos no compensan esta tarea (Marcelo, Mayor y Gallego, 2010, pp. 128-129).

Respecto a estas conclusiones, comenzaremos destacando el aspecto que hace referencia al número de profesores que participan en los proyectos de innovación, 10 como máximo, porque el enfoque que defendemos es, valorar la importancia de generar una dinámica de innovación para que la implicación sea desde la comunidad y no desde grupos minoritarios que, aunque cuentan con el apoyo del equipo directivo, no significan un planteamiento de proyecto de centro y que de nuevo justifican la pertinencia de nuestro estudio.

Igualmente necesitamos matizar la conclusión referente a la sostenibilidad de los proyectos de innovación que suele ser de dos años, porque es un indicador que nos invita a reflexionar sobre el valor de dichos proyectos. Sin embargo, analizado en su contexto es un indicador realista entendiendo que estamos hablando de grupos de personas minoritarios y, que son proyectos puntuales. En esta investigación argumentamos, la pertinencia de generar un clima positivo y de aprendizaje que permita el crecimiento de las personas y desde el que adquieran sentido los proyectos innovadores dando paso a una cultura cada vez más participativa.

Y en relación con este tema están las últimas conclusiones del estudio referente al impacto de los proyectos de innovación:

- En los centros destacamos los siguientes cambios: la coordinación entre el profesorado, el equipamiento del centro, elaboración del plan anual de centro, proyecto de etapa y proyecto educativo de centro, la distribución de los espacios y horarios y el clima de las relaciones del centro.
- En la enseñanza los principales cambios aparecen en la utilización de nuevos materiales didácticos, en las tareas que se asignan al alumnado, en la forma de presentar la información y en las relaciones profesorado–alumnado.
- Finalmente, en el aprendizaje del alumnado encontramos un impacto positivo en sus capacidades y actitudes de cooperación, en la mejora de la autoestima, en la tolerancia y respeto a la diversidad, en las destrezas en el manejo de instrumentos, en la capacidad de comunicar ideas y experiencias y en la mejora de la responsabilidad

del alumnado sobre su propio aprendizaje y sus iniciativas (Marcelo, Mayor y Gallego, 2010, p. 131).

Estas conclusiones son razones profundas por las que merece la pena seguir investigando en innovación educativa porque nos ofrecen nuevas líneas de trabajo centradas en los objetivos de la educación y reafirman, una vez más, la pertinencia de este estudio sobre la dinámica innovadora escolar porque estamos con Bolívar cuando plantea la cultura como estructura en tanto que integra “las experiencias pasadas (memoria) y el conocimiento, funciona como una matriz estructurante de las percepciones y generadora de las acciones” (2000, p. 117).

Las conclusiones a las que llegaron los equipos de investigación de la Universidad de Sevilla y de la de Las Palmas de Gran Canaria, participantes en la investigación dirigida por López entre 2005 y 2008, gracias al estudio de 10 centros educativos de EP y ESO, nos ayudan a profundizar en el tema de la dinámica innovadora. En este estudio trataron de identificar las bases institucionales que hicieron posible que dichos centros adquirieran ante su comunidad la imagen de centros que sostenían de manera perdurable iniciativas y procesos de innovación. (López, 2010a)

Y estas bases son: el contexto de los centros y su trayectoria histórica, la naturaleza y el contenido de los proyectos de innovación que desarrollan los centros, el liderazgo y las relaciones de poder y la cultura institucional, temas que desde nuestra investigación intencionadamente abordaremos al considerarlos claves para el desarrollo de la dinámica innovadora y que serán objeto de estudio gracias a la rúbrica que se ha elaborado exprofeso para ello.

Siguiendo en esta línea de exposición y reflexión, traemos ahora el estudio realizado por Santiago, Maeztu y Andía (2014-2015) que usando una muestra de 142 directivos de centros educativos pertenecientes a todas las Comunidades Autónomas del Estado Español,

tiene como finalidad analizar la realidad de los centros de enseñanza no universitaria desde la óptica del valor, percepción y utilidad de los contenidos digitales y realizar una prospectiva sobre las decisiones que se pretenden tomar en los próximos años (Santiago, Maeztu y Andía, 2017, p. 57).

La razón de la elección de este estudio es porque existe una asociación generalizada entre innovación y TIC y que como veremos en las conclusiones a las que se llega en esta

investigación, no es del todo acertada. Los mismos autores hacen referencia a otros estudios que avalan esta idea:

El profesor Cuban ha reflexionado con detenimiento sobre las razones complejas que pueden ayudar a entender cómo es que el acceso a las TIC no ha comportado cambios sustanciales en las prácticas de enseñanza, ni en los resultados de los estudiantes (Cuban, 2012). Las conclusiones siempre son similares, y es que las tecnologías por si mismas no modifican los resultados de aprendizaje, para lograr innovaciones educativas hay que profundizar en el currículum, la enseñanza, la organización y la evaluación y utilizar la tecnología para mejorar la práctica docente y garantizar una enseñanza y un aprendizaje mejores (Santiago, Maeztu y Andía, 2017, p. 56).

Retomando el estudio realizado en centros españoles del que hablábamos, recogemos las siguientes conclusiones por considerarlas significativas y pertinentes para nuestra propuesta:

- En los últimos años se ha producido un importante avance en la sustitución de contenidos en formato tradicional por contenidos digitales, sin que esto haya supuesto de manera necesaria un cambio competencial ni metodológico por parte de los docentes.
- El principal inconveniente de la inclusión de los contenidos digitales está en el reto que supone la renovación didáctica que esto entraña. Habría que añadir a esto la escasa competencia digital del profesorado que haría todavía más difícil dicho cambio. Las dificultades de tipo técnico son también un problema grave, sobre todo al estar atravesando un ciclo de recesión económica que ha reducido de forma considerable las inversiones en infraestructuras educativas.
- Para poder afrontar con éxito este desafío es necesario conocer de modo exhaustivo la situación real de los docentes en relación a la competencia digital y estudiar de forma más amplia las vías de implantación de la innovación metodológica y técnica en el panorama educativo del Estado español. Estas son tareas pendientes que requerirán de investigaciones amplias y rigurosas que todavía están por llevarse a cabo (Santiago, Maeztu y Andía, 2017, pp. 64-65).

Es importante resaltar una parte de las conclusiones referidas a, la necesidad de estudiar de forma más amplia las vías de implantación de la innovación metodológica y técnica en el panorama educativo, porque coinciden con una de las propuestas que se realiza desde esta investigación de un plan de acción dinámico y flexible para implementar la innovación en los

contextos educativos desde el conocimiento que aporta la participación del profesorado por medio de la herramienta de la rúbrica que presentamos en esta investigación.

Los dos estudios que a continuación traemos nos ayudan a profundizar en el tema de la incorporación de las nuevas tecnologías en el ámbito académico, si bien están realizados solo en una de las comunidades autónomas, Galicia. Se trata concretamente de dos proyectos de investigación, desarrollados de manera consecutiva desde 2002 a 2009 por la Universidad de Santiago de Compostela y que fueron dirigidos respectivamente por Montero y Gewerc. Este grupo de investigación trabajó fundamentalmente con estudios de casos y con un enfoque de investigación-acción colaborativa y longitudinal.

Y con el objetivo marcado de analizar y valorar los factores implicados, las fortalezas y debilidades, que se generan a la hora de hacer frente a proyectos de innovación educativa cuando dicha innovación está centrada en favorecer nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje, mediados por Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Consideramos que las conclusiones nos aportan varios rasgos importantes referentes a la cultura que se está viviendo en los centros:

- La escuela y el profesorado se encuentran en una situación dilemática entre su rol tradicional de conservación de los aspectos culturales más significativos y las presiones y demandas que emergen hacia la innovación, procedentes de las condiciones de la nueva economía.
- Las TIC están siendo usadas como instrumento político del discurso de la innovación y, al mismo tiempo, están posibilitando mantener fijas tanto la cultura del centro educativo, como los contenidos y las metodologías docentes.
- El escaso cambio de la cultura de los centros influye en el mantenimiento del status quo, y constriñe el valor de las TIC para la movilización de las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje.
- En los centros educativos se evidencia un clima de agobio por la falta de tiempo del profesorado para pensar, reflexionar, practicar y evaluar los cambios posibles utilizando las diferentes versiones de las TIC (Montero y Gewerc, 2010, pp. 303-304).

Contamos además con el informe “España 2016” impulsado por la Fundación Encuentro, en el que Martínez-Celorrio, presenta una relación de 114 centros educativos del territorio español y que recogemos porque complementa la visión presentada en las investigaciones anteriores. Estos centros se caracterizan por cumplir con el siguiente decálogo:

1. Ejemplifican procesos de reestructuración escolar genuina, que, aprovechando la autonomía escolar, transforman la organización, los espacios y tiempos, las metodologías y las relaciones con el alumnado. Llegan a un consenso sobre un nuevo proyecto de escuela, que es global y sistémico, como una respuesta propia y creativa que no viene prescrita o impuesta desde arriba (administración, universidad o expertos).
2. Priorizan la centralidad del alumno y su derecho al aprendizaje en detrimento de la transmisión de materias centradas en el profesor-emisor. Ponen en práctica metodologías didácticas y evaluativas que buscan personalizar, atender la diversidad y lograr rendimientos auténticos y motivadores.
3. Han superado las restricciones del currículum oficial y de los libros de texto implantando el aprendizaje por proyectos, la globalización curricular y el aprendizaje interdisciplinar como pedagogías invisibles, basadas en la transversalidad del conocimiento, hoy compartimentado y separado en asignaturas.
4. Practican la evaluación formativa con retroalimentación hacia el alumnado midiendo logros, creaciones y competencias de forma cualitativa, en contraste con la rutina del examen y la evaluación numérica, sumativa y clasificatoria tradicional.
5. La apuesta por pedagogías invisibles permite a los centros cambiar la rígida estructura de tiempo y espacios. Crean franjas horarias flexibles, rincones en el aula y nuevos diseños de salas y espacios pensados para el trabajo en equipo. Se rompe con el aula de pupitres y la clásica arquitectura burocrático-escolar, que no ha variado en los últimos siglos.
6. Permiten y promueven la diversidad de edades en las aulas y grupos de trabajo, mezclando al alumnado para interrelacionarse y responsabilizarse entre iguales. Se supera así el modelo tradicional de escuela que clasifica rígidamente por grados y edades.
7. Son proyectos de escuela legitimados por la participación activa e implicación horizontal de la dirección, el profesorado, las familias y los alumnos. La confianza mutua se cohesiona en un proyecto vivo y dinámico de mejora constante pensado para perdurar en el tiempo.
8. La apuesta por las pedagogías invisibles, las inteligencias múltiples y el trabajo cooperativo permiten otro tipo de enmarcamiento y trato hacia el alumnado que disuelve los

problemas de convivencia y de desmotivación al generar una escuela cálida con clima afectivo y emocional positivo.

9. La clave del proceso de cambio es el profesorado reflexivo, que actúa y se implica con una cultura profesional colaborativa no fingida, con un enfoque interdisciplinar e integral de la educación y una fuerte identidad de centro, superando las aisladas identidades de asignatura que suelen balcanizar los claustros.
10. En esta nueva cultura escolar compartida se difumina la división clásica entre el aprendizaje formal, no-formal e informal, haciendo que la escuela sea una organización abierta al entorno al que enriquece y del cual aprende, formando redes colaborativas y alianzas mutuas.

No nos referimos a aisladas innovaciones de aula, sino a “sujetos colectivos” que han creado nuevas formas de enseñar, aprender, evaluar y vivir la educación. Se trata de una ola de cambio genuina que viene desde abajo, parte de contextos situados muy locales y es el resultado creativo de una profunda reflexión superadora del paradigma escolar tradicional, rescatando el espíritu de la Escuela Nueva de principios del siglo XX para actualizarlo en pleno siglo XXI (Martínez-Celorio, 2016, p. 45).

Son muchas y diversas las investigaciones sobre innovación educativa centradas en la definición y variables que debe reunir un centro escolar para ser considerado innovador, incluso con propuestas realistas de implementación de un proceso de innovación como Rivas, 2000, Cañal, 2002, De la Torre, 1997, Medina, 2011, Gairín, 2001, Bolívar, 2017, Tejada, 1998, Carbonell, 2002, incluso podemos encontrar autores como Hargreaves, MacMillan y Wignall, 1992, Bolívar, 2000, Armengol, 1999, Gairín, 2011, que nos plantean la necesidad de establecer una relación entre innovación y cultura para explicar cómo en función de una determinada cultura podremos hallar normas, valores, creencias más o menos individualistas o colaborativas. Sin embargo, ninguno de ellos nos plantea el enfoque de un estudio que tenga como objetivo la dinámica innovadora del profesorado desde la que generar una comunidad de aprendizaje. Es decir, el estudio busca conocer cómo desde la dinámica innovadora se genera la sostenibilidad de la innovación por parte de la comunidad educativa, de su aprendizaje o cómo desde esa comunidad que aprende también podemos hablar de innovación. Aprendizaje e innovación forman parte del mismo binomio de relación y de dependencia porque este binomio es el que nos asegura que investigación y realidad educativa caminan cada día más de la mano.

...la razón de ser de la investigación educativa...estriba en revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella. Su búsqueda no queda nunca resuelta con dar cuenta de la realidad, sino que siempre está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta; qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan, qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 39).

La insatisfacción social con la calidad del actual sistema educativo nos conduce a la búsqueda de nuevas maneras de concebir el currículum, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, nuevas formas de pensar la función y la formación de docentes y, en definitiva, nuevos modelos de escolarización. ¿Un centro innovador que se caracteriza por el desarrollo de una dinámica innovadora que es capaz de responder a este reto gracias a esa comunidad que aprende? Esta investigación busca ofrecer algo de luz en cuanto a esa cuestión porque entendemos que innovamos para formar estudiantes innovadores que sepan aprender a aprender.

El salto a dar en este aspecto es todavía más grande. Hoy la demanda de la sociedad del conocimiento no se agota en cómo se enseña a los niños y a los jóvenes o en cómo serán las nuevas escuelas. Es más bien cómo se organiza en la nueva sociedad un dispositivo, equivalente a los que fueron los sistemas escolares, por el cual el nuevo conocimiento socialmente válido esté al alcance de todos durante toda la vida (Aguerrondo, 2008, p. 77).

Redefinir qué entendemos por innovación y por comunidad de aprendizaje y su interdependencia desde la realidad de cada centro, nos permitirá enfocar los problemas de enseñanza y aprendizaje desde la nueva perspectiva de los estudiantes como agentes principales del proceso que permanece en continuo movimiento a lo largo de toda la vida.

Y finalizamos esta selección de investigaciones relacionadas con la innovación educativa recogiendo una observación que desde diferentes ámbitos universitarios, como afirma Pérez (2010), se está reclamando y es la necesidad de reinventar la profesión docente y así dotarla de coherencia interna de tal forma que pueda responder adecuadamente a las complejas e inciertas exigencias de la vida contemporánea. Este estudio pretende realizar una aportación al respecto presentando un posible perfil del profesor innovador que “tiene que ver con la utilización regular de los recursos intelectuales, habilidades y actitudes de autoaprendizaje, incorporados en su repertorio pedagógico, convertidos en *“estilo docente”*, inscritos en su

modo de pensar y hacer” (Torre, 1997, p. 166). Y, desde la conexión entre la teoría y la práctica, construir experiencias de aprendizaje sobre cómo afrontamos el hecho educativo.

En definitiva, el análisis de la realidad recogida nos confirma las siguientes necesidades, que nos interpelan y a las que trataremos de dar respuesta en este estudio:

- Evidenciamos una falta de claridad en el concepto de innovación, su relación con la mejora, la creatividad y el aprendizaje. Su clarificación permitirá avanzar en la toma de conciencia del lenguaje propio de cada centro. También contribuirá a marcar las metas sobre innovación y a mantener viva la dinámica innovadora. Permitirá afrontar si para la gestión de la innovación requerimos de un proceso, cómo realizaremos su evaluación y sostenibilidad.
- Detectamos un déficit importante en las estructuras organizativas facilitadoras e impulsoras de la dinámica de innovación. Por un lado, y de forma general, se mantienen las ya establecidas, y por otro, los centros que optan por el cambio se han centrado más en impulsar a las personas que en facilitar dicho cambio, también con la mejora de dichas estructuras.
- Constatamos que los equipos docentes mantienen un nivel importante de aislamiento e individualismo. Los docentes que de forma habitual han adoptado como forma de trabajo el equipo, son aún insuficientes. Contar con una herramienta que nos permite conocer la situación global del centro con respecto a los aspectos claves facilita el enfoque y la toma de decisiones para la innovación.

Dar respuesta a estas tres realidades facilita:

- Impulsar la dinámica de innovación en los centros educativos.
- Motivar al profesorado sobre los nuevos retos que surgen de la innovación.
- Presentar un perfil del docente innovador que clarifique las competencias a desarrollar.
- Orientar a los docentes al trabajo en equipo, la colaboración y la coordinación.
- Aportar una herramienta que permita tanto al profesorado, así como a instituciones educativas o administraciones, conocer la percepción que tienen los docentes sobre el nivel de innovación y el tipo de dinámica que se está viviendo en el centro.

- Disponer de una herramienta que oriente hacia la sostenibilidad de la dinámica innovadora al ritmo que marca cada centro y con total autonomía.
- Contar con la oportunidad de analizar la visión de la realidad de la innovación en su centro, tanto con el nivel de su consecución así como el siguiente nivel de logro, permitiendo concretar las nuevas metas.

### **Objetivos de la investigación y metodología.**

El enfoque holístico, entendido como una visión integradora de la realidad educativa, en el que cada tema debe ser tratado desde las múltiples interacciones que los caracterizan, es desde el que trabajamos en nuestra investigación para entender la raíz y el porqué de la dinámica innovadora que cada centro vive. Buscamos clarificar los términos relacionados con la innovación para desde ahí identificar el sentido y significado que cada comunidad educativa le otorga y cuál es el propósito más profundo que los impulsa a innovar. Al tomar conciencia del lenguaje que dota a la comunidad educativa de identidad, así como de la narrativa de innovación desde la que construir la dinámica innovadora, cada centro fortalece sus lazos de cohesión como profesionales de la docencia.

Así pues, de la realidad educativa referente a la innovación que hemos recogido en el apartado del estado actual de la cuestión, surgen, por tanto, preguntas de relevancia como las siguientes:

- ¿Están preparados los centros educativos para afrontar las exigencias de una dinámica innovadora? ¿Qué aporta esta al centro educativo? ¿Cómo conseguir un proyecto de innovación sostenible?
- ¿Qué estructuras organizativas facilitan la implementación de una innovación sostenible? ¿Cómo puede un proyecto educativo generar una dinámica de innovación?
- ¿Existen herramientas que nos permiten conocer el nivel de la dinámica innovadora que vive cada centro? ¿Cómo mantener viva y alimentar esta dinámica para su desarrollo?
- ¿Qué competencias son necesarias para que los docentes puedan asumir los retos de la dinámica de innovación educativa? ¿Contamos con la referencia de un perfil del docente innovador? ¿Por qué no basta con innovaciones puntuales y es necesario una dinámica innovadora?

- ¿Cómo percibe el colectivo docente las exigencias de la dinámica innovadora? ¿Qué implicaciones tiene para el docente ser corresponsable de la dinámica innovadora de su centro?
- ¿Qué cualidades y/o competencias debe tener hoy en día un líder capaz de promover una dinámica innovadora?

Si bien estas preguntas pueden ser extrapolables a cualquier etapa de aprendizaje, incluso a otro tipo de centros dedicados a la formación, nosotros nos focalizamos en las que los centros participantes en la investigación imparten: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Además, hemos de tener presente que la experiencia profesional de la investigadora se centra en estos niveles educativos como profesora en activo, acompañando y asesorando a docentes y directivos en diferentes centros de la Comunidad de Madrid, en los procesos de implementación de la innovación, como Tutora de alumnos en prácticas procedentes de las Universidades de la Comunidad de Madrid y como miembro del equipo directivo de los centros en los que actualmente desempeña su profesión.

Analizado el estado de la cuestión y como consecuencia, nos planteamos los siguientes objetivos en este estudio:

#### OBJETIVO GENERAL:

**Contribuir a promover una dinámica innovadora sostenible en los centros educativos.**

De este objetivo general se desprenden otros más específicos que nos han guiado en el análisis y han permitido concretar las contribuciones que esta investigación busca aportar y que presentamos a continuación:

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1 Identificar, a través de la revisión de las investigaciones sobre el tema, los ámbitos que en las últimas décadas favorecen la dinámica innovadora sostenible en un centro educativo.
- 2 Analizar el proceso de gestión de la dinámica innovadora seguida por tres centros escolares concertados que han optado por ser innovadores.

- 3 Construir una herramienta para el análisis del nivel de desarrollo de la innovación en un centro escolar.
- 4 Comparar, utilizando los rasgos como criterios de análisis, la dinámica innovadora de cada uno de los tres centros estudiados y cómo su evolución contribuye a la sostenibilidad de la dinámica de la innovación.
- 5 Identificar qué rasgos de los analizados en la herramienta presentan niveles más altos en los centros con una dinámica innovadora de nivel superior.
- 6 Analizar la sucesión de estadios que se dan en una dinámica innovadora y los planteamientos que corresponden a cada uno de ellos.

El fin que perseguimos al decidir los objetivos específicos, es diseccionar cada uno de los términos que implícitamente se podrían entender relacionados o, de alguna forma están presentes, en la recogida de información realizada para analizar la dinámica innovadora y clarificar su relación y alcanzar así el objetivo general.

La necesidad de poner límite en el tiempo nos ha conducido a abandonar la idea de recoger también las opiniones del alumnado y que desde el inicio se valoró que podrían aportar un matiz nuevo e importante a esta investigación. Sin embargo, no debemos obviar que esta perspectiva está latente durante todo el desarrollo de la tesis porque nutre los diferentes ámbitos que conforman los centros educativos en los cuales los protagonistas son los escolares junto con la labor de los docentes. Igualmente desde el enfoque de la fundamentación teórica presentamos el perfil del profesorado innovador que ha de ser coherente con el del estudiante. Es más, no debemos olvidar que la autora de la investigación forma parte de una comunidad educativa y que su labor principal se desarrolla impulsando, favoreciendo y motivando al profesorado para su implicación en el desarrollo y transferencia al aula de la cultura innovadora.

Los objetivos presentados en la Figura 1 responden a la necesidad de indagar sobre las preguntas que provocaron la investigación sobre innovación educativa, a otras que durante el proceso surgieron y aquellas que desde la perspectiva de los centros se asumieron por considerarlas necesarias.

PREGUNTAS	OBJETIVOS
<b>Desde qué ámbitos se puede favorecer que un centro educativo genere una dinámica sostenible de innovación?</b>	<b>1 Identificar, a través de la revisión de las investigaciones sobre el tema, los ámbitos que en las últimas décadas favorecen la dinámica innovadora sostenible en un centro educativo.</b>
¿El proceso de gestión de la dinámica innovadora es común para los tres centros educativos que optan por la innovación?	2 Analizar el proceso de gestión de la dinámica innovadora en tres centros escolares concertados que han optado por ser innovadores.
<b>¿Cómo analizar los niveles de desarrollo de la dinámica innovadora educativa en un centro escolar?</b>	<b>3 Construir una herramienta para el análisis del nivel de desarrollo de la innovación en un centro escolar.</b>
¿La dinámica innovadora es idéntica en los tres centros? ¿En qué medida su desarrollo facilita su sostenibilidad?	4 Comparar, utilizando los rasgos como criterios de análisis, la dinámica innovadora de cada uno de los tres centros estudiados y como su evolución contribuye a la sostenibilidad de la dinámica de la innovación.
<b>¿Cuáles son los factores que se pueden identificar en la herramienta con mayor nivel en la dinámica innovadora?</b>	<b>5 Identificar qué rasgos de los analizados en la herramienta presentan niveles más altos en los centros con una dinámica innovadora de nivel superior.</b>
¿Por qué la dinámica de innovación genera en los tres centros innovadores nuevos cuestionamientos?	6 Analizar la sucesión de estadios que se da en una dinámica innovadora y los planteamientos que corresponden a cada uno de ellos.

Figura 1. **Objetivos de la investigación**

Fuente: Elaboración propia

## Estructura de la tesis.

En esta tesis doctoral estudiamos posibles ámbitos impulsores de una dinámica innovadora sostenible en el contexto educativo. El tema central pues son dichos componentes, como eje vertebral desde el que generar una dinámica de innovación. Para ello, se lleva a cabo el estudio de tres centros escolares que reúnen una serie de características comunes, pero con contextos y procesos diferenciados, que nos permita sugerir recomendaciones sobre el proceso y la dinámica sostenible de innovación educativa.

La estructura que hemos seguido para presentar esta investigación cuenta con dos partes: un marco teórico y un marco empírico que desarrollamos en seis capítulos y que responden, en líneas generales y, por este orden, a la fundamentación teórica, a la metodología, al estudio de casos y, por último, a las conclusiones y prospectivas.

Desplegamos la primera parte, el **marco teórico**, en el que recogemos los argumentos centrales en torno a las reflexiones de la dinámica innovadora en tres capítulos que son: el primero, aproximación al concepto de innovación, el segundo, estructura organizativa facilitadora de la dinámica sostenible de innovación y el tercero, personas y equipos docentes para la innovación educativa sostenible. La intención es focalizar los grandes temas que requieren ser clarificados y estudiados a la hora de hablar de una dinámica sostenible de innovación educativa y presentar el conocimiento generado.

El Capítulo 1 responde a la necesidad de clarificar el concepto de innovación educativa y a la conveniencia de un proceso para su gestión centrado en el aprendizaje de toda la organización. En esta primera parte evidenciamos de la dificultad que supone la falta de claridad en el lenguaje, la necesidad de tomar conciencia de ello y el valor que este tiene en cuanto al sustento de una buena práctica educativa. Al mismo tiempo, consideramos los ámbitos que impulsan la dinámica de innovación partiendo de las conclusiones de otras investigaciones y desde las que hemos fundamentado el conocimiento para la construcción de la estructura de la rúbrica para la investigación.

El Capítulo 2 aporta una visión sobre la estructura organizativa facilitadora de la dinámica de innovación. Desde este modelo analizamos las condiciones organizativas que favorecen la sostenibilidad de la innovación. Así, se ha clasificado el capítulo en cuatro apartados, que son: cuestionamiento de la estructura organizativa desde la perspectiva de la innovación, valores

de la coordinación y la colaboración para la dinámica innovadora, el aprendizaje organizativo impulsor de la innovación y, por último, el concepto de sostenibilidad en la dinámica de innovación.

Y como último capítulo de la primera parte, el tercero, nos centramos en el papel de las personas que intervienen en el proceso de la innovación y su sostenibilidad. Para ello tenemos en cuenta aspectos referidos al perfil del docente, al desarrollo y aprendizaje del profesional de la educación, al liderazgo para una dinámica sostenida de innovación y por último, sobre los equipos para una innovación educativa sostenible.

En la segunda parte, **el marco empírico**, contemplamos la Metodología, los Resultados y las Conclusiones. En el Capítulo cuarto justificamos la Metodología elegida de acuerdo a los objetivos propuestos. El paradigma desde el que planteamos el trabajo de investigación contempla una metodología cualitativa y el estudio de casos. Una sucesión de eventos planificados nos han facilitado conocer, entender y aprender el significado que para los tres claustros tienen el concepto de innovación y la dinámica innovadora desde su vivencia. La realización de un cuestionario y la elaboración de una rúbrica nos aportan la comprensión del momento que cada equipo vive con respecto a la innovación y, al contar con datos contextualizados, mostramos el recorrido y la dinámica innovadora en cada centro.

El supuesto principal que nos guía en el análisis de los resultados que planteamos en el Capítulo 5 es que la dinámica innovadora de un centro escolar genera un aprendizaje que facilita que la comunidad educativa sea capaz de sostener su propia innovación. Y, por último, el Capítulo 6, fase de síntesis del estudio con las conclusiones. Presentamos una reflexión integrada de los resultados en referencia a los objetivos propuestos y ofrecemos un decálogo de recomendaciones relacionadas con la propia investigación.

En la Figura 2 y la Figura 3 (continuación) que presentamos ahora y que hemos dividido en dos partes, representamos de una forma más clara y sintetizada la estructura que nos ha servido para dar coherencia a todo el trabajo desarrollado:

<b>¿Qué estudiar? OBJETIVOS</b>	<b>CAPÍTULOS QUE LOS ABORDAN</b>
1. Identificar, a través de la revisión de las investigaciones sobre el tema, los ámbitos que en las últimas décadas favorecen la dinámica innovadora sostenible en un centro educativo	<p style="text-align: center;"><b>CAPÍTULO 1, 2 y 3</b></p> <p>Ámbitos que impulsan la dinámica innovadora sostenible.</p>
2. Analizar el proceso de gestión de la dinámica innovadora en tres centros escolares concertados que han optado por ser innovadores.	<p style="text-align: center;"><b>CAPÍTULO 1 y 5</b></p> <p>Proceso de gestión de la dinámica innovadora.</p> <p>Análisis de los resultados en los tres centros objeto de estudio.</p>
3. Construir una herramienta para el análisis del nivel de desarrollo de la innovación en un centro escolar.	<p style="text-align: center;"><b>CAPÍTULO 4</b></p> <p>Rúbrica: Ámbitos impulsores de la dinámica sostenible de innovación.</p>
4. Comparar, utilizando los rasgos como criterios de análisis, la dinámica innovadora de cada uno de los tres centros estudiados y como su evolución contribuye a la sostenibilidad de la dinámica de la innovación.	<p style="text-align: center;"><b>CAPÍTULO 5</b></p> <p>Análisis de los resultados en los tres centros concertados estudiados.</p>
5. Identificar qué rasgos de los analizados en la herramienta presentan niveles más altos en los centros con una dinámica innovadora de nivel superior.	
6. Analizar la sucesión de estadios que se da en una dinámica innovadora y los planteamientos que corresponden a cada uno de ellos.	<p style="text-align: center;"><b>CAPÍTULO 5 y 6</b></p> <p>Análisis de los resultados en los tres centros concertados estudiados.</p> <p>Conclusiones. Reflexión integrada de los resultados.</p>

Figura 2. **Estructura de la investigación**

Fuente: Elaboración propia

<b>OBJETIVO GENERAL: Contribuir a promover una dinámica innovadora sostenible en centros educativos.</b>					
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>					
<p><b>1.</b> Identificar, a través de la revisión de las investigaciones sobre el tema, los ámbitos que en las últimas décadas favorecen la dinámica innovadora sostenible en un centro educativo.</p>	<p><b>2.</b> Analizar el proceso de gestión de la dinámica innovadora en tres centros escolares concertados que han optado por ser innovadores.</p>	<p><b>3.</b> Construir una herramienta para el análisis del nivel de desarrollo de la innovación en un centro escolar.</p>	<p><b>4.</b> Comparar, utilizando los rasgos como criterios de análisis, la dinámica innovadora de cada uno de los tres centros estudiados y cómo su evolución contribuye a la sostenibilidad de la dinámica de la innovación.</p>	<p><b>5.</b> Identificar qué rasgos de los analizados en la herramienta presentan niveles más altos en los centros con una dinámica innovadora de nivel superior.</p>	<p><b>6.</b> Analizar la sucesión de estadios que se da en una dinámica innovadora y los planteamientos que corresponden a cada uno de ellos.</p>
<b>MARCO TEÓRICO</b>					
<p>Capítulo 1 : Ámbitos que impulsan la dinámica innovadora sostenible. Capítulo 2: Estructura para la dinámica de innovación. Capítulo 3: Personas y equipos para la innovación.</p>	<p>Capítulo 1: Proceso de gestión de la dinámica innovadora.</p>	<p>Capítulo 1: Rúbrica: ámbitos impulsores de la dinámica innovadora. Capítulo 3: Coordinación y colaboración. Liderazgo.</p>	<p>Capítulo 2: Estructura organizativa facilitadora de la dinámica innovadora. Concepto de sostenibilidad y sus criterios.  Capítulo 3: Personas y equipos docentes para la innovación educativa sostenible.</p>		

MARCO EMPÍRICO					
METODOLOGÍA: CUALITATIVA. ESTUDIOS DE CASOS					
Análisis bibliográfico.	Análisis de la documentación de los centros. Cuestionario. Observación participante. Entrevistas semiestructuras a los equipos directivos. Dinámica de trabajo en grupo con docentes.	Análisis bibliográfico. Opinión de los expertos. Prueba piloto de la rúbrica.		Análisis y síntesis de los resultados de la rúbrica. Observación participante. Entrevistas semiestructuras a los equipos directivos. Estudio de la documentación de los centros.	
RESULTADOS					
Delimitación de los ámbitos: rol profesional, estructura organizativa, coordinación y colaboración en equipos docentes, liderazgo y clima socio-emocional.	Propuesta de proceso de gestión de la dinámica innovadora. Posibles líneas de evolución desde áreas de mejora a acciones innovadoras. Cambios identificados en el discurso de los centros como consecuencia de la dinámica innovadora.	Rúbrica para el análisis del nivel de desarrollo de la dinámica innovadora.  Identificación de diferentes niveles de la dinámica de innovación.	Sobre los niveles de los rasgos y su progresión en función de la evolución de cada centro.	Listado de los principales rasgos que presentan niveles más altos.  Listado de los principales rasgos que presentan niveles más bajos.  Identificación de los centros con dinámica de nivel superior.	Propuesta de sucesión de estadios para una dinámica innovadora y de los planteamientos  Determinar los diferentes estadios de la dinámica innovadora

CONCLUSIONES					
El objetivo se ha podido conseguir y a partir del estudio contamos con una matriz de ámbitos impulsores de la dinámica innovadora.	El objetivo se ha podido conseguir y como consecuencia contamos con evidencias de las diferencias en la secuencia vivida en cada centro.	El objetivo se ha podido alcanzar y como consecuencia la herramienta nos permite proponer diferentes niveles en la dinámica innovadora.	El objetivo se ha conseguido. Sobre los rasgos para una dinámica innovadora sostenible. Denominadores comunes de sostenibilidad.	El objetivo se ha podido alcanzar parcialmente. Contamos con la evolución de la dinámica innovadora, sin embargo para conocer como contribuye a su sostenibilidad se requiere volver a pasar la rúbrica en los mismos centros.	El objetivo se ha podido conseguir. La herramienta construida establece los estadios a seguir.

**Figura 3. (Continuación) Estructura de la investigación**  
 Fuente: Elaboración propia

## MARCO TEÓRICO

"Todo conocimiento tiene su origen en las percepciones".

Leonardo Da Vinci

"Buscar es construir una arquitectura de las ideas, y no tener una idea fija:

Con una idea fija no nace la inspiración, nace si esta idea es poética".

Edgar Morin (2006)

## **CAPÍTULO 1: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.**

A continuación se exponen, a partir de un marco teórico ecléctico sustentado por referencias y presupuestos de diferentes disciplinas o ámbitos del saber, los principales conceptos e ideas en torno a la innovación educativa. Este primer capítulo está dividido en cuatro bloques temáticos.

En el primer apartado presentamos el concepto de innovación educativa profundizando en su significado desde cada uno de los aspectos que lo conformando, y desde los que construimos su definición, siempre en referencia al contexto escolar.

En el segundo apartado nos centramos en un proceso para la gestión de la dinámica de la innovación en consonancia con las necesidades educativas de los escolares, es decir, centrado en la situación real que viven los estudiantes y el profesorado. Un ciclo de la innovación que nace desde la práctica educativa como “experiencia que puede dar lugar a un saber o un hacer más sabios” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 23). Dicho proceso busca asegurar que la definición de innovación tenga una transferencia en el quehacer diario del profesorado y que este se mejore gracias a su puesta en práctica, por eso hablamos de un ciclo de innovación vivo y en permanente revisión.

El tercer apartado constituye una reflexión sobre innovación, creatividad y aprendizaje con dos fines, clarificar los términos y buscar las relaciones que entre ellos se dan. Esto nos conduce a la propuesta de que lo importante es que en la cultura escolar los tres estén presentes, para no perder los matices que cada concepto aporta y así mantener viva la dinámica de innovación.

Por último, cerramos este primer capítulo con la presentación del planteamiento de los ámbitos que impulsan una dinámica innovadora en un centro educativo. Y para la fundamentación teórica de los conceptos que conforman dichos ámbitos hemos realizado la reflexión, estudio y confrontación de las conclusiones de diversas investigaciones y meta-análisis.

## 1.1 Nuevos valores sobre el concepto de innovación.

El análisis de los aspectos que conforman la definición de innovación nos exige concretar que estamos hablando de innovación educativa, adjetivo que matiza que no es cualquier tipo de innovación y que añade una diferenciación muy importante, el contexto en el que tiene lugar: el centro escolar.

Para realizar un primer acercamiento a la definición de innovación proponemos no pasar por alto su índole polisémica, como destacaron Marín y Rivas (1984), y en la que con frecuencia no reparamos: “...se utiliza para significar tanto la acción de innovar, cuanto el resultado de dicha acción... para denotar el contenido de la innovación, en cuanto objeto, comportamiento, práctica o idea” (Rivas, 2000, p. 18-19). Y desde esta diferenciación el primer aspecto a clarificar es si estamos hablando del resultado de la innovación, del proceso innovador o de la implantación puntual de una idea novedosa.

Conceptualmente es importante observar en profundidad que los tres aspectos están muy relacionados en cuanto a que la acción de innovar nos conduce a un determinado resultado. Buscar ese resultado implica un proceso que estará fundamentado en un enfoque innovador que nace para la búsqueda de dicho resultado, el cual se ve enriquecido por el proceso de aprendizaje que la comunidad educativa vive. Cada centro evoluciona, crece y progresa gracias a la experiencia de aprendizaje y, por medio de ella, va concretando la relación, de estos tres aspectos en su contexto. Al dejarnos interpelar acerca de si la innovación solo son aspectos puntuales de nuestra labor educativa o, por el contrario, la impregnará en su totalidad iniciamos el propio cuestionamiento sobre el proceso de innovación.

Sin embargo, esta no es más que una primera aproximación y para iniciar una reflexión en profundidad traemos la etimología de la palabra por medio de sus componentes léxicos (prefijo, raíz o lexema y sufijo). La palabra in-nov-(a)-ción está formada por el prefijo *in-* que equivale a ‘en, dentro, dentro de, al interior’, y que aporta al lexema *-nov-* un sentido de interioridad, porque se introduce algo nuevo dentro de una realidad existente que proviene del exterior, o que se obtiene o emerge de algo que resulta nuevo a partir del interior de una realidad determinada preexistente. Por lo tanto, estamos hablando de algo bastante más profundo que de “reducir la innovación educativa a ciertos cambios en las prácticas, lo cual

sería de una pobreza suma”, en palabras de Torre (1997, p. 38) porque ese “algo nuevo” para que realmente lo sea, debe producirse en relación con los cambios en las actitudes y comportamientos de los profesores como agentes principales de la innovación.

La participación en una experiencia innovadora marca nuestro propio desarrollo personal porque establece la conexión entre el antes y el después, siempre y cuando estemos dispuestos a dejarnos cuestionar por lo sucedido. Ese acontecimiento externo se transforma en vivencia y, por lo tanto, en aprendizaje al dotarle de un valor personal y ese es el matiz que añade el sufijo *-ción* que cierra y completa el significado de la palabra y concreta que estamos hablando de actividad, proceso, resultado, capacidad o valor. Resultado que es fruto del proceso de reflexión y acción vivido por el profesorado, como diría Schön, el conocimiento está en la acción y la reflexión, en y durante la acción.

Quando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar (Schön, 1998, p. 89).

Este análisis léxico de la palabra innovación es una invitación a cuestionarnos esas acciones, nuevas o más antiguas, sin olvidarnos de que la razón de ser de cualquier cambio es la educación integral de los estudiantes, es decir, el proceso de acompañamiento en el crecimiento personal para que cada uno se construya como persona gracias al desarrollo de sus capacidades y para ello, como propone Schön (1998) y que nos recuerdan Domingo y Gómez, “elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión. El conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada” (2014, p. 67) y que permite que el profesorado sea innovador desde su vivencia.

Ser capaces de reflexionar y dialogar el cambio bajo el enfoque de la auténtica misión de la educación, es la razón por la que necesitamos investigar en la escuela desde la experiencia educativa, para que la oferta de innovación sea realmente coherente con las necesidades de cada estudiante porque cada persona organiza la información de una manera determinada,

condicionando su aprendizaje. Entonces, sí estaremos hablando de innovación como algo nuevo, en cuanto a la forma y el modo de respuesta que nace de la realidad de los estudiantes a los que va dirigida la acción innovadora al ofrecer una propuesta integral.

Es decir, estamos planteando que la innovación, como escribe Rivas, es “la acción consistente en el proceso de incorporación de algo nuevo en el sistema de la institución escolar, cuyo resultado es la modificación de su estructura y operaciones” (2000, p. 27). Sin olvidarnos de que los verdaderos autores, es decir el alma, son el profesorado y los estudiantes de cada centro y que las estructuras están al servicio de los fines educativos y que por lo tanto serán válidas si nos facilitan el logro de los mismos.

Presentamos ahora la definición que se recoge en el *Diccionario LID Innovación* sobre innovación para avanzar en la reflexión:

La creatividad implantada con éxito de forma que produzca un valor añadido. Es necesario que contenga dos propiedades fundamentales, a saber, que sean ideas nuevas apropiadas al contexto y que estén implantadas con éxito, de manera que aporten valor respecto a lo anterior (*Diccionario LID*, 2010, p. 124).

Aunque en esta definición no se hace ninguna referencia al mundo de la educación, aporta una observación a tener presente a la hora de evaluar las metas alcanzadas con la innovación implantada y es el valor que añade. Esa apreciación nos invita a no conformarnos con una simple mejora y nos cuestiona si esta es de valor como para incorporarla en el proyecto educativo.

En esta línea de pensamiento autores como Havelock y Huberman consideran que “una innovación constituye un trabajo novedoso y de envergadura tendente a completar o a crear un sistema” (1980, p. 47). Y aunque son bastantes los años que distan entre las dos citas recogidas, es importante constatar la coincidencia en dos aspectos: envergadura y valor en el contexto aplicado. La primera definición no está tomada de una publicación perteneciente al ámbito educativo mientras que la segunda, sí. Y sin embargo, su coincidencia en estos aspectos nos brinda la oportunidad de reflexionar sobre que cualquier idea por novedosa que sea, si no tiene en su fin añadir un valor en el contexto de su implantación, no convendría hablar de innovación.

De la exposición que hasta ahora hemos planteado podríamos resumir que los aspectos a contemplar en la definición de innovación educativa son: concretar si estamos hablando de proceso, acción o resultado, delimitar el porqué del cambio diferenciándolo de la búsqueda de la novedad como fin, implicación del profesorado y alumnado en el proceso basado en la experiencia y desde la coherencia con el proyecto educativo.

Cerrar este primer apartado, dedicado a presentar la perspectiva desde la que abordamos el concepto de innovación, sin tratar uno de los aspectos diferenciadores del enfoque y con el que trabajamos a lo largo de toda la investigación es un error que no deseamos cometer. Es evidente que nos estamos refiriendo al concepto de dinámica innovadora. Valga señalar que, igual que al inicio de este apartado recogíamos la necesidad de matizar que estamos hablando de innovación educativa, lo mismo sucede ahora con dinámica, al exponer que nos estamos refiriendo a la innovación educativa como algo vivo, en continuo proceso, eficaz, activa, rápida, ágil, enérgica y vigorosa. Esa dinámica, propia de cada dentro, fruto del proceso de aprendizaje que cada organización vive y que dota a la comunidad educativa de una identidad única.

Como vemos, todo lo anterior nos acerca a interpretar la innovación como un proceso, más que como un estado: la innovación es compleja, sí, pero también dinámica. O, como proponen González y Escudero, “un conjunto articulado de acontecimientos, actividades variadas y estrategias complejas entre las que existen relaciones dinámicas y transformadoras” (1987, p. 26). Ese conjunto de relaciones, acontecimientos, actividades, estrategias, aprendizajes de las personas está mediatizado por el contexto social y afecta a los significados y a las acciones de las personas (Rodríguez, 2011). Y es por ello que la influencia de perspectivas dinámicas, abiertas a la heterogeneidad del pensamiento, la cultura y la acción social que caracteriza a las sociedades modernas, también se encuentran en los centros escolares dado que son un reflejo de ellas.

Presentamos un enfoque de dinámica que genera, progresivamente, una cultura innovadora y que entendemos como “el conjunto de actitudes, necesidades y expectativas, conocidas y compartidas por toda la comunidad escolar, que hace que el centro tenga una determinada actitud positiva hacia los procesos de cambio y se encuentre comprometida con la mejora y

sus resultados” (Murillo, 2006, p. 24), y que recoge realidades que afrontar y sueños que alcanzar. Estas actitudes, necesidades y expectativas compartidas por toda la comunidad escolar dan lugar a unas representaciones que expresan su identidad, su sentido de pertenencia más que sus formas de organización real. ¿Y qué son las representaciones sociales?

Corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de grilla de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana. (Jodelet, 2011, p. 134)

Esta aportación de Jodelet nos invita a tener presente que, además de organizarnos para gestionar y llevar adelante la decisión de implantar una determinada innovación, la comunidad escolar requiere de esas representaciones que no son un concepto formulado para dar cuenta de lo que piensan, sino de “las significaciones que mantienen unido a un grupo o sociedad y lleva a los individuos que lo componen a actuar de manera conjunta” como plantean Castorina y Barreiro (2007, p. 15). Y en esta misma línea de reflexión está la propuesta de Moscovici (1998) cuando define las representaciones sociales como constitutivas de la identidad de los individuos, o de Duveen (2003) cuando postula que los individuos reconstruyen activamente las representaciones sociales al apropiarse de ellas, e igualmente el pensamiento de Valsiner (2003) cuando intenta explicar este proceso desde la perspectiva de la psicología cultural del desarrollo, entendiendo las representaciones sociales como herramientas culturales que desempeñan una función adaptativa respecto del futuro.

Desde este enfoque de las representaciones sociales, “localizadas en los diferentes niveles del sistema escolar y que contribuyen a modelar las prácticas” (Jodelet, 2011, p. 142), proponemos la comprensión del hacer del profesorado como la dinámica que conduce a aceptar o rechazar, la dinámica innovadora, un área de mejora o cualquier tipo de propuesta. Y es por ello que estamos con Jodelet cuando plantea que “el campo de la educación ofrece un espacio privilegiado para el estudio de estas relaciones dialécticas que unen saber, identidad y poder” (Jodelet, 2011, p. 151).

## 1.2 Proceso de gestión de la dinámica de innovación.

Al plantearnos el interés que puede tener este apartado para la comprensión de la dinámica de la innovación, surgieron varios conceptos a tener en cuenta como: utilidad, beneficio, ventaja y eficacia y que trataremos de abordar desde el enfoque, los objetivos y la continuidad de dicho proceso. El desarrollo de cada uno de estos aspectos nos va a servir de orientación, junto con las investigaciones y argumentaciones de autores expertos en el tema, dado que el fin es presentar una reflexión, además de una posible propuesta de modelo de proceso de innovación. Buscamos, por lo tanto, ser coherentes y hacer una reflexión en profundidad, huyendo de la novedad u originalidad, como meta o entendidas como meras renovaciones externas, con el fin de plantear una propuesta eficiente.

Uno de los medios más eficaces para que las cosas no cambien nunca por dentro es renovarlas -o removerlas- constantemente por fuera. Por eso -decía mi maestro- los originales ahorcarían si pudieran a los novedosos, y los novedosos apedrean cuando pueden, sañudamente, a los originales (Machado, 1977, p. 136).

Pues bien, comencemos, planteando la conveniencia o no, así como la necesidad de un proceso. Y como primera referencia que presentamos a tener en cuenta es partir de la definición que cada comunidad haya formulado sobre cómo entienden y viven la innovación en su centro. Considero que no es imprescindible contar con una definición como tal, no obstante, sí lo es clarificar y acordar de qué estamos hablando cuando hablamos de innovación. Esto nos facilitará discernir con coherencia las sendas por dónde queremos que discurra dicha innovación. Planteamos, por lo tanto que, “la innovación ha de ser pensada y desarrollada de acuerdo con dimensiones ideológicas, políticas, sociales y culturales concretas, que aflorarán en cada contexto de forma única y, en consecuencia, tendrán desarrollos únicos” (Poncet y González, 2010, p. 239). Y estas dimensiones, por lo general, están recogidas en el proyecto educativo y orientan esta primera fase del proceso.

Así pues, una vez decidida su conveniencia o necesidad que recogemos en el proyecto educativo, orientamos, como punto de partida para la elaboración del proceso, por parte del claustro, de un análisis de las necesidades reales de los estudiantes del centro. Este enfoque, por un lado, de unir fuerzas para llegar a un consenso sobre el lenguaje con el que nos

sentimos identificados y ahora, referente a las necesidades del alumnado, solo es el pistoletazo de salida de la gran carrera que es la generación de una dinámica innovadora, como se presenta en la Figura 4. Al respecto, sugerimos el diálogo, el consenso y el trabajo en equipo como herramientas para clarificar y decidir desde dónde actuaremos cada uno, como profesionales, como equipo y como comunidad.

Entorno a esta idea recogemos la investigación realizada por Rosselló y Muntaner en el CEIP Es Pont (Mallorca) con “el objetivo de estudiar en profundidad el proceso innovador” (2010, p. 276) porque utilizando una metodología cualitativa basada en el estudio de casos, tratan de desvelar los principales factores que explican la dinámica de innovación constante desarrollada en este centro. Entre sus conclusiones encontramos precisamente la referencia a la necesidad de reflexión de la propia práctica y a la revisión:

La innovación en esta escuela no supone la adopción de una moda o de una fórmula didáctica. La innovación no cuenta con un plan previamente detallado, pero sí, con una revisión y reflexión sobre la propia práctica. Los proyectos se escriben al mismo tiempo que se aplican y se revisan. (p. 288)

Se involucran en un proceso de formación-acción-reflexión que se convertirá en una especie de armazón sobre el cual van aflorando y se encadenan diversos proyectos innovadores, de modo que, la mejora se convierte en una práctica institucionalizada, en una característica definitoria. (p. 288)

Sin un proceso que nos sirva de guía y de referente la complejidad de nuestro trabajo nos absorberá y perderemos el rumbo. Pararse, observar en profundidad y tomar perspectiva del hecho educativo nos permite realizar una reflexión más objetiva y crítica. Iniciaremos así el primer paso para la investigación de las causas, cuestionándonos los métodos, proponiendo alternativas basadas en la experiencia, nuestra y de otros profesionales, sabiendo que el proceso está vivo y necesita de nuestra continua intervención.

Proceso que está fundamentado en la definición de innovación o en su defecto, de la política educativa, o de las líneas de acción marcadas en la estrategia y que es preciso para asegurar el aprendizaje de la organización en el camino hacia su consecución. La clarificación del concepto de innovación, nos servirá de referente para establecer los criterios de intervención, cuando nos cuestionemos la urgencia de trabajar con los estudiantes de otra forma porque,

como nos dice De la Torre, “una innovación es un proceso de gestión de cambios específicos, en ideas, prácticas o instrumentos, hasta su consolidación” ( De la Torre, 2002, p. 19).

Y con respecto a las personas que entendemos como participantes en su construcción, en un primer momento, es competencia del claustro, para que las fuerzas no se dispersen en tareas opuestas generando desconcierto y confusión, pero en segundo lugar, los estudiantes y sus familias tienen que ser incluidos no solo para informarles sino para recoger sus propuestas y aportaciones con el fin de lograr su implicación y participación como parte que son de la comunidad educativa.

Este planteamiento nos conduce a pensar en un enfoque holístico e integrador, desde el que trabajar la dinámica de innovación, que busca enriquecer el concepto de innovación al contemplar como parte necesaria e importante a los educandos y sus familias. Conocer y aceptar que las familias tienen su papel en la vida del centro y como tales, darles voz y participación, implica aceptar que la relación con ellas será dinámica y en continua retroalimentación porque el espacio educativo busca el aprendizaje y el bienestar del alumno al igual que de sus familias.

La reflexión presentada hasta aquí nos invita a contemplar tres dimensiones a tener en cuenta para construir el proceso de innovación: trabajo en equipo (dirección, equipo directivo, claustro de profesores, escolares y familias) para contar con una sólida fundamentación teórica, decisión de implementar acciones nuevas en coherencia con las necesidades de los estudiantes y por último, la evaluación. Tres dimensiones que pueden ser identificadas con las fases del proceso y que se fundamentan en la colaboración de los docentes porque sin ella estamos poniendo en riesgo su éxito, como se afirma en las conclusiones de la investigación realizada en 2009 por Bernabeu en su tesis doctoral sobre el estudio de cuatro casos:

Aquellas innovaciones en las que los docentes han participado desde sus inicios en la gestación e implementación de la innovación, tienen un alcance y amplitud mayor... que aquellas que su presencia no ha sido tan intensa. El trabajo colaborativo de los docentes también es un elemento que asegura el éxito y el alcance de las innovaciones... (Bernabeu, 2009, p. 347).

La importancia de que es un proceso interno, creado por los docentes y que busca asegurar su eficacia y su continuidad, se pone de manifiesto también en la investigación realizada por

Fernández y Cotillas (2010) en un centro público de Educación Especial cuando se cuestionan sobre por qué funciona la innovación en un centro concretan que:

se trata más bien de “algo en movimiento”, se trata de la construcción de un sentido compartido por parte de la mayoría de los docentes de ese centro de que hay cambios que parten del “interior” del centro, que efectivamente funcionan y que merece la pena implicarse o participar o, en última instancia, sumarse a ellos. El trabajo colaborativo se convierte, a su vez, en una de las bases que dan cierta estabilidad y continuidad a la integración de la innovación en el centro. (p. 300)

Una vez avanzado el trabajo sobre el enfoque del proceso, quiénes han de intervenir en su construcción y qué herramientas pueden ayudar en su construcción, es oportuno tratar cómo afrontaremos las necesidades detectadas. Y Delors (1996) nos orienta en este sentido, cuando habla de los cuatro aprendizajes fundamentales, que habrán de ser los pilares del conocimiento en este mundo globalizado: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Recogemos intencionadamente el planteamiento de las competencias transversales como posible referencia a la hora de responder a esas necesidades detectadas. Sin olvidar que ha de ser la coherencia con el proyecto educativo la que nos interpele sobre los posibles proyectos innovadores a desarrollar.

En la Figura 4 proponemos un modelo de proceso, que puede ser entendido como ciclo de innovación, con el fin de recoger un aspecto importante de la evaluación y el aprendizaje, el dinamismo que estas exigen. Y dado que la necesidad de innovar nos lleva al cambio permanente, y este cambio puede generar una situación incómoda de incertidumbre, el proceso puede aportar la seguridad que supone conocer el rumbo a tomar para alcanzar las metas propuestas. Es decir, el proceso busca ayudar a comprender que innovamos porque lo necesitamos, no por imposición u obligación.

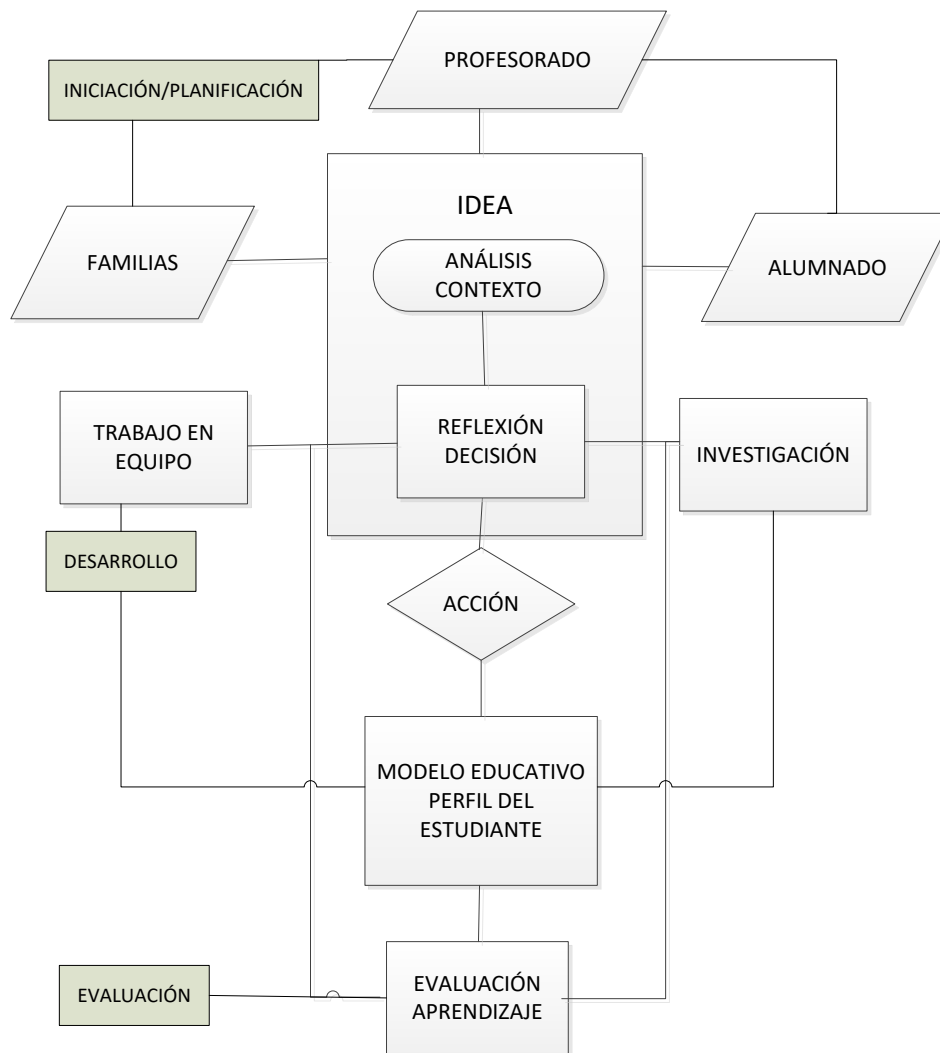


Figura 4. **Proceso de Innovación**

Fuente: Elaboración propia

Hasta aquí hemos expuesto el enfoque, los fines del proceso de innovación, las personas que hacen realidad el proceso, destacando el que nos permite mantener viva la dinámica de innovación. Dinámica que por su propio proceso de aprendizaje requiere de su renovación, de su mantenimiento en el tiempo, de su sostenibilidad. Su fin es, también, hacer realidad la definición de innovación y por lo tanto, su evaluación sistemática nos asegura que la cultura de innovación, entendida como necesaria para asegurar la vida del proyecto educativo, está en continuo proceso de cambio hasta lograr hacer realidad dicho proyecto. En palabras de Gairín (1999) este proceso facilita respuestas creativas de la organización a los factores cambiantes del entorno.

Así mismo, se trata de aceptar que en el proceso de aprendizaje, los períodos de incertidumbre, las situaciones de dificultad, los momentos de inseguridad, son necesarios para provocar una toma de decisiones que nos conducirán a la acción. Este proceso está centrado en asegurar el aprendizaje desde la acción desarrollada y para ello, requiere de una evaluación y reflexión. En palabras de Latorre (2003), es una nueva imagen de la enseñanza como docencia creadora, es una cultura investigadora (Stenhouse, 1998) donde la práctica de aprendizaje se transforma desde la investigación del docente. Y así es que “hoy día, el debate educativo no se centra tanto en qué contenidos transmitir como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento” (Latorre, 2003, p. 10).

Como hemos sugerido a lo largo de la exposición y recogemos en la Figura 4, el proceso sigue unas fases que es oportuno no dejar de lado: iniciación o planificación, desarrollo y evaluación son las más básicas a tener presentes en los primeros momentos. Sin embargo, bien planteadas y enriquecidas con las aportaciones de los equipos pueden resultar idóneas porque es la propia evolución de la dinámica innovadora la que nos alertará de nuevas necesidades. Como última fase podemos hablar de la institucionalización, es decir el proceso de interiorización de la innovación que después de ser evaluada, se adapta y generaliza al centro, incorporándose a la cultura profesional.

El enfoque holístico e integrador desde el que hemos presentado la construcción del proceso innovador también nos interpela sobre la necesidad de tener presente las actuales tendencias en innovación, es decir qué se está considerando como innovación educativa y cómo se está clasificando por lo que pueden significar de aportaciones al proceso que vive el centro. Y como presentamos en el apartado anterior y en el primer paso del proceso, hemos de considerar el contexto social para contar con un proceso que responde a sus necesidades. En la Figura 5, presentamos el mapa de tendencias en innovación educativa elaborado por García-Peñalvo en 2015 como posible referencia de la diversidad de perspectivas que la innovación educativa abarca. Y para finalizar este apartado consideramos oportuno recoger la observación que este autor nos aporta:

la innovación educativa tiene múltiples perspectivas que se complementan, pero lo realmente importante es que ante un mundo en continuo cambio y evolución, el profesorado mantenga la

inquietud por innovar en sus procesos con el fin de mejorar el aprendizaje de las personas. (García-Peñalvo, 2015, p. 14)

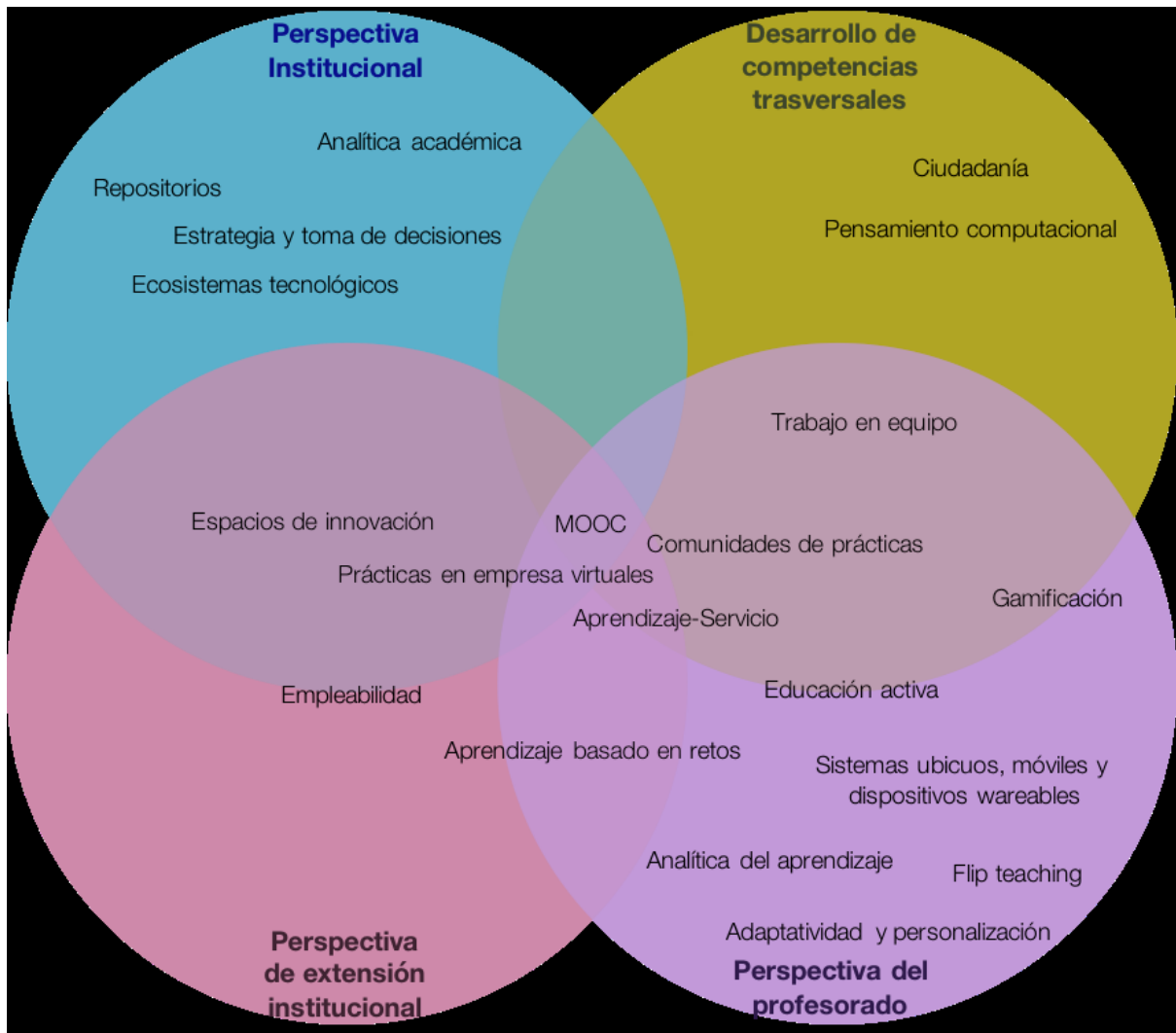


Figura 5. Mapa de tendencias en Innovación Educativa  
Fuente: García-Peñalvo (2015)

### 1.3 Innovación, creatividad y aprendizaje.

Ante la urgencia que la sociedad nos marca de ser innovadores, con demasiada frecuencia confundimos aprender de otros centros con hacer lo mismo que ellos porque han logrado éxito y su futuro parece asegurado, al contar con un centro lleno de escolares. Sin embargo, la experiencia nos dice que tomar la decisión de imitar a otros para obtener los mismos resultados, sin antes realizar un análisis del contexto del centro, sin valorar la realidad de las

personas con las que contamos, obviando los procesos que implica el cambio, significa querer tomar un atajo que conduce ineludiblemente al fracaso.

La decisión de aprender de los otros supone, primero, aceptar que los demás saben algo que nosotros desconocemos y, segundo, que queremos aprender de ellos. Al reconocer que necesitamos mejorar, hemos dado el primer paso, muy importante, pero ahora necesitamos conocer qué cambiar y después, estar firmemente decididos y comprometidos a ello para implicarnos en el proceso de aprendizaje. Al trasladar el aprendizaje realizado a la realidad del contexto escolar de nuestro centro estamos innovando, si con ello, respondemos a una necesidad planteada al ofrecer una nueva perspectiva.

Al relacionar innovación y aprendizaje estamos presentando la idea de que ésta es la “fase última del flujo de innovación Design Thinking en la que se establece la medida del éxito y se recopilan las primeras medidas...para identificar mejoras futuras en la forma de realizarlo”, según se explica en el *Diccionario Lid Innovación* (2010, pp. 32-33). Así, si innovar tiene poco que ver con imitar o copiar y más con aprender, como planteábamos con antelación, es preciso saber qué necesitamos aprender, Y a continuación, asegurarnos si con la innovación desplegada se ha producido el cambio esperado. Y para ello, contar con una medición objetiva de la diferencia entre dónde estábamos cuando comenzamos y dónde estamos ahora, nos aporta seguridad y confianza en la innovación implantada.

Como decíamos, desde el punto de vista etimológico, nos referimos a la innovación en el sentido de la introducción de algo nuevo y por lo tanto diferente; la novedad por la novedad, sin más, no es válida, sino cuestiona la búsqueda de la mejora. “Cuando lo creativo se orienta a la resolución de un problema, decimos que creatividad y utilidad son dos atributos de lo nuevo, y que tienen sentido en tanto contribuyen al avance de la calidad de vida y del progreso” (Goñi, 2008, p. 123). En este sentido podríamos hablar de la creatividad, es decir, esa idea original “surgida por el instinto de supervivencia, lo que cambió el rumbo de la historia” (Bassat, 2014, p. 17). Por lo tanto, novedad contextualizada y en respuesta a la mejora de una necesidad que precisa ser evaluada para recoger el aprendizaje y entrar a formar parte de la cultura escolar. Creatividad es “hacer algo original y diferente, mejor que como lo han hecho los demás, y lograr que se convierta en un nuevo modelo a seguir, o la nueva manera de hacer” (Bassat, 2014, p. 25).

Desde que en 1950 Guilford planteara la importancia de la creatividad tanto en el campo de la psicología como de la educación, recogiendo en su modelo de la inteligencia, el pensamiento divergente, muchos y diversos son los estudios que se han sucedido y, nos han permitido conocer las variables que la definen. Estos estudios han dado lugar a numerosos métodos de trabajo para conseguir que todos desarrollemos esta capacidad: Wallas, 1926, Crawford, 1954, Gordon y Price, 1961 y Bono, 1986. Y desde luego, la evolución social con respecto al concepto de que la creatividad es solo propiedad de los genios, ha sido muy grande, fruto también de las investigaciones ejecutadas. Por lo tanto, métodos y herramientas para desarrollar la creatividad en el contexto educativo no nos faltarían, sin embargo, es preciso que con antelación estemos seguros y decididos de que forma parte del perfil del alumno de nuestro proyecto educativo y que no es un aspecto más que se añade al currículo del alumnado sin hacer previamente un desarrollo.

Así, nos encontramos con que el hecho de entender y defender que los conceptos de innovación, creatividad y aprendizaje, aunque distintos, están relacionados y que esta relación beneficia la dinámica de cambio en los centros escolares, nos conduce a pensar que más que clarificar lo que estamos haciendo es confundir. Y es que como afirma Zambrano, “si el pensar no barre la casa por dentro, sería simple clarificación lógica en que se repite lo ya pensado desde fuera” (Zambrano, 1989b, p. 82). Nada más lejos de nuestro objetivo porque proponemos “barrer por dentro” nuestro pensamiento para eliminar los prejuicios establecidos y que al relacionar dichos conceptos surja, siempre desde la vivencia educativa, un aprendizaje que de sentido al cambio y que aporta valor al centro.

Para avanzar en la reflexión sobre innovación y creatividad hemos seleccionado tres guías: el modelo social de Amabile (1996) que describe la creatividad desde la confluencia de tres componentes: motivación intrínseca, experiencia y dotes de pensamiento creativo; la teoría de sistemas de Csikszentmihalyi (1998) que plantea la creatividad como un resultado, fruto de la interdependencia entre los elementos del sistema: cultura, persona y sociedad; y, por último, la perspectiva de Gardner (1987) que presenta una visión más global de la persona defendiendo el enfoque de las ocho inteligencias y que en cada uno pueden, una o varias, ser más predominantes. El objetivo es tratar de aprender de cada una de estas propuestas y después de una reflexión personal presentar una nueva perspectiva.

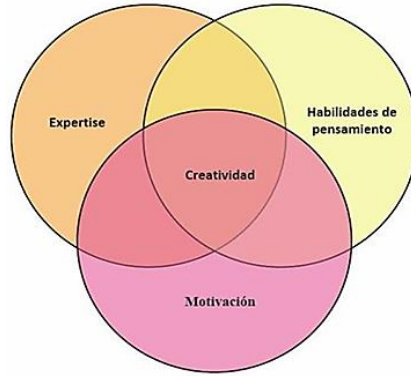
En la Figura 6, presentamos nuestra construcción en relación al concepto de creatividad y que toma de Amabile la motivación intrínseca, de Csikszentmihalyi, el concepto de cultura, y de Gardner el enfoque de las inteligencias múltiples, como las tres variables que hacen posible el desarrollo de la creatividad. Utilizo la imagen del prisma para representarla situando en la base, la cultura, en una cara la motivación intrínseca, en la otra la inteligencia y en la última, el acto creativo que surge en su confluencia. Da igual dónde coloquemos cada una de las variables porque las cuatro son interdependientes y, gracias a ellas, la creatividad se plasma en hechos, ideas, actos y creaciones de la persona.

No obstante, las propuestas presentadas sobre creatividad adquieren realmente su significado cuando atienden y responden a las implicaciones que la situación educativa plantea. Es decir, cuando las preguntas socialmente pertinentes son tratadas para saber qué cuestionarse, cómo enfocarlo, con quién y cómo trabajar. Es desde la vivencia con el alumnado cuando la reflexión personal cobra sentido porque el acto creativo y puntual pasa a convertirse en proceso innovador que requiere de un aprendizaje continuo.



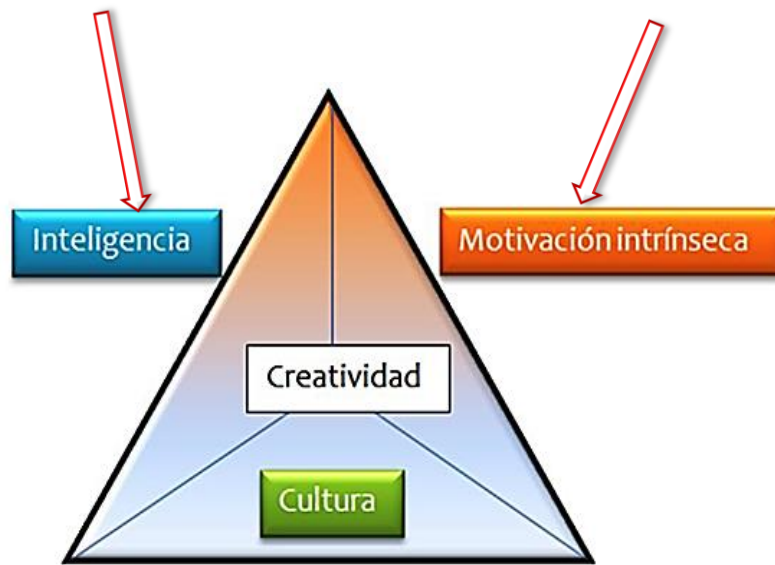
Teoría de las inteligencias múltiples

Fuente: Gardner (1987)



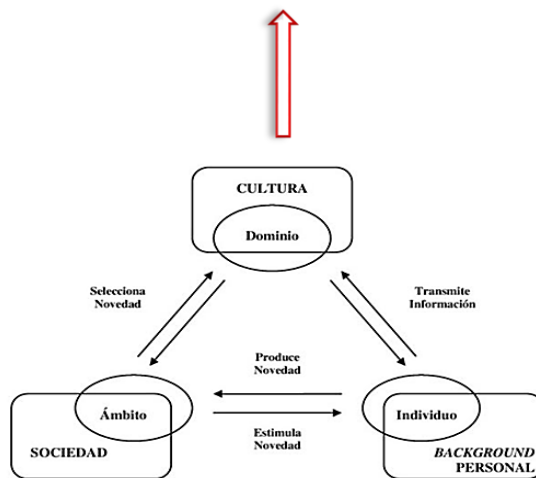
Modelo Social

Fuente: Amabile (1996)



**Creatividad**

Fuente: Elaboración propia



**Figura 6. Creatividad**

Fuente: Elaboración propia

Al respecto, la neuróloga y experta en creatividad Flaherty (2005) contribuye a reforzar el desarrollo que estoy presentando al defender que, es el contexto social el que determina si lo nuevo es útil adquiriendo con ello el calificativo de creativo. Es este quien tiene la última palabra al condicionar su utilidad dentro de él, ya que puede suceder que una idea sea útil en un contexto y en otro no.

Y por último, para cerrar el proceso de relación y comparación entre innovación y creatividad, matizar que buscamos generar en el centro escolar la cultura innovadora que asegura que los procesos cognitivos están cuidados y cultivados para permitir a los estudiantes alcanzar soluciones originales y eficaces. Estamos planteando la necesidad de trabajar la capacidad creativa de los educandos por medio de ese proceso innovador que cada centro concretará gracias al desarrollo de la dinámica innovadora. Asegurar y concretar qué método utiliza cada centro para trabajar la creatividad con los estudiantes es oportuno de cara a formar estudiantes con visión de futuro.

En esta línea de pensamiento Gardner nos lanza un reto similar al relacionar creatividad y pensamiento disciplinar:

La creatividad y el pensamiento disciplinar son como uña y carne. Si faltan disciplinas relevantes, no es posible ser creativos de verdad. Si falta la creatividad, las disciplinas solo se utilizan para reproducir el statu quo... La personalidad del individuo creativo (vigorosa y sólida, arriesgada y elástica) hay que cultivarla desde muy temprano. (Gardner, 2008, p. 225)

Es clara la consecuencia a la que podemos llegar desde este enfoque, cualquier proceso innovador no será válido, sino solo aquel que busque como meta generar esa cultura innovadora desde el aprendizaje personal.

De este desarrollo que acabo de presentar podríamos entresacar algunas palabras importantes como *originalidad, utilidad, proceso, aprendizaje, contexto, finalidad y eficacia* que utilizamos tanto para hablar de innovación como de creatividad; por lo tanto, esta reflexión conduce a pensar que no es tan importante delimitar cuándo hablamos de innovación y cuándo de creatividad porque su relación e interdependencia aportan mayor valor a la hora de concretar la dinámica a desarrollar en el centro educativo que su diferenciación a nivel conceptual.

Aunque, sí necesitamos concretar el concepto de innovación porque desde esa fundamentación teórica y el estudio de las variables que la componen, realizaremos la observación y confrontación de las realidades escolares objeto de estudio de esta investigación. El fin que perseguimos con esta reflexión no es otro que fundamentar cómo conseguir centros innovadores que desarrollen la capacidad de innovación y creatividad de cada uno de sus escolares porque dicha innovación adquiere su verdadero sentido y significado en el contexto social de cada centro.

Como señala Aguerrondo (1992), la experiencia muestra que la lógica de los técnicos no siempre coincide con las necesidades y problemas que han de afrontar el profesorado en las aulas. Autores clásicos como Havelock y Huberman (1980), ya presentaron que las innovaciones más eficientes son aquellas de carácter local, que emanan de la base, se desarrollan con la participación de los propios usuarios y respetan las manifestaciones de cada cultura.

#### **1.4 Ámbitos que impulsan la dinámica innovadora.**

La meta a conseguir es generar una dinámica innovadora sostenible que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes y, no solo implantar un proceso de innovación como valor en sí mismo, y para ello, es necesario centrar el enfoque ocupándonos de las causas que explican cada contexto, por eso el análisis y la reflexión de la realidad son el punto de partida, tal y como presentamos en el proceso de gestión de la innovación.

En la reflexión acerca de la diferencia entre innovación y creatividad destacamos que la búsqueda de la novedad por ella misma no es lo importante en el contexto educativo sino que innovación y creatividad respondan a una necesidad; igual sucede ahora cuando exponemos los matices entre innovación y dinámica innovadora. El cambio por el cambio no es el fin que se persigue; el cambio es la consecuencia del proceso de innovar para lograr una dinámica innovadora en la organización porque el desarrollo de nuestra cultura nos permitirá afirmar y adaptar los cambios, pero también fortalecer nuestra identidad como comunidad educativa con un proyecto común “porque en torno a la cultura se constituye una comunidad, una forma de pertenencia y unos vínculos con los demás” (Gimeno, 2005, p. 33).

El proyecto educativo del centro, fruto de esa cultura, es algo vivo y, por lo tanto, necesita ser alimentado de forma constante por los cambios endógenos de mejora y ahí es donde entran en juego las exigencias de evolución constante de la sociedad. Esos cambios deben ser coherentes con dos realidades: las necesidades del alumnado y las de la sociedad.

La acción innovadora corre el riesgo de avanzar en círculos, de caer en el activismo y vaciarse progresivamente de sentido si el proyecto no se convierte en un plan, basado en objetivos claros, métodos de decisión y de trabajo, dispositivos de concentración, en un programa. Todo ello concentra competencias individuales y colectivas para un plan de proyecto. (Gather, 2004, p. 119)

Por lo tanto, el proyecto alimenta la acción innovadora y la cultura aportando la frescura de la creatividad al estar en continua alerta sobre las necesidades de la sociedad; ese círculo es una elipse en continuo movimiento con diferentes órbitas que en sus puntos de conexión buscan la fuerza que nace del trabajo en equipo, del aprendizaje y de la investigación para que las actividades dentro del aula respondan a esa necesidad de transformación. “La interacción es un proceso que implica a docentes y estudiantes en el desarrollo de las tareas formativas y facilita el logro de la comunicación..., siendo la base de las actuaciones y de las transformaciones que se llevan a cabo...” (Domínguez, Medina y Sánchez, 2011, pp. 63-64).

Esa actividad continua que se sucede en la organización necesita ser confrontada con los logros reales, no porque estos sean los importantes sino porque nos servirán de punto de partido para marcar nuevos retos. El movimiento y el cambio forman parte de la vida diaria del centro y para dar sentido a tanta actividad contamos con el proyecto educativo. Poco a poco vamos conformando esa cultura que es nuestra identidad, ese conocimiento implícito que precisa de una sistemática para cuestionar su coherencia y poder así despojarnos de todo aquello que es inútil y nos impide progresar. Es el proceso de desaprender (Bateson, 1999), para aprender a aprender qué incorporamos en nuestra acción innovadora, el que nos va a permitir mantener viva la dinámica innovadora y sostener su desarrollo.

El concepto cultura organizacional es difícil de definir porque hace referencia a los aspectos que tienen en cuenta las formas de ser y de hacer de las personas, las creencias, las normas, los valores compartidos y la filosofía. Y más complicado es aún concretar de qué estamos hablando cuando nos referimos al cambio de cultura al jugar un papel muy importante la actitud de las personas. Por eso, es urgente mantener vivo, renovar de forma permanente,

cuál es el fin de la innovación educativa, para centrar las razones del cambio en el enfoque y que el profesorado, desde su responsabilidad y libertad, se cuestione la razón a la que obedece su actitud.

Son muchos los investigadores (Fullan y Stiegelbauer, 1991; Hargreaves y Evans, 1997; Hopkins 1996; Huberman y Miles, 1984; Marks y Parks, 1995) que destacan la importancia de la autodeterminación para hacer propio el proyecto de cambio que la organización necesita desde la implicación de cada individuo dotándolo así de una pasión y valor personal. Al reconocer la necesidad de que las personas se impliquen en el cambio estamos también aceptando que estas han de tener una actitud de aprendizaje, pero no tanto desde lo que no saben como desde, la reflexión y creación en equipo, para que el conocimiento resultante sea fruto de la experiencia y con una meta clara de respuesta a las necesidades reales de los estudiantes.

Como propone Bolívar (1996), el cambio cultural implica la interiorización de nuevos valores y normas que él conlleva. Si en la definición de innovación contempláramos la necesidad de aprender para poder innovar, igualmente es imprescindible ahora hablar de la relación entre comunidad de aprendizaje y cultura innovadora, si buscamos que esta se convierta en realidad desde la interiorización de los nuevos valores del cambio que la comunidad en continuo aprendizaje genera, “...indaga nuevas posibilidades, que incrementan su capacidad para crear en el futuro, reflejando cambios más profundos, a nivel de valores y asunciones que gobiernan el comportamiento de la organización” (Bolívar, 2000, p. 27).

En la literatura actual se plantea la existencia de diferentes tipos de cultura y, sus correspondientes definiciones y sus autores, nos ayudan a conocer e identificar su importancia para el buen funcionamiento de la organización. Como nos sugiere Lewin (1967) necesitamos de una conciencia organizacional que permita conocer las fuerzas resistentes al cambio porque su mayor fortaleza radica en el desconocimiento de su existencia. En este sentido, Fuller y Clarke (1994) sostienen que gran parte de la investigación sobre cómo mejoran las escuelas, ha llegado a conclusiones erróneas, por su incapacidad para tener en cuenta el modo en que la cultura organizativa condiciona el proceso de implementación.

De entre todas ellas seleccionamos la propuesta por Bass y Avolio (1998), la cultura transformacional, que se entiende como aquella que se caracteriza por promover y apoyar innovaciones y por discutir temas e ideas que abren nuevas oportunidades en vez de inhibirlas (Bass, 1998), y que es citada por Sarasola en la investigación realizada en veinticinco centros educativos y en la que se avala que “existe una correlación positiva entre los seis elementos de la cultura y un estilo cultural transformacional”(Sarasola, 2004, p. 30). Dicha cultura es

...un patrón de supuestos básicos que se manifiestan, desarrollan, mantienen y transforman a través de creencias, valores y normas compartidas entre sus miembros, fundamentalmente en las relaciones de colaboración y colegialidad, el ejercicio de liderazgo, la actitud para el desarrollo profesional, la eficacia en la consecución de aprendizajes y la planificación como camino para la realización de una visión compartida. (Sarasola, 2004, p. 4)

Todo centro escolar tiene su cultura, es decir, consciente o inconscientemente ese grupo social ha marcado sus normas de funcionamiento, ha aceptado los grupos y subgrupos de poder, ha concretado las relaciones permitidas... formando una comunidad concreta. La diferencia se establece cuando dicha comunidad pasa a ser consciente de esa cultura que la caracteriza y, por lo tanto, se reafirma en ella o decide cambiarla.

Más que decidir lo que vamos a hacer en el futuro, parece necesario tomar ahora las medidas que nos pongan en condiciones de poder decidir adecuadamente cuando en el futuro sea necesario.

Las organizaciones más capaces de enfrentarse al futuro no creen en sí mismas por lo que son, sino por su capacidad de dejar de ser lo que son, esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen, sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario. (Gairín, 2000, p. 37)

Es en comunidad donde el ser humano es más fuerte porque al enriquecerse del conocimiento compartido puede seguir avanzando y creando para el bien social y por lo tanto para cada persona. No nos olvidemos de que el fin de la innovación no es ella misma y que ésta no es más que un camino para alcanzar la plenitud del ser humano desde la construcción, en continuo cambio, de su propia identidad.

La innovación educativa consiste en introducir cambios que permitan mejorar los procesos formativos y de aprendizaje y que esos cambios sean sostenibles, transferibles, eficaces y eficientes. Algunos de

esos cambios se consiguen incorporando tecnologías de la información, nuevas tendencias, nuevos procesos o nuevos enfoques. (Fidalgo, 2014, p. 1)

La definición de innovación educativa que hemos recogido en las líneas anteriores podría resumir todo lo planteado hasta aquí si no fuera porque Fidalgo no hace explícito a quien compete la responsabilidad de gestionar el cambio. Podemos entender que recae en la comunidad de aprendizaje, cuando habla de procesos formativos al darse estos en relación con los demás. Sin embargo, consideramos que es imprescindible, no solo su inclusión en la definición, sino también su concreción dado que entre las causas principales que facilitan o dificultan los cambios se encuentran las relaciones profesionales entre los docentes y su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Iniciábamos esta primera parte planteando la necesidad de que cada centro construya su propia definición de innovación educativa como proceso de aprendizaje justificado en la razón de que la innovación tiene que responder a las necesidades del alumnado en su contexto. Y llegados a este punto invitamos a la reflexión sobre las oportunidades que ese proceso puede aportar a la comunidad educativa para llegar a ser una organización que gestiona su propio conocimiento. Y para ello exponemos a continuación los ámbitos impulsores de la dinámica innovadora y que desde los estudios consultados, analizados y comparados nos han permitido extraer el conocimiento que cada uno aporta. Fundamentalmente nos estamos refiriendo a dos estudios:

1. El meta-análisis realizado por da Costa, Páez, Sánchez, Gondim, y Rodríguez en 2014, sobre los factores favorables a la innovación en las organizaciones.
2. La investigación efectuada por López (2005-2008) entre las Universidades de Sevilla y Gran Canaria sobre liderazgo y desarrollo sostenibles en las organizaciones educativas.

Además de estas referencias claves, a la hora de tomar decisiones sobre los elementos que conforman cada ámbito de la matriz, hemos valorado también las investigaciones y meta-análisis citados por Hargreaves y Fullan (2014), hemos consultado autores como Antúnez (1998), Medina (2015), el estudio realizado por Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995), López (2010, 2010a), Altopiedi y Murillo (2010), Bisquerra (2003) y Thurler (2004) con el fin de contextualizar las propuestas del meta-análisis a la realidad educativa. Y con referencia al tema de la información y comunicación, a Martín (2015) con la finalidad de presentar una

propuesta centrada en la experiencia y suficientemente contrastada con el conocimiento de especialistas en la materia.

Gracias a este proceso de trabajo y estudio descrito contamos con los ámbitos y rasgos que hemos recogido en la siguiente Figura 7:

<b>ÁMBITOS IMPULSORES DE LA DINÁMICA INNOVADORA</b>	
<b>ÁMBITOS:</b>	<b>RASGOS:</b>
<b>A- ROL PROFESIONAL</b>	1.- Complejidad del trabajo. 2.- Expectativas de creatividad. 3.- Autonomía. 4.- Competencia profesional.
<b>B- ESTRUCTURA ORGANIZATIVA</b>	1.- Contextualizada. 2.- Cultura horizontal. 3.- Integradora. 4.- Flexible. 5.- Con recursos. 6.- Sostenible.
<b>C- COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES Y NO DOCENTES</b>	1.- Metas claras. 2.- Cohesión grupal. 3.- Comunicación fluida. 4.- Confianza. 5.- Evaluación y orientación.
<b>D- LIDERAZGO</b>	1.- Transformacional. 2.- Participativo-distribuido. 3.- Estimulo y apoyo a la innovación.
<b>E- CLIMA SOCIO-EMOCIONAL</b>	1.- Positivo. 2.- Favorable. 3.- Autonomía emocional. 4.- Abierto y de aprendizaje. 5.- Seguridad.

Figura 7. **Ámbitos y Rasgos de la dinámica innovadora**  
Fuente: Elaboración propia

Además de precisar los rasgos que conforman los cinco ámbitos hemos considerado indispensable definir el enfoque por el que optamos desde la innovadora educativa. Y así en coherencia, decidimos sobre qué conceptos delimitan cada una de las definiciones. En este

proceso de reflexión y decisión nos hemos servido del siguiente criterio: conocimiento basado en la práctica o como denomina Gather (1998) “conocimiento-en-acción” porque no debemos olvidar que el objetivo que perseguimos es desde y para comprender la experiencia educativa innovadora porque ese “conocimiento basado en la práctica es reconocido de manera creciente por la literatura como la condición clave y necesaria para construir procesos sostenibles de mejora” (López, 2010, p. 10).

Nos ha parecido imprescindible recoger las definiciones de dos de los ámbitos: estructura organizativa y clima socio-emocional porque además de guardar una clara relación, en concreto con la gestión del proceso innovador, resultan claves para valorar las causas de los problemas a los que se enfrenta la innovación educativa. Y al recoger su definición delimitamos los términos.

#### ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

“El patrón de relaciones duraderas establecido entre los componentes de una organización” (Gairín, 1989).

#### CLIMA SOCIO-EMOCIONAL

“La relación sólida que aporta el desarrollo emocional positivo en busca de nuevos objetivos, determina la persistencia colectiva para resolver progresivamente los problemas a los que se enfrenta un grupo ante cualquier cambio” (Goñi, 2008).

Este capítulo centrado en el estudio, reflexión y clarificación del concepto de innovación no puede finalizar sin una muestra significativa de las definiciones elaboradas por otros investigadores del ámbito de la educación y que presentamos en la Figura 8 porque daríamos de lado el rigor y la profundidad que exige la investigación. Nos servimos de estas definiciones, cuyos autores cuentan con una trayectoria de estudio e indagación, porque significan un proceso de síntesis desde su experiencia y aprendizaje, desde su investigación y aportación al mundo del conocimiento y que nos permite cerrar el capítulo ofreciendo un amplio horizonte y a la vez “subrayar el carácter relativo de la innovación. Algo es innovador inserto en determinado contexto y momento histórico” (Murillo, 2006, p. 15).

AUTOR/AÑO	CONCEPTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	APORTACIONES	META
<b>HUBERMAN (1973)</b>	La selección creadora, la organización y la utilización de recursos humanos y materiales de una forma nueva y original que conduzca a una mejor consecución de los fines y objetivos definidos.	Su función primaria es hacer familiar lo que no lo era; insertar lo nuevo en lo viejo. Planificación o intervención deliberada.	El elemento clave es la significación del cambio y la alteración del sentido. Debe ser comprendida en términos de comportamiento humano y de relaciones humanas.
<b>CASTILLO (1989)</b>	La innovación educativa, es ciertamente un hecho nuevo en una determinada realidad. Significa algo distinto a lo que antes había. Pero lo distinto no reside en que sea novedoso u original, sino en que implica un paso relevante, un salto quizá, en el sentido del ser.	Transformación relevante porque va en el sentido del ser de la persona.	La innovación no es un fin en sí misma sino un medio para mejorar los fines de la educación.
<b>AGUERRONDO (1992)</b>	La innovación implica una transformación, es decir, una ruptura del equilibrio o armonía en las estructuras, dado por el funcionamiento rutinario. Es un cambio de paradigma.	Ruptura del equilibrio. Es un proceso dinámico. La estrategia debe ser permanentemente revisada y ajustada para sortear las dificultades.	Se explicitan el por qué y para qué, los que a su vez pueden modificarse a la luz de la experiencia.
<b>TORRE DE LA (1994)</b>	La innovación es un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículum) hasta su consolidación con miras al crecimiento personal e institucional.	Centrada en la implementación.	Consolidar para el crecimiento personal o institucional.
<b>VEGA (1994)</b>	Propuestas transformadoras respecto a la trilogía del proceso de enseñanza aprendizaje: la concepción del aprendizaje; los conceptos referidos al conocimiento y el saber científico y las características de la intervención pedagógica.	Transformación	Propicia un avance en el sistema hacia su plenitud, o un nuevo orden o sistema. La innovación ha de servir para mejorar la calidad de la educación.

<b>MESSINA (1996)</b>	La innovación educativa constituye en sí misma un proceso de creación cultural, en tanto genera un sistema nuevo de valores, creencias, normas, tecnologías, actitudes y comportamientos.	Carácter holístico.	Un proceso de creación cultural.
<b>CARBONELL (2002)</b>	Un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas vigentes.	Introducir, provocar estrategia de cambio.	La innovación implica una planificación para asegurar el cambio.
<b>CEBRIÁN (2003)</b>	Toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos, la organización y la planificación de la política educativa, así como en las prácticas pedagógicas, y que permitan un desarrollo profesional e institucional con el compromiso y comprensión de toda la comunidad educativa.	Cambio planificado para el desarrollo global de la educación desde el compromiso.	Toda la comunidad educativa interviene. Entraña un compromiso con el cambio de la realidad del aula, una actitud de mejora y renovación permanente, y una revisión de los materiales educativos.
<b>SCHNECKENBER (2007)</b>	La innovación se crea cuando dos elementos se predisponen conjuntamente: por un lado, «serendipity» o efecto por el cual descubrimos algo accidentalmente sin buscarlo, un componente esencial de los descubrimientos científicos e invenciones; y por otro, una «mente preparada».	Naturaleza y contexto de la innovación: preparación y observación continua para recoger los imprevistos.	Competencias individuales y organizacionales al servicio de la educación.
<b>MARTÍNEZ (2008)</b>	El deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas.	Acción de mejora para los estudiantes.	La innovación implica un cambio deliberado.

Figura 8. Cuadro de definiciones de Innovación Educativa

Fuente: Elaboración propia

## **CAPÍTULO 2: ESTRUCTURA ORGANIZATIVA FACILITADORA DE LA DINÁMICA DE INNOVACIÓN**

En este segundo capítulo de la investigación abordamos el porqué de una estructura organizativa para el proceso y la dinámica de innovación que se generan en un centro educativo, es decir, para un sistema que tiene como fin reculturizar a la organización. Nos planteamos el concepto de estructura como algo que se crea para proporcionar sostén y estabilidad a un conjunto de elementos. Y, ¿a qué elementos nos referimos? A una estructura contextualizada, horizontal e integradora; flexible, con recursos y sostenible; centrada en la cultura de cooperación y colaboración y por último, abierta y de aprendizaje.

Para el enfoque del capítulo, tomamos como punto de partida la aceptación del concepto de estructura organizativa como “el patrón de relaciones duraderas establecido entre los componentes de una organización” (Gairín, 1989, p. 134). Relaciones que se fundamentan en una visión holística de la educación que implica usar una perspectiva basada en el análisis de sus interrelaciones, descartando que la globalidad sea la suma de cada una de sus partes.

En el primero de los cuatro apartados abordamos una estructura contextualizada, flexible y horizontal como punto de partida para la reflexión y como propuesta a las dos realidades que conforman la estructura de la escuela actual, en palabras de Gather (2004), la burocrática y la pedagógica. Desde la recogida de las aportaciones de los diferentes Movimientos educativos buscamos justificar la necesidad de una serie de cualidades que pueden favorecer que la dinámica de innovación no solo se implante en el centro escolar sino que además sea el motor de la vida en él.

En los apartados siguientes y desde la aceptación de las interrelaciones complejas y de incertidumbre que conforman la vida de la escuela, abordamos y proponemos una estructura integradora, facilitadora y sostenible que busca la autonomía y el aprendizaje de la organización. El orden de presentación de los cuatro apartados busca comunicar una progresión en los conceptos planteados y evitar la comprensión de los mismos de forma fragmentada e independiente. Como base de nuestra argumentación utilizamos diferentes investigaciones con el fin de construir un discurso que parte del conocimiento actual y sugiere nuevas propuestas que aseguren la sostenibilidad de la dinámica de innovación.

## **2.1 Cuestionamiento de la estructura organizativa desde la perspectiva de la innovación educativa**

¿Por qué necesitamos abordar el tema de la estructura organizativa desde la perspectiva de la innovación educativa? Porque la situación está cambiando en las últimas décadas, con la aparición de investigaciones de carácter cualitativo y de estudio de casos sobre temáticas en línea con la mejora y la innovación, con estudios de carácter internacional como las organizaciones que aprenden, el liderazgo distribuido y participativo, la cultura y el desarrollo profesional, entre otros. Si bien, sus efectos sobre la realidad organizacional no son aún visibles, se constata una evolución hacia una visión del entorno educativo más dinámica y compleja y nuestro fin en este apartado es dar cuenta de en qué medida sus conclusiones pueden enriquecer nuestra reflexión y el planteamiento de un nuevo enfoque de estructura educativa.

Así, al abordar el concepto de estructura organizativa en un centro educativo consideramos oportuno comenzar desde la perspectiva histórica que nos ayude a situarnos y contar con referencias que progresivamente nos permitan ir profundizando en el tema. Sin embargo, antes de comenzar es pertinente aclarar que no es nuestro fin realizar un detallado recorrido histórico, de la disciplina de organización, sino servirnos de momentos históricos significativos e intencionadamente seleccionados por su relación con el tema a tratar.

Y para iniciar la reflexión comenzamos eligiendo el movimiento de las Escuelas Eficaces como un primer ejemplo de cómo los cambios que se han implementado en la estructura organizativa de la escuela se hicieron eco del momento social que se vivía incorporando sus necesidades con el fin de aportar una solución. Este movimiento de los años 1970-80 que recoge la insatisfacción social con el sistema educativo por su incapacidad para modificar la situación de desigualdad cultural, lingüística e intelectual, y que se presenta en el informe Coleman (Coleman et al., 1966), centra sus investigaciones en el desarrollo de estrategias e instrumentos eficaces para la mejora del aprendizaje y el conocimiento favoreciendo centros educativos estructurados, organizados y disciplinados para conseguir que el alumnado rinda de manera notable.

En este marco se inicia una línea de trabajo sistemático, y que llega hasta nuestros días, centrada en descubrir el impacto de la escuela sobre los aprendizajes escolares y los factores que los promueven. Y aunque no hay consenso definitivo acerca de las características que permiten diferenciar a las escuelas ineficaces respecto de las eficaces, nos decidimos por la propuesta elaborada por Edmonds (1982) y citada por Báez (1991) en la que se enumeran cinco aspectos que clarifican sobre qué tipo de escuela hablamos: el liderazgo educativo, la orientación a la adquisición de los aprendizajes básicos, el entorno escolar seguro y ordenado, las altas expectativas sobre el desempeño de los alumnos y la evaluación frecuente del progreso escolar. Lo esencial, según Báez es “que las escuelas eficaces generan un sentido de pertenencia y un conjunto de valores y normas compartidos entre sus miembros”, dando lugar a una “fuerte cultura organizativa” de la escuela (1991, p. 418). Esta es una de las primeras conclusiones en referencia a qué tipo de estructura escolar propone este movimiento.

Dicho esto, es importante recoger qué aportan las investigaciones sobre las Escuelas Eficaces al tema objeto de estudio, la estructura organizativa vinculada a la innovación. Y nada mejor que servirnos de la reciente síntesis del meta-analíticas citada por Castro (2014) de Scheerens, Witziers y Steen (2013), Kyriakides, Creemers, Panayiotis y Demrtris (2010), Hattie (2009) y Scheerens y Bosker (1997) y gracias a la cual contamos con las siguientes conclusiones:

lo que funciona es que las escuelas estén en su conjunto orientadas a la tarea de enseñar y los alumnos a la tarea de aprender. El clima escolar eficaz es aquel que se centra en los logros de aprendizaje, que monitoriza el trabajo del alumno y que le ayuda a estar centrado en la tarea de aprender (Castro, 2014, p. 12).

Por lo tanto, una estructura organizativa eficaz es aquella que se centra en los logros del alumnado. Cabría entonces cuestionarnos sobre, qué sucede con otros aspectos de la estructura organizativa como la organización interna del profesorado, la coordinación del trabajo y el liderazgo. Y es que, en estos mismos estudios, se llega a la conclusión de que son factores facilitadores de la orientación del alumnado hacia el aprendizaje y no determinantes y que por tanto, podríamos hablar de que tendremos tantas organizaciones, estilos de liderazgo o formas de consensuar como contextos escolares se desarrollen orientados al logro eficiente del alumnado.

Estas investigaciones también han permitido identificar algunas lagunas importantes como la ausencia en ellas de las aptitudes del alumnado que no se encuentra entre los factores de estudio en dicho enfoque, así como, que los resultados escolares pueden estar influenciados por otros factores ajenos al control de la escuela (recursos, población de estudiantes que acuden a esa escuela, las familias y la comunidad...). Es por ello que, estamos de acuerdo con Castro cuando afirma, “es necesario seguir profundizando tanto en los modelos conceptuales como en los procedimientos de medida y análisis para poder llegar a determinar más claramente cuáles son las características de las escuelas de éxito” (Castro, 2014, p. 13).

Continuando con la selección de los momentos históricos de la escuela desde la perspectiva de la organización escolar, nos encontramos que la tendencia de cambio y mejora en las instituciones educativas no se produce al margen de la evolución que a nivel organizativo y estructural se estaba desarrollando en las empresas (Miles, 1998), sino que la escuela aprende de ese movimiento e incorpora el concepto del Desarrollo Organizativo, y que en el contexto educativo es denominado como ‘Desarrollo Basado en la Escuela’ (Bollen, 1987; Holly y Southworth, 1989; Fullan, 1990), y otros similares como ‘Revisión Basada en la Escuela’, ‘Autoevaluación Institucional’, ‘Mejora de la Escuela’ y ‘Desarrollo Institucional’. Este nuevo enfoque surge como alternativa al concepto de las Escuelas Eficaces y que López (2006) considera como novedoso, ya que introduce en las organizaciones educativas la preocupación por la dinámica social.

El movimiento de Mejora de la Escuela (Austin y Reynolds, 1990; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Hopkins, 1996; Fullan, 1982 y 1991) “dirige su atención hacia las formas que adoptan los procesos de cambio en las organizaciones educativas, hacia sus condicionamientos institucionales y hacia la comprensión de las relaciones internas que los posibilitan o los dificultan” (López, 2006, p. 8). Este autor nos invita a incorporar una perspectiva nueva en la argumentación presentada hasta aquí, los factores de carácter interno que se desarrollan en cada organización y que, juntamente con los factores externos, generan la estructura que da identidad a la organización y que en palabras de Gairín (1999) interactúan entre sí potenciándose o condicionándose. Esa estructura que se crea para dar soporte a la organización se desarrolla en la confluencia de ambos factores.

Y desde este nuevo enfoque de estudio de la dinámica interna de los centros educativos nos encontramos con trabajos influyentes como el macro estudio llevado a cabo en Estados Unidos “Rand Change Agent Study” por Berman y McLaughlin, (1977) y citado por Murillo (2003). Entre sus conclusiones encontramos que las escuelas no mejoran a base de golpe normativo sin tener en cuenta las dinámicas de cambio dentro de los centros y su contexto. Esta conclusión abala, una vez más, la idea que estamos argumentando referente al contexto y que Murillo expresa así: “los cambios en la escuela deben hacer referencia tanto a las condiciones de aprendizaje como a las condiciones internas de la misma, y se incluyen los factores contextuales como elemento condicionante y modulador de todo el proceso” (2003, p. 6).

Este movimiento de Mejora de la Escuela, entre 1982 y 1986, logra un mayor impulso (van Velzen et al., 1985; Hopkins, 1987) gracias al Centro de Investigación e Innovación Educativa de la OCDE que sufragó una investigación internacional que se convirtió en clave para este movimiento: el Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela (International School Improvement Project- ISIP) ya que implicó durante cinco años a 150 personas de 14 países diferentes con distintas responsabilidades dentro de sus respectivos sistemas educativos. Estas personas se comprometieron a compartir y desarrollar su comprensión acerca de lo que hace que la mejora de la escuela funcione. Legaron para la posteridad una serie de interesantes documentos a partir de los cuales la mejora de la escuela cobró un impulso importante en todo el mundo.

Así entre las aportaciones más significativas de este movimiento podemos citar las tres fases del proceso de mejora: iniciación, desarrollo e institucionalización; la contribución sobre las estrategias para la mejora: la autoevaluación institucional, el desarrollo profesional de los docentes, la investigación sobre el currículo y la investigación- acción y, por último, las orientaciones sobre los factores claves para la mejora. Y para cerrar el tema de las aportaciones realizadas por este movimiento no puedo pasar por alto la síntesis de Harris (2000) recogida por Murillo (2003) porque en ella, de nuevo, se hace referencia al contexto en cuanto a la importancia de ajustar el programa a este.

En este marco de la mejora y el desarrollo de las instituciones educativas hemos de reseñar también la preocupación creciente en el campo de la investigación, por los métodos

cuantitativos y que llevaron a Lincoln y Guba (1985-1994) a desarrollar un nuevo 'paradigma constructivista'. Este paradigma se presenta como el oportuno para comprender a las organizaciones porque el objeto de estudio es la realidad que se construye mediante el interaccionismo simbólico de los sujetos que conforman un grupo social. Y concretándolo en el campo de la organización escolar se asocia a la idea de que son múltiples las realidades construidas por los miembros que constituyen cada organización y que son esas construcciones, el verdadero objeto de estudio e investigación de la disciplina de organización escolar.

En consecuencia, la estructura organizativa de un centro puede ser una pero ésta es construida en la confluencia de varias realidades que conviven a la vez y a las que sus miembros dotan de significado por medio de una herramienta clave, el lenguaje. Y es precisamente Greenfield (1992), citado por López quien nos plantea la siguiente reflexión: "solo accedemos a la realidad mediante el lenguaje y los marcos conceptuales que construimos con su concurso" (2006, p. 12). A partir de esta identificación del lenguaje como elemento constructor de la realidad, Greenfield, introduce el significado en la teoría organizativa. Para él, comprender la organización es comprender el mundo de significados construido por sus miembros porque es el significado el que orienta la experiencia.

Hasta aquí hemos presentado una selección de diferentes movimientos que han tenido una influencia significativa en la organización escolar pero queremos avanzar en nuestra argumentación defendiendo la reflexión de que estos movimientos han generado una cultura de cambio, mejora y aprendizaje que sigue viva en los centros educativos. Y en esta línea podemos hablar del nuevo movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, que "pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro" (Murillo, 2003, p. 12) y así aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela.

Y desde esta perspectiva de actualidad hemos de recoger también que el ámbito educativo se está haciendo eco del movimiento Aprendizaje Organizativo, Comunidad de Aprendizaje referente al conocimiento y el aprendizaje en el contexto empresarial organizativo, si bien con la diferencia de que en el contexto educativo la preocupación es el proceso de enseñanza

y aprendizaje y en las empresas, en general, es el aprendizaje como producto. Este nuevo concepto ha irrumpido en el campo educativo, según afirma López cuando “el debate estaba abierto entre los partidarios de la eficacia escolar y los partidarios de la mejora, a los que podríamos sumar los partidarios de hacer la síntesis de ambos (Austin y Reynolds, 1990; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Hopkins, 1996)” (2003, p. 78).

Es evidente que esta irrupción es muy oportuna, porque ¿qué significa aprendizaje de la organización? Como primera respuesta a la cuestión presentamos la siguiente acepción “significa auto organización del sistema, que continuamente responde a los cambios externos e internos con ajustes en sus estructuras: cambian los sistemas de creencias, las expectativas, las alianzas, la configuración del poder, los modos de hacer y de expresarse, etc. (López, 2003, p. 88). Y como segunda respuesta, nos podemos plantear el aprendizaje organizativo, como permanente reconstrucción de las estructuras de conexión del sistema, como el esquema básico desde el que afrontar la complejidad y reducir esa incertidumbre generada por el cambio permanente que da identidad a la organización y con la que sus miembros se sienten identificados.

Además de lo presentado hasta aquí, estudiar el concepto de estructura requiere también que nos cuestionemos acerca de los parámetros en los que se crea dicha estructura. Recogemos para ello la propuesta planteada por Morales (2006) en su tesis doctoral por considerarla en nuestra misma línea de reflexión y en la que desde el estudio de autores como Hage y Aiken, 1967; Meyer, 1968; Price y Mueller, 1986; Robins, 1990; Hall, 1991; Burton y Obel, 1998 y Hodge et al, 2003, entre otros, nos plantea tres dimensiones esenciales para definir esos parámetros: la complejidad, que hemos recogido con antelación, la formalización y la centralización (2006, p. 73). Y es por ello que propones la elaboración de una estructura que permita a cada comunidad escolar construir su significado e identidad porque éste satisface las necesidades de forma, regularidad y orden al facilitar la gestión de la incertidumbre y aportar criterios para resolver los desacuerdos. Sin olvidar, como nos plantea López que “seleccionar y conectar son las dos operaciones mediante las cuales un sistema complejo enfrenta la complejidad de su entorno” (2004, p. 75).

El conjunto del proceso de reflexión y argumentación que estamos planteando nos conduce a pensar que la estructura de cada organización se construye desde la realidad de las

necesidades de las organizaciones y requiere de la integración de todas ellas para que el engranaje resultante sea coherente y favorezca un funcionamiento eficiente. Investigadores de centros educativos, como López, Sánchez y Nicastro, nos aportan una propuesta referente al significado de estructura desde la experiencia docente, así para ellos “estructura significa algo construido” (2002, p. 39). Y aceptando el enfoque que plantean los autores antes mencionados “las más valiosas son las profundas, las que representan la identidad de cada organización, las que equivalen a “lo instituido”, construyéndose a partir de la interacción de los sujetos y los grupos en el marco de la historia institucional” (López, Moreno y Nicastro, 2002, p. 39) al estar dotándola de la fuerza y el sentido de un contexto. Pasamos así del concepto de estructura en abstracto al concepto concreto y contextualizado y que adquiere significado y sentido para la organización, los grupos y los sujetos.

En torno al concepto de la estructura contextualizada recogemos tres investigaciones realizadas en el ámbito educativo porque además de corroborar el enfoque presentado nos permite seguir profundizando en el concepto. La primera de ellas es la realizada por Altopiedi y López (2010) en tres centros educativos de diferentes ciudades de España y que entre las conclusiones de su investigación encontramos: “destaca el papel que el contexto desempeña en la configuración de la identidad de las organizaciones educativas”. (p. 43) Y la segunda corresponde al estudio de los proyectos de innovación desarrollados en un centro educativo de Mallorca por Rosselló y Muntaner (2010) porque igualmente en sus conclusiones recogen que entre las aportaciones de su estudio está “ser un ejemplo claro de la posibilidad y la capacidad de conectar escuela y territorio” (p. 287). Y, por último, la investigación centrada en la innovación con TIC realizada por Sanz, Martínez, y Pernas en cinco centros públicos de Galicia entre 2006 y 2009 donde podemos leer entre sus conclusiones que “los proyectos innovadores surgen para dar respuesta a necesidades del propio centro, a situaciones concretas que deben resolver... Este conocimiento del entorno, de las condiciones, de los actores, favorece la idea de sostenibilidad mediante mejoras abordables, duraderas, con recursos adaptados” (2010, p. 335). Tres investigaciones que confirman el papel que juega el contexto en la creación de la estructura organizativa de los centros educativos y que nos introducen ya en una de las ideas, la sostenibilidad que abordaremos en el último apartado de este capítulo.

Con todo lo expuesto hasta aquí, podríamos concluir este apartado con la imagen de que un reenfoque de la estructura organizativa del centro educativo desde una perspectiva contextualizada, integradora y flexible nos sugiere la posibilidad de responder a los fines de la educación de acuerdo a las necesidades del siglo XXI. Y qué nuevos principios organizadores pueden orientar hacia ese cambio de estructura requerida: “la autonomía, la descentralización y la autoevaluación” nos propone Gather (2004) porque nuevos diseños organizativos suelen ser condición necesaria para posibilitar los cambios curriculares deseados (Elmore, 2003).

## **2.2 Valores de la coordinación y la colaboración para una dinámica innovadora.**

En el apartado anterior recogíamos como el movimiento de Mejora Escolar (Austin y Reynolds, 1990; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Hopkins, 1996) introducía la preocupación por la dinámica social en el interior de las organizaciones educativas. En palabras de López este movimiento además “dirige su atención hacia las formas que adoptan los procesos de cambio en las organizaciones educativas, hacia sus condicionamientos institucionales y hacia la comprensión de las relaciones internas que los posibilitan o los dificultan” (2006, p. 8) y es desde esta última perspectiva, las relaciones internas que los posibilitan o los dificultan, desde donde planteamos el enfoque de la coordinación y la colaboración, como participantes en los procesos de cambio en las organizaciones educativas.

Cuando hablamos de estructura que sostiene las relaciones internas del centro nos referimos al “patrón de relaciones duraderas establecido entre los componentes de una organización” (Gairín, 1989, p. 134) para la consecución de un proyecto común, el proyecto educativo. Estas relaciones profesionales se ponen de manifiesto en el ejercicio de la docencia, en la participación y aportaciones recíprocas que posibilitan el desarrollo del aprendizaje. Sin embargo, antes de profundizar en los conceptos de cooperación y colaboración, consideramos adecuado recoger que históricamente la profesión de la enseñanza ha sido fundamentalmente solitaria, cada maestra o maestro con sus alumnos, en su clase, a puerta cerrada ha desempeñado su profesión. Esa ha sido una situación habitual en los centros escolares durante mucho tiempo llegando a convertirse en la forma de trabajo establecida y

aceptada por los docentes. Y entre los posibles factores responsables de este individualismo Fullan (2014) los concreta en: la arquitectura, la evaluación profesional y la supervivencia, la culpa y el perfeccionismo y por último, la presión y el tiempo. Aspectos que a lo largo de la historia han supuesto un beneficio para los docentes en cuanto a que significaban seguridad al reproducir el sistema establecido.

Al respecto de este concepto de individualismo, Gather (2004), mencionando a Lortie (1975), nos refiere que en una cultura individualista, los docentes desarrollan sobre todo tres actitudes en cuanto a su profesión: inmediatez, conservadurismo y aislamiento. Y es que precisamente el aislamiento y la incertidumbre se relacionan con el “aprendizaje empobrecido” y que según Rosenholtz (1991) recogido por Fullan, es aquel en el que los maestros aprenden poco de sus colegas. Esta conclusión se basa en el estudio realizado en 78 centros escolares de Tennessee y en el que la autora divide las escuelas en dos tipos: “paralizadas” y “en movimiento”. Otra de las conclusiones de este estudio, en relación con la incertidumbre y el individualismo, es que “eran poco conscientes de que su práctica formativa estandarizada en gran parte fuera la razón de tener resultados pobres” (Hargreaves y Fullan 2014, p. 138). En torno al concepto del individualismo, una observación en profundidad del funcionamiento de una muestra importante de docentes, realizada a lo largo de diez años, permitió a la investigadora Rosenholtz (1991) demostrar que dicho empobrecimiento profesional, consecuencia del aislamiento y la incertidumbre del docente, tiene una relación directa en las destrezas lingüísticas y matemáticas del alumnado, así como que, una de las principales causas de esta situación es la ausencia de feedback positivo.

Y en cuanto a esa falta de relación profesional entre los docente, a continuación en la Figura 9, presentamos diferentes tipos de relaciones profesionales, entre las que se incluye el individualismo por su incidencia en la cultura y el cambio en el contexto escolar. Al recoger este tipo de relaciones no pretendemos excluir la existencia de otras, sino que ofrecemos un marco global que aporta una visión general y pertinente de la situación en relación con el tema objeto de estudio. Además, es evidente en la Figura 9 que según el tipo de relaciones profesionales contamos con un estilo de dirección, una forma de consenso, un estilo de funcionamiento y con una determinada incidencia en el cambio.

RELACIONES PROFESIONALES ENTRE DOCENTES	ESTILO DE DIRECCIÓN	FORMA DE CONSENSO	ESTILO DE FUNCIONAMIENTO	INCIDENCIAS SOBRE EL CAMBIO
<b>Individualismo</b>	Autoritaria liberal	Consenso débil	Anomia/mosaico: ausencia/precariedad de vínculos	Cambios puntuales en dominios de acción específica
<b>Fragmentación</b>	Descentralización y separación de expedientes	Acuerdos particulares, proyectos yuxtapuestos	Coexistencia pacífica	Riqueza y dispersión, coherencia limitada
<b>Gran familia</b>	Pastoral; preocupación por el bienestar	Preocupación federativa, valorización de los valores locales y de continuidad	Conservador, muy centrado en la imagen; se evitan los conflictos socio-cognitivos	Reactividad más que iniciativa
<b>Colegialidad obligada</b>	Director de orquesta	Consenso guiado, impuesto	Se centra mucho en la labor; alternancia entre excesos de actividad y rutinas	Progresiones colectivas importantes, según la coyuntura, limitados en el futuro
<b>Cooperación profesional</b>	Liderazgo cooperativo	Consenso y regulación permanentes	Se centra en el desarrollo profesional y organizacional en el futuro	El cambio como parte orgánica de la vida de la institución

Figura 9. **Tipología de las relaciones profesionales**  
Fuente: Gather (2004)

Consideramos oportuno destacar uno de los aspectos de la figura presentada, incidencias sobre el cambio, porque como vemos marca una gran diferencia entre el individualismo y la cooperación profesional, dando lugar a que el cambio forme parte de la vida del centro. Desde esta óptica, se podría entender que defendemos una postura extrema de la cooperación y la colaboración frente a las acciones individuales. Nada más lejos de nuestra propuesta, si no que se trata de alcanzar una mejor combinación entre acciones individuales y colectivas de forma que estén cada vez más integradas en la vida del centro y de acuerdo con las necesidades de la organización. Porque estamos con Hargreaves y Fullan (2014) cuando afirman que “la individualidad genera desacuerdo creativo y riesgo, que son recursos

del aprendizaje grupal dinámico y de progreso” (p. 142) y, por lo tanto, ambas oportunas según el trabajo a desarrollar.

Con este enfoque pretendemos poner en valor las fortalezas de cada persona a la vez que reconocemos el oportuno trabajo en equipo. Sin embargo, una cooperación profesional duradera se basa en una serie de actitudes que son previas y, que estamos dando por supuestas, y que están presentes en la cultura de la organización como: “cierta costumbre a la ayuda y al apoyo mutuo, una base de confianza y franqueza mutuas, una participación individual en las decisiones colectivas, un clima de calidez, buen humor, camaradería y la costumbre de expresar el reconocimiento de los demás” (Gather, 2004 p. 73). Actitudes que preparan el camino para un proceso más profundo y duradero que, va más allá de ayudas o acciones puntuales solicitadas, de intercambio de experiencias, incluso de observaciones recíprocas de sesiones en aula o de investigaciones conjuntas, y que busca integrar, estas y otras muchas actividades en un enfoque de estudio, reflexión, análisis y desarrollo de las prácticas educativas.

Teniendo estas consideraciones en cuenta, presentamos ahora una serie de investigaciones con el fin de afianzar nuestra argumentación precisamente porque entre sus conclusiones aluden a aspectos relacionados con la coordinación. La primera de ellas, fue realizada en tres centros educativos: uno de Primaria y dos de Secundaria, en colaboración con las Universidades de Sevilla, Las Palmas de Gran Canaria y el Grupo de Investigación IDEA entre 2005 y 2008. Altopiedi y Murillo, autores del estudio, y con el fin de dar cuenta de los cambios que estos centros habían introducido y desarrollado a lo largo de su trayectoria innovadora recogen que: “Esta cohesión –facilitadora de la superación de las casi inevitables resistencias a las actuaciones– se evidencia en los múltiples mecanismos de coordinación que ponen en práctica los centros estudiados, a fin de dar coherencia a las acciones que emprenden” (2010, p. 67). Además concluyen que aunque cada centro analizado tiene su propio estilo a la hora de emprender innovaciones “la participación en los planes del centro responde a un compromiso explícito del profesorado, este tiene la última palabra en cuanto a su participación” (p. 68). Y, por último, los autores destacan “la importancia adquirida por la ideología del compromiso docente con el desarrollo social de la comunidad como componente de la cultura de las organizaciones” (p. 67). Estas conclusiones nos sugieren

cierta relación entre participación, compromiso del profesorado, cohesión y coordinación como conceptos a tener presentes en el proceso de incorporación de innovaciones en los centros educativos.

La segunda investigación que recogemos está relacionada con el análisis de la innovación educativa en España realizada con la colaboración de las Universidades de Sevilla y Cádiz por Marcelo, Mayor y Gallego, en la que se analizan 933 proyectos de innovación docente. Entre sus conclusiones encontramos, de nuevo, que destacan el impacto de los proyectos de innovación en la coordinación entre el profesorado (2010, p. 131). Y es que las llamadas “escuelas en movimiento” como Rosenholtz (1998) las denominó, representan un entorno mucho más propicio para el aprendizaje entre el profesorado porque se reconoce abiertamente que enseñar de forma eficaz no es tarea fácil y nunca se deja de aprender. En este tipo de centros la cooperación se define en términos de desarrollo profesional.

Desde este punto de vista el reto para las escuelas está en cómo pasar del individualismo a la cooperación sin olvidar que la figura de los educadores es la clave, entendida esta no como individuo aislado porque no debemos olvidar que según nos indican Hargreaves y Fullan “los sistemas de elevado rendimiento tienen prácticamente a todos sus maestros en movimiento. Es cosa de la escuela, del profesional y del sistema” (2014, p. 45). Sin embargo, y al mismo tiempo los autores citados nos llaman la atención referente al concepto de la colegialidad obligada o artificiosa que se caracteriza por un conjunto de procedimientos formales, burocráticos y estructurales con la finalidad de que los profesionales dediquen más atención a la planificación y a la ejecución de las actividades concertadas.

Como primer momento de creación de una colegialidad donde no existía, desarrollar vínculos entre docentes, para compartir experiencias e incluso para mejorar prácticas pedagógicas, puede ser una fase de transición, sin embargo si buscamos intencionadamente sostener la dinámica de innovación la respuesta está en el compromiso del profesorado, tal como hemos recogido en las diferentes investigaciones presentadas. Y es que las culturas de cooperación eficaces, según propone Gather (2004) tienen su origen en los valores compartidos por todos los actores implicados o lo que Joule y Beauvois (1998) llaman una sumisión consentida, es decir un compromiso en un acto identificado.

En este marco de reflexión contamos también con las conclusiones del estudio realizado por Aramendi (2010), en la Comunidad de Cantabria en 45 centros educativos de enseñanza obligatoria, con el objetivo de analizar las políticas relacionadas con el fomento de la innovación. Entre sus conclusiones podemos leer: “Existen correlaciones moderadas pero significativas entre los centros innovadores y la reflexión en equipo. El tiempo dedicado al proyecto y su aprovechamiento y las pautas claras de funcionamiento del equipo de trabajo”. (p. 169) Además se resalta también que “el trabajo en equipo es fundamental en el desarrollo de la innovación. La colaboración es eficaz cuando existe cierta continuidad en el trabajo, se realizan revisiones periódicas del proyecto y el nivel de compromiso de los miembros es alto” (p. 169). Por lo tanto, podríamos proponer que la coordinación y colaboración facilitan la dinámica de innovación y estas requieren del trabajo en equipo y del compromiso de los docentes en unos valores con los que se identifican.

Con todo, y a la luz de lo expuesto, apuntamos como posible una matriz de integración de la participación, desde la aceptación de la diversidad de cada docente, la reflexión y el compromiso en equipo. Las acciones emprendidas en coordinación y colaboración por los equipos docentes alimentan la dinámica innovadora de cada centro escolar, y a su vez, esta se convierte en herramienta para resolver los problemas complejos que debemos afrontar.

Sin embargo, podríamos cometer un error importante si eludimos que el desarrollo de los proyectos de innovación en los centros cuyas investigaciones hemos referenciado, no han supuesto dificultades, resistencias, reticencias u obstáculos, estaríamos siendo poco realistas e infieles a las conclusiones recogidas en los estudios citados. De ahí que hayamos considerado oportuno mencionar aquellas que están relacionadas con la estructura organizativa como: “la escasez de tiempo, la complejidad del proyecto, la burocracia existente y la organización interna del centro educativo” (Aramendi, 2010, p. 169). Junto con “La falta de reconocimiento por parte de la Administración hacia el profesorado implicado” (Marcelo, Mayor y García, 2010, p. 129). Y “la alta rotación en la plantilla docente” (Altopiedi y Murillo, 2010, p. 67). Sin duda, estas circunstancias han supuesto una dificultad añadida para los equipos de docentes que han optado por el cambio y la innovación y es a las que nos referimos cuando hacemos alusión a los problemas complejos a resolver y de los que aprender.

Igualmente en los estudios citados se menciona la situación de que cada centro responde de forma diferente a nivel de estructura organizativa dependiendo de su contexto y de las necesidades que han sido objeto de innovación, por ello sugerimos que flexibilizar la organización interna y la burocracia podría conducir a los docentes a resolver problemas con creatividad y responsabilidad. De ahí que nos cuestionemos sobre el grado de autonomía, no solo del centro, sino también del equipo docente. En esta línea de reflexión consideramos apropiado citar una de las conclusiones de la investigación realizada en 143 centros educativos de enseñanza obligatoria en el País Vasco por su alusión directa al tema: “El profesorado consultado afirma que es necesario que los centros tengan más autonomía organizativa para abordar mejor los procesos de cambio” (Aramendi, 2010, p. 150).

En cuanto al concepto de autonomía, concretar que no es autarquía, ni decisiones tomadas a la ligera, más bien apostamos por un equilibrio entre la normativa de carácter administrativa y las iniciativas del centro que requieren que su sistema sea respetado para no detener la propia dinámica. Al respecto en los informes PISA de 2009 y de 2012 se recoge que en nuestro país la autonomía de los centros es inferior a los promedios de la OCDE, siendo precisamente este organismo el que defiende que una mayor autonomía se corresponde con mejores resultados académicos, según se evidencia en los resultados del alumnado. En concreto, se detallan los siguientes aspectos en los que dicha autonomía es menor: gestión de recursos, gestión del personal, planificación y estructuras. Como respuesta a esta situación la LOMCE 2013 propone tres tipos de autonomía: pedagógica, de gestión y organizativa aunque la propuesta deja sin abordar, de nuevo, el tema burocrático que igualmente supone una dificultad para la gestión de los centros como se ha detallado en las investigaciones referidas. Estos tres aspectos que se presentan en la actual ley de educación precisan de un conjunto de recursos humanos y económicos que permitan llevar a la realidad dicha autonomía. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que significa un paso importante que facilita la dinámica de innovación propia de cada centro.

### 2.3 El aprendizaje organizativo impulsor de la innovación.

Al abordar el enfoque de este apartado consideramos ineludible retomar el concepto de autonomía con el que cerrábamos el apartado anterior, por su relación con el aprendizaje y la apertura, aspectos que afrontamos ahora. Y para ello, nada mejor que hacerlo desde la idea de autonomía de López que nos señala que equivale a “la capacidad de transformarse, de producirse a sí mismo” (2004, p. 73) y la relaciona con los conceptos de complejidad y aprendizaje, concretando que la autonomía es ineludible para aceptar la transformación que la acción de aprender realiza en cada sujeto. Nos encontramos así que la autonomía, es decir la capacidad de cambiarse a sí mismo, es clave en el aprendizaje en cuanto a que solicita de la participación activa de la voluntad en este proceso.

Al igual que las personas, los centros educativos requieren también de esa autonomía, como ya argumentábamos en el apartado anterior, para poder decidir cómo utilizan sus recursos y distribuyen el tiempo y el espacio en coherencia con el perfil de alumno que desean formar, es decir para decidir cómo quieren cambiarse a sí mismas. “Avanzar hacia un currículo coherente implica crear contextos que organicen y relacionen las experiencias de aprendizaje” (Beane, 1995, p. 5) y es que al crear esos contextos de aprendizaje la escuela construye su cultura desde esa autonomía que la dota de identidad. Y estas experiencias de aprendizaje, por supuesto contextualizadas en el proyecto educativo como dice Elmore (2000).

aprender a hacer lo correcto teniendo en cuenta el lugar donde se trabaja. Las organizaciones que mejoran, lo hacen gracias a la creación y al mantenimiento de un consenso sobre los objetivos que merece la pena conseguir y, a su vez, ponen en funcionamiento procesos internos mediante los cuales las personas aprenden progresivamente cómo alcanzar dichos objetivos (p. 256).

El hecho de aceptar esta relación entre autonomía y aprendizaje nos conduce a plantearnos qué procesos y estructuras intervienen en la generación del aprendizaje organizativo, que es el concepto que nos ocupa, sin dejar de lado la complejidad que esto entraña. Es oportuno entonces que antes de centrarnos en los procesos y estructuras de aprendizaje, tratemos el concepto de aprendizaje organizativo, que si bien es difícil de concretar por la diversidad de perspectivas que podemos encontrar, Senge, 1998, Pedler, 1992, Dalin y Rolff 1993 entre

otros, y por la evolución del mismo desde sus inicios en 1990, son a su vez, razones por las que se hace más necesario delimitar el terreno en el que nos movemos.

Al abordar el concepto de aprendizaje organizativo nos encontramos con otro enfoque relacionado, la organización que aprende, y que es conveniente que tengamos en cuenta por los aportes que esta perspectiva puede añadir a nuestra reflexión. Para aclarar los conceptos nos vamos a servir de la propuesta realizada por López-Zapata, García-Muiña y García-Moreno (2016) y que según estos autores la corriente del aprendizaje organizativo tiene dos enfoques descriptivo y prescriptivo. El descriptivo busca construir teoría a partir de métodos rigurosos desde las comunidades académicas. Y por otra parte, la corriente de la organización que aprende tiene un enfoque prescriptivo cuando busca crear técnicas y recomendaciones prácticas para mejorar el desempeño organizativo. Tsang (1997), citado por estos mismos autores, considera que esta dicotomía no debería existir, sino que ambos enfoques podrían complementarse para construir teorías que sean, a su vez, rigurosas científicamente, pero relevantes desde el punto de vista del aprendizaje con la aportación de técnicas y procedimientos eficaces.

Nuestro planteamiento coincide con Tsang pero busca dar un paso más adoptando la propuesta actual de organizar la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje (Professional Learning Community) con una cultura de liderazgo distribuido (Bolívar, 2014; Fullan, 2014) que construye su capacidad conjunta de mejora como una responsabilidad compartida (Whalan, 2012). Este enfoque cuenta también con el apoyo de otros investigadores internacionales como Bolam et al., 2005; Louis, 2007 y se postula como el medio más efectivo de conseguir y mantener el compromiso de los docentes para ser profesionales competentes.

Clarificado que nuestra postura no es excluyente sino integradora, avanzamos ahora en el concepto objeto de estudio, y para ello, hemos seleccionado la propuesta de Argyris y Schön (1978) y que Bolívar recoge, cuando hace referencia al aprendizaje organizativo como “el proceso por el que una organización obtiene y utiliza, destrezas, conductas y valores” (2000, p. 23). Optamos también por la definición de Moreno (1997) y que es recogida igualmente por Bolívar porque nos propone: “son los procesos de generación de nuevas competencias en los miembros que actúan en la organización, aprendiendo de la experiencia organizativa y de

la actividad expresamente formadora de la organización” (2000, p. 23). Y es que además de completar la idea de Argyris y Schön hace alusión expresa a la experiencia organizativa como fuente de aprendizaje. Estas dos definiciones coinciden en el concepto de los procesos para la adquisición de competencias por parte de la organización y, se diferencian en que Moreno concreta de donde surge ese aprendizaje: de la experiencia organizativa y de la actividad propia de la organización. Desde las premisas planteadas hasta aquí, podemos concluir que el aprendizaje organizativo implica cognición, acción y autonomía como elementos constitutivos de dicho aprendizaje.

Y siguiendo esta línea de reflexión no podemos pasar por alto el concepto de la acción ya que lo hemos considerado igualmente un elemento constitutivo del aprendizaje. Así, en el contexto escolar, y en palabras de Gather (2004) estamos hablando del “aprendizaje en doble vía”, es decir por la reflexión en acción. “Esta reflexión nos permite, gracias a los conocimientos desplegados que se derivan de ella, la adquisición de una capacidad de enfrentarse, de forma sistemática, a la distancia entre la teoría profesada y la teoría eficaz” (2004, p. 171). Y como apuntan Argyris y Schön (1978) una organización que aprende debe ser capaz de extraer las consecuencias de estos desajustes entre los principios implícitos que gobiernan la acción y los discursos. Así pues, una estructura de aprendizaje facilita la dinámica de la reflexión en la acción con el fin de detectar y superar las lagunas entre las teorías efectivas y las teorías profesadas.

Hasta aquí nos hemos centrado más en los procesos de aprendizaje organizativo y ahora lo haremos con respecto a las estructuras que intervienen en dicho aprendizaje y para ello nos servimos del planteamiento de López (2004) porque este cuestionamiento nos permite relacionar procesos y estructuras desde las que plantearnos nuevas cuestiones. Así este autor propone “el sistema social de la organización escolar como un proceso de aprendizaje basado en la comunicación que produce dos estructuras básicas: la cultura y el poder” (p. 77). Y estas dos estructuras generan un universo de significados que tienen sentido en una determinada cultura, establecen la base sobre la que se construye la información y configuran una trama de relaciones que legitiman las acciones organizativas.

Cultura y poder, son pues dos estructuras que pueden suponer una traba para el cambio y un freno al aprendizaje colectivo, o todo lo contrario, como se recoge en las conclusiones de la

investigación realizada en tres centros educativos por Sánchez y López (2010) “Los casos presentados ponen de manifiesto el modo en que los procesos culturales inciden en la sostenibilidad de la innovación en los centros”. En esta misma investigación realiza un estudio comparativo entre los tres centros y los investigadores destacan en los resultados que uno de ellos presenta “una cultura desarraigada y desarticulada frente a los otros dos que la cultura está cohesionada y articulada entrono a un conjunto compartido de asunciones y significados” (p. 104). Por lo tanto, como nos proponen los autores citados, es todo un sistema social en el que la estructura de la cultura organizativa se pone de manifiesto en los compromisos que adquieren los docentes.

Abordamos ahora el concepto de cultura en relación con la estructura ya que el concepto del poder la presentamos en el capítulo 3 con respecto al liderazgo y las personas de la organización. Es evidente que dicho concepto para ser tratado en profundidad requiere de un enfoque argumentativo más amplio, sin embargo nosotros pretendemos aquí abordarlo únicamente desde su relación con la estructura de aprendizaje y es por eso que apuntamos con Gather (2004) que “la cultura es el producto del aprendizaje colectivo adquirido a través de las experiencias pasadas” (p. 170). No obstante, estas experiencias en ocasiones pueden dificultar el cambio en cuanto a que la forma de abordar los problemas no permite seguir avanzando, limitando sus actuaciones a mejoras puntuales como se recoge en la Figura 10. Así, en la medida en que los miembros de la organización participan en el cuestionamiento de las dificultades a las que se enfrentan, comprenden que la complejidad y la dinámica de funcionamiento colectivo requieren preguntarse por nuevas formas para favorecer un desarrollo duradero.

Corriente de aprendizaje	Dominio de aprendizaje	Categoría de aprendizaje	Efecto del aprendizaje.
<b>Simple</b>	Reglas, normas y procedimientos.	Deber, poder, tener derecho a...Cambios en las reglas organizativas existentes con mejoras en los procedimientos habituales.	Mejora.
<b>Doble</b>	Toma de conciencia. Explicaciones.	Saber comprender. Repensar las reglas, conociendo las razones de su existencia y cuestionando dichas razones.	Innovación puntual.
<b>Triple</b>	Principios. Fundamentos.	Osar, querer y ser. Cuestionar los fundamentos de la organización, particularmente la relación entre deseos e identidad y su relación con el entorno.	Desarrollo duradero.

Figura 10. **Formas de aprendizaje organizativo y sus efectos**  
Fuentes: Bolívar (2000) y Gather (2004)

Desde este punto de vista podríamos decir que el aprendizaje organizacional no tiene marcada una meta de llegada sino que es continuado y permanente, cíclico y progresivo en la medida en que es capaz de seguir aprendiendo sistemáticamente

“Las organizaciones más capaces de enfrentarse al futuro no creen en sí mismas por lo que son, sino por su capacidad de dejar de ser lo que son, esto es, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen, sino por su capacidad de hacerse con otras más adecuadas cuando sea necesario” (Gairín, 2000, p. 37).

La fortaleza de las organizaciones no reside en sus estructuras sino en la capacidad que dichas organizaciones tienen de generar unas nuevas, como propone Gairín, y más convenientes para responder a las necesidades actuales. Así entendemos que el aprendizaje juega un papel muy importante, en este momento, en cuanto a facilitador del proceso de construcción de esas nuevas estructuras. Con todo y a la luz de lo expuesto, consideramos que la estructura innovadora que cada centro desarrolla es única en la medida en que esta se corresponde con el resultado del proceso que cada centro vive y a la vez, supone seguir ampliando su propio proceso hasta llegar a constituirse como comunidad profesional de aprendizaje.

Así mismo, es evidente que para conseguir que los docentes construyan esta dinámica de innovación y aprendizaje, no es suficiente con que haya una cultura de cooperación, como

exponíamos ya en el apartado anterior. El proceso de aprendizaje nos permite, dar un paso más y, algo que se inicia con la cooperación profesional y, gracias a la cual se incorpora a la individualidad de la persona, nos lleva a concebir el acto pedagógico y el desarrollo profesional como una responsabilidad personal y no solo como un hecho individual, según plantea Gather 2004. Cada profesional, como miembro del equipo docente, aporta su riqueza en la variedad de trayectorias personales que facilitan aprender unos de otros, unir sus competencias y conocimientos para afrontar los problemas y hacer evolucionar el sistema. En este sentido se establecen equilibrios sutiles y profundos que permiten organizar la ayuda y el apoyo mutuo sin invadir la esfera personal.

La cultura de aprendizaje que construimos sobre la negociación y el consenso, fruto del debate sistemático sobre finalidades y valores, facilita que el proceso esté vivo, en continuo cambio y evolución permanente y evita el estancamiento de las relaciones. La confrontación y la reflexión colectivas se convierten en fuentes constantes de fuerza y motivación para mantener activo el compromiso profesional y para implementar los cambios decididos.

Presentamos a continuación en la Figura 11 un ejemplo de una posible estructura para sustentar el enfoque defendido con el fin de garantizar la cooperación y el aprendizaje organizativo. No se busca que sea perfecta, ni la única, sino un supuesto para el debate y el consenso que la comunidad educativa necesita realizar para clarificar su proyecto educativo y hacer la transferencia del mismo a la vida del centro. En la Figura 11 vemos como entorno a los valores del centro y como criterio de referencia se ordenan los espacios y el tiempo de la jornada escolar en la que se busca que todas las actividades propias del aprendizaje tengan cabida.

	<b>SINCRONÍA</b> (a la vez/al mismo tiempo)	<b>ASINCRONÍA</b> (en tiempos diferentes)	
<b>EN EL MISMO LUGAR</b>	<b>Espacios para interacciones cara a cara:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sesiones en aulas</li> <li>• toma de decisiones</li> <li>• exposiciones orales o de muro</li> <li>• coordinaciones, colaboraciones</li> </ul>	<b>Espacios para tarea continua:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• trabajos de equipo y personales</li> <li>• gran exposición pública</li> <li>• gestión de proyectos</li> <li>• nuevas iniciativas</li> </ul>	
	<b>Tiempo</b>	<b>AUTONOMÍA RELACIÓN COMUNICACIÓN</b>	
<b>EN LUGARES DIFERENTES</b>	<b>Espacio</b>	<b>Tiempo</b>	
	<b>Interacciones remotas:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• videoconferencias</li> <li>• mensajes instantáneos</li> <li>• chats</li> <li>• mundos virtuales</li> <li>• pantallas compartidas</li> <li>• editores multi-usuario</li> </ul>	<b>Comunicación + coordinación:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• email</li> <li>• blogs</li> <li>• conferencias asincrónicas</li> <li>• calendarios de grupo</li> <li>• flujo de trabajo</li> <li>• wikis</li> </ul>	

Figura 11. Posible estructura de un centro para una dinámica innovadora  
Fuente: Elaboración propia

Y para finalizar este apartado presentamos la Figura 12 en la que López-Zapata, Gracia-Muiña y Gracia-Moreno (2016) hacen una síntesis de los atributos de la organización que aprende sirviéndose del conocimiento de grandes investigadores: visión compartida, liderazgo y compromiso directivo, apertura mental y experimentación, pensamiento sistémico, trabajo en equipo y comunicación y por último, integración del conocimiento y, que bien podríamos considerar como una buena síntesis de los expuesto hasta aquí, exceptuando el tema del liderazgo que abordaremos en el siguiente capítulo.

Autor/es, año		ATRIBUTOS DE LA ORGANIZACIÓN QUE APRENDE				
<b>Senge (1990)</b>	Visión compartida	Dominio personal		Pensamiento sistémico	Aprendizaje en equipo	Modelos mentales
<b>McGill, Slocum y Lei (1992)</b>		Eficacia Personal	Apertura - Creatividad	Pensamiento sistémico	Empatía	
<b>Slater y Narver (1995)</b>		Liderazgo facilitador	Emprendimiento – Orientación al mercado		Estructura orgánica – Planeación estratégica descentralizada	
<b>Nevis et alii (1995)</b>	Brechas de desempeño	Liderazgo involucrado	Escaneo imperativo- Interés por la medición – Mentalidad experimental – Clima de apertura – Variedad operativa	Perspectiva de sistemas	Múltiples defensores – Educación continua	
<b>Goh y Richars (1997)</b>	Claridad de propósito y misión	Compromiso de liderazgo y empoderamiento	Experimentación y recompensas		Trabajo en equipo y resolución de problemas en grupo – Transferencia de conocimiento	
<b>Hult y Ferrell (1997)</b>		Orientación al aprendizaje		Orientación a los sistemas	Orientación al equipo	Orientación a la memoria
<b>Sinkula, Baker y Noordewier</b>	Visión compartida	Compromiso directivo con el aprendizaje	Apertura mental			
<b>Yang, Watkins y Marsick (2004)</b>	Empoderar hacia visión colectiva	Liderazgo estratégico	Aprendizaje continuo	Conexión sistémica con el entorno	Indagación y diálogo – Aprendizaje en equipo	Sistemas para capturar y compartir conocimientos
<b>Jerez, Céspedes y Valle</b>		Compromiso directivo	Apertura y experimentación	Perspectiva de sistemas	Transferencia e integración de conocimiento	

<b>Cardona y Calderón (2006)</b>	Orientación al aprendizaje			Comunicación y conocimiento compartido	Retención y recuperación del conocimiento	
<b>Chiva, Alegre y Lapiedra (2007)</b>	Experimentación – Toma de riesgos – Interacción con entorno externo			Diálogo – Toma de decisiones participativas		
<b>Garvin, Edmondson y Gino (2008)</b>	Liderazgo que refuerza el aprendizaje	Seguridad psicológica – Apreciación de diferencias- Apertura a nuevas ideas – Tiempo para la reflexión – Recolección de información - Experimentación		Discusiones de análisis – Transferencia de información – Educación y entrenamiento		
<b>Shipton, Zhou y Mooi (2013)</b>	Orientación al desarrollo	Orientación al cliente		Enfoque en la gestión del talento humano		
<b>Lloria y Moreno-Luzon (2014)</b>	Gestión que promueve la creación de conocimiento			Sistemas de información útiles – Marco de trabajo para el consenso	Procesos para institucionalizar el conocimiento	
<b>Zhou, Hu y Shi (2015)</b>	Liderazgo que refuerza el aprendizaje	Seguridad psicológica - Apertura a nuevas ideas – Recolección de información - Experimentación		Orientación al equipo - Educación y entrenamiento	Integración del conocimiento compartido	
Resumen atributo	<b>Visión compartida</b>	<b>Liderazgo y compromiso directivo</b>	<b>Apertura mental y experimentación</b>	<b>Pensamiento sistémico</b>	<b>Trabajo en equipo y comunicación</b>	<b>Integración del conocimiento</b>

Figura 12. Atributos de la organización que aprende  
 Fuente: López-Zapata, Gracia-Muiña, Gracia-Moreno (2016)

## 2.4 El concepto de sostenibilidad en la dinámica de innovación.

Hasta aquí hemos presentado un catálogo de cualidades, relacionadas entre sí, que nos proporcionan información relevante acerca de la estructura organizativa para la dinámica de innovación que el centro educativo puede implementar y cómo el aprendizaje del docente, tanto individualmente como en equipo, favorece que las estructuras y los procesos propios de cada organización estén al servicio de la consecución del proyecto educativo. Y como para la consecución de dicho proyecto es oportuno que los miembros de la organización se cuestionen sobre la implantación del cambio, y así, poder solventar una serie de expectativas latentes que hasta ahora se encontraban sin abordar.

Una de las claves que proponemos es cómo cada organización es capaz de disponer los diferentes elementos que hemos ido describiendo y argumentando a lo largo de los apartados que conforman este capítulo, para lograr un equilibrio entre ellos que le permita mantener viva la dinámica de innovación de acuerdo a las necesidades de su contexto. Este equilibrio hará posible, o no, que la dinámica de innovación sea sostenible caminando así hacia una cultura de aprendizaje, hacia una comunidad profesional de aprendizaje en la que el “conocimiento en acción” (Gather, 2004) es construido en el curso de sus propias prácticas innovadoras. Y como propone Elmore cuando explica a qué se refiere con “*prácticas de mejoramiento*, a teorías de la acción que conducen a mejoras sistemáticas en calidad y desempeño a lo largo del tiempo” (2010, p. 69). Es evidente que es clave como propone López “comprender cómo determinadas comunidades escolares constituyen tramas sociales e ideológicas que consiguen sostener procesos de innovación a largo plazo” (2010, p. 10).

A continuación presentamos las conclusiones que Hattie (2009) extrajo gracias a su trabajo de dirigir la evaluación de estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje en todo el mundo sirviéndose de más de 800 meta-análisis, durante 15 años y que Hargreaves y Fullan (2014) referencian en su estudio sobre el capital profesional. Hemos seleccionado esta investigación para este apartado, porque es una gran oportunidad para centrar la reflexión del cuestionamiento sobre qué resultados busca alcanzar la dinámica de innovación para ser sostenible.

Esas conclusiones son:

Las mejores prácticas de enseñanza y de mayor impacto incluían:

- Enseñanza recíproca (maestros que permiten que los estudiantes aprendan y hagan uso del auto-aprendizaje).
- Retroalimentación (respuestas específicas al trabajo de los estudiantes).
- Enseñar a los alumnos a auto-verbalizar y auto-cuestionarse.
- Estrategia de meta-cognición (conciencia y conocimiento del propio pensamiento).
- Enseñar a resolver problemas. (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 79)

Estas propuestas, avaladas por la diversidad y profundidad del estudio, son razones de peso como para argumentar la necesidad de un cambio educativo. Es una interpelación que nos invita a centrar nuestros cambios en lo importante, y a la vez, contar con motivos fundados para gestionar un cambio profundo, en la estructura formal o informal, aquella que cada centro requiera según su proceso. Consideramos que son propuestas suficientemente argumentadas para buscar intencionadamente una estructura al servicio del proceso enseñanza-aprendizaje que permita y facilite esta relación de prácticas adaptadas al contexto del proyecto educativo de cada centro porque nuestra propuesta es trabajar la dinámica de innovación desde la estrategia y en coherencia con las líneas de acción que el centro planifique.

Una vez clarificado que tipo de prácticas educativas podrían asegurar los resultados de aprendizaje en el alumnado, es apropiado cuestionarnos acerca de cómo llevar a cabo la transferencia al aula, es decir, buscamos centrar la reflexión en qué metas diseñamos alcanzar la dinámica de innovación porque al igual que nos cuestionamos los resultados del proceso de enseñanza- aprendizaje así es oportuno que lo realicemos con las metas de la dinámica de innovación. De lo planteado hasta aquí se deriva que para lograr la sostenibilidad de la dinámica de innovación proponemos establecer unas metas a alcanzar. Y estas, además de centrar la acción en su logro, nos aportan información para valorar si vamos por buen camino hacia una sociedad del conocimiento como proponen Hargreaves y Fink, “el fin de esta acción es mejorar los resultados de la escuela no solo para aumentar la productividad económica, sino con objeto de preparar a todos los jóvenes para afrontar los retos de una Sociedad del Conocimiento creativa, democrática e inclusiva” (2006, p. 45).

Es pertinente en este sentido clarificar que estamos proponiendo que la dinámica de innovación del centro precisa diferenciar entre acciones puntuales innovadoras, áreas de mejora y metas a corto, medio y largo plazo con el fin de centrar sus líneas de actuación en coherencia con la estrategia del centro y así ser sostenible. Sin embargo, antes de ajustar nuestro discurso sobre los criterios de sostenibilidad es preciso clarificar el concepto y para ello comenzamos recogiendo la definición de Fullan (2005) en la que propone la sostenibilidad educativa como la capacidad del sistema para comprometerse a tratar de resolver las complejidades que resultan de la mejora continua y que es compatible con los valores profundos derivados de las necesidades humanas. Esta propuesta plantea la relación, dentro del sistema educativo, entre solventar las complejidades y los valores profundos en cuanto a que las propuestas para resolver dichas complejidades se fomenten desde los valores. Y además, nos aporta una visión sólida para analizar e intervenir en las situaciones de complejidad. Es claro que estamos proponiendo un concepto de sostenibilidad alejado de la simple mantenibilidad e incluso de la idea de tratar de mejorar desde la eficiencia. El significado, como la base moral del término "sostenibilidad", es mucho más profundo y exige de nosotros mucho más que mantener una determinada práctica en el tiempo a pesar de su eficiencia.

Si bien es cierto que el término surge a partir de los documentos divulgativos relacionados con el medioambiente se afianza, cobra fuerza y significado en el contexto escolar gracias a los trabajos de investigación realizados por Hargreaves y Fink durante los últimos 30 años. Y es que para estos autores la sostenibilidad debe entenderse como elementos que se encuentran interconectados en esferas de influencia mutua y con membranas permeables que propician la influencia entre las diversas esferas que permite captar su complejidad. Y por eso en su definición proponen la contextualización desde el liderazgo y la mejora:

El liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo de todo aquello que se difunde y que consigue perdurar en el tiempo, de modo que no cause perjuicio alguno y que propicie de hecho un beneficio positivo para las personas que se encuentran a nuestro alrededor, ahora y en el futuro. (Hargreaves y Fink, 2006a, p. 46)

Sus investigaciones que se focalizaron en ocho centros de Educación Secundaria de Estados Unidos y Canadá son planteadas desde la perspectiva de los profesores y de los líderes educativos. Esto les permitió contar con un marco explicativo desde el que desarrollan siete principios que proponen para conseguir alcanzar el cambio y la mejora sostenibles:

1. Profundidad: se centra sobre todo en el aprendizaje profundo y en la atención y el cuidado hacia los demás y entre todos.
2. Longitud: continuidad en el tiempo. Los aspectos positivos de la vida del centro se mantienen más allá de los diferentes líderes educativos.
3. Anchura: el cambio y la mejora sostenibles se difunden. Requieren de la existencia de un liderazgo que se encuentre distribuido.
4. Justicia: no causan ningún daño o perjuicio y consiguen mejorar en un breve espacio de tiempo el ambiente más próximo. Tienen que ver con el distanciamiento del egocentrismo y la competitividad: el conocimiento y los recursos son compartidos entre los centros de un mismo entorno.
5. Diversidad: se evita la estandarización y se promueve la diversidad, así como la cohesión entre los miembros de la comunidad.
6. Recursos: incrementan los recursos materiales y humanos, nunca los reducen, actúan con prudencia y disponen de recursos suficientes; no malgastan el dinero ni desgastan a las personas.
7. Conservación: ensalzan el pasado a la vez que tratan de conservar lo mejor de éste con el fin de crear un futuro mejor. Así, el pasado se trasforma en un recurso para la mejora y no en un freno o un obstáculo. La historia del centro se valora y se repasa para aprovechar su potencial y también para abandonar lo que puede ser una rémora.

En definitiva, sostenibilidad implica que las condiciones organizativas de cada centro no solo influyen, sino que conforman las bases fundamentales sobre las que los cambios son contruidos cuando éstos logran mantenerse en el tiempo. Si repasamos detenidamente esos siete principios nos daremos cuenta de que no se refieren a condiciones organizativas de carácter estructural, sino más bien informal, como la cultura, los patrones y las redes informales de poder, las pautas de comunicación y a la distribución del liderazgo. Y en esta misma línea de la estructura informal como afianzadora de la sostenibilidad, nos encontramos con la investigación realizada por la Universidad de Sevilla entre 2005 y 2008, en tres centros

educativos, con el fin recoger los cambios surgidos en los centros innovadores, la cual entre sus conclusiones recoge: “el entusiasmo, el compromiso y la implicación junto a dosis de deseos por mejorar, pueden ser buenos ingredientes que con toda probabilidad se constituyen en sedimentos de la sostenibilidad de la innovación en los centros educativos” (Altopiedi y Murillo, 2010, p. 68).

Como consecuencia podemos encontrarnos con tantos diseños de la dinámica de innovación como centros educativos existen, focalizados en desarrollar los objetivos marcados por la estrategia, para llevar adelante un proyecto educativo. Pues sabemos que la cultura de innovación no es el mero resultado de los planes de innovación o de los sistemas formales que la impulsan, sino sobre todo una consecuencia de las prácticas cotidianas, las cuales solo en parte se ven afectadas por dichos planes o sistemas formales. Resulta difícil relacionar la búsqueda de la mejora sostenible con un único modelo, mecánico y certero de cambio dirigido a alcanzar metas a corto plazo y a conseguir resultados inmediatos.

Recogemos a continuación la investigación realizada en cuatro centros de Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Galicia, entre 2002 y 2005, mediante una metodología de acción colaborativa con las Universidades de La Coruña, Santiago de Compostela y los centros educativos. Este estudio pretende analizar los factores que dificultan o aceleran los procesos de cambio e innovación en los centros educativos cuando se incorporan TIC. Entre sus conclusiones encontramos: “La sostenibilidad depende de cómo se haya desarrollado el proceso, cómo ha sido liderado y cómo se han implementado las retroalimentaciones necesarias a la propuesta inicial” (Zapico, Gewerc y Montero, 2010, p. 350). Esta conclusión reafirma la idea presentada referente a la sostenibilidad en cuanto a que requiere de cambios profundos que no se realizan de un día para otro, sino que es el fruto de todo un proceso que necesita de liderazgo y mejora constante. En esta investigación también se recogieron algunos de los elementos que estuvieron presentes en el trabajo realizado, que proponen para ser considerados como indicadores de la sostenibilidad de la innovación y que presentamos en la siguiente Figura 13:

ASPECTOS	INDICADORES
<b>Profundidad</b>	Objetivos referidos a la identidad del centro, su relación con la comunidad, la estructura de participación interna y no el uso de un determinado software para un momento puntual.
<b>Duración</b>	El proceso de implementación-redefinición y clarificación exigió un año de trabajo constante para su institucionalización.
<b>Amplitud</b>	El proyecto comienza con un pequeño grupo que lidera, y se va extendiendo al conjunto de la escuela en el segundo año de desarrollo.
<b>Recursos accesibles</b>	Todos los recursos utilizados eran accesibles, el proceso consistió en la adaptación y apropiación del software ofrecido por la Administración.
<b>Diversidad</b>	Cada etapa del proceso estuvo adaptada a las características especiales de la escuela y a sus necesidades especiales, provenientes tanto de la tipología del centro, como de las características propias del contexto rural, ecosistema en donde se instala.
<b>Conservación</b>	El juego entre el pasado y el futuro estuvo siempre presente, Sobre todo en cuestiones relativas al conocimiento profesional del profesorado. La herramienta planteaba una forma de comportamiento respetando sus dimensiones.
<b>Cultura institucional</b>	Nuevas formas (frecuencia y contenido) de comunicación interna; sistematización de la información relevante para el conjunto del profesorado; cambios en la organización de espacios y tiempos; cambios en las rutinas de las salas de aula; nuevas formas de relación con la comunidad; cambio en la estructura de liderazgo; distribución de roles y funciones y estructuras de poder.
<b>Cultura profesional</b>	Ruptura con estereotipos relativos al lugar de las TIC en las escuelas; desarrollo de competencias en el uso de las TIC; reflexión compartida de la propia práctica; apertura a la comunidad: relación con el entorno más próximo y el global; cambio en las rutinas de trabajo diario.

Figura 13. **Indicadores de la sostenibilidad de la innovación**

Fuente: Zapico, Gewerc y Montero 2010

En cierta medida esta propuesta de indicadores de la innovación sostenible coincide con el marco de la sostenibilidad de Hargreaves y Fink (2006a) porque en ambos casos se trata de enfocar las acciones innovadoras hacia un sistema que de forma holística trate el cambio en los centros educativos alejándose, de acciones aisladas y puntuales, sin metas referenciadas al proyecto educativo y cuyo fin es el resultado inmediato para justificar la urgencia de un cambio puntual.

En torno al concepto de la sostenibilidad de la innovación consideramos oportuno cerrar este apartado con la investigación realizada por la Universidad de Sevilla en tres centros

educativos entre 2005 y 2008 en la que se analiza la capacidad de estos centros para sostener procesos de innovación. Al comparar los resultados, los investigadores recogen qué aspectos contribuyen a hacer sostenible la innovación y en sus conclusiones encontramos que son los siguientes:

un proyecto de centro consensuado; las culturas del cuidado; un ambiente exento de amenazas, la integración de todos los colectivos y la negociación de los objetivos; la identidad del centro en los valores del trabajo compartido, la colaboración y la profesionalidad y por último el papel del equipo directivo (Sánchez y López, 2010, p. 108).

### **CAPÍTULO 3 PERSONAS Y EQUIPOS DOCENTES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA SOSTENIBLE.**

En el tercer capítulo de la fundamentación teórica de la investigación nos enfrentamos al reto de abordar el tema de las personas y los equipos para una dinámica sostenible de innovación. Es decir, reflexionar en qué medida el rol del profesional docente, su aprendizaje y desarrollo, sus relaciones profesionales y el liderazgo son rasgos de las que la institución educativa se puede servir para hacer de la innovación una dinámica sostenible.

Presentamos en este capítulo cuatro aspectos a partir de los que abordar la dinámica innovadora desde la perspectiva del profesorado, que deben entenderse relacionados y en el contexto de los dos capítulos anteriores, como no podía ser de otra forma, con el fin de dar coherencia a la investigación. Es por ello que en el primer bloque comencemos con el rol del docente recogiendo y analizando las investigaciones en torno al papel fundamental que el profesorado desempeña. Continuamos con el liderazgo en la gestión de los centros educativos para asegurar que estos se conviertan en auténticos ambientes de aprendizaje para la innovación. Porque sin líderes que apuestan decididamente por una cultura de aprendizaje, la innovación corre el riesgo de quedar reducida a acciones puntuales, más o menos creativas, que determinados grupos de profesionales desarrollan y que carecen de valor para la comunidad escolar.

“Las sociedades del aprendizaje tienen que afrontar forzosamente en el siglo XXI un desafío de envergadura: armonizar la cultura de la innovación con una visión a largo plazo” (UNESCO,

2005, p. 62). De ahí la urgencia de trabajar para el desarrollo de un proyecto como comunidades de aprendizaje donde el liderazgo distribuido permita el desarrollo y la cooperación de los profesionales de la educación desde unas estructuras facilitadoras.

### **3.1 Estudio y actualización del perfil del docente.**

Abordamos este primer apartado del capítulo tercero exponiendo el concepto de rol desde la perspectiva antropológica y psicosocial con el fin de estudiar y profundizar en las funciones actuales del docente. Hemos seleccionado estas perspectivas por considerarlas fundamentales en el ámbito educativo dado que estamos hablando de una profesión cuya “misión es ayudar al desarrollo de las capacidades, competencias o cualidades humanas fundamentales” (Pérez, 2012, p. 98). Y por ello, el conocimiento, la comprensión y explicación de la conducta humana, como su diversidad y en relación con los procesos psicológicos y sociales orientan la reflexión y argumentación de este apartado.

Es necesario aclarar y concretar, antes de avanzar más, que en nuestro discurso utilizaremos los términos *rol* y *perfil* indistintamente por considerarlos sinónimos y porque nuestro fin no es de carácter terminológico, sino conceptual y por ello nos centraremos principalmente en el aspecto profesional y en los atributos que tanto el término *rol* como *perfil* puedan aportar a la comprensión de la idiosincrasia de la profesión.

En este sentido, desde la perspectiva antropológica se plantea el rol como patrones normativos culturales, es decir, una agrupación de valores, actitudes y conductas que la sociedad asigna a las personas que ocupan una posición ligada a un determinado estatus social, según nos plantean Aritzeta y Ayestarán (2003). Desde este punto de vista hacemos referencia a una estructura y a una jerarquía social y que está relacionado con las conductas de las personas en función de dicha estructura y estatus social.

Y la segunda perspectiva desde la que abordamos el concepto de rol, la psicosocial, hacemos referencia a los contenidos cognitivos y a las conductas esperadas, en cuanto a expectativas y en relación a una posición laboral concreta. En este sentido, el concepto de rol sitúa a la persona en un contexto social determinado y en una estructura social y grupal concreta e

introduce la necesidad de un aprendizaje de habilidades sociales para cada contexto. Teniendo en cuenta estas consideraciones y desde las aportaciones de los psicólogos sociales como Blanco y Fernández (1985), los conceptos de estatus, estructura, rol, normas y comunicación, entendidas como marcos de referencia compartidos dentro de un grupo, marcan las funciones a desempeñar para cada rol profesional. Es decir, el rol que desempeñamos en cada momento determina un tipo de relación social y va asociado a unos valores, actitudes y conductas.

Avanzando en nuestra reflexión y teniendo en cuenta ambas perspectivas, podemos considerar el perfil profesional como la descripción detallada y precisa que muestra los rasgos más característicos de un grupo profesional. Por lo tanto, ser profesional podríamos afirmar que se trata de lo que uno hace y cómo lo lleva a cabo, “se refiere a ser imparcial y a mantener un alto grado de conducta y rendimiento en relación al desempeño del trabajo” (Fullan, 2014, p. 108). Desde este punto de vista, entendemos que el desempeño del trabajo que corresponde a la profesión viene delimitado por los ámbitos de actuación, las funciones a desempeñar y las competencias profesionales a desarrollar. Es oportuno pues ahora cuestionarnos sobre qué rasgos determinan y constituyen una profesión y para ello nos servimos de la propuesta de Hargreaves y Fullan en la que recogen las siguientes características:

- Conocimiento especializado, experiencia y lenguaje profesional.
- Compartir normas comunes de prácticas.
- Procesos largos y rigurosos de formación y calificación.
- Monopolio sobre el servicio que se provee.
- Una ética de servicio, incluso en sentido de vocación en la relación con los clientes.
- Autorregulación de la conducta, disciplina y despidos.
- Autonomía para hacer juicios discrecionales fundados.
- Trabajar juntos con otros profesionales para resolver casos complejos.
- Compromiso con un aprendizaje continuado y actualización profesional (2014, p. 108).

Teniendo en cuenta la relación de atributos enumerados anteriormente podemos valorar si la docencia debe ser considerada una profesión o no. Y efectivamente, la revisión y la consideración de la profesión, desde las cualidades anteriormente enumeradas, nos permite afirmar que estamos hablando de una profesión realizada por profesionales cualificados, dado que cumple con todas ellas. Esta primera aproximación a los rasgos generales de la

profesión no nos aporta, sin embargo, aquellos que la diferencian de cualquier otra profesión dotándola así de su propia identidad. Por ello, continuaremos nuestra reflexión desde el contexto, particular y concreto, en el cual se desarrolla la profesión con el fin de ir identificando dichos rasgos. Este contexto físico son las aulas y todo el centro educativo; sin embargo, y sin quitarle la importancia que el lugar tiene en relación con el desempeño de la profesión, nos centraremos en el contexto psicológico y social que se crea durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En torno a esta idea especificamos que además, la profesión docente, como otras muchas, requiere de una experiencia práctica que ayude a elaborar y materializar la transferencia del saber teórico, en este caso, al aula. Sin embargo, el escenario de la docencia está marcado por su carácter sistémico, dinámico, cambiante, incierto y complejo. Y es en este ambiente donde el docente desarrolla su competencia como profesional y en el que se pone a prueba su “capital profesional” (Hargreaves y Fullan, 2014). Y que como los autores del término proponen este implica un capital humano, social y decisonal que con la práctica el docente irá construyendo.

Pues bien, y pese a que es bastante común la idea de que la práctica hace al maestro, nosotros consideramos oportuno abordar el enfoque de la profesión desde la reflexión en la acción (Schön, 1987; Gather, 2004) con el fin de diferenciarla de un simple activismo, de una relación de prácticas planificadas de forma general y sin importar cómo, por qué y para qué. Además sin olvidarnos de que “el aprendizaje contextualizado, encarnado en las experiencias y vivencias de cada individuo como participación activa y entusiasta dentro del espacio de la comunidad social en la que se desenvuelve”, (Pérez, 2012, p. 97) es el que dota a estas acciones de sentido y significado.

En este camino de ir profundizando en las diferentes características que conforman la profesión docente recogemos ahora su función pública. Al igual que la medicina o la judicatura este tipo de profesiones reúnen una serie de elementos por los que se las reconoce como tal: una misión social, un campo de actuación, un dominio de conocimiento y unas formas de acceso, promoción y reconocimiento (Gardner, Csikszentmihalyi y Damon, 2005) por las que se diferencian del resto de profesiones y que bien alineados contribuyen a mejorar las condiciones de vida de las personas. Como muy bien sintetiza Dussel, “la escuela es una

institución de transmisión cultural organizada en cierto momento histórico –la modernidad de fines del siglo XVIII y XIX– en torno a una idea de cultura pública y con el predominio del pensamiento racional, reflexivo y argumentativo” (2011, p. 22).

Y desde este papel social de la escuela, como institución a la que se la ha asignado, desde sus inicios, la transmisión de la cultura y el desarrollo social con el fin de humanizar nuestra vida y formar personas para un futuro mejor, es desde donde adquieren sentido “unos objetivos fundamentales de carácter universal: transmitir valores, modelar roles, dominar notaciones y disciplinas” (Gardner, 2000, p. 44). Consideramos oportuno incluir una observación referente a la función pública de la educación diferenciándola de la institución donde esta tiene lugar, el centro educativo, y que como tal este puede ser de carácter privado o público. Por lo tanto, indistintamente del centro escolar donde tenga lugar, la educación es un bien público, social y cultural.

Como referencia a los valores y objetivos universales contamos con organismos competentes que nos marcan el rumbo y por citar algunos de los más significativos, la ONU con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y la OCDE con los diferentes estudios e informes sobre los resultados del alumnado a nivel internacional y con las investigaciones y propuestas para el cambio y la mejora. Este atributo, que no debemos desatender, requiere de los docentes un cambio, pasar de la lógica de la enseñanza a la lógica del aprendizaje para seguir respondiendo al papel social encomendado.

De lo planteado hasta aquí se deriva que la docencia es una profesión que requiere de la reflexión en la acción y que tiene una función social con una misión de futuro en cuanto a ayudar, orientar y acompañar a los estudiantes en el desarrollo de sus potencialidades únicas y diversas. Así como detectar el potencial del alumnado (Medina, 2014), tanto en las diferentes áreas curriculares como en las habilidades, estrategias y actitudes a la hora de trabajar y relacionarse con los demás, para acompañarles en el proceso de construcción de su personalidad y en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

Es pertinente en este sentido, presentar ahora el concepto de investigación-acción (Lewin, 1973) como un paso más en la reflexión-acción (Dewey, 1933) esa reflexión sobre la acción que nos conduce a indagar sobre las preguntas que nacen de dicha reflexión y va a permitir

que la acción de enseñanza y aprendizaje mejore y sea innovadora. Recogemos intencionadamente el paradigma epistemológico de la investigación-acción con el fin de fundamentar la acción del docente no solo en su propia reflexión sino además desde el cuestionamiento que la investigación aporta a la acción educativa gracias al aprendizaje continuo del docente.

Dada la complejidad del enfoque, es necesario aclarar que asumimos, por su adecuación a nuestra investigación, la delimitación que recoge Romera-Iruela referenciando a Reason y Bradbury (2005) en la que “el término «investigación-acción» incluye toda la familia de enfoques de investigación que son participativos, basados en la experiencia, y porque están orientados a la acción, en su sentido práctico, son generalmente reconocibles y no «propiedad» exclusiva de una tradición” (2011, p. 601). Y desde esta premisa formulamos la investigación acción como una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje ya que no se trata solo de investigar sobre ella, sino que es un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente como la integración de la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye a la propia actividad educativa. Proponemos la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre ella, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas para llegar a ser un experto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, en esta línea de pensamiento contamos con la investigación realizada por Márquez (2004 – 2008) sobre el nuevo perfil del docente y en la que se analiza el alumnado y el profesorado de prácticas del CAP de la Universidad de Málaga, que confirma nuestra propuesta sobre la competencia del docente para investigar al recoger entre sus conclusiones la necesidad de “un docente que sea capaz de reflexionar sobre su práctica, de centrar su proceso de enseñanza en los alumnos y adaptarse a la realidad de su aula y a la diversidad de su alumnado” (Márquez, 2009, p. 358). Reflexión y adaptación con el fin de atender a la diversidad y promover la capacidad de aprendizaje. A la luz de lo expuesto hasta aquí, podemos proponer que el perfil del profesional de la docencia tiene un carácter social,

requiere de reflexión y adaptación sobre la acción y precisa mantener viva su actitud de aprendizaje y mejora.

En la Figura 14, que ahora presentamos, hacemos una síntesis de la propuesta de los autores Schön, Lewin y Dewey, referente al desempeño de la acción docente como un profesional comprometido con el alumnado y consigo mismo.

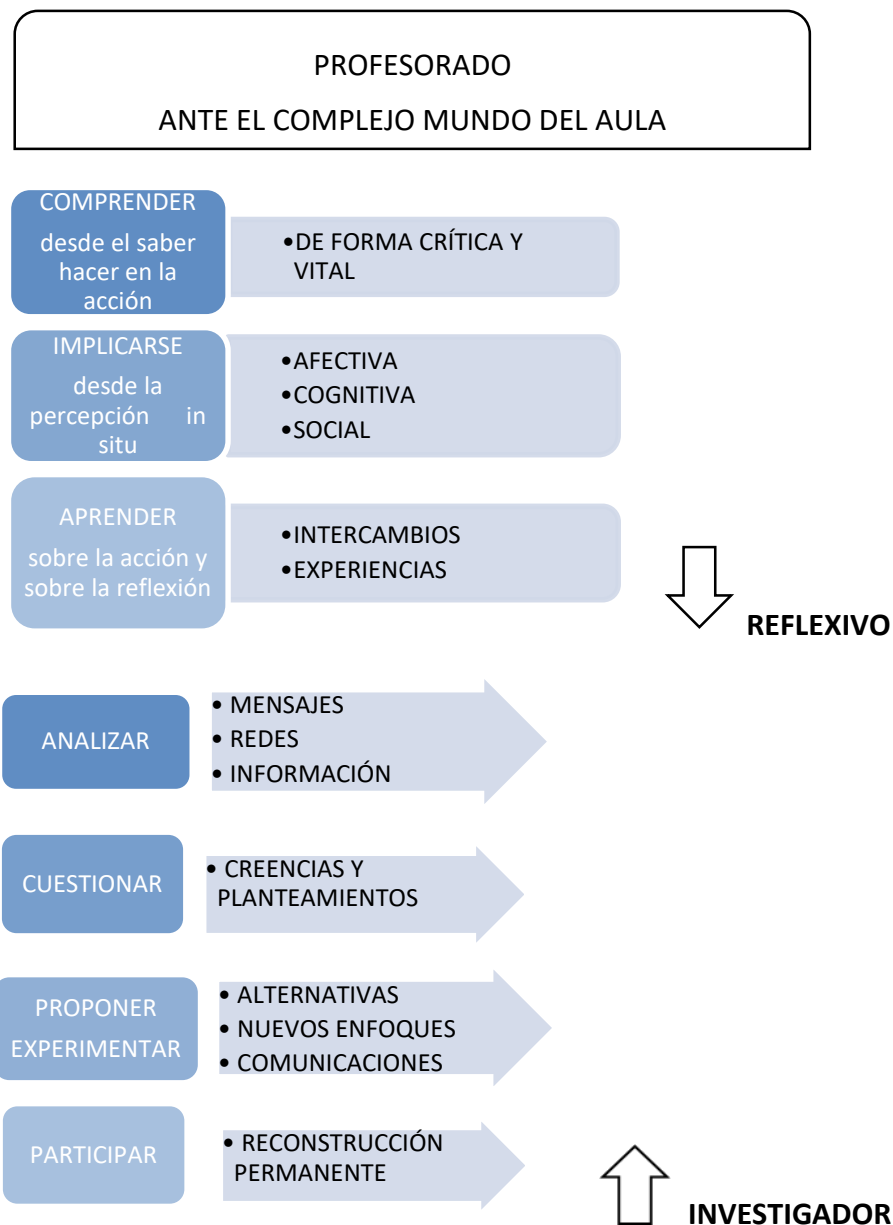


Figura 14. Perfil del docente reflexivo e investigador

Fuente: Elaboración propia

Es decir, un profesional capaz de mejorar su propia acción gracias a la reflexión y la investigación. Todo este proceso de enseñanza y aprendizaje no se realiza de forma

individual, sino que tiene lugar en la interacción con los estudiantes en el aula, fuera de ella y junta a los demás profesionales que enriquecen y mejoran dicho proceso. Al plantear la reflexión en la acción y la investigación como rasgos de la profesión intencionadamente buscamos que el docente tome conciencia de la naturaleza de su identidad profesional y comprenda sus fines.

El perfil del profesional de la docencia en la sociedad contemporánea, caracterizada por la globalidad, la fluidez, la flexibilidad, la distribución y el consumo, precisa no solo de una revisión y actualización sino, como estamos argumentando, de un profundo cuestionamiento de sus funciones dado que las necesidades de los ciudadanos del siglo XXI son otras. Y es por ello que en la Figura 15 exponemos una proposición que recoge la relación entre la propuesta de Gardner, las cinco mentes para el hombre del siglo XXI, los siete saberes necesarios de la educación del futuro del filósofo y sociólogo Morin y el perfil del alumno que el modelo educativo IB (Bachillerato Internacional) desarrolla en su alumnado. La relación que hemos establecido entre las propuestas de estos autores nos ayuda a evidenciar que la claridad en la metas de la educación permite centrar el desempeño del docente en la consecución de un perfil del alumnado.

GARDNER (2008)	MORIN (1998)	PERFIL DEL ALUMNO (IB)
<b>Mente Disciplinada</b>	Cegueras del conocimiento	Pensadores
	Principios del conocimiento	Reflexivos
<b>Mente Ética</b>	La ética del género humano	Íntegros
		Buenos comunicadores
<b>Mente Sintética</b>	Enseñar la condición humana	Informados e Instruidos
	Enseñar la identidad terrenal	Indagadores
<b>Mente Respetuosa</b>	Enseñar la comprensión	Solidarios
		Equilibrados
<b>Mente Creativa</b>	Enfrentar las incertidumbres	Mentalidad abierta
		Audaces

Figura 15. Posibles relaciones entre investigadores, filósofos y perfil del alumnado  
Fuente: Elaboración propia

Y es evidente que este enfoque requiere contar con profesionales formados en ese paradigma, personas con una opción clara y decidida por la educación, hábiles en las relaciones y la comprensión, expertos en indagación y evaluación. Si bien es cierto que el enfoque sugerido en la Figura 15 puede resultar novedoso e incluso arriesgado, además de muy general, nuestra intención no es otra que provocar, cuestionar y apuntar que recogiendo las voces de investigadores y filósofos contemporáneos, es posible otro sistema educativo. Y en este marco de búsqueda de confluencias y creatividad es oportuno presentar la idea del profesional innovador y que como recogemos en la figura anterior se correspondería con la mente creativa. Y para explicar con más detalle que añade este rasgo al perfil profesional del docente nos vamos a servir de la observación realizada por Cornellà y Flores (2007) sobre las personas innovadoras:

consideran su actividad profesional como un medio; son individuos capaces de ilusionar y sacar lo mejor de las personas independientemente de su talento; personas carentes de prejuicios, no dan nada por imposible a priori; tienen una forma distinta de ver las oportunidades, desde un prisma diferente; mezcla de riesgo y pasión y un punto de locura, de inquietud (pp. 144-147).

Estas constataciones podrían servir como punto de partida para construir el perfil del profesor innovador y que tiene rasgos comunes a los innovadores de otras áreas del conocimiento. En este marco, Gairín nos recuerda el papel tan importante de la educación para lograr personas innovadoras porque necesitamos aclarar y concretar que no estamos hablando ni de la persona ideal a formar ni del profesional de la educación perfecto para poder desempeñar su labor, estamos presentando un proceso de construcción personal que profesorado y alumnado desarrollan conjuntamente.

La sociedad del futuro será una sociedad cognitiva y, en ese contexto, el posicionamiento de cada persona en el espacio del saber y la competencia será decisivo. La facultad de renovación e innovación dependerán de los vínculos entre la producción del saber a través de la investigación y su transmisión a través de la educación y la formación (Gairín, 2005, p. 416).

Hasta aquí podría entenderse que estamos argumentando la profesionalidad del docente desde un enfoque técnico, metodológico, social e innovador, y sin dejar de ser cierto, si sería incompleto si no especificamos que en el enfoque social debemos considerar el trabajo en

equipo del profesorado. Y es que en este sentido, contamos con diversas tendencias que defienden que la profesión docente debe pasar de una cultura del ejercicio individual al colectivo (Lieberman y Miller, 2000; Marcelo, 2002; Tedesco y Fanfani, 2002). Esta visión implica cambiar la cultura organizacional tradicional en la cual un profesor trabaja de manera aislada y centrado en su clase (Marcelo, 2002). Este rasgo ya ha sido tratado en profundidad en el capítulo anterior, sin embargo, dada su relación e importancia consideramos que debemos incluirlo dentro de los rasgos del perfil y por eso lo recogemos aquí.

Es evidente pues, que las competencias del docente han cambiado debido a las necesidades actuales y futuras de la sociedad y una confirmación de ello es la propuesta que recogemos en la Figura 16, en la que Martínez (2015), desde su investigación, no solo actualiza dichas competencias sino que haciéndose eco de la visión de futuro que requiere el planteamiento del tema que abordamos, confirma nuestro enfoque. Es decir, nuestro planteamiento implica que el profesional de la docencia está capacitado en todas las competencias que se recogen en la Figura 16 y que el proceso de reflexión-acción e investigación que vive diariamente en la comunidad educativa le permite mantener vivas y en activo estas competencias.



Figura 16. **Competencias docentes que conforman el perfil del profesorado**  
Fuente: Martínez (2015)

Coincidimos con la representación elegida por Martínez porque sitúa en el centro de la figura las competencias que podríamos considerar como la base de la gestión del aula y alrededor de estas, representadas en la misma órbita, se sitúan las competencias que facilitan que dicha gestión cuente con rigor, profundidad y largo alcance pasando así del desempeño de una profesión a la profesionalidad.

Y para cerrar este apartado exponemos una propuesta del perfil del docente en coherencia con las competencias que a lo largo del apartado hemos argumentado, tratando de sintetizarlas en los siguientes aspectos:

- Intelectualmente formado, con solidez y rigor; conocimientos pedagógicos, didácticos y organizativos fundados e integradores.
- Equipado con capacidades de carácter emocional y social para afrontar altas metas educativas y múltiples retos de la enseñanza y el aprendizaje.

- Con valores, creencias, concepciones y “herramientas” que le permitan entender y responder a la creciente diversidad del alumnado con compromiso.
- Proactivo para crear y revisar la propia práctica, personalmente y en equipo, investigando sobre la enseñanza e implicándose en procesos sostenidos de mejora y cambio.
- Con habilidades para la comunicación y la relación con las familias y otros agentes comunitarios y sociales.
- Comprometido con la mejora permanente de su profesión y de las instituciones en las que se desarrolla.
- Con capacidad para contribuir a la creación e innovación orientada a la mejora de las prácticas educativas y dispuesto a compartirlo en red.
- Abierto a la evaluación de sus prácticas educativas, de los logros de sus alumnos y al conocimiento que otros docentes le pueden aportar.

Y tal como hemos defendido durante el desarrollo de este apartado, el perfil del docente necesita estar en consonancia con los fines de la educación y que Pérez recoge en la siguiente formulación: “Las finalidades de la escuela han de centrarse en el propósito de ayudar a cada individuo a construir su propio proyecto vital (personal, social y profesional), a transitar su propio camino desde la información al conocimiento y desde el conocimiento a la sabiduría” (2012, p. 148).

### **3. 2 Desarrollo y aprendizaje del profesional de la educación.**

Antes de entrar en profundidad en el tema, es preciso concretar que en este apartado nos centraremos en la formación continua del docente en el ejercicio de su profesión. Es decir, abordaremos la formación del profesional que ya está en activo, que es miembro de un claustro y que ya se ha iniciado en su práctica educativa. Consideramos que no es oportuno tratar, en esta investigación, la formación inicial del profesorado porque, sin negar su importancia y repercusión en la futura práctica, no guarda una relación directa con el objeto de esta investigación. Sin por ello restar su importancia, ya que puede ser un condicionante para el desempeño de la profesión y para la formación continua.

Y para iniciar dicha reflexión consideramos pertinente traer, de nuevo, una de las características de la profesión docente que ya en el apartado anterior recogíamos: el compromiso con un aprendizaje continuado y la actualización profesional (Hargreaves y Fullan, 2014). Es decir, el tema fundamental de este apartado está contemplado en el perfil docente, por su importancia y repercusión en el ejercicio de la profesión. Y es que esta formación se pone de manifiesto cuando en el aula gestionamos los aprendizajes, las situaciones complejas que requieren de serenidad y equilibrio, los entornos que demandan de la toma de conciencia, reflexión y decisión para y en la acción. Así es el ambiente que diariamente vive el docente, una situación que precisa de un grado de autonomía y seguridad, de competencias profesionales y de creatividad con la finalidad de alcanzar los objetivos marcados.

Y en este contexto, la pregunta que surge es, qué contenido debe abarcar entonces dicha formación y actualización continua que facilite al docente actuar con profesionalidad. Desde la propuesta que presenta Escudero, referente a las alternativas para la mejora de la formación docente, estas giran en torno a dos criterios, “el de la coherencia conceptual y la coherencia organizativa”. Y que como el autor explica: “El primero hace referencia a articular e integrar como es menester una visión bien trabajada y compartida acerca de una buena educación (y centros) y su proyección en el tipo de aprendizajes docentes a cultivar y desarrollar (modelo de profesorado)” (2019, p. 173).

Los resultados recogidos en la encuesta realizada en 2018 por REDE (Red por el diálogo educativo) y promovida por la Fundación COTEC, nos facilitan reflexionar sobre en qué medida estos criterios son importantes para el profesorado. En dicha encuesta han participado 772 profesionales de todos los niveles educativos, de los cuales un 85% son docentes. En el reciente informe publicado se recogen los siguientes aspectos que son prioritarios en la formación continua:

- Equipos de trabajo entre el profesorado vinculados al desarrollo de un proyecto (73%)
- Formación en réplicas de buenas prácticas validadas, impartidas por los profesores que ya las han desarrollado (63%) y
- Seminarios o cursos de formación a demanda de los propios centros (60%)

Es evidente que, tomando como referencia la opinión del profesorado, el contenido de la formación se debe centrar en el desarrollo de los proyectos en equipo, en la implantación de buenas prácticas y en las necesidades de cada centro. Al valorar estos resultados desde el criterio que propone Escudero: el de la coherencia conceptual y la coherencia organizativa, observamos que tal coherencia está presente en las propuestas. A nivel conceptual: solicita ser formado en los proyectos que ha de desarrollar, en buenas prácticas validadas y en las necesidades propias de cada centro y a nivel organizativo: estas deben ser realizadas en equipo e impartidas por docentes.

Y en esta misma línea está la propuesta que realiza Pérez, cuando afirma que “la transformación de la cultura arraigada en creencias y hábitos de los docentes en ejercicio requiere de métodos y estrategias que incluyan de forma continua y convergente la investigación y la acción, la práctica y la reflexión” (2012, p. 263). Aspectos que ya abordábamos en el apartado anterior desde la perspectiva del perfil del docente y que ahora recogemos de nuevo, no solo por su relación, sino precisamente para asegurar que esta se da y, por lo tanto, dotar de mayor fuerza y coherencia nuestra argumentación.

En esta línea de estudio traemos una práctica internacional que consideramos relevante porque aporta nuevas perspectivas sobre la formación relacionada con las buenas prácticas, y que se recoge en los resultados de la encuesta anteriormente mencionada. Y es la denominada *Lessons y Learning Studies* (LS) cuya iniciativa comenzó en Japón y que actualmente es conocida internacionalmente. Esta práctica implica un proceso donde los docentes cooperativamente diseñan, desarrollan, observan, analizan y revisan una propuesta didáctica. Una estrategia cíclica donde cada docente del grupo y de forma rotativa, desarrolla la propuesta y es observado por el grupo. Un planteamiento que asume no solo la mejora del aprendizaje del alumnado, sino también la de los profesionales que participan en ella. Sintetizando “podríamos decir que la virtualidad pedagógica fundamental de las LS es que incorporan, a través de los sucesivos ciclos, los cuatro pilares que constituyen cualquier proceso de investigación/acción, más el componente cooperativo” (Soto y Pérez, 2015, p. 27).

Desde este enfoque proponemos la reflexión del docente sobre su vivencia a nivel profesional y no solo desde los logros de sus estudiantes, sino desde la aceptación de su propia situación de mejora y aprendizaje. Y es que, al igual que formulamos la conveniencia de que sea el

alumnado quien gestione sus propios procesos de aprendizaje, por coherencia el docente requiere, igualmente, ejercitar la reflexión sobre su práctica para favorecer la comprensión y aceptación del cambio y la mejora. Porque “las concepciones del aprendizaje cambian en la medida en que el sujeto toma conciencia de la importancia de sus propios procesos” (Martín y Cervi, 2012, p. 428). Entraríamos así en un proceso de autoaprendizaje y formación continua, de metacognición referente a su propio proceso de aprendizaje, cómo aprende, qué estrategias le son más beneficiosas, y que junto a los planes de formación implementados desde el equipo directivo del centro, nos permitiría avanzar en la gestión del cambio para una dinámica de innovación.

Avanzando en nuestra exposición recogemos la propuesta de Gairín referente a esta perspectiva porque añade una visión de futuro de la organización y de las personas que nos permite no desatender el contexto en el cual tiene lugar ese proceso de aprendizaje:

Este marco conceptual donde se da el autoaprendizaje constituye, sin lugar a dudas, la referencia que permite un impulso organizativo hacia el futuro. Las personas no se forman y se desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos, sino para ampliar su función. Este planteamiento nuevo puede llegar a cuestionar aspectos relacionados con el liderazgo, la toma de decisiones y los mecanismos de control que se establecen. (Gairín, 2000, p. 37).

Este planteamiento sobre la formación como ampliación de funciones nos conduce a explorar nuevas estrategias de aprendizaje, a cuestionar los planes de formación establecidos en la organización con la incorporando de nuevas técnicas y medios que agilizan y, hacen más operativa, la participación de quien se está desarrollando y aprendiendo. Al buscar intencionadamente que el profesorado se implique en su desarrollo profesional estamos aceptando la riqueza de otras perspectivas para afrontar la situación de aprendizaje personal y también, iniciando su participación en la toma de decisiones de los planes del centro. Y es por ello que estamos de acuerdo con Sepúlveda-Ruiz, Calderón y Torres (2010) cuando citando a Giroux (1988) plantean que “problematizar nuestras funciones, actos, pensamientos y emociones significa dar un paso decisivo para convertirnos en intelectuales críticos” (p. 461).

Tanto el proceso de reflexión como el de autoaprendizaje no pueden dar por sentado que el profesorado quiere cambiar, sin prever las resistencias, tanto cognitivas como emocionales,

que en la mayor parte de los casos se producen. Un plan de formación realista y diseñado para un claustro concreto, cuenta con estas resistencias, para afrontarlas y gestionarlas y así poder tomar las medidas oportunas. Sabiendo que el objetivo no es enfrentarnos a dichas resistencias sino proponer nuevas perspectivas desde las que abordarlas y fomentar nuevas situaciones ricas en posibilidades. Se trata de acompañar, en equipo, al docente interesado y con inquietudes por seguir aprendiendo para afianzar su identidad como profesional y desde su trayectoria y experiencia proyectar la construcción de su propio perfil (Medina, 2014).

En este marco de reflexión presentamos en la Figura 17 la relación que Martín y Cervi, 2012, realizan entre los enfoques psicológicos, la formación del profesorado y cambio educativo porque estos autores, desde la perspectiva del perfil del docente, relacionan el cambio y la formación manifestando así que estamos hablando de un perfil en continuo proceso de construcción y actualización.

ENFOQUES DEL PERFIL DOCENTE	Proceso-producto. Racionalidad técnica	Pensamiento del profesor	Profesional reflexivo
ENFOQUES PSICOLÓGICOS	Conductismo	Procesamiento de la información	Constructivismo (cognitivo y socio-cultural)
ENFOQUES DE FORMACIÓN	Aprendiz. Aprender haciendo	Escolástico. Basado en los conocimientos	Práctica reflexiva. Práctica y concepciones se modifican mutuamente en un bucle recursivo.
ENFOQUES DE CAMBIO EDUCATIVO		Mecanicista	Sistémico

Figura 17. **Relación entre los enfoques del perfil docente, psicológicos, la formación y el cambio educativo.**

Fuente: Martín y Cervi (2012)

Hasta aquí hemos centrado nuestra reflexión en el desarrollo del docente como individuo y podría entenderse que vamos a pasar por alto la formación en equipo. Y de hacerlo cometeríamos un grave error en esta argumentación porque tanto en los resultados de la encuesta, de la que partíamos para recoger el contenido de la formación, como la práctica internacional LS, hacen clara referencia al equipo en este proceso de aprendizaje. En la primera se recoge que sean equipos de trabajo entre el profesorado vinculado a un proyecto,

quedando así claro que el fin del equipo es llevar a buen término el proyecto común. El motivo que les une y por el que se crea dicho equipo es el proyecto, gestionarlo y resolver las diversas situaciones que surjan será el objetivo principal.

Sin embargo, en la experiencia LS el equipo no se crea por y para un proyecto, sino que se busca el intercambio de experiencias para el desarrollo de nuevas prácticas. Por medio de la implementación, la experimentación y el intercambio se mantiene vivo un círculo de aprendizaje que se retroalimenta desde los inputs de la observación, la recopilación de datos y el análisis pedagógico. Y mantener vivo este círculo de aprendizaje requiere de la colaboración y cooperación de los miembros del equipo. Al final del ciclo, el equipo adoptará o no el cambio de las prácticas propuestas, sin embargo, el hecho de que tenga lugar este tipo de cooperación contribuye a formar y mantener redes de vínculos que facilitarán el desarrollo profesional posterior.

En estos dos casos que hemos recogido se pone de manifiesto el papel que desempeña el equipo, sin la colaboración y la cooperación de sus miembros este no tiene sentido, sin embargo como afirma Gather, “para conseguir que los docentes construyan el significado del cambio, no vale solo con que haya una cultura de cooperación” (2014, p. 85). Se hace pues necesario un equilibrio entre saber cuándo aprender con eficacia en equipo y cuándo es oportuno un aprendizaje individual. Tener presente esas dos situaciones nos invita a plantear la idea de que la formación continua del docente, por medio de los planes de formación del centro o desde cualquier otra institución externa, o incluso desde cualquier plataforma virtual de aprendizaje, requiere de propuestas que respondan a estas dos situaciones: el desarrollo del proyecto de centro y las propias y específicas que cada docente precisa. Y así, la cultura de cooperación que plantea Gather como insuficiente se verá reforzada desde el saber hacer con la transferencia al aula y el compromiso individual de cada docente.

En la Figura 18 proponemos un diseño de aprendizaje para la dinámica innovadora que contempla las tres posibilidades que hemos planteado en nuestra argumentación.

DISEÑO DE APRENDIZAJE PARA LA DINÁMICA DE INNOVACIÓN		
¿Qué he aprendido, qué he compartido?		
Visión holística: conocimiento + práctica + procesos + técnicas + comportamientos-actitudes		
PPA	PAE	PCC
Programa Personal de aprendizaje	Programa de aprendizaje en equipo	Programa para compartir conocimiento
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tomar conciencia de la identidad profesional:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoanálisis para identificar las necesidades de aprendizaje.</li> <li>• Reflexión sobre el propio discurso en el aula.</li> <li>• Cómo enseñas, cuál es tu didáctica.</li> </ul> </li> <li>➤ Elaborar la propia narrativa:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar un escrito que recoja los puntos anteriores con el fin de marcar unos objetivos (SMART).</li> </ul> </li> <li>➤ Experiencias de autoaprendizaje.</li> <li>➤ Indagación personal sobre mis talentos.</li> <li>➤ Deconstruir, desaprender y reconstruir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mejorar la identidad profesional del equipo:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de sesiones en clase.</li> <li>• Diálogo de aprendizaje (rúbrica) sobre la observación.</li> <li>• Debate sobre el aprendizaje realizado por cada una de las personas que han intervenido.</li> </ul> </li> <li>➤ Grupos de discusión y análisis de tareas y contenidos:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Decisión sobre la incorporación de nuevos aprendizajes en la programación.</li> <li>• Nuevas técnicas o procedimientos a implementar.</li> <li>• Construir nuevos procesos.</li> </ul> </li> <li>➤ Desarrollar la cultura del centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ampliar la identidad profesional del centro:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir aprendizaje.</li> <li>• Comunicación al equipo y al claustro.</li> <li>• Compartir en encuentros con otros centros.</li> <li>• Publicaciones.</li> <li>• Guías Didácticas.</li> </ul> </li> <li>➤ Estudio y solución de problemas:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de casos.</li> <li>• Reflexión sobre nuevas perspectivas.</li> <li>• Presentación de conclusiones.</li> </ul> </li> <li>➤ Propuesta para desarrollar prácticas innovadoras.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• El error como fuente de aprendizaje.</li> <li>• Nuevos programas de aprendizaje que den respuesta a las necesidades.</li> </ul> </li> </ul>
<p><b>Posibles herramientas que pueden facilitar el desarrollo del programa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mentoring y coaching, con sus respectivas estrategias</li> <li>✓ Portfolios digitales, como una herramienta de seguimiento y documentación de evidencias de las diversas prácticas educativas y de reflexiones</li> <li>✓ Entrevistas para favorecer la motivación y vinculación con el proyecto del centro</li> <li>✓ Encuestas a alumnos y familias y focus groups con alumnos.</li> </ul>		

Figura 18. **Diseño de aprendizaje para la innovación**  
Fuente: Elaboración propia

Es decir, un programa personal de aprendizaje como proceso de construcción de la identidad profesional, un programa de aprendizaje en equipo como proceso de construcción social y un programa de aprendizaje para compartir conocimiento, con fines más amplios que solo el

propio centro, porque intencionadamente buscamos compartir el aprendizaje. Consideramos que este proceso puede facilitar la sostenibilidad de la dinámica de innovación, propia de cada centro, al respetar y proponer el desarrollo de la identidad de los docentes como fundamento del programa. Y desde este desarrollo profesional generar la conciencia de equipo como cultura de trabajo.

Este enfoque muestra algunas similitudes con un proyecto de investigación-acción al entenderse como la apertura de un espacio comunicativo (Habermas, 1987, 1996; Kemmis y McTaggart, 2005; Kemmis, 2006) en el que los acuerdos y desacuerdos pueden ser problematizados y explorados abiertamente; en el que los participantes afrontan los conflictos sociocognitivos generados por sus diferentes puntos de vista (Gavilán, 2009, p. 139). A fin de cuentas la investigación-acción participativa, es una herramienta educativa que pretende que la comunidad tome parte en el análisis de la realidad, en la definición de los problemas y en su solución, construyendo democráticamente propuestas de mejora. En cierto modo se cumplen las características propias de este enfoque: protagonismo de los participantes, colaboración a través de la participación, reconstrucción del conocimiento práctico y el cambio social a través del cambio educativo (Lewis, 2002, 2005 y 2009; Stigler y Hiebert, 1999; Yoshida, 1999). Aunque no tenemos como fin identificar las similitudes entre la investigación-acción y nuestra propuesta, no podemos negar que estas dotan a nuestro planteamiento de mayor profundidad y rigor.

Antes de dar por finalizado este apartado es preciso retomar el tema de los planes de formación de los centros a los que hemos hecho alusión en varias ocasiones. Consideramos que estos buscan generar una corriente de intervención para un cambio planificado y asegurar la transferencia al aula del aprendizaje del docente. En la Figura 19 mostramos la propuesta de Gather referente al desarrollo profesional porque integra, parafraseando a la autora, de forma orgánica y reguladora la evaluación, como un proceso continuo que es asumida por los docentes para saber ayudar de forma constructiva. En este enfoque también aparecen los profesionales de la docencia como los responsables de su desarrollo, tanto individual como colectivamente, sin descuidar un aspecto importante, el contexto social del centro, al recoger las influencias de la investigación, las autoridades escolares, las presiones externas y el sistema educativo. A fin de cuentas, tanto el centro como el profesorado se

deben a él en cuanto a que “la capacidad profesional de un sistema educativo vendría dada por las características de su modelo de profesión docente y por la capacidad profesional que este modelo aporta a las instituciones que interactúan en el sistema” (Moya y Manso, 2019, p.11).

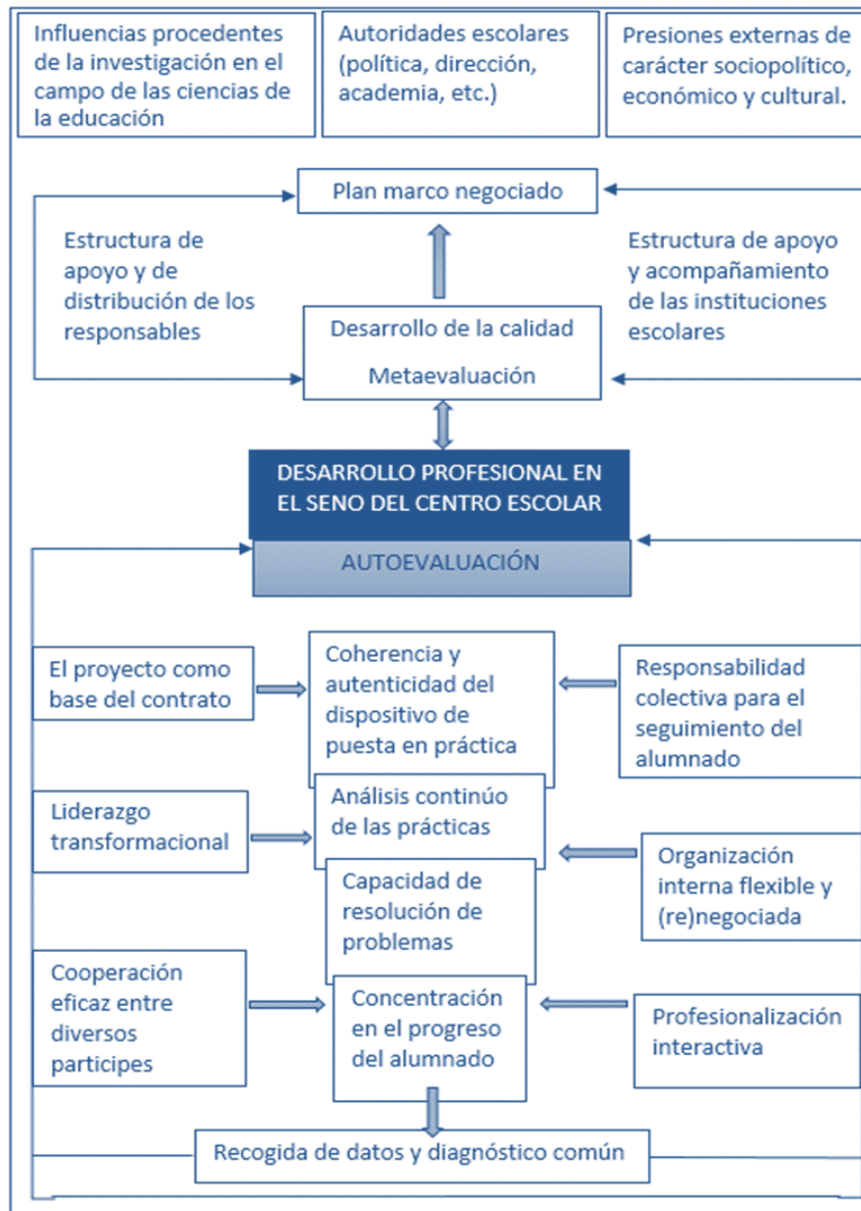


Figura 19. El desarrollo profesional: articulaciones entre la institución escolar y el sistema  
Fuente: Gather (2004)

Si de la Figura 19 destacamos el concepto de autoevaluación como parte esencial del desarrollo del docente, no podemos eludir que con igual interés y profundidad, la

incertidumbre, la provisionalidad y el control frente al fracaso han de ser tratados en los planes de formación y acompañamiento del profesorado al ser tres rasgos característicos de la actual sociedad, además de considerar que forman parte del propio proceso del cambio e innovación y que como afirman Poncet y González debemos adelantarnos para que no sean la causa de la falta de eficiencia en innovación

formación para la incertidumbre, la provisionalidad y el control frente al fracaso, creemos debe ser un contenido formativo imprescindible en la formación del profesorado interesado en la innovación y el cambio, con el fin de que no sea la desazón y el desánimo lo que impida que se produzcan iniciativas permanentes hacia la mejora. (Poncet y González, 2010, p. 249)

Y para cerrar el apartado exponemos dos datos sobre el tema que son de total actualidad porque han sido tomados del último informe: TALIS 2018, que la OCDE ha presentado en relación con el profesorado.

En España, la proporción de directores que afirma disponer de programas formales de iniciación para los docentes que se incorporan a su centro es similar en primaria que en secundaria y están involucrados en estos programas solo uno de cada tres centros educativos. Estas cifras quedan algo más de 20 puntos porcentuales por debajo del promedio OCDE-30 y del Total UE-23. (TALIS 2018, p. 155).

Hemos seleccionado este primer dato de entre todos los que ofrece el informe porque nos permite conocer la realidad con respecto a la incorporación de los nuevos profesionales en el ejercicio de la docencia y nos interpela sobre el futuro si solo uno de cada tres centros contempla cómo gestionar dicha incorporación. Por lo tanto, podemos afirmar que en este aspecto tenemos aún mucho margen de desarrollo.

Y el segundo dato es una evidencia clara de una realidad que la mayoría de los docentes conocemos pero que requeriría de la confirmación de un dato fiable, respecto a las diferencias entre primaria y secundaria. No obstante, esa no es la razón de traer ahora esta evidencia. Más bien todo lo contrario, confirma que los planes de desarrollo, las jornadas de formación, la autoformación, los seminarios... en definitiva, cualquier medio que facilite al docente seguir aprendiendo, tiene una repercusión importante en el alumnado, "el impacto positivo en las prácticas docentes como consecuencia de haber participado en actividades de desarrollo profesional es más frecuente, según los docentes, en primaria (84 %) que en secundaria (79

%)” (TALIS 2018, p. 215). Y por ello, mantener el apoyo para que el desarrollo profesional se realice y si es posible, se afiance es fundamental.

### **3.3 Liderazgo para una dinámica sostenida de innovación.**

Emprendemos este apartado del capítulo tres de la mano de una investigación realizada por Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) y citada por Bolívar (2010) porque en ella se recoge la siguiente conclusión: “cuatro son los tipos de prácticas de liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje del alumnado: establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo), desarrollar al personal, rediseñar la organización y gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje” (Bolívar, 2010, p. 84). Siguiendo la pauta de estas conclusiones, el director y su equipo, podrían trazar la estrategia de liderazgo para el curso escolar con la certeza de que la incidencia sobre el fin de la educación está asegurada.

Sin embargo, no podemos eludir los resultados de un estudio anterior realizado por la OCDE entre 2006 y 2008 sobre el liderazgo escolar en diversos países europeos, Australia y Nueva Zelanda y que pone de manifiesto la necesidad de la mejora del mismo. Fruto de dicha investigación surge el proyecto “Mejorar el liderazgo escolar” en el que se identificaron cuatro áreas de acción que ponen el énfasis en:

1. (Re) definir las responsabilidades del liderazgo escolar, concentrándose en funciones que pueden mejorar los resultados escolares.
2. Distribuir el liderazgo escolar, comprometiendo y reconociendo una participación más amplia en los equipos de liderazgo.
3. Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz a lo largo de diferentes etapas de la práctica.
4. Hacer del liderazgo escolar una profesión más atractiva al asegurar salarios y perspectivas de carrera apropiados. (OCDE, 2009, p. 7).

Estos cuatro ejes de acción centran el foco en clarificar las funciones y responsabilidades de la dirección escolar y desarrollar las habilidades para un liderazgo escolar, aspectos prioritarios a marcar una estrategia que proponíamos al inicio del apartado, aunque “la estrategia es una responsabilidad clave del liderazgo” (Elmore, 2010, p. 93) y que retomaremos más adelante cuando hayamos abordado las funciones, responsabilidades y competencias del líder educativo.

Y en este sentido de definir las responsabilidades y desarrollar habilidades para el liderazgo, queremos recoger un reciente estudio realizado por Ritacco y Bolívar en 2018 en la Universidad de Granada, referente a la identidad profesional y dirección escolar en España. En él, se pone de manifiesto que la identidad de la dirección escolar, en los centros públicos, está marcada por la provisionalidad en el cargo que se ejerce sin dejar de ser docente. Esta situación da lugar a una identidad inestable y múltiple, con serias implicaciones en el desarrollo del liderazgo escolar. Aunque son relativamente pocos los años que separan estos dos estudios, sería de esperar cierto avance en el desarrollo del perfil de la dirección que no se evidencia en el segundo estudio. Sin entrar en el análisis de las causas de la situación, dado que no es el objetivo de nuestra reflexión, el estudio mencionado clarifica el problema y por lo tanto, una posible intervención para su resolución.

Teniendo estas consideraciones en cuenta podemos decir que los avances en liderazgo que la investigación internacional ha puesto de manifiesto (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010) no van al mismo ritmo que las políticas educativas marcan. Y es por ello que, estamos con Medina y Gómez (2014) cuando defienden la necesidad de que el director de un centro educativo debe ser formado en competencias técnicas, humanas y de gestión. Ya que son esenciales para que estos y sus equipos, diseñen y desarrollen programas de mejora para la transformación continua de las instituciones educativas y la creación de una dinámica de innovación y aprendizaje. Al respecto estos autores proponen un modelo para formar a los directivos, centrado en las siguientes competencias:

*Humana.*- Empatía, colaboración, diálogo (empatía-comunicación) y confianza.

*Gestión.*- Conocimiento de la instrucción, compromiso, eficiencia e iniciativa.

*Técnica.*- Visión holística del programa, integración/diversidad y modelos de innovación-liderazgo. (2014, p. 109).

En este marco de desarrollo de las competencias del director planteamos el concepto del líder innovador con el fin de integrarlo y mejorar el perfil de un buen gestor educativo en cuanto a que este es capaz de “desarrollar visiones de funcionamiento alternativas y las transforma en proyectos que ilusionan, presenta los objetivos para propiciar la implicación de la mayoría, crea un clima de experimentación colectiva, de resolución de problemas y de aprendizaje permanente” (Gather, 2004, p. 143). Es decir, se centra en el diseño del cambio de cultura,

planifica y coordina los proyectos innovadores con el fin de desarrollar una comunidad pedagógica. Y para ello, fomenta el proceso de reflexión, acción y mejora desde el desarrollo de los profesionales que forman el claustro del centro educativo.

Desde este punto de vista es importante recoger que, como señala Fullan (2002), para los líderes es esencial entender el proceso de cambio. Y al respecto nos propone seis objetivos sobre los que trabajar para ello:

- i. El objetivo no es innovar al máximo.
- ii. Tener las mejores ideas no es suficiente.
- iii. Tantear la implementación (considerar las primeras dificultades de intentar algo nuevo).
- iv. Redefinir las resistencias.
- v. El juego consiste en reculturizar.
- vi. No hacer listas: pensar siempre en clave de complejidad. (Fullan, 2002, p. 48).

Cada uno de los objetivos enumerados necesitan ser abordados en profundidad a la hora de marcar la ruta para transformarlos en acciones, pero que sin el contexto concreto del centro donde se va a realizar el cambio, no sería más que una posible reflexión teórica. Esa función es competencia del líder y su equipo para transformar cada uno de los objetivos en un plan de acción que responde a las necesidades del alumnado y siempre en coherencia con el proyecto educativo.

En este marco de reflexión de la gestión del cambio, traemos a propósito una de las directrices enumeradas con antelación, “el juego consiste en reculturizar”, porque si aceptamos la definición de que “la cultura se refiere al conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno, que definen un determinado modo de hacer” (Gairín, 2000, p. 51), y la relacionamos con el fin que planteábamos en el primer capítulo de la investigación: identificar el modo de hacer que se recoge en la propia definición de innovación, nos permite tomar conciencia de las interacciones entre los miembros de la comunidad gracias a la constatación del lenguaje con el que el claustro se identifica, proponemos por eso, la toma de conciencia de la identidad del centro, como posible palanca para el cambio de cultura en la organización (Senge, 2005).

Con respecto a la gestión del cambio, el líder para la innovación requiere, además, organizar, coordinar y conciliar las relaciones de poder y de participación porque “la resolución funcional y planificada de los conflictos en las organizaciones puede generar cambios en los estadios organizativos, y por tanto, puede ayudar a desarrollar la organización hacia niveles más avanzados” (Tomás, 2009, p. 42). De ahí la importancia de reflexionar, planificar y solucionar dichos cambios como procesos necesarios. Y no dejar en manos del azar aspectos tan importantes como, la constitución de equipos de trabajo y de coordinación, para abordarlos desde un enfoque de crecimiento y desarrollo de las personas y no solo como meras herramientas del funcionamiento del centro.

A fin de cuentas estamos hablando del compromiso del profesorado en la participación y colaboración en estos equipos y este “es un estado emocional así como un valor ético. Es propósito más vocación y dirección. Tiene efectos consistentes sobre la efectividad percibida y real en relación al rendimiento escolar” (Fullan, 2014, p. 88). Por lo tanto, a mayor compromiso del profesorado con el cambio y la innovación desde una aceptación y asunción de los proyectos, mayor sostenibilidad de los proyectos frente a las dificultades personales, profesionales o del centro.

Teniendo estas consideraciones en cuenta planteamos que el cambio en la escuela es de carácter holístico, es decir adaptativo e integrador, fruto de la innovación a desarrollar y como respuesta al problema que cada comunidad educativa quiere solucionar. De ahí que “en lugar de buscar salvadores, deberíamos exigir un liderazgo que nos rete a afrontar los problemas para los que no existen soluciones fáciles, indoloras... problemas que nos exigen el aprendizaje de nuevas vías” (Heifetz, 1994, p. 21). Y esas nuevas vías son más probables al implementar en nuestra manera de hacer un enfoque global e integral que nos facilita considerar otras perspectivas hasta ahora no valoradas como posibles. Preservando como nos advierte Elmore que “un mejoramiento sostenido depende de la capacidad de diagnóstico y del desarrollo de normas de flexibilidad en la práctica” (2010, p. 73).

En este mismo orden de ideas recogemos las aportaciones del proyecto del liderazgo escolar exitoso, ISSPP (International Successful School Principalship Project, Moos, Day, et al. 2011-2017) citado por Murillo, Hernández-Castilla e Hidalgo porque estamos hablando de eficacia escolar entendida no solo como la mejora puntual del rendimiento de los estudiantes y el

liderazgo escolar, incluso de cómo gestionar el cambio y la sostenibilidad en la mejora, sino que como sugieren los autores antes mencionados, nos estamos centrando en un liderazgo diferenciador avalado en recientes estudios, los hallazgos de las investigaciones llevadas a cabo en el marco del ISSPP sobre los líderes escolares exitosos, los describen como aquellas personas que establecen metas comunes, desarrollan a las personas y gestionan satisfactoriamente su relación con la comunidad (Day et al., 2009, 2010; Drysdale, & Gurr, 2011, 2016) (2017, p. 501).

A la luz de lo expuesto podríamos afirmar que, el liderazgo está entre los factores que facilitan el desarrollo de la comunidad educativa de aprendizaje porque “no es movilizar a los otros para que resuelvan los problemas que ya saben resolver, sino ayudarles a afrontar los problemas que nunca han sido abordados con éxito” (Fullan, 2002, p. 17). Y desde este punto de vista adquiere sentido un liderazgo participativo y distribuido que sabe “aprovechar las capacidades y destrezas de todos, pasando funcionalmente de unos miembros a otros según las actuaciones requeridas en cada caso” (Murillo, 2006, p. 19). Este nuevo enfoque, sin embargo, precisa que cada docente sea líder del alumnado en la medida en que lo es primero de él mismo, en cuanto a su propio aprendizaje y desarrollo, y que desde ahí participe del aprendizaje de la comunidad educativa de la que es miembro activo.

De ahí que hemos considerado pertinente recoger tres estudios sobre la relación entre el liderazgo escolar y los resultados de los estudiantes, que coinciden en sus conclusiones y, que refrendan el enfoque que estamos exponiendo; Murillo y Barrio (1999), Murillo y Román (2013) y el meta-análisis de Robinson, Lloyd, y Rowe (2008): los directores con un estilo Pedagógico tienen una incidencia positiva sobre el rendimiento de los estudiantes.

Ha verificado que lo que hace el director o directora escolar incide de una forma, clara y medible en el compromiso de los y las docentes de su escuela. Estos resultados son coherentes con los encontrados con Ross y Gray (2006), Hulpia y Devos (2010) y, Sun y Leithwood (2015), por ejemplo, en los que se insiste en que dicho compromiso es una de las principales influencias del trabajo del directivo. (Horn y Murillo, 2016, p. 75).

En esta misma línea de pensamiento es importante incorporar las tres perspectivas de investigación que la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME, 2012) sigue actualmente, liderazgo pedagógico para el aprendizaje (Bolívar), el liderazgo distribuido

(López) y el liderazgo para la justicia social (Murillo), porque amplía el horizonte del liderazgo desde los enfoques de aprendizaje, equidad y participación y nos confirma en la oportunidad de la reflexión planteada.

Estamos por lo tanto defendiendo el enfoque de un liderazgo en el que participa y, con el que se compromete, el claustro, para lograr escuelas de más calidad y más equitativas. Y es que si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela, estamos planteando entonces una “transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección tal y como está planteado en la actualidad. Si queremos otra sociedad, necesitamos otras escuelas, y también otro modelo de dirección” (Murillo, 2006, p. 22).

Exponemos a continuación la investigación sobre el liderazgo distribuido, realizada por Del Valle en la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla (2019) con una muestra de 132 directivos de centros escolares, de 71 centros públicos de Educación infantil y primaria de Madrid Capital, porque los resultados globales obtenidos confirman que el liderazgo distribuido se ha difundido, más de lo que pudiera suponerse y es aceptado por la mayoría de los directivos de las 71 escuelas estudiadas en Madrid. Además, entre las evidencias que destacan encontramos: los directivos tienden a interactuar con los diferentes actores pertenecientes al contexto de la escuela, para propiciar la distribución social de la influencia en el grupo, y delegan las funciones de dirección. Y por último, se presentan los beneficios de las prácticas de liderazgo distribuido, entre los que se cita: “la motivación del personal, una mayor capacidad en el equipo de trabajo, la posibilidad de diseminar un carácter más democrático en toda la escuela y una mayor flexibilidad” (2019, p. 673).

En torno a este concepto, en un estudio sobre cómo el liderazgo colectivo tiene efectos en el profesorado, el equipo de Leithwood, recogido por Bolívar (2010), haciendo un análisis de ruta, representa la fuerza de las relaciones entre las variables (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008) según se indica en dicha Figura 20,

hay relaciones significativas entre el conjunto de liderazgo y las capacidades del profesorado, esta es mayor aún con las condiciones de trabajo percibidas. La menor relación se presenta con la motivación y compromiso del profesorado que, a su vez, es el factor que más influye en los logros académicos. Menor relación tiene la capacidad y más escasa aún las condiciones de trabajo. (2010, p. 93).

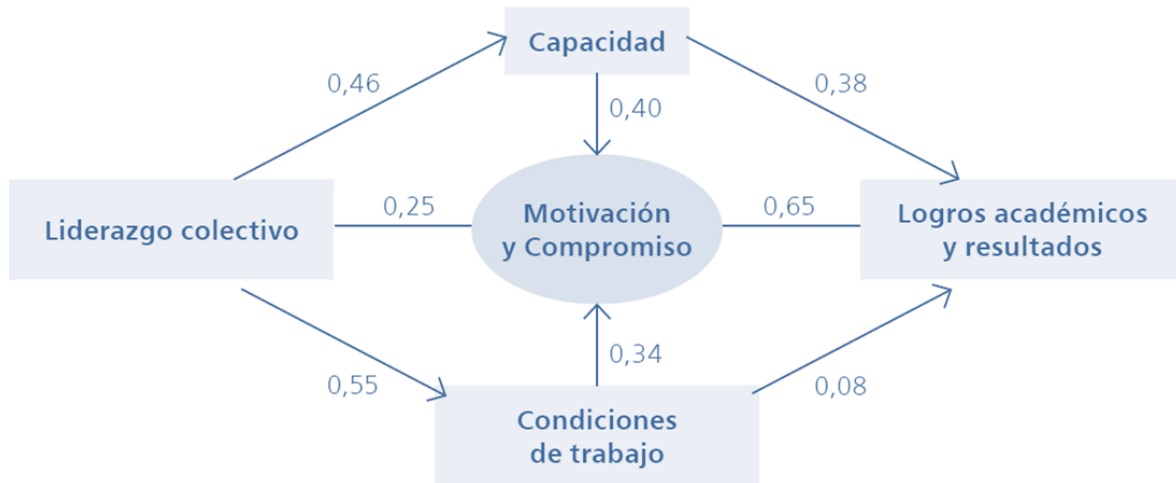


Figura 20. **Efectos del liderazgo distribuido en profesorado y alumnado**  
Fuente: Reelaboración Bolívar, a partir de Leithwood, Harris & Hopkins (2008)

Dos estudios que confirman la relación entre el liderazgo distribuido y la mejora en los resultados del alumnado, así como en la mejora escolar y, aunque no en la misma medida, en las capacidades del profesorado de motivación y compromiso. Sin embargo, dicho liderazgo puede ser establecido y entendido de diferentes maneras, según cada escuela, y por ello precisa aclarar que actuaciones están asociadas con esta práctica, sus formas y patrones de distribución, así como su relación con la mejora escolar.

En la fundamentación presentada de un liderazgo que facilita el desarrollo de las personas hemos propuesto el liderazgo, individual y colectivo (equipo) como un proceso para “influir en los demás para lograr de mutuo acuerdo propósitos para la organización, (...) que requiere interacciones y relaciones entre la gente (...), el liderazgo es un proceso, no un rasgo personal o característico de un individuo” (Bolívar, Caballero y García-Garnica, 2017, p. 2). De ahí que por coherencia en este apartado, al igual que en el anterior, abordemos el desarrollo y el aprendizaje de y entre los miembros de la comunidad educativa para dar contenido a esa estructura impulsora de la dinámica innovadora. Y además, se hace imprescindible dar ese paso porque ya están “agotados tanto los modelos de planificación racional de reformas externas como los modelos burocráticos de gestión escolar, se vuelve a confiar en los propios establecimientos y en sus líderes para generar internamente sus procesos de mejora” (Bolívar, 2010, p. 81) porque el aprendizaje lo realiza cada persona desde su desarrollo y de forma integral gracias a sus compromisos reiterados de mejora.

A la luz de lo expuesto, por medio de las diferentes investigaciones de los últimos años que hemos ido presentando, podemos plantear que el liderazgo no es la solución a todos los problemas, sino que forma parte de ellos, a través del desempeño de sus funciones. Así, de modo paralelo es preciso poner el foco de atención en potenciar el liderazgo del profesor (Harris & Muijs, 2004; Lieberman & Miller, 2004) y las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje efectivas (Stoll & Seashore-Louis, 2007). Este liderazgo del profesor requiere, según muestran Blase, Blase y Phillips (2010) en su investigación sobre 20 casos, recogidos por Bolívar (2010), “emplear enfoques de desarrollo sistémico para reorganizar y reculturar sus escuelas con la meta común” (p. 83). Meta que al contar con la reflexión y revisión sobre la propia práctica facilita que los nuevos proyectos encuentren su sentido.

Al inicio de este apartado planteábamos la situación actual de un liderazgo educativo centrado en la gestión de los centros y que adolece de formación idónea como para poder abordar el cambio cultural. Y aceptando esta realidad, hemos tratado de fundamentar por qué y para qué un liderazgo distribuido que impulsa el aprendizaje de la comunidad para la innovación. Y sugerimos la dinámica de innovación como palanca, para hacer realidad el proyecto educativo que conforme el desarrollo del nuevo perfil del estudiante coherente con “la nueva cultura global interdependiente” (Hall, 2000). Nos faltaría abordar el cómo, es decir la estrategia que marque el camino para que los objetivos estén presentes en la vida del centro. Y como ya mencionábamos al inicio de este apartado, es esta, precisamente, una de las competencias del director y su equipo al considerar que uno de los criterios para su formulación es responder a las necesidades del contexto que nadie mejor que ellos puede conocer.

En esta investigación optamos por la Comunidad de aprendizaje como medio para hacer sostenible la dinámica de innovación, es decir, el aprendizaje como obtención de conocimiento que está al servicio de un proyecto educativo y busca el desarrollo integral de las personas para el bien de la sociedad. Esto requiere construir una cultura escolar con normas y valores compartidos, diálogo reflexivo, interdependencia, y trabajo en colaboración, que coadyuve a incrementar el “capital profesional” en cada escuela (Hargreaves y Fullan, 2014).

Por otra parte, se pueden marcar objetivos (por ejemplo, en el «Proyecto de Dirección») y decidir su estrategia pero, es por medio de las competencias genéricas que son requeridas para el ejercicio de un modelo de dirección deseable junto con una serie de atributos y responsabilidades como contribuiremos a desarrollar la Comunidad de aprendizaje. Y es por ello que, compartimos la idea de que “el liderazgo consiste en mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, y en construir las condiciones organizacionales dentro de las escuelas que permitan desarrollar una buena práctica docente” (Elmore, 2010, p.12). No basta limitarse a distribuir el liderazgo, sino que como propone Elmore es preciso desarrollar el liderazgo, es decir, “crear un cuerpo común de conocimientos y competencias asociados con la práctica del liderazgo y ofrecer oportunidades a las personas para incorporarlo a su quehacer” (2010, p. 81). Así, recogiendo esta propuesta y sirviéndonos de las aportaciones que al respecto varios autores y sistemas educativos han formulado hemos realizado la Figura 21 como punto de partida para construir dicho cuerpo común de conocimientos y competencias sobre el liderazgo.

AUTOR/PAIS COMUNIDAD AUTÓNOMA	COMPETENCIAS			
<b>Álvarez, M. (2010)</b>	Pensamiento estratégico	Gestión del aprendizaje	Relación con las personas	Creación y animación de estructuras organizativas
<b>Campo, A. (2010)</b>	Cualidades personales	Capacidad de dirección y liderazgo	Destrezas interpersonales	Destrezas técnicas de gestión
<b>Cataluña (Decreto 155/2010: art. 36.5)</b>	Habilidades directivas	Planificación, control y calidad	Gestión y dirección de equipos humanos	Gestión de recursos económicos y de contratación
<b>Robinson, V. (2010)</b>	Resolver problemas complejos basados en la escuela	Emplear un amplio conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje	Fomentar la confianza relacional con el personal, las familias y el alumnado.	
<b>Chile (2005)</b>	Liderazgo	Gestión curricular	Gestión del clima institucional y convivencia	Gestión de recursos
<b>USA (Condon y Clifford, 2010)</b>	Actuar con integridad,	Articular e implementar una visión	Favorecer la colaboración con los profesores y	Asegurar la gestión de la organización, el

imparcialidad y de una manera ética.	compartida del aprendizaje.	la comunidad, respondiendo a intereses y necesidades diversas de la comunidad y movilizándolo sus recursos.	funcionamiento y los recursos para un ambiente seguro, eficiente y efectivo de aprendizaje.
Comprender, responder e influir en el contexto político, social, económico, jurídico y cultural.	Desarrollar una cultura escolar y un programa de enseñanza favorables al aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo profesional.		

Figura 21. **Propuesta de competencias y conocimientos del líder**

Fuente: Elaboración propia a partir de la recopilación de Bolívar

A continuación desplegamos una selección de datos extraídos de los estudios que la OCDE ha realizado en 2018 en relación al liderazgo, con el fin de mostrar una breve pincela de la situación actual en España. En dicho informe se recomienda: “que el liderazgo pedagógico de los directores no se vea afectado excesivamente por las tareas burocráticas y administrativas que tradicionalmente se han venido asociando a los cargos de dirección” (TALIS, 218, p. 41), y, sin embargo, los datos nos dicen que el tiempo que los directores dedican a reuniones, tareas administrativas y de dirección ha aumentado desde TALIS 2013 en 9,4 puntos. Y además,

el tiempo de trabajo dedicado a tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico, relativas a reuniones y actividades curriculares y docentes ha sufrido una importante reducción en España (7 puntos porcentuales). Este dato es preocupante puesto que, como se ha advertido anteriormente, esta actividad es considerada clave en el liderazgo de los directores para la mejora de la calidad de la educación. (OECD, 2016) (TALIS, 218, p. 47-48).

Los datos que nos ofrece este estudio no son muy positivos con respecto a la incorporación de los cambios necesarios con respecto al liderazgo y para la mejora de los centros educativos. La situación actual presenta un gran campo de trabajo y mejora si la opción por la educación a nivel político es real. Sin embargo, este mismo estudio nos ofrece un dato que recoge en que aspecto si ha habido una progresión positiva: “observando la tendencia de los últimos cinco años, desde 2013, el cambio más notable es el aumento considerable (14,5 puntos porcentuales) en la proporción de directores de secundaria en España que declara haber recibido formación en liderazgo pedagógico” (TALIS, 218, p. 150). Por lo tanto, si contamos con directores más formados en un liderazgo pedagógico, es oportuno flexibilizar las

estructuras para que puedan ejercer sus funciones en esa línea y de acuerdo a las propuestas que la LOMCE plantea.

Y para finalizar este apartado exponemos una síntesis de las actividades del líder centradas en la argumentación y los datos que acabamos de presentar y que bien puede considerarse como la respuesta a la siguiente cuestión: ¿en qué se traduce el quehacer cotidiano del líder?

- Seguimiento de la práctica pedagógica del docente con el fin de asegurar el aprendizaje del alumnado.
- Promover la creación de estructuras, procesos y normas organizacionales que vuelven transparente la docencia, de manera que ésta pueda ser analizada y modificada en función de la retroalimentación de sus efectos.
- Organizar la investigación y el aprendizaje como dimensiones de la práctica docente, generando expectativas de que la mejora es un proceso continuo.
- Desarrollar prácticas de desafío y apoyo, individual y en equipo, que facilitan a las personas gestionar las dificultades sociales y emocionales que conlleva la mejora.

### **3.4 Personas y equipos para una innovación educativa sostenible**

Un estudio realizado por García y Real en la Universidad Pablo de Olavide en Sevilla (2011) sobre una muestra de 92 empresas pertenecientes a sectores innovadores españoles concluye que el compromiso afectivo que el directivo percibe en los empleados determina su nivel de confianza en ellos. Asimismo, ambas variables (compromiso afectivo de los empleados percibido por el directivo y confianza del directivo) explican la capacidad de aprendizaje organizativo (CAO). Finalmente, se comprueba que los dos factores considerados (compromiso afectivo percibido y confianza) influyen sobre la innovación en producto a través de la CAO. Las conclusiones de esta investigación me permiten relacionar el apartado que acabamos de finalizar, el liderazgo para el aprendizaje organizativo, con el que ahora vamos a comenzar, equipos para la innovación sostenible, porque precisamente ese es el enfoque desde el que queremos partir, es decir el compromiso de los docentes y la confianza

de los líderes como base para el desarrollo de la comunidad de aprendizaje y la dinámica innovadora sostenible y una de las claves que proponemos es el trabajo en equipo.

Y planteada la meta a donde queremos llegar tratamos ahora de exponer una posible secuencia teórica en la que se fundamenta la práctica. Para ello, comenzamos por recordar los aspectos que a nivel individual favorecen la generación de equipos. En concreto referente al líder precisamos de un liderazgo distribuido y pedagógico, porque como ya hemos argumentado, al estar centrado en potenciar el capital profesional facilita la participación y el desarrollo. Y respecto del docente, retomamos un aspecto del perfil que ya recogíamos en el primer apartado: proactivo para crear y revisar la propia práctica personalmente y en equipo y, desde las competencias proponíamos, coordinación y trabajo en equipo. Podríamos decir pues que, líderes y docentes se necesitan mutuamente para generar, desarrollar y hacer sostenible la comunidad de aprendizaje para la dinámica de innovación centrada en dar respuesta a las necesidades del alumnado.

Es evidente que “el aprendizaje, para los alumnos, es un trabajo colectivo, resultado del esfuerzo de un conjunto de docentes. Sin embargo, para los profesores, es un trabajo aislado, en el espacio privativo del aula, con escasas posibilidades de aprender de sus pares” (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016, p. 194). Y para provocar un cambio en este aspecto, como propone Escudero, es preciso reconstruir las escuelas como lugares de trabajo compartido, y esto requiere dedicar tiempos, cambiar estructuras y relaciones y, consecuentemente, cambios en la cultura escolar, como prerrequisitos para ir configurando la escuela como Comunidad Profesional de Aprendizaje (Escudero, 2011). Por lo tanto, es competencia de los líderes modelar los valores y principios de la comunidad, así como rediseñar los lugares de trabajo, alterando los roles y estructuras, que incrementen la profesionalidad del profesorado y el sentimiento de comunidad (Bolívar, 2016).

En este sentido es pertinente proponer que es competencia del director marcar la estrategia para rediseñar los lugares de trabajo, construir estructuras que promuevan nuevos patrones de interacción, en redes horizontales y verticales de intercambio, incluso disponer el tiempo para el trabajo compartido y el aprendizaje colaborativo. No obstante, siendo relevantes los cambios estructurales y organizativos, por sí solos no aseguran la mejora del aprendizaje de los estudiantes, si paralelamente no conllevan unos cambios en los modos de relación de los

profesores, entre ellos y con el alumnado, de modo que potencien la colaboración y el intercambio profesional.

En esta línea de pensamiento consideramos oportuno presentar el concepto de desaprender de Bateson (1999) como invitación a aceptar el cuestionamiento del aprendizaje personal y grupal, como otra posibilidad de aprendizaje para la dinámica innovadora. En torno al concepto de desaprender el error radica en presentar esta propuesta como un proceso mecánico y por etapas. Es decir hasta que “algo no salga, nada entra”. Sin embargo el enfoque es dual y simultáneo, al igual que lo es respirar. Además, en el contexto del aprendizaje transformativo que proponemos, se invita a reconfigurar significados con los existentes. En otras palabras,

si bien se fundamenta en la idea de que el adulto cuenta con un bagaje cognitivo que debe “dejar salir” para que puedan ‘entrar’ los nuevos aprendizajes, esto no significa que ‘desaprender’ está divorciado del proceso de ‘aprender’, partiendo de esa experiencia para volver a ella en un movimiento continuo de reorganización y reconstrucción creando nuevos aprendizajes. (Contreras, 2006, p. 16).

En torno a esta idea de desaprender para aprender algo nuevo y en concreto, realizar este proceso en equipo, implica un avance en la construcción de los nuevos significados. Asimismo “el trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados” (Bolívar, López y Murillo, 2013, p. 41). Es decir, intencionadamente resaltamos la necesidad de tomar conciencia del valor del grupo, de la comunidad educativa como enriquecedora del aprendizaje individual y a su vez, el valor de cada una de las personas como fortalezas de esta comunidad.

Con relación a la idea del trabajo en grupo en la actualidad “el constructo sistema de memoria transactiva (SMT) es una de las aproximaciones teóricas más extendidas para comprender el papel de los mecanismos cognitivos a nivel grupal en la efectividad de los equipos de trabajo” (Sánchez-Manzanares, Rico, Gil y San Martín, 2006, p. 750). Fue Wegner (1986) quien introdujo el constructo de memoria transactiva (MT) y para él debe entenderse como extensiones o ayudas externas de memoria, que suceden en el marco de las relaciones

interpersonales próximas, de tal forma que las personas se utilizan mutuamente desarrollando “un sistema compartido para adquirir, codificar, almacenar y recuperar información” (Wegner, Erber y Raymond, 1991, p. 923).

De acuerdo con la teoría de la memoria transactiva, los SMT también operan en los equipos de trabajo. Los miembros de grupos estables tienden a distribuirse tareas y responsabilidades especializándose en diferentes roles y dominios de conocimiento (Brandon y Hollingshead, 2004). Este sistema de interdependencia cognitiva ayuda a las personas a liberar recursos de pensamiento y a desarrollar un conocimiento más profundo en ciertos dominios, asegurando que el equipo posee la información necesaria para desempeñar su actividad. Y así sucede que, por medio del trabajo del equipo, nos encontramos con propuestas, productos, ideas, proyectos que probablemente hubiera sido más dificultoso desarrollar de forma individual.

Presentamos ahora la investigación realizada por Sánchez-Manzanares, Rico, Gil y San Martín (2006), con 40 equipos de cuatro personas con el fin de analizar el papel de los SMT en la efectividad de los equipos de toma de decisiones y su relación con la comunicación grupal. De entre sus conclusiones recogemos la siguiente por su relación con el tema: “la comunicación intragrupal mejora el rendimiento y la satisfacción de los equipos, creando SMT que facilitan su funcionamiento eficiente y flexible” (p. 754). Esta consecuencia nos avala en nuestra propuesta referente al trabajo en equipo como uno de los ámbitos que favorecen la generación de una dinámica innovadora.

Así pues si aceptamos que según Hollingshead, 2001 y Wegner, 1986, el SMT hace referencia a la división cooperativa de trabajo que ocurre entre los miembros de un equipo para aprender, recordar y comunicar conocimiento relevante sobre diferentes facetas del equipo y las actividades que realizan, y que recogen Sánchez-Manzanares, Rico, Gil y San Martín, 2006, es oportuno gestionar los equipos de trabajo de los docentes en las sesiones de coordinación y colaboración para aprovechar la fuerza del equipo y avanzar en la construcción del aprendizaje organizativo. Al respecto contamos para ello con la metodología Belbin (1993) de roles de equipo que desarrolla cada uno de ellos ofreciendo un planteamiento desde el enfoque de roles para la acción, roles sociales y roles de carácter mental y que presentamos en la Figura 22:

## LOS 9 ROLES DE EQUIPO

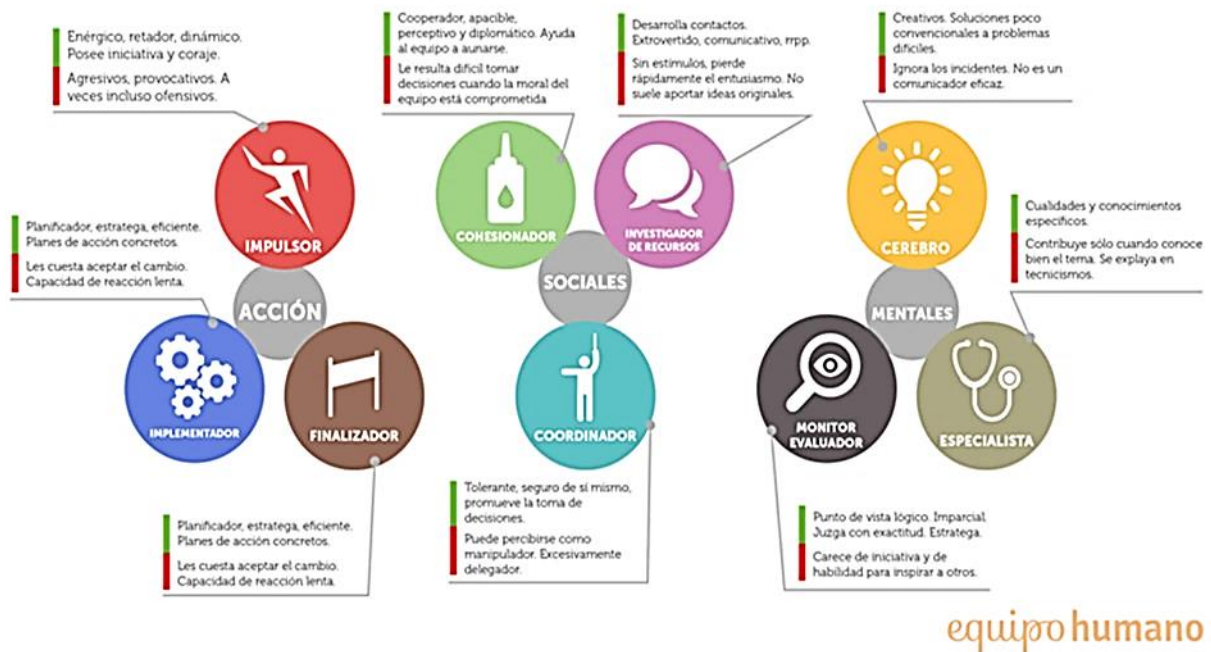


Figura 22. Los 9 roles de equipo

Fuente: <https://www.equipo humano.com/blog/los-roles-de-belbin-y-el-exito-del-trabajo-en-equipo/>

Este planteamiento nos permite profundizar en el propio conocimiento, en el de los demás, en el estilo de trabajo personal y mutuo para desde la evaluación que denomina 360º generar equipos eficientes, por medio del reparto adecuado de tareas, el análisis de posibles problemas derivados de la composición del equipo, la identificación de necesidades y poner en marcha acciones de mejora, la motivación de todos los miembros del equipo y la creación de sinergias y el complementarse sobre la base de la diversidad. (Belbin, 1995)

Y en la progresión de nuestro enfoque recogemos a continuación la tesis de Gurrutxaga (2015) que desde el estudio que realiza en cinco empresas de la CAPV sobre los equipos de trabajo como instrumentos de cambio para el funcionamiento de las organizaciones, presenta en sus conclusiones dos que nos interesan por su relación con nuestro objeto de estudio:

El estudio de los grupos en las organizaciones da lugar a un cambio importante de perspectiva. El grupo es un sistema abierto al entorno organizacional. No es posible interpretar el funcionamiento grupal fuera del contexto de la dinámica de las organizaciones (p. 109).

El crecimiento de las personas supone un proceso de clarificación de objetivos personales y un proceso de sensibilización a las necesidades de los demás. Dicho crecimiento tiene lugar en el contexto de los equipos. Sin embargo, es difícil que el trabajo personal conduzca a un cambio real en las percepciones, motivaciones y actitudes de los individuos si, al mismo tiempo, no cambia la cultura de la organización (p. 110).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, proponemos que si el funcionamiento del grupo tiene lugar en un contexto determinado, al igual que el crecimiento de las personas se produce en el marco de los equipos, es la cultura de la organización la que marca el cambio en los equipos y las personas. Es pertinente en este sentido, recoger la observación de que el trabajo en equipo requiere del desarrollo de las habilidades sociales que con frecuencia damos por sentado que todos poseemos y cuya ausencia dificulta el funcionamiento de los equipos de trabajo.

De lo presentado hasta aquí podemos sintetizar que personas y equipos conforman la cultura del centro y que esta a su vez condiciona el trabajo en equipo de los mismos generando así un ciclo de mejora y aprendizaje que mantiene viva la dinámica de cada organización. En este ciclo de mejora y aprendizaje Cobo (2012) identifica cinco tendencias que pueden utilizarse para fomentar el desarrollo de las competencias para la innovación:

El desajuste entre la educación formal y los retos de una sociedad que se orienta a la innovación;

La transición entre lo que aprendemos y cómo lo aprendemos;

La relación fluctuante entre las tecnologías digitales y los contenidos;

El cambio en la noción espacio-temporal y el aprendizaje permanente como objetivo;

El desarrollo de habilidades interpersonales o soft skills (pp. 178-179).

Sorprende que precisamente en esta relación de tendencias estén presentes las habilidades interpersonales a las que con antelación dábamos tanta importancia y que deben aprenderse a través de la comprensión y la práctica como nos sugiere Goleman (2004). Precisamente fue este autor quien popularizó la inteligencia emocional y la describió como una serie de competencias y habilidades para conseguir la eficiencia y el liderazgo y la clasificó en colaboración con Boyatzis y McKee (2005) en cuatro dominios clave: la conciencia propia, el autocontrol, la conciencia social y la gestión de las relaciones.

Comenzábamos este apartado recogiendo los resultados de una investigación que destaca el valor del compromiso afectivo y la confianza entre la dirección y las personas y queremos cerrarlo reseñando los estudios de Newmann y Youngs (2000) citados por Fullan, porque concluyen, que la clave del éxito es lo que ellos denominan capacidad escolar.

En esta capacidad se distinguen cinco componentes: el conocimiento, capacidad y predisposición de los profesores; la comunidad profesional; la coherencia del programa; los recursos técnicos y el liderazgo de los directores [...]. No basta con el desarrollo profesional o con la formación de individuos o incluso de pequeños equipos [...]. Los centros escolares deben crear comunidades profesionales de aprendizaje (Fullan, 2002, p. 79).

Y al respecto en nuestra investigación adoptamos el concepto de comunidad profesional de aprendizaje como una agrupación de personas que se organizan para construir e involucrarse en un proyecto educativo que aprenden a través del trabajo colaborativo y solidario, con un modelo de formación abierto, participativo y flexible. “O, dicho de una forma más sencilla, es aquel grupo de personas que aprende conjuntamente, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno” (Gairín, 2006, p. 44).

## MARCO EMPÍRICO

“No basta saber. Se debe también aplicar.

No es suficiente querer, se debe también hacer”.

J. W. Goethe

“La innovación no está reservada a la élite, sino debe llegar a las escuelas, institutos, centros universitarios y a todo tipo de organización educativa”.

F. Menchén (2008)

“El maestro tiene la impresión de estar solo, no únicamente porque ejerce una actividad individual, sino debido a las expectativas que suscita la enseñanza y a las críticas, muchas veces injustas, de que es objeto. Ante todo, desea que se respete su dignidad”.

J. Delors (1996)

En esta segunda parte de la tesis mostramos el marco de carácter cualitativo en el que enmarcamos la investigación realizada y la metodología que hemos utilizado para llevarla a cabo: el estudio de casos. Hemos ordenado el contenido a desarrollar en tres capítulos con el fin de realizar una exposición con mayor claridad al diferenciar la metodología, el análisis de los resultados y las conclusiones.

En el capítulo cuarto que está dividido a su vez en cuatro apartados desarrollamos: el enfoque metodológico, la descripción de los participantes, el diseño y las herramientas para la obtención de información y el trabajo de campo. Además, concretamos las aportaciones de cada uno de ellos con el fin de exponer el proceso de profundización que se ha generado, dado que estamos hablando de una investigación de diseño flexible y emergente que se ha ido concretando progresivamente desde el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento (Sandín, 2003), la matriz ámbitos impulsores de la dinámica innovadora.

Presentamos los procedimientos utilizados para recoger los datos descriptivos, evidencias, observaciones en su contexto natural y los documentos objeto de análisis. La selección de las herramientas y técnicas para la obtención de la información están en relación con el análisis en profundidad que se ha realizado y contextualizado en el ámbito social en el que tiene lugar. Y desde este contexto tratamos de explicar los instrumentos construidos exprofeso.

Una vez finalizado este proceso tenemos por delante la tarea de realizar el análisis de los resultados y que hemos abordado en el capítulo cinco, siempre respetando el significado atribuido por las personas que integran los tres claustros y desde ahí, plantearnos la posibilidad de contribuir a generar conocimiento que nos permita seguir aprendiendo al preguntarnos por su sentido educativo.

Y para concluir esta segunda parte hacemos la exposición de las conclusiones dando cuenta de cada uno de los objetivos propuestos. Conocedores de las limitaciones que tiene nuestra investigación no podemos obviar recogerlas y a la vez, interpelar con nuevas preguntas que bien han surgido o que no han sido contempladas en esta investigación por diferentes motivos y que pueden ser objeto de nuevas investigaciones.

## CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

### 4.1 Enfoque metodológico. Estudio de casos.

Partimos de la aceptación de la idea de que la investigación es una herramienta que posibilita al ser humano avanzar, progresar y relacionarse para “conseguir sus propósitos y para resolver sus conflictos” (Cohen y Manion, 2002, p.73). Así al enmarcarse este estudio sobre innovación en la investigación educativa entendemos que “está dirigido a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora educativa” (Bisquerra, 2012, p.38).

Aceptando estas dos premisas deducimos que la metodología a adoptar constituye un marco conceptual de referencia y coherencia lógica para describir, explicar y justificar el camino a recorrer (Sabariego, 2012). En relación con lo anterior, en este estudio, se opta por la metodología cualitativa que es la que nos permite realizar un acercamiento a la realidad educativa sin esquemas preestablecidos, abierta y flexible y que nos facilita abordar los objetivos que perseguimos.

La decisión de realizar este trabajo utilizando el estudio de casos como método de investigación se basa en la necesidad de “comprender en profundidad la complejidad escolar contextualizada” en el ámbito social donde ocurre naturalmente porque la mera descripción o explicación de ella no es suficiente cuando se busca ofrecer las claves para el análisis de la misma y, desde dicho análisis, centrarnos en las posibles causas que pueden mejorarla. Hemos considerado que el estudio de casos es el método más adecuado porque además requiere un “examen sistemático de las entidades educativas desde diferentes perspectivas con el fin de no perder la riqueza de su complejidad” (Bartolomé, 1992, p.24).

Esta opción por el estudio de casos, nos permite analizar el tema desde un amplio espectro, como requiere el objetivo principal marcado, para dar cuenta de las diferentes perspectivas y la naturaleza cambiante de los fenómenos educativos y también, recoger la voz de los participantes en el proceso de investigación y así incorporar su punto de vista (Bartolomé y Cabrera, 2000). Esta es precisamente la aportación de este método, llegar a nuevas propuestas de posibles proposiciones teóricas sin premisas preestablecidas.

Siguiendo la reflexión sobre la coherencia entre los objetivos específicos marcados y el método que hemos empleado, Dorio, Sabariego y Massot (2012) distinguen tres tipos de estudio de casos, citando a Yin (1989): explorativo, descriptivo y explicativo. Sin embargo, el estudio que proponemos no pretende responder solo a una de estas tres características, ya que entendemos que la exploración y la descripción de la realidad objeto de estudio nos permiten comprender y explicar mejor sus circunstancias que la opción de por una de ellas. Y en la medida en que buscamos las relaciones entre los rasgos de los ámbitos podemos hablar de un caso explicativo. Es más, como afirman Contreras y Pérez de Lara, la investigación educativa “siempre está mirando más allá: qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan, qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización” (2010, p. 39).

Actualmente, en el ámbito de las investigaciones, sigue el debate acerca de si el estudio de casos es una técnica o un método y sin entrar en ese tema porque no es objeto de este estudio, consideramos que sí es necesario recoger las características que lo definen porque nos permite enumerar los motivos por los que tomamos la decisión de su utilización y que Monroy (2003) presenta detalladamente:

El investigador descubre hechos o procesos que pueden pasar por alto si utilizan otros métodos. Se enfoca hacia un solo objeto de estudio, lo que permite un análisis intenso y una abundancia de datos detallados. No prueban hipótesis, pero en cambio, sugieren líneas de investigación subsecuentes. Revela una diversidad y riqueza de conducta humana que sencillamente no está accesible por ningún otro método. La observación es parte fundamental en la obtención de la información. Informa sobre la innovación o acontecimiento durante un tiempo prolongado. Está orientado al proceso más que al producto. Busca una comprensión holística del objeto de estudio. (Monroy, 2009, p. 44-45).

En esta investigación aceptamos igualmente que Monroy (2009) la denominación de método, “al proceso planteado, ordenado, que permite mediante el uso de técnicas definidas, buscar, encontrar, entender y explicar con fundamento un nuevo conocimiento” (p. 53). Con la utilización del estudio de casos como método buscamos, estudiar, analizar y comprender la dinámica innovadora educativa para obtener mayor claridad sobre la cultura innovadora. Para ello, intencionadamente hemos elegido tres centros con una trayectoria de implantación de innovación. Esta decisión hizo necesario que desde el comienzo se planificasen sucesivos

encuentros para ser coherente con las características del método: el examen sistemático y en profundidad de las unidades de estudio, es decir cada uno de los casos y, que en el diseño de la investigación se ha tenido muy presente.

Eisenhardt (1989), referido por Martínez (2006), concibe un estudio de caso contemporáneo como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares” (p. 174) y así entendemos nosotros el estudio de caos porque nos permite reslizar un estudio de cada uno de los casos desde el contexto social en el que se encuentran. Porque es desde la comprensión en profundidad de cada contexto escolar cuando podemos comprometernos con la práctica según afirman López, Moreno y Nicastro (2002) cuando plantean que el estudio de casos “supone un compromiso entre teoría y práctica, que permite su integración crítica” (p. 20). Y es esa integración la que puede aportar una diferencia de valor para cada comunidad escolar trasladando la investigación a la práctica.

Los estudios de casos más característicos para profundizar en el conocimiento de la enseñanza son los reflexivos, colaborativos y longitudinales, según propone Domínguez (2014) citando a Hamilton y Corbertt-Whittier (2013), porque “contribuyen a conocer los hechos formativos tal como se desarrollan mediante la observación atenta y natural de su fluir, avanzando en el análisis de los mismos, dado su carácter dinámico, interactivo y de reciprocidad” (2014, p. 127). Y en la medida en que nuestra reflexión e investigación busca respuestas desde la realidad educativa se sirve del estudio de casos para llegar a un conocimiento profundo de la complejidad de la dinámica innovadora.

Igualmente necesitamos precisar que el proceso de reflexión no ha sido solo realizado por la investigadora, sino que gracias a la colaboración y participación sistemática de los tres casos objeto de estudio, hemos podido recoger y contrastar diversidad de opiniones que han enriquecido y contextualizado las evidencias de la observación participante.

En la siguiente Figura 23, concretamos cómo conseguimos responder a los criterios por los que nos regimos para establecer su rigor científico de veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad como es propio de toda investigación, siguiendo la propuesta que sugieren Bartolomé (1986) y Guba (1983) nombrados por Dorio, Sabariego y Massot (2012). Estos

criterios y herramientas marcan las necesidades que el diseño de la investigación contempla para ser coherente y atender a las expectativas de la investigación.

<b>CREDIBILIDAD (Veracidad)</b>	<b>TRANSFERIBILIDAD (Aplicabilidad)</b>	<b>DEPENDENCIA (Consistencia)</b>	<b>CONFIRMABILIDAD (Neutralidad)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación.</li> <li>▪ Triangulación.</li> <li>▪ Recogida de material referencial.</li> <li>▪ Comprobaciones con los participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Muestreo teórico.</li> <li>▪ Descripción exhaustiva.</li> <li>▪ Recogida abundante de datos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación del estatus del investigador.</li> <li>▪ Descripciones minuciosas de los informantes.</li> <li>▪ Identificación y descripción de las herramientas de análisis y recogida de datos.</li> <li>▪ Delimitación del contexto físico, social e interpersonal.</li> <li>▪ Réplica paso a paso.</li> <li>▪ Métodos solapados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Descripciones de baja inferencia.</li> <li>▪ Comprobación de los participantes.</li> <li>▪ Recogida de datos mecánica.</li> <li>▪ Triangulación.</li> <li>▪ Explicar posicionamiento del investigador.</li> </ul>
<b>CRITERIOS UTILIZADOS EN ESTA INVESTIGACIÓN PARA ASEGURAR CIENTIFICIDAD</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación.</li> <li>▪ Recogida de material referencial.</li> <li>▪ Comprobaciones con los participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recogida abundante de datos desde diversas perspectivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación y descripción de las herramientas de análisis y recogida de datos.</li> <li>▪ Delimitación del contexto físico, social e interpersonal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comprobación de los participantes.</li> <li>▪ Triangulación de datos.</li> <li>▪ Explicar el posicionamiento del investigador.</li> </ul>

Figura 23. **Criterios metodológicos de la investigación**

Fuente: Elaboración propia siguiendo criterios de Guba, 1983 y Bartolomé, 1986

En coherencia con el enfoque defendido en la fundamentación teórica sobre la importancia de identificar y tomar conciencia de la propia cultura innovadora, nos sentimos interpelados para recoger suficientes evidencias que nos permitan analizar las relaciones existentes desde diferentes perspectivas. Y así, al comprender mejor las relaciones que tienen lugar en cada contexto poder profundizar en su conocimiento y darles el sentido auténtico de los

participantes. Este planteamiento nos conduce a la conveniencia de contar con diversidad de perspectivas del enfoque del tema como mostramos en la Figura 24:

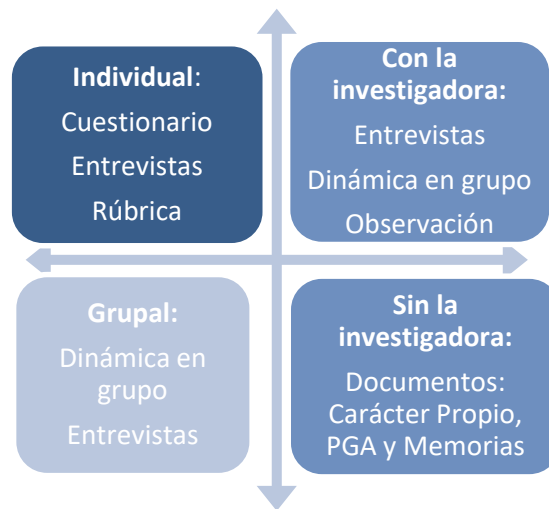


Figura 24. **Diversidad de perspectivas**  
 Fuente: Elaboración propia

Gracias a esta diversidad de enfoques y de fuentes de recogida de información, contamos con mayor grado de objetividad en el momento de analizar los resultados, presentar las conclusiones o las propuestas de nuevas investigaciones porque podemos confrontar las reflexiones de las entrevistas, las evidencias observadas y los documentos estudiados.

Fuentes orales	Fuentes audiovisuales	Fuentes escritas
Información sobre la investigación al equipo directivo y al claustro.	Presentación digital para informar sobre los objetivos de la investigación.	Cuestionario al profesorado.  PGA y Memorias.
Reuniones con los equipos directivos y los claustros para comunicar los resultados.	Presentación digital para compartir las respuestas del cuestionario.	Documento: Carácter Propio. Informes elaborados a partir del cuestionario y la rúbrica con propuestas de actuación.
Entrevistas personales con los Directores y los equipos directivos. Sesiones de trabajo en equipo. Sesiones para realizar cuestionario y Rúbrica.	Grabaciones de las visitas a los centros y de las entrevistas. Webs de los centros.	Rúbrica.

Figura 25. **Diversidad de fuentes de recogida de la información**  
 Fuente: Elaboración propia

En la Figura 25 presentamos la relación de fuentes de las que nos hemos servido y gracias a las cuales la comunicación fluida y transparente nos ha facilitado llevar a su término la

investigación al tener muy presente que nuestro aprendizaje y el de los participantes, se producía desde diferentes medios y que lo importante era mantener viva la relación por medio de los encuentros sobre la experiencia educativa.

## **4.2 Descripción de los participantes.**

Nuestra investigación está centrada en la población de tres centros escolares de la capital de Madrid. Intencionadamente se tuvo en cuenta que las zonas fueran diferentes en cuanto a su nivel socio-económico porque esa variedad de contextos potencialmente nos permite contar con diferentes respuestas ante la necesidad de innovar.

El problema a estudiar, la dinámica innovadora, necesitaba poder contar con varios centros educativos que estuvieran implando cambios significativos en su hacer como metodologías activas e inclusivas y que contaran ya con una trayectoria en el proceso porque buscamos obtener una mayor comprensión sobre el proceso de innovación educativa. En concreto estamos hablando de un camino que se había iniciado años anteriores con la formación de los claustros en este tipo de didácticas, que se estaban desplegando en las diferentes asignaturas y que seguían el proceso de evaluación y mejora sistemática. La diferencia con respecto a la tónica general es, la gran implicación del claustro en la implementación de estos cambios, y que nos confirmó en la correcta decisión, ya que con bastante frecuencia se habla de innovaciones que se despliegan gracias a la participación de un grupo de 6 a 8 personas.

La propuesta de participación de estos centros fue realizada desde la Fundación con la aceptación del equipo directivo de cada centro y en diálogo con la investigadora respecto a los criterios de selección y que son los que a continuación se exponen:

- Tienen contextos sociales diferentes aunque dentro de la misma ciudad.
- Comparten aspectos importantes: son concertados, mismo ideario educativo al pertenecer a la Fundación, aunque el proyecto educativo de cada uno presenta matices según las necesidades del contexto y así queda reflejado en la Planificación General Anual.
- Se encuentran inmersos en un proceso de cambio y formación en metodologías innovadoras.

- Poseen autonomía suficiente que permite respuestas creativas a las necesidades de los alumnos.
- Son centros considerados dentro de la Fundación con una inquietud hacia la innovación.

Por lo tanto, la decisión de realizar la investigación con estos centros estuvo aconsejada y orientada desde la Fundación pero con un compromiso efectivo desde el equipo directivo de cada centro y con la participación activa de los diferentes claustros de profesores.

Todo esto significa que la investigación se ha desarrollado gracias a la implicación y compromiso de los centros que a continuación detallo:

- Centro grande, urbano, con nivel económico medio-alto y claustro de profesores estable: (C. 1).
- Centro pequeño, urbano con nivel económico medio-bajo y claustro de profesores implicado con sus alumnos: (C. 2).
- Centro mediano, urbano, con nivel económico medio y claustro de profesores inquieto y preocupado por la innovación: (C. 3).

Referente a la selección de centros a estudiar decididos inicialmente surgió la posibilidad de sumarse otro nuevo. Valoramos la conveniencia de incluirlo en la investigación porque significaba la oportunidad de conocer cómo surge la innovación en un centro de reciente creación, exactamente dos cursos. Así durante un curso escolar un centro de la ciudad de Tres Cantos (Madrid) formó parte de la investigación, sin embargo, la Dirección del mismo deja de ser accesible y los compromisos adquiridos se aplazan sistemáticamente haciendo imposible cumplir con los objetivos marcados. Por lo tanto, decidimos centrarnos en los tres iniciales.

#### ***4.2.1 Características socio-económicas y escolares.***

El C. 1 está situado en el barrio de Almagro, dentro del Distrito Chamberí, de la capital madrileña. Se trata de un barrio eminentemente administrativo pues en él se ubican numerosos ministerios, embajadas y otras instituciones oficiales y privadas. Chamberí es uno de los distritos más castizos de la ciudad y uno de los que más plazas escolares ofrece, debido a la existencia de un número elevado de centros de enseñanza primaria y secundaria, tanto

laicos como religiosos. El colegio fue fundado en 1904 y desde 2010 la titularidad del centro corresponde a la Fundación Educación y Evangelio (FEyE).

*Características socioeconómicas de las familias:*

En sus inicios fue considerado un colegio elitista pues a él acudían las hijas de la alta sociedad; ya desde sus albores contaron con quinientas alumnas pertenecientes a familias nobles y distinguidas de la sociedad atraídas, además de por la calidad de la educación que se brindaba en las aulas, por el hecho de que la reina M<sup>a</sup> Cristina protegía y apoyaba al colegio.

En la actualidad, el distrito y el barrio que albergan al centro nº 1 han evolucionado hacia una clase media trabajadora, aunque es difícil definir las características socioeconómicas de las familias pues son muy variadas: desde padres de profesionales liberales y de situación económica desahogada, hasta un cada vez más creciente porcentaje de familias afectadas por la reciente crisis económica que sufre el país. Por tanto, familias de clase media y media-alta que conviven con una pequeña bolsa de marginalidad.

La población inmigrante del barrio está por debajo de la media de la ciudad. El distrito de Chamberí es uno de los que cuenta con la tasa de analfabetización más baja, y al mismo tiempo es el distrito que cuenta con mayor número de licenciados. La renta familiar del distrito es de las más elevadas del municipio. Al mismo tiempo, el número de personas que viven bajo el umbral de pobreza es inferior a la media municipal. La tasa de empleo se encuentra ligeramente por debajo de la media municipal.

Con respecto al alumnado es importante destacar que su evolución es muy positiva, aunque también nos indica que ha sufrido ciertos altibajos como consecuencia de la crisis económica pero que las familias siguen considerando al centro como válido para la formación de sus hijos. Tomamos estos datos de la información oficial que facilita la Administración educativa de la Comunidad de Madrid.

Tabla 1 *Evolución del alumnado C. 1*

NÚMERO DE ALUMNOS	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
<b>Total</b>	947	966	945	939	976
<b>Infantil II Ciclo</b>	210	215	227	243	236
<b>Primaria</b>	427	431	405	405	431
<b>ESO</b>	241	246	267	243	244
<b>Bachillerato</b>	69	74	46	48	65

Fuente: [http://gestiona.madrid.org/wpad\\_pub/run/j/MostrarFichaCentro.icm](http://gestiona.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarFichaCentro.icm)

Al igual que con el C. 1 comenzamos recogiendo unos datos de carácter histórico que nos ayudan a situarnos en la realidad del contexto del C. 2. Perteneciente desde 2010 a la FEyE, hunde sus raíces en el lejano 1934, cuando sus fundadores sintieron la necesidad de hacerse presentes al descubrir a los niños en sus calles sumidos en la pobreza. Las características socio-económicas del Centro están recogidas en su PGA 2014-16, y nos describen el tipo de familias que conforman la comunidad escolar:

“El barrio se puede clasificar, desde el punto de vista económico, como de clase media/media-baja. Y las familias que traen a sus hijos/as al colegio, viendo en él un proyecto adecuado a sus expectativas, son también, en su mayoría, de un nivel económico medio/bajo. La situación de “crisis global” en la que estamos inmersos desde hace unos años, sigue marcando, si cabe con más dureza, a las familias de nuestro Centro, percibiéndose un aumento de “afectados por el paro. Este aumento afecta duramente a la población proveniente de la inmigración, pero también significativamente a la población natural del barrio, pues en estos últimos años hemos venido constatando “paros de larga duración” que ya han agotado el tiempo de prestaciones y viven muy dependientes de las posibilidades de sus mayores y de las ayudas ofrecidas desde Servicios Sociales u otras entidades del barrio. A esto se añade el ambiente que nos rodea, que no educa para el consumo crítico, adaptado a la propia realidad, sino, más bien, a todo lo contrario... Entendemos que en este terreno queda mucho por hacer desde la formación que la escuela transmite a las familias y al propio alumnado. Esta situación afecta muy claramente en dos momentos:

- ✓ al inicio del curso en el que hay que afrontar múltiples gastos, algunos de ellos bastante gravosos como bien se sabe, generándose situaciones delicadas, que no son las más propicias para empezar con buen pie el nuevo curso escolar; y
- ✓ en los momentos de realizar actividades educativas complementarias, pues el cobro de las mismas –por pequeño que sea el coste- resulta dificultoso en un buen grupo de familias.

Atentos a esta realidad, procuraremos estar cerca de las familias y ayudaremos lo mejor posible a nuestro alumnado, para que no carezcan de nada fundamental relacionado con los servicios que oferta el Centro, incluidas las actividades complementarias, que son consideradas por el centro como muy importantes para facilitar experiencias que ayudan a un mejor descubrimientos de las cosas. Esperamos contar para ello, como otros años, con la ayuda de la Administración Educativa, los Servicios Sociales y de algunas Instituciones (Cruz Roja, Cáritas, Banco de Alimentos), algunas personas que colaboran con nosotros, y con el deseo generoso y solidario de toda la comunidad educativa que genera “caja solidaria” o aporta ayudas puntuales para casos muy delicados, que suelen ser más de los que en un principio se suelen suponer. Además, y en la medida de nuestras posibilidades, seguiremos apostando por la flexibilización de pagos, previa cita con el director general del centro, para las familias con mayor número de hijos” (PGA C. 2, pp. 4-5).

Con respecto al alumnado es importante conocer no solo su número si no su evolución que nos indica si la población sigue considerando al centro como válido para la formación de sus hijos. Recogemos la información oficial que facilita la Administración educativa de la Comunidad de Madrid.

Tabla 2 *Evolución del alumnado C. 2*

NÚMERO DE ALUMNOS	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
<b>Total</b>	352	357	361	375	390
<b>Infantil II Ciclo</b>	79	81	74	75	81
<b>Primaria</b>	165	166	161	162	166
<b>ESO</b>	108	110	126	138	143

Fuente: [http://gestion.madrid.org/wpad\\_pub/run/j/MostrarFichaCentro.icm](http://gestion.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarFichaCentro.icm)

El C. 3 está situado en el barrio de Chopera, dentro del Distrito de Arganzuela, de la capital madrileña. En los últimos años se han incrementado las desigualdades sociales y la exclusión social, consecuencia del envejecimiento de la población y la excesiva concentración de población inmigrante. La renta media familiar está por debajo de la media de la ciudad.

El aumento de población inmigrante contribuye a incrementar el tamaño medio de la unidad familiar y al rejuvenecimiento de la población del barrio. Los ciudadanos chinos, ecuatorianos y dominicanos son los mayoritarios. El barrio, como el distrito, se está revalorizando mucho gracias al soterramiento de la carretera M-30 y la transformación del antiguo matadero en un vanguardista centro cultural y de ocio.

El colegio, fundado en 1954 con la intención de escolarizar a los niños del barrio para que tuvieran la oportunidad de sentirse acogidos, atendidos y capaces de aprender. Como explica el propio centro, “desde entonces han velado para que el espíritu y carisma que su fundadora se planteó en su momento, perdurase adaptándose a las nuevas realidades hasta septiembre del 2010 que, por necesidades de la congregación pasaron la titularidad a la Fundación Educación y Evangelio”.

#### *Características socioeconómicas de las familias:*

En la actualidad, el distrito y el barrio que alberga al C. 3 son eminentemente obreros y en ellos también es notable la presencia de comercios y de trabajadores autónomos dedicados a los servicios.

Las características socioeconómicas de las familias son variadas: desde una clase media trabajadora que comienza a recuperarse de los efectos de la crisis económica, hasta un numeroso porcentaje de familias todavía está padeciéndola en toda su crudeza. Por tanto, familias de clase media y media-baja que conviven con una bolsa de marginalidad bastante notable. La renta familiar del distrito es de las más bajas del municipio. Al mismo tiempo, el número de personas que vive bajo el umbral de pobreza es algo inferior a la media municipal. La tasa de empleo se encuentra ligeramente por debajo de la media municipal.

Con respecto al alumnado es importante destacar que se da una progresión con la incorporan los alumnos de la ESO, aspecto de su evolución que nos indica que la población sigue

considerando al Centro como válido para la formación de sus hijos. Tomamos estos datos de la información oficial que facilita la Administración educativa de la Comunidad de Madrid.

Tabla 3 *Evolución del alumnado C. 3*

NÚMERO DE ALUMNOS	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
<b>Total</b>	449	429	428	450	516
<b>Infantil II Ciclo</b>	158	145	140	140	150
<b>Primaria</b>	291	284	288	283	289
<b>ESO</b>	0	0	0	27	77

Fuente: [http://gestiona.madrid.org/wpad\\_pub/run/j/MostrarFichaCentro.icm](http://gestiona.madrid.org/wpad_pub/run/j/MostrarFichaCentro.icm)

#### **4.2.2 Composición de los claustros y estructura de funcionamiento.**

Los claustros de profesores de los tres centros están liderados por el equipo directivo formado por el director general y los directores pedagógicos de infantil, primaria y secundaria-bachillerato, el orientador y el administrador. Este equipo cuenta con el apoyo de los coordinadores de la etapa de infantil y de los ciclos de primaria, secundaria y bachillerato más los equipos de mejora. Gracias a esta distribución de responsabilidades la participación en la toma de decisiones, en el día a día del colegio, es real. Recogemos a continuación en la Figura 26 uno de los organigramas como ejemplo de estructura, dado que es similar en los tres:

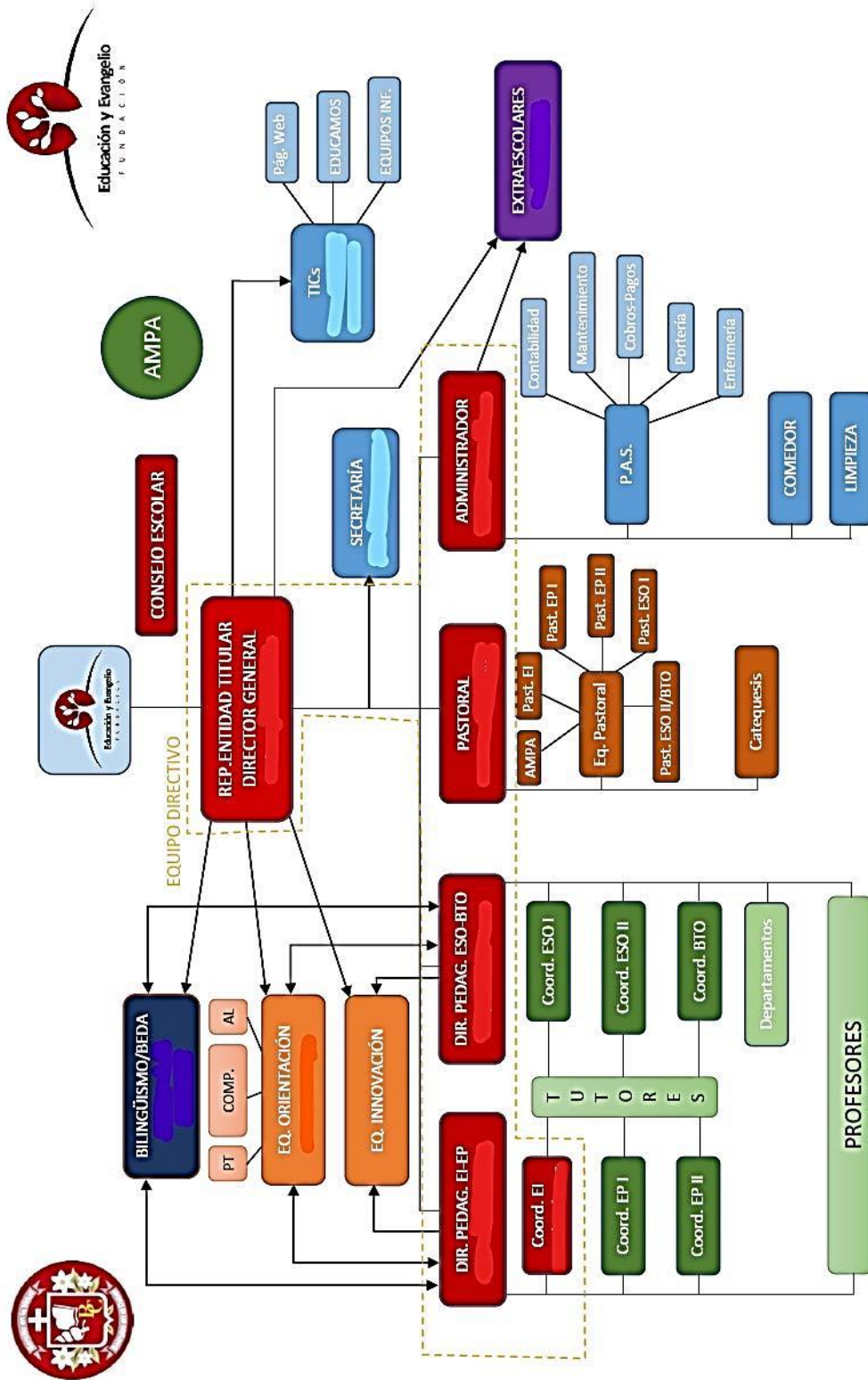


Figura 26. Organigrama de los centros  
Fuente: web del C. 1

Las metas están claramente definidas desde el inicio del curso y se enfocan desde el trabajo de tres competencias: pedagógica, espiritual y relacional. Esta información se encuentra disponible en las páginas webs de los centros y las familias son informadas al comienzo del curso en la reunión de padres. Anualmente se marca también un lema desde el que se busca focalizar todas las actividades del centro por ejemplo: “Compartimos la luz”, “Ser para los demás” y “Atrévete a soñar”. Hemos recogido una muestra de ellos en la Figura 27 y que en la ambientación del colegio por medio de carteles da fe del lema, además de las diferentes actividades que programan al inicio del curso y que recogen en la PGA y en las que participa toda la comunidad escolar: familias, claustro, PAS y alumnos.



Figura 27. **Lemas**

Fuente: <http://web del C. 3 /pastoral/plan-de-pastoral> consultada el 23 de julio de 2017

En el Plan General Anual (PGA) recogen las metas del curso y para su elaboración parten de la “Hoja de Ruta” de la Fundación que podemos ver en la Figura 28 y de la evaluación del curso anterior cuyos resultados son recogidos en las Memorias que realizan al final del curso donde se valoran las dificultades y los logros.

<b>COMPETENCIA PEDAGÓGICA</b>	
1º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implantar y generalizar el uso de herramientas de evaluación competencial</li> <li>• Implantar las rutinas y destrezas de pensamiento</li> </ul>
2º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Progresar en la metodología bilingüe y en la formación en inglés</li> <li>• Iniciar formación sobre “Aprendizaje basado en problemas” (PBL)</li> </ul>
3º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentar propuestas e iniciativas desarrolladas durante el curso para futuros concursos pedagógicos</li> </ul>
<b>COMPETENCIA ESPIRITUAL</b>	
1º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación en “Celebración”</li> <li>• Profundizar en los pilares pastorales</li> <li>• Promoción de la pastoral de crecimiento a través de convivencias (4º-5ºEP y 4ºESO)</li> </ul>
2º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación en “Interioridad”</li> <li>• Promoción de la pastoral de crecimiento a través de convivencias y el Camino de Santiago</li> </ul>
3º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación en “Acompañamiento”</li> <li>• Promoción de la pastoral de crecimiento a través de campamentos</li> </ul>
<b>COMPETENCIA RELACIONAL</b>	
1º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidamos las relaciones con familias a nivel personal y grupal</li> <li>• Ayudamos al PAS a sentirse más identificados con la FEyE y dentro de la RED</li> <li>• Abrimos el colegio al entorno</li> </ul>
2º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nos esmeramos en lograr unas jornadas de puertas abiertas atractivas y sugerentes</li> <li>• Encuentros intercentros más creativos</li> <li>• Cuidar más a las juntas del AMPA</li> </ul>
3º TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Potenciamos el día de la FEyE reforzando nuestro “Ser para los demás”</li> <li>• Nos esforzamos por hacer más atractivas, familiares y participativas las fiestas del colegio.</li> </ul>

Figura 28. Hoja de Ruta de FEyE

Fuente: PGA-C. 2 p. 50

Al trabajar en Red comparten los mismos proyectos de innovación que, aunque cada centro contextualiza, si cuentan con el apoyo de la Fundación tanto para la formación como para su asesoramiento. Se comunican a las familias y se comparten aprendizajes en las sesiones de formación o en los encuentros anuales. En la Figura 29 presentamos un ejemplo de cómo se preocupan por facilitar la información y la accesibilidad de esos proyectos a los padres por medio de su página web, en concreto recogemos las del C. 2 porque aunque la imagen es diferente en cada uno, el contenido es prácticamente el mismo.



Figura 29. **Proyectos de Innovación**

Fuente: <http://web del C. 2/líneas-principales>. Recuperada el 23 de julio 2017

Estos proyectos son enfocados desde las competencias y liderados por los equipos de trabajo que es el responsable de proponer un plan de acción. Gracias a los diferentes equipos de trabajo: innovación, comunicación, bilingüismo, pastoral, atención a la diversidad, imagen y gestión, tutoría y orientación la participación y la implicación del profesorado es real y se manifiesta en cómo se viven y se implementan las actividades que se organizan anualmente. Cada uno de estos grupos de trabajo parte del análisis de la realidad de sus alumnos en la evaluación del curso y que recogen en las Memorias Anuales, para contextualizar sus dificultades y así ofrecer un plan de acción en coherencia con la necesidad detectada. Así el plan de atención a la diversidad aborda los siguientes aspectos:

- Derivadas del status socioeconómico: Escolarización tardía e irregular, absentismo y dificultades de aprendizaje.
- Derivadas de factores culturales: Tolerancia a la diversidad sociocultural, lengua, valores y costumbres propias, inmigrantes, desconocimiento del idioma, plan de convivencia escolar y programa de acogida (PGA, C. 1 p. 57).

Los equipos tienen sus Planes de Mejora para la gestión de las acciones acordadas como se puede observar en el siguiente cuadro de la Figura 30:

PLAN DE MEJORA	
OBJETIVO DE MEJORA	ACCIONES Y ESTRATEGIAS
<p><b>“Afianzar los programas de innovación ya iniciados y acompañar el uso de las destrezas de pensamiento en la práctica docente”.</b> (Competencia Pedagógica) <u>Responsable:</u> Grupo de Innovación.</p>	Inclusión de los proyectos de innovación pedagógica en las programaciones didácticas.
	Evaluación del proyecto de innovación.
	Coordinación y gestión de los proyectos iniciados.
	Organización de los espacios de aprendizaje.
<p><b>“Lograr que los alumnos se comuniquen progresivamente en inglés”.</b> (Competencia Pedagógica) <u>Responsable:</u> Grupo de Bilingüismo.</p>	Ambientación del colegio en inglés.
	Protocolo de actuación para actualizar los contenidos de la Web.
	Presencia del inglés en celebraciones y festivales.
	Intercambio con países de lengua inglesa.
	Teatro en inglés (Talleres?)
	Semanas de inmersión lingüística en 6º de EPO y 1º y 2º de ESO.
	Información continua a familias y claustro a través de reuniones y página web.
	Formación para profesores.
	Refresher Courses for English Teachers.
Plan bilingüe en ESO.	
<p><b>“Impulsar la interioridad y vivir la experiencia de Jesús como Luz, generando una comunidad educativa comprometida desde una visión cristiana de la justicia y la solidaridad dentro de una apuesta y opción explícita por los más débiles”.</b> (Competencia Espiritual) <u>Responsable:</u> Grupo de Pastoral.</p>	Trabajo del objetivo específico (“Compartimos la Luz”) y su reflejo en la comunidad educativa.
	Organización de convivencias.
	Preparación de la oración diaria.
	Organización de actividades para celebrar los tiempos litúrgicos.
	Organización de la celebración de la Eucaristía.
	Organización de las campañas solidarias.
	Organización de las celebraciones de la palabra.

Figura 30. Planes de mejora

Fuente: PGA C. 1

### 4.3 Ámbitos de análisis de los rasgos de la rúbrica.

El proceso seguido para la definición de cada uno de los rasgos que conforman los cinco ámbitos de la fundamentación de la rúbrica, estuvo precedido de un tiempo de búsqueda, selección y análisis de investigaciones nacionales e internacionales referidas al tema de la innovación.

Una vez decididas las investigaciones clave fue precisa una nueva búsqueda de especialistas en cada uno de los rasgos a través de diversas fuentes bibliográficas, audiovisuales e informáticas. Este trabajo de estudio, reflexión y síntesis de la información recopilada fue dando forma y fundamentando a cada uno de los rasgos que actualmente dan soporte a la rúbrica.

La decisión del contenido de cada una de las definiciones o el enfoque de los rasgos supuso uno de los momentos cruciales de esta investigación porque significó decidir de qué estamos hablando cuando nos referimos a la dinámica innovadora. Desde el inicio hemos defendido un enfoque holístico del concepto de innovación y eso conlleva que ahora los ámbitos también deben respetarlo. Es más, necesitamos ser críticos para evitar caer en el error de que todo debe estar incluido para considerar completa la rúbrica, y a la vez, no perder de vista la necesidad de trabajar con rigor y profundidad en el enfoque para alcanzar la coherencia que buscamos.

Estamos convencidos de que la mejor manera de abordar el tema es con el estudio sobre qué rasgos debemos abarcar en cada ámbito que nos permitan profundizar en el concepto y, desde la reflexión decidir qué aspectos excluir. En este proceso de estudio, profundización y reflexión no podemos dejar de lado los objetivos de la investigación, que si bien están claros desde el inicio, gracias a este aprendizaje hemos podido depurar y perfilar aquellos más específicos.

Precisamos cuestionarnos también nuestro propio concepto y proceso de innovación para evitar los sesgos que desde la propia experiencia profesional pudieran condicionar el estudio incorporando para ello las investigaciones oportunas. Y también reflexionar, con sistemática y flexibilidad, para aceptar el conocimiento que otras perspectivas aportan. Así, la fundamentación y estructura de la matriz *Ámbitos impulsores de la dinámica innovadora* es el fruto de todo este proceso.

Gracias a todo este proceso que hemos descrito contamos con los ámbitos y rasgos que hemos recogido en la Figura 31.

ÁMBITOS IMPULSORES DE LA DINÁMICA INNOVADORA			
ÁMBITOS	RASGOS	DEFINICIÓN / ENFOQUE	AUTOR/ES
A.-  ROL  PROFESIONAL	1 <u>Complejidad del trabajo</u>	El pensamiento, los sentimientos y las acciones se encuentran intensamente condicionados por los mecanismos inconscientes de percepción, interpretación y reacción que se suceden en el aula y en la relación con los demás.  Su profesión le exige abordar y solucionar problemas prácticos en los que intervienen y se entrelazan variables humanas de los educandos de diversa índole: psicofísicas, didácticas, emocionales y sociales.	Pérez Gómez, A. (2012) Gardner, H. (2000)  Domingo-Roget, A. (2009)
	2 <u>Expectativas de creatividad</u>	Adecuación al problema que se quiere resolver con pensamiento propio y creativo.	De la Torre, S. (1997)
		Tener presente los elementos fundamentales. Sentido común. Prestar atención a los detalles ordinarios. Pensar detenidamente en lo que se está viviendo.	Cañabate, A. (1997)
	3 <u>Autonomía</u>	Autogestión personal. Capacidad del individuo para hacer elecciones, tomar decisiones y asumir las consecuencias de las mismas en coherencia con la acción pedagógica.	Bisquerra, R. (2000)
	4 <u>Competencia profesional</u>	Sistemas de comprensión y actuación que dan la misma relevancia a los conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores.	Pérez Gómez, A. (2012)
		Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular.	DeSeCo (2006)

ÁMBITOS	RASGOS	DEFINICIÓN / ENFOQUE	AUTOR/ES
<b>B.-</b> <b>ESTRUCTURA ORGANIZATIVA</b> “El patrón de relaciones duraderas establecido entre los componentes de una organización”. (Gairín, 1989)	1 <u>Contextualizada</u>	Apropiada para responder a las necesidades reales del alumnado.	De la Torre (1997)
		Basada y centrada en la escuela.	Tejada (1998)
	2 <u>Cultura horizontal</u>	Interrelacionada, interdependiente. Dirección por procesos clave, no por tareas. Eje central: la propuesta de valor. Dotar al personal de motivación y conocimiento.	Rivas (2000)
	3 <u>Integradora</u>	Se trata de pensar la organización como agente de transformación. Centrar la organización en el cambio. El cambio forma parte de la esencia de la organización, de su cultura y sus procesos.	Gairín (2011)
	4 <u>Flexible</u>	Se gestionan la incertidumbre y los retos sirviéndose de los objetivos marcados en el proyecto educativo. Adaptación ágil cuando se requiere.	Gather (2004)
		Las estructuras se modifican para dar respuesta a las necesidades de cada momento.	Santos (1999)
5 <u>Con recursos</u>	Medios acordes con los objetivos marcados. Asesoramiento y evaluación externos.		
	El compromiso está en la base, como recurso y como resultado, del trabajo conjunto.	Bolívar (2000)	
6 <u>Sostenibilidad</u>	<p>Conceptos clave del desarrollo sostenible de los centros educativos: profundidad, longitud, anchura, justicia, diversidad, recursos y conservación.</p> <p>Las condiciones organizativas conforman las bases fundamentales sobre las que los cambios son construidos cuando estos logran mantenerse en el tiempo.</p>	Hargreaves y Fink (2006)  López (2010)	

ÁMBITOS	RASGOS	DEFINICIÓN / ENFOQUE	AUTOR/ES
C.-  COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES Y NO DOCENTES	1 <u>Metas claras</u>	Establecer objetivos medibles, alcanzables, retadores, temporales y específicos. (MARTE)	Locke Edwin (1960) Amabile
	2 <u>Cohesión grupal</u>	El profesorado reflexiona, planifica, prepara y evalúa conjuntamente todos los aspectos del currículum. El diálogo como medio para construir equipo de trabajo y aprendizaje.	Armengol (1999)  Flecha (1997)
	3 <u>Comunicación fluida</u>	La información es accesible y la comunicación fluida con todos los miembros de la organización y en función de las necesidades de su trabajo.	
	4 <u>Confianza facilitadora</u>	Integridad, honestidad, credibilidad y sinceridad.	
	5 <u>Evaluación y Orientación</u>	Seguimiento de las metas marcadas para realizar las sucesivas adaptaciones necesarias para conseguir los objetivos planificados. Valoración de los logros desde los criterios de eficacia y eficiencia, cuestionando así el valor añadido.	

ÁMBITOS	RASGOS	DEFINICIÓN / ENFOQUE	AUTOR/ES
D.- LIDERAZGO	1 <u>Transformacional</u>	El líder transforma y motiva a los seguidores por el carisma, el entusiasmo intelectual y la consideración individual. Además, este líder busca nuevas formas de trabajo, trata de identificar nuevas oportunidades frente a las amenazas y de salir del statu quo y modificar el medio ambiente.	Bass (1985)
	2 <u>Participativo, distribuido</u>	Los problemas actuales requieren una combinación singular de diferentes personas, en diferentes cargos, que lideren de modos diferentes.	Senge (1996) Harris y Chapman (2002), citados por Murillo (2006)
	3 <u>Estímulo y apoyo para la innovación</u>	Fomenta la colaboración y la implementación de nuevas ideas como herramientas para afianzar el aprendizaje y la innovación.	

ÁMBITOS	RASGOS	DEFINICIÓN / ENFOQUE	AUTOR/ES
<b>E.-</b>  <b>CLIMA SOCIO-EMOCIONAL</b>  “La relación sólida que aporta el desarrollo emocional positivo en busca de nuevos objetivos, determina la persistencia colectiva para resolver progresivamente los problemas a los que se enfrenta un grupo ante cualquier cambio”. (Goñi, 2008)	1 <u>Positivo</u>	Se respetan y aceptan las ideas de todos, se fomenta la participación y la discusión, se celebran los éxitos y se comparte un compromiso por los alumnos.	Murillo (2006)
		La actuación en tareas típicas de pensamiento y solución creativa de problemas es superior bajo un estado de ánimo positivo.	Ashby (1999) citado por Aguado (2005)
	2 <u>Favorable</u>	Se acepta el riesgo y el error. Se anima a explorar y cuestionar el conocimiento.	
	3 <u>Autonomía emocional</u>	Concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados entre sí: percepción y expresión emocional, facilitación, comprensión y regulación emocional.	Mayer y Salovey (1990)  Bisquerra (2000)
	4 <u>Abierto y de aprendizaje</u>	Diversidad de contactos y relaciones con fuentes externas. Un sistema es abierto no solo porque mantenga una relación de intercambio con el ambiente, sino porque dicho intercambio es vital para la organización.	Bolívar (2000)
5 <u>Refuerza la seguridad</u>	El apoyo y la comunicación entre docentes conducen a tener mayor confianza y seguridad acerca de los objetivos y las mejores formas de conseguirlos.	Fullan (2014) Rosenholtz (1991)	

Figura 31. **Definición de los rasgos de la rúbrica**  
Fuente: Elaboración propia

#### 4.4 Diseño, técnicas e instrumentos para la obtención de información.

Se han respetado situaciones propias de cada centro, recogidas en los PGA: horarios de los claustros y reuniones del equipo directivo, adaptando los momentos de información, observación o realización de actividades propias de la investigación y a las planificaciones de cada centro.

En el plan contemplamos la utilización de diversas herramientas de recogida de información: un cuestionario, entrevistas, reuniones con los equipos directivos y los claustros, observaciones y la rúbrica. Esto significa que es conveniente que planifiquemos momentos de encuentro en función de los objetivos a conseguir. Con ese fin diseñamos un cuestionario, una dinámica de trabajo en grupo, entrevistas en profundidad, y una rúbrica como suficientes para conocer la realidad de los centros y acopiar el conocimiento generado desde la puesta en práctica de sus planes. La realización de todas ellas fue aceptada por los equipos directivos con la seguridad de que los calendarios de realización serían consensuados conjuntamente.

En el diseño inicial no habíamos planificado asistir a la Jornada de Buenas Prácticas por el desconocimiento de su realización. Fue una propuesta realizada por el C. 2 y después de valorar la oportunidad que significaba poder contar con información muy importante referente a la implantación de innovaciones explicadas por los protagonistas, la incorporamos.

Presentamos en la Figura 32 el Diseño del trabajo de campo, en el que contemplamos el plan de acercamiento y observación participante y donde hemos plasmado las tres fases progresivas. Hemos optado por esta representación circular para expresar la actividad gradual y secuencial que durante todo el proceso hemos vivido y adaptado según la realidad y necesidades de cada centro. En general, hemos respetado el proceso en los tres centros adaptando las fechas a los momentos más oportunos de acuerdo a la planificación de cada curso.

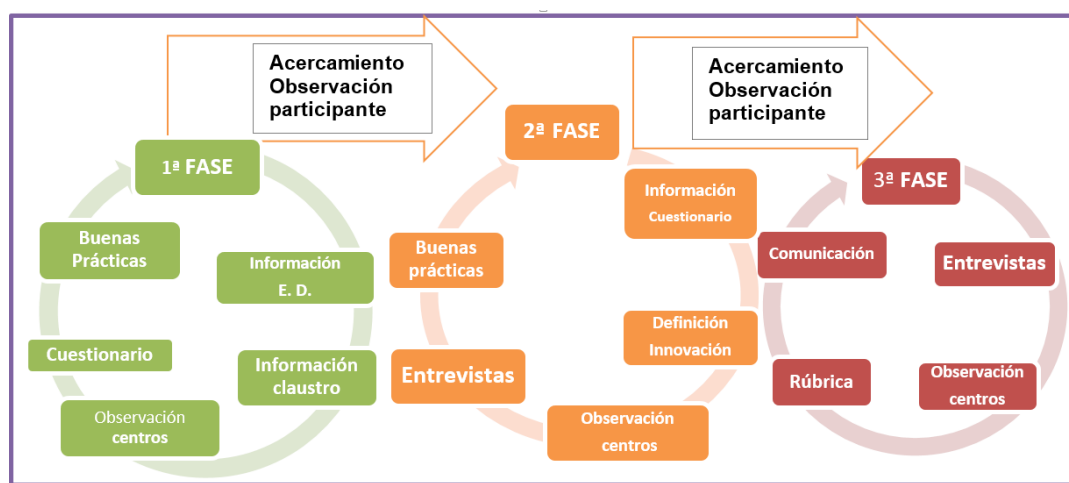


Figura 32. **Diseño del trabajo de campo**

Fuente: Elaboración propia

Dificultades personales de la investigadora impidieron finalizar el proyecto en tres cursos como nos habíamos marcado inicialmente. Situación aceptada de forma muy positiva por los centros. Sin duda, esta circunstancia ha operado en detrimento de las conclusiones que se podrían haber obtenido en la investigación. No obstante, ha incrementado el aprendizaje de la doctoranda en tanto que hemos percibido con mayor claridad, el carácter dinámico de toda investigación y relacionarlo con el descubrimiento y comprensión de la realidad, así como, la capacidad para adaptar el proceso a una nueva situación no esperada y encontrar la forma de solventarla.

Esta situación junto con la realidad de que la comunidad educativa en cada nuevo curso escolar sufre cambios y nuevas incorporaciones, tanto en el claustro de profesores como en el equipo directivo exigía un acercamiento, una observación y una intervención de forma cíclica, aunque recogiendo siempre el aprendizaje del curso anterior para seguir avanzando. Sin embargo, una de las fortalezas de estos centros es la permanencia de la mayoría de los miembros del claustro, en general, y en concreto durante el tiempo que ha durado la investigación. Los cambios en los equipos directivos han sido mínimos, uno o dos de los miembros del equipo, pasando a ocupar esa responsabilidad algún docente que ya formaba parte del claustro. Igualmente cuando han cambiado al director, ha asumido el compromiso uno de los miembros que ya pertenecía al equipo. Este hecho ha contribuido a lograr una continuidad en el proceso iniciado y a mantener el acuerdo de finalización de la investigación.

Sin olvidar que una de las características de la metodología de la investigación cualitativa y en concreto el estudio de casos, es la participación o intervención del investigador, las sesiones de presencia en los centros, bien para observar el funcionamiento, para realizar el cuestionario, para la sesión de trabajo en grupo, para las entrevistas o la rúbrica han contemplado un tiempo para comunicar los resultados del cuestionario y confirmar con el claustro la información recogida, así como para el diálogo y el intercambio de experiencias con el fin de seguir profundizando en su conocimiento para lograr una mejor comprensión de cada contexto y de las diferentes culturas de cada centro estudiado. “El objetivo no ha sido caracterizar los casos concretos, sino utilizarlos como informantes. De tal forma que los datos

empíricos interaccionen con los datos de orden más teórico. (Jiménez-Fontana, García-González, Azcárate, Navarrete y Cardeñoso, 2016, p. 356)

A continuación presentamos en la Figura 33, los instrumentos utilizados, que junto con las técnicas desarrolladas, nos han permitido contar con suficiente material como para reflexionar, cuestionarnos y analizar la dinámica innovadora desde la experiencia educativa.

INSTRUMENTOS	TÉCNICAS	METODOLOGÍA
Cuestionario	Observación participante	Cualitativa Estudio de casos
Rúbrica	Entrevistas semiestructuradas y en profundidad	
Documentos propios de los centros.	Dinámica de grupos	

Figura 33. **Instrumentos, técnicas y metodología**  
Fuente: Elaboración propia

Y siguiendo las orientaciones de Yin (1989, p. 29) que recomienda la utilización de múltiples fuentes de datos para el cumplimiento del principio de triangulación garantizar la validez interna de la investigación. Esto nos permite verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación); es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio.

Como podemos observar en el cuadro de la Figura 33 la decisión de un método requiere una técnica y unos instrumentos, sin embargo clarificar, delimitar y diferenciar su finalidad nos ha permitido identificar el porqué y el para qué de cada uno de ellos con el fin de mantener la coherencia con los objetivos de la investigación. Fruto de esa reflexión es el cuadro que presentamos en la Figura 34.

INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS	DEFINICIÓN	FINALIDAD
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	“Adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo y una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. 2014, p. 399)	Comprender, desde la realidad de cada centro, los planes y proyectos de la PGA. Contextualizar las áreas de mejora planificadas por curso y centro en las Memorias. Confirmar los datos del cuestionario y rúbrica.
CUESTIONARIO	Conjunto de preguntas, en este caso cerradas, sobre un tema a conocer.	Recoger los términos que forman parte de la cultura de cada centro sobre la innovación.
INFORMES ESCRITOS	Dar cuenta por escrito al equipo directivo de la información recogida y de la observación realizada.	Mantener a los equipos directivos informados como parte interesada y participante de la investigación.
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	Estudio y reflexión de los documentos propios de los centros: Carácter Propio, PGA y Memorias.	Comprender en profundidad el contexto de cada centro, el clima del claustro y los objetivos de la Fundación a la cual los tres pertenecen.
ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS Y EN PROFUNDIDAD	Conversaciones con los equipos directivos o con los directores sobre los temas marcados en los objetivos de la investigación con la libertad de poder introducir preguntas o temas.	Recoger aquellas reflexiones, opiniones y comentarios que de otra forma resulta imposible y que para la investigación son cruciales.
DINÁMICA DE GRUPOS	Trabajo y puesta en común en equipos de entre 6 y 10 personas que representan al claustro, que está orientado a un objetivo concreto.	Lograr que cada centro construya su propia definición de innovación desde su experiencia.
REUNIONES CON EL CLAUSTRO Y CON EL EQUIPO DIRECTIVO	Sesiones con el claustro de profesores de cada centro.  Sesiones de trabajo con los equipos directivos.	Informar sobre los objetivos de la investigación. Invitación a participar. Contestar: cuestionario y rúbrica. Comunicación de los resultados y verificación de los datos. Obtener feedback sobre el ajuste entre lo recogido por la investigadora y la información facilitada.
ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LOS ÁMBITOS DE LA RÚBRICA	Estudio teórico, reflexión y decisión de los ámbitos y rasgos de la rúbrica. Valorar las conclusiones de otras investigaciones y la experiencia educativa.	Lograr una estructura sólida y coherente sobre la que fundamentar el desarrollo de la rúbrica.
RÚBRICA	Definir cada uno de los rasgos que conforman la herramienta. Delimitar la progresión de los mismos y perfilar los términos a utilizar en coherencia con las definiciones.	Contar con una herramienta válida para analizar y valorar el nivel de la dinámica innovadora de cada uno de los tres centros escolares.

Figura 34. Cuestionamiento de los instrumentos y las técnicas

Fuente: Elaboración propia

#### **4.4.1 Observación participante de los centros.**

Hemos seleccionado la técnica de la observación participante porque nos permite la interacción social entre la investigadora y los participantes (Erickson, 1989) es decir, tomar parte activa en el proceso y de esta forma profundizar en su comprensión. Para ello hemos realizado las observaciones, la información sobre la investigación al claustro y a los equipos directivos, dinamizamos la sesión de trabajo en equipo, estuvimos presentes en la realización del cuestionario y la rúbrica para facilitar las explicaciones requeridas y hemos entregado varios informes escritos a los equipos directivos sobre el cuestionario, las Memorias y las rúbricas. Por ello se ha considerado oportuno contar con documentos elaborados por los claustros que aportaran objetividad desde el contexto de los centros objeto de estudio.

En el segundo capítulo del marco teórico hemos desarrollado el paradigma del nuevo centro escolar que nos sirve de referencia en este proceso de observación. No obstante este conocimiento teórico de los centros requiere de un contraste con el conocimiento de la realidad y este proceso requiere de unos criterios para realizar la observación participante en relación con los objetivos de la investigación pero también, que estos sean suficientemente amplios como para aceptar nuevas propuestas, aunque consistentes y rigurosos para orientar el trabajo.

En la realización de la observación participante hemos tenido muy presente dos perspectivas:

- la realidad factual, que hemos denominado observación descriptiva. En orden a establecer que pasa realmente desde diferentes representaciones y contar con apreciaciones en contraste.
- Y la existencia de múltiples realidades, que hemos denominado observación interpretativa, desde la percepción y los significados que cada participante les atribuye.

Para dicha indagación nos ha servido de guía a la hora de seleccionar las observaciones la propuesta de Rivas sobre las características de los centros innovadores y que recogemos en la Figura 35:

CARACTERÍSTICAS DE LAS INSTITUCIONES INNOVADORAS:
Claridad de metas, propósitos y objetivos.
Participación en las decisiones.
Red interna de comunicaciones abiertas y fluidas.
Capacidad de resolución de problemas.
Liderazgo activo en la búsqueda de informaciones y adaptación.
Diversidad de las competencias profesionales de los miembros.
Unidad organizativa para la gestión de la información.
Colaboración entre personas, estructuras y niveles, con relaciones de cohesión.

Figura 35. **Criterios de observación de los centros**  
Fuente: Adaptación de Rivas (2000)

Para dotar de mayor consistencia y coherencia al trabajo de observación valoramos la necesidad de que las características seleccionadas para realizar la observación estuvieran recogidas en la rúbrica que el profesorado contestó personalmente. Con ello buscamos poder contrastar las observaciones realizadas por la investigadora con las valoraciones del profesorado.

Esto supone que aunque nuestro acercamiento y observación han estado siempre marcados por el respeto y la comprensión, la aceptación y la flexibilidad, intencionadamente hemos buscado evidencias que nos ayudasen a identificar rasgos innovadores para ser fieles a los objetivos marcados. La consecución de estos propósitos de reflexión y profundización ha sido la razón por la que planteábamos nuevos interrogantes que puedan ayudar a profundizar para no quedarnos en una mera recogida de datos o evidencias. Las constantes preguntas o solicitudes de explicación nos han marcado las pautas de observación y permitido contar con evidencias significativas de cada centro escolar.

Nuestro interés por realizar una observación participante se concreta en la necesidad de comprender en profundidad y, desde la perspectiva de los docentes, las razones de su hacer, evitando la mera observación que se centra en relatar lo que ve o el interrogatorio, que busca más una respuesta al qué para pasar al porqué. La Figura 36 nos aporta su relación y diferenciación, con otras técnicas propias de la investigación cualitativa, y con ello más claridad referente a sus aportaciones.

Grupo de discusión (¿Foros de debate online?)	Entrevista etnográfica o abierta	Observación participante
ESPECIALMENTE VÁLIDO PARA ESTUDIAR el decir	ESPECIALMENTE VÁLIDA PARA ESTUDIAR el decir sobre el hacer	ESPECIALMENTE VÁLIDA PARA ESTUDIAR el hacer
Permite reconstruir el proceso social implicado en la construcción del discurso hegemónico en un ámbito temático y social determinados	Permite ver cómo el sujeto da sentido a sus prácticas y a la de otros a partir de esos discursos hegemónicos (para adherirse a él /contradecirlo/matizarlo).  Permite acceder a aspectos privados e “íntimos” de la experiencia de las personas.	Permite reconstruir las prácticas sociales desarrolladas por agentes específicos en los contextos (espaciales, temporales, sociales) en que éstas se generan y desarrollan; prácticas que conforman los procesos concretos de producción de los fenómenos socioculturales que se busca conocer.
DISCURSO: se enfoca como expresión de la norma (o ideal) del grupo frente al fenómeno social estudiado (Callejo 2002).	DISCURSO: se enfoca como una confesión (Callejo, 2002).	DISCURSO: se enfoca como un instrumento en la situación social inmediata (Callejo 2002), como un aspecto más de las prácticas sociales.

Figura 36. **Comparación observación participante, entrevista y grupo de discusión**  
Fuente: Jociles (2016)

Los tres centros objeto de estudio son de carácter urbano y están en la ciudad de Madrid, sin embargo su contexto presenta matices importantes diferenciadores y que son recogidos y tenidos muy en cuenta por los diferentes claustros para realizar las necesarias adaptaciones del proyecto educativo marcado por la Fundación a la que los tres pertenecen. El objeto de la observación es dar cuenta de esas diferencias y cómo desde la responsabilidad que implica la educación, los claustros ofrecen a sus alumnos respuestas coherentes e innovadoras.

Presentamos a continuación la plantilla utilizada para recoger las observaciones en la Figura 37:

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	Hora de inicio:	Hora de cierre:
Lugar de la observación:	Nº de asistentes:	
Actividad:		
Descripción de la observación:		
Observación descriptiva	Observación interpretativa	

Figura 37. **Plantilla de observación**  
Fuente: Elaboración propia

#### **4.4.2 Cuestionario.**

En el proceso inicial del primer año de acercamiento y observación se detecta, en diferentes conversaciones con los miembros de los equipos directivos de los tres centros, que el significado de los términos innovación, creatividad, cambio y mejora era dispar y a la vez muy rico en perspectivas. Como consecuencia, planteamos y valoramos la necesidad de recoger de forma anónima y común para los tres centros, en aquellos momentos cuatro, sus experiencias sobre estos términos. Representaba un momento excelente para identificar los propios vínculos y no perder las diferencias que podría aportar la diversidad de opiniones. Así, nace el cuestionario que se presenta en este capítulo y que como explicaremos en su análisis, nos permite lanzarnos a la construcción de la definición de innovación educativa con una dinámica de grupo.

En cuanto a los motivos que llevan al uso del cuestionario en una investigación cualitativa, siendo esta una herramienta más propia de la investigación cuantitativa, tenemos que decir que buscamos intencionadamente recoger la participación del mayor número posible de miembros de los claustros de una forma fácil, ágil y fidedigna para todos. Gracias a la aplicación del cuestionario conseguimos que los claustros sintieran que la diversidad de opiniones se recogía y se tenía en cuenta. “Una encuesta es cualitativa si no tiene en cuenta la frecuencia de las categorías (o valores), sino que busca la diversidad empírica de las propiedades de los miembros, incluso si estas propiedades se expresan en números” (Jansen, 2012, p. 45).

Además cuidamos mucho que la información de los objetivos de la investigación y el uso que haríamos de los datos fuera conocido por todo el profesorado, para que con la información de primera mano, cada uno pudiera decidir cómo proceder. Para ello, fue necesario respetar los horarios de reunión de los claustros y realizar el cuestionario en el momento más apropiado para cada centro de acuerdo a su planificación.

El tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada. Este tipo de encuesta no tiene en cuenta el número de personas con las mismas características (el valor de la variable) sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de esa población. (Jansen, 2012, p. 43).

En este caso, la diversidad está pre-estructurada en cuanto a que ya hemos definido de antemano qué estudiamos y el fin del análisis descriptivo es únicamente recoger cuáles de las características predefinidas existen empíricamente en cada uno de los claustros de los centros objeto de estudio por medio de la aplicación del cuestionario.

Referente a la decisión de los ámbitos a analizar se consideró oportuno tener presente las aportaciones de los autores que en el marco teórico de esta investigación hemos estudiado sobre innovación educativa y cultura innovadora y que podrían servirnos de orientación. Y sin perder de vista que la herramienta del cuestionario está al servicio de los objetivos marcados para esta investigación y que gracias a su aplicación podríamos contar con información relativa a los mismos, llegamos a la conclusión de la necesidad de contemplar en él los siguientes ámbitos.

*Ámbitos que contemplamos en el cuestionario:*

1. Definición de innovación.
2. Factores que condicionan la innovación, internos y externos.
3. Gestión de la innovación.
4. Formación para la innovación.
5. Implicación del equipo directivo con la innovación.
6. Identificar prácticas educativas innovadoras.

En la Figura 38 evidenciamos que los ámbitos marcados se han cumplido:

ÁMBITOS	ÍTEMS DEL CUESTIONARIO
Innovación	1.- ¿Cómo definirías la innovación en el contexto educativo de tu centro? Puedes elegir, de entre la relación de términos que se te presentan a continuación, aquellos que creas que mejor reflejan la situación, o bien, escribir tu propia definición.
Liderazgo	4.- ¿Qué palabras de las que se presentan a continuación elegirías para explicar cómo se gestiona la innovación en tu centro?  6.- ¿Consideras que los líderes del centro están comprometidos con la innovación?
Actualización y formación	5.- ¿Crees que con la formación que tienes puedes ser innovador en el desempeño de tu trabajo?
Factores internos y externos	2.- Ordena según el grado de importancia que tienen desde tu experiencia los siguientes factores internos que obstaculizan la innovación en tu centro.  3.- Ordena según el grado de importancia que tienen desde tu experiencia los siguientes factores externos que obstaculizan la innovación en tu centro.
<b>Implicación y motivación</b>	7.- Identifica alguna o algunas prácticas educativas de tu centro que considerarías innovadoras.

Figura 38. **Ítems del cuestionario y ámbitos**  
Fuente: Elaboración propia

Y con el fin de conocer la opinión del claustro (docentes y equipo directivo) sobre si dicho cuestionario recogía los ítems con claridad y resultaba útil y válido para conocer cómo se entiende la innovación en cada centro, completamos la encuesta con los ítems que se presentan en la siguiente Figura 39:

DIMENSIONES	ÍTEMS
Utilidad y claridad	¿Crees que estas preguntas son claras y útiles para detectar la innovación existente en tu centro?
Preguntas a eliminar	¿Añadirías o eliminarías alguna pregunta de las planteadas? En este caso, ¿cuáles?

Figura 39. **Ítems del cuestionario (continuación)**  
Fuente: Elaboración propia

Antes de solicitar a los claustros su participación realizamos una prueba piloto en el C. 1 para asegurarnos de que el contenido recogía con claridad los aspectos importantes a tratar.

Como resultado de dicha prueba piloto, pudimos confirmar que los ítems recogidos en el cuestionario respetan la diversidad de opiniones, criterio fundamental, y a la vez permiten su fácil y rápida contestación. Optamos por el tipo de preguntas en las que hemos de ordenar conceptos dados en función del grado de importancia porque nos facilitan obtener una visión de las prioridades de cada claustro. Además, incluimos la posibilidad de añadir, concretar o detallar algún aspecto de los que se presentan, como puede verse más detalladamente en el Anexo 2 que muestra todos los ítems.

Las preguntas y la utilización de respuestas por elección a partir de un contenido dado, se formulan así con el fin de agrupar la recogida de opiniones sobre el tema central de la innovación, pero desde la experiencia del profesorado de cada centro y en el propio contexto. Se respeta también la opción de escribir la propia definición o de añadir aspectos que se consideren importantes y no se encuentran recogidos entre los presentados.

En cuanto al proceso seguido para su cumplimentación es necesario señalar que el cuestionario se contestó de forma individual y anónima y la presencia de la investigadora fue para resolver posibles dudas y explicar el fin y la forma del tratamiento de los datos.

En la sesión de información y comunicación de las opiniones recogidas en dichos cuestionarios, como mostramos en el Anexo 3, tanto a los equipos directivos como a los claustros, comentamos y ampliamos las observaciones por medio de la participación y el diálogo abierto con el fin de cumplir con el fin de seguir profundizando, comprender las respuestas y realizar la comprobación de los participantes. Facilitamos la devolución de la información recogida, con referencias de porcentajes de elecciones porque, aunque el fin no es cuantitativo, sí facilita la comunicación de aquellos aspectos que la comunidad ha elegido y permite conocer la diversidad en la que se conforma el lenguaje sobre la innovación.

#### ***4.4.3 Dinámica de trabajo en grupo.***

Estas dos herramientas, el cuestionario y la dinámica de trabajo en grupo, están en coherencia con la primera parte de la fundamentación teórica donde hemos argumentado como la construcción de la propia definición de innovación puede ser una herramienta de identificación del lenguaje de la cultura y de toma de conciencia de los vínculos por parte de

la comunidad educativa porque, como planteábamos en su momento, el lenguaje es una de las características que definen e identifican la cultura personal e institucional.

En este mismo orden de ideas, es necesario reseñar que el fin que perseguimos al servirnos de la técnica dinámica de trabajo en grupo y del instrumento del cuestionario es conocer el proceso de gestión de la innovación que cada centro está viviendo.

Nuestra investigación se adscribe al modelo de otras muchas que utilizan en su marco conceptual de la cultura, el discurso dominante como la identidad organizativa, la realidad percibida y la práctica de la innovación como postulan Sánchez y López (2010), aunque nosotros pretendemos seguir profundizando en esa cultura por medio de la rúbrica.

Y este lenguaje que dota de identidad a la comunidad educativa nace de la experiencia y la reflexión. Por eso, intencionadamente se ha buscado un espacio para el pensamiento, para el lenguaje, para la sensibilidad y para la acción. “Porque las palabras,...aún pueden contener un gesto de rebeldía, un no, y aún pueden ser preguntas, aperturas, inicios, ventanas abiertas, modos de seguir vivos, de seguir caminos de vida, posibilidades de lo que no se sabe”. (Larrosa, 2010, p. 88)

He querido recoger las palabras de Larrosa para dar cuenta de que el fin es doble, como muy bien se expresa en la cita. Con la propuesta del proceso se busca dar cuenta del momento en el que se inicia la experiencia pero además aceptando que no sabemos cómo va a seguir, si como se ha planificado o como la experiencia nos marque. Es más, la experiencia nos ofrece la posibilidad de descubrir el conocimiento que desconocíamos.

A partir de la recogida de opiniones individuales extraída con el cuestionario, la dinámica de grupo busca realizar una discusión-reflexión en grupo para seguir profundizando en la definición de innovación, pero desde la diversidad de perspectivas. Esta diversidad la respetamos desde las reflexiones de un grupo reducido de personas, entre 6 y 10, en las que están representadas todas las etapas del centro. Aplicamos la técnica e instrumento denominado Grupo de discusión (GD) (Rodríguez y Morgan 1997) y citados por Ritacco y Bolívar: “se entiende como una sesión de trabajo de un grupo de sujetos (coincidentes por la

situación o el tópico de estudio) y un moderador-coordinador que establece y orienta un intercambio de opiniones acerca de temas pre-establecidos” (2018, p. 10).

Iniciamos la sesión de trabajo del grupo recordando las ideas principales recogidas en el cuestionario, propio de cada centro, y nos marcamos como meta llegar a una definición consensuada de innovación. La participación en la dinámica fue voluntaria y respetamos para su realización el horario lectivo. Informamos que concluida la actividad se comunica al claustro la definición construida, pasando a ser competencia del equipo directivo decidir cómo utilizarla. En la Figura 40 hemos recogido las orientaciones que nos sirvieron para el desarrollo de la sesión en cada uno de los centros participantes:

PERSONAS	ACTIVIDAD	RESULTADO
Grupo de 6 a 10 personas	Compartir palabras. Elegir en consenso las 4 con las que nos quedaríamos.	Compartir con todo el grupo las cuatro palabras. Se van marcando aquellas que ya hemos decidido que están incluidas en otras.
	Pensar en una frase con esas palabras que pueda definir la innovación en nuestro centro.	Compartir las frases.
Todo el grupo	Se escriben las frases para que todos las puedan leer y hacer nuevas propuestas.	Un párrafo para definir innovación.
Todo el grupo	Lectura crítica del párrafo que ha resultado.	Revisión de la definición.

Figura 40. **Orientaciones para la sesión de trabajo en grupo**  
Fuente: Elaboración propia

A continuación invitamos a los miembros del equipo a compartir las cuatro palabras que utilizarían para definir la innovación en el contexto de su centro escolar. El objetivo era identificar las palabras clave y que deberían estar recogidas en la definición. A partir del consenso alcanzado sobre ellas, trabajamos la elaboración de las frases que nos conducirían al constructo de la definición de innovación.

En este proceso fue preciso aceptar tanto la eliminación de palabras con las que no estábamos de acuerdo, así como la inclusión de aquellas que se proponían. Para ello se acordó participar

en el proceso con respeto y objetividad. Finalmente, se leyó de forma crítica la definición resultante y se aceptó por consenso.

En cada uno de los centros se realizaron pequeñas adaptaciones propias de las necesidades de cada claustro, por ejemplo en cuanto al horario y al número de participantes de acuerdo a los miembros de cada claustro. Todos los participantes consideraron la dinámica interesante y se sorprendieron gratamente al encontrar tantos puntos en común, haciendo que el llegar al consenso fuera relativamente fácil gracias al diálogo participativo y colaborador.

#### ***4.4.4 Entrevistas en profundidad.***

La finalidad de las entrevistas a la dirección y los equipos directivos, es aportar otra visión sobre cómo se vive la innovación en el centro desde la óptica de quien tiene que liderar. Esta perspectiva es igual de importante que las demás, en realidad todas son complementarias y necesarias para poder contrastar y enriquecer la información obtenida sobre la realidad de cada centro y su vivencia de la gestión de la innovación.

Estamos con Gaínza cuando propone que la entrevista individual es considerada como “una relación de conocimiento dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable” (2006, p. 220). De ahí que la consideremos como una comunicación profesional con el entrevistado a fin de obtener información que nos permita conocer, explicar e interpretar el hecho de la innovación en cada uno de los tres centros, es decir, “un lugar donde se construye el conocimiento” (Kvale, 2011, p.30). En una entrevista en profundidad, el entrevistado expresa con sus propias palabras y desde su perspectiva personal, la visión de la realidad sobre la que está siendo requerido. En esta línea Merlinsky (2006) referenciado por Trigueros, Rivera y Rivera señala que la entrevista en profundidad permite conectar prácticas y significados, y esa es la razón de su necesidad en nuestra investigación.

En dichas entrevistas nos centramos en los ámbitos que explícitamente encontramos en la matriz que conforman la rúbrica de la dinámica de innovación porque, como planteamos desde el inicio de la investigación, buscamos analizar el proceso de gestión de la dinámica de innovación y esto requiere del cuestionamiento desde diversas perspectivas. Al plantearnos la validez y la fiabilidad de esta técnica nos hemos centrado en la coherencia del contenido

de la misma en relación con los objetivos planteados y su consistencia interna en cuanto a que nos han permitido conocer las maneras de pensar, sentir y actuar de los sujetos sociales que conforman las dimensiones simbólicas y de prácticas a las que pertenecen los entrevistados.

Sin embargo, para poder llegar al nivel de profundidad que buscamos ha sido fundamental crear un clima de confianza y familiaridad y cuidar la actitud de escucha para favorecer la comunicación. Al inicio de las entrevistas comentamos los fines que perseguimos y la importancia de establecer un diálogo abierto, flexible y sincero donde a pesar de contar con una serie de preguntas como punto de partida, en ningún momento necesitábamos responder en un orden concreto. En la Figura 41 exponemos el guion que nos sirvió para centrar la conversación e incluir los aspectos relacionados con la investigación:

CATEGORÍAS	GUIÓN DE LA ENTREVISTA
Gestión de la innovación.	¿Sabe el profesorado que se espera de él cuando se le pide que sea innovador? Esfuerzos que realiza la dirección para apoyar la innovación. ¿Es suficiente con el apoyo del líder? Experiencia sobre la respuesta ante este apoyo. Proceso para implantar una innovación. ¿Cómo se mide la eficacia de una innovación?
Trabajo en equipo	¿Cuándo se involucran las personas en la innovación? Trabajo en equipo, ¿cómo potenciarlo para que sea un valor? ¿Se acepta el cambio simplemente porque los/as compañeros/as también lo hacen? ¿Cómo llegar a un proceso compartido y efectivo de resolución creativa de los problemas?
Comunicación	¿Qué relación hay entre innovación, comunicación e implicación?
Formación	¿La formación consigue el cambio de paradigma que necesitamos para innovar? ¿El plan anual de formación contempla las necesidades reales del claustro?

Figura 41. **Guion entrevista semiestructurada**

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas las realizamos en dos momentos diferentes, como se puede ver en el diseño, porque los objetivos que se persiguen son complementarios. Al inicio de la investigación, para introducirnos en su contexto e ir conociendo poco a poco su lenguaje y en la segunda fase para profundizar y comprender cómo se gestiona la dinámica innovadora.

Además, fueron grabadas, previa autorización de los entrevistados, lo que nos permitió una recogida de material más completa y que el entrevistador no estuviera pendiente de las notas

y pudiera interactuar más con el entrevistado. Todo esto llevó a una interpretación más amplia, sin perder parte del material (Murillo, 2006). La duración se planteó entre 40 y 60 minutos, con el fin de no agravar la carga de trabajo de los entrevistados y se les ofreció tener con antelación el guion, aunque ninguno lo solicitó porque el enfoque lo estructuramos como una conversación de reflexión y desde la realidad de cada centro.

#### **4.4.5 Rúbrica. Ámbitos impulsores de la cultura innovadora.**

La matriz sobre ámbitos impulsores de la cultura innovadora, se ha desplegado en una rúbrica, instrumento de evaluación conocido y utilizado en el ámbito educativo, con el fin de contar con evidencias desde las que plantear reflexiones que nos sirvan de ayuda para identificar, analizar y comparar los rasgos de la dinámica innovadora. La validación del instrumento la realizamos solicitando la participación de dos expertos doctores en educación y tres directores de centros educativos (2016). Para ello les solicitamos su participación aportando sus comentarios, observaciones y propuestas en lo relativo a los niveles de progresión en la secuenciación de la rúbrica. Y para la prueba piloto optamos por realizarla en el C. 2 con el fin de mejorar los temas referentes al lenguaje en cuanto a su claridad y utilidad.

En la realización de la rúbrica hemos cuidado la coherencia entre las definiciones de los elementos y el nivel de progresión para su logro, como factor clave para medir los niveles de logro. En esta tarea ha sido decisiva la participación e implicación de los expertos consultados en el perfilado de la progresión que la construcción de la herramienta exige y así contar con un instrumento válido para recoger las valoraciones de los distintos claustros.

En este proceso de construcción consideramos que no era necesario iniciar la progresión desde el nivel más bajo porque:

- La rúbrica es parte del proceso que se propone para generar la dinámica innovadora por lo tanto su aplicación es el tercer paso de los planificados en la investigación, ya que con antelación hemos definido la innovación y hemos consensuado un proceso de gestión de la misma por medio del equipo de innovación.

- Además, en este caso los tres centros ya han vivido los pasos anteriores, es decir han definido el concepto de innovación para su centro y cuentan con un proceso de gestión de la misma. Los tres centros cuentan con un equipo de innovación que impulsa y coordina la dinámica innovadora.
- Anualmente siguen su proceso de evaluación del centro en el que también está incluida la implantación de la innovación realizada por medio de los proyectos anuales.
- Para que la rúbrica pudiera responder a esa situación se adaptó eliminando el nivel más bajo pero, como consecuencia, en el último se incrementó su progresión.

En esta herramienta subyace la idea de que para poder ser competentes en un nivel superior, hemos de haber realizado el aprendizaje del anterior y, precisamente esta progresión nos permite que el proceso de innovación se beneficie del aprendizaje realizado, concepto que Gather, denominó “conocimiento-en-acción” (1998). Además entendemos que es una herramienta coherente y oportuna para trabajar la cultura innovadora porque “es muy importante comprender cómo determinadas comunidades escolares constituyen tramas sociales e ideológicas que consiguen sostener procesos de innovación a largo plazo” (López, 2010, p. 10), aspectos que esperamos poder indagar por medio de esta herramienta.

Hemos cuidado de que durante todo el proceso y para ser coherentes con los conceptos – profundidad, longitud, anchura, justicia, diversidad, recursos y conservación– marcados por Hargreaves y Fink (2006a) como claves del desarrollo sostenible de los centros educativos hayan sido respetados porque han dejado claro repetidamente que sostenibilidad no es lo mismo que durabilidad o que simple continuidad.

No podemos dejar de recoger unos detalles importantes fruto de la experiencia piloto en el C. 2 referentes al vocabulario y al nivel en el rasgo “cohesión grupal”:

- Se propone redactar la rúbrica en plural para aclarar que nos estamos refiriendo a toda la comunidad educativa.
- En el rasgo liderazgo transformacional, cambiar organización por centro.
- El rasgo cohesión grupal, el nivel 1 debe iniciarse con la posibilidad de que no se acepten y respeten las diferencias personales y de opinión.

Y como fruto del trabajo desarrollado presentamos a continuación la herramienta definitiva en la Figura 42:

<b>RÚBRICA</b>			
<b>ROL PROFESIONAL</b>			
<b>1 Complejidad del trabajo</b>			
1 Realizamos el trabajo de aula centrándonos en las necesidades psicofísicas de los estudiantes.	2 Facilitamos la participación de los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades psicofísicas y didácticas.	3 Planteamos situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades psicofísicas, didácticas y emocionales de los estudiantes.	4 Planificamos y ejecutamos nuevas sesiones teniendo en cuenta las necesidades psicofísicas, didácticas, emocionales y sociales de los estudiantes.
<b>2 Expectativas de creatividad</b>			
1 Mantenemos una actitud abierta, sin condicionantes marcados por los patrones establecidos.	2 Planteamos las situaciones de aprendizaje desde diferentes perspectivas.	3 Promovemos soluciones divergentes sin descartarlas por su posible dificultad de implementación.	4 Adoptamos una actitud crítica constructiva presentando nuevos retos.
<b>3 Autonomía</b>			
1 No somos responsables de nuestros actos alegando que hacemos lo que nos mandan.	2 Somos responsables de nuestros actos asumiendo los errores de nuestras elecciones.	3 Conseguimos llevar a cabo las decisiones tomadas superando las dificultades.	4 Asumimos nuevos objetivos y retos coherentes con la acción pedagógica.
<b>4 Competencia profesional</b>			
1 Competencia técnica, tenemos conocimientos suficientes sobre la materia o las materias que impartimos.	2 Competencia técnica y metodológica, sabemos impartir adecuadamente los contenidos.	3 Competencia técnica, metodológica y social, conseguimos que el alumno se implique en el aprendizaje, en la convivencia y en sus relaciones sociales.	4 Competencia técnica, metodológica, social y creativa, facilitamos que el alumno realice nuevas propuestas desde su implicación y motivación.

<b>ESTRUCTURA ORGANIZATIVA</b>			
<b>1 Contextualizada</b>			
1 No se hacen reuniones organizativas con el fin de tener una estructura contextualizada.	2 Se planifican coordinaciones para mejorar la estructura en relación con las necesidades de los escolares.	3 Se determina cuál es la estructura organizativa más adecuada desde las necesidades reales de los escolares.	4 Se logra una estructura organizativa apropiada y con adaptaciones sistemáticas para responder a las necesidades reales de los escolares.
<b>2 Cultura horizontal</b>			
1 Decisiones unilaterales y sin conexión con los objetivos.	2 Decisiones tomadas en equipo pero sin contrastarlas con los objetivos.	3 Decisiones consensuadas y coherentes con los objetivos planificados.	4 Decisiones confrontadas con los demás equipos, docentes y no docentes y en coherencia con el proyecto educativo.
<b>3 Integradora</b>			
1 Los cambios son puntuales y fruto de decisiones personales.	2 La mejora continua es fruto de la participación de los diferentes equipos.	3 Los procesos implantados permiten la integración de los cambios acordados.	4 El aprendizaje de las personas y los equipos es el agente transformador.
<b>4 Flexible</b>			
1 La estructura organizativa no es flexible y no permite las modificaciones necesarias.	2 La estructura es ágil para facilitar el despliegue de las adaptaciones necesarias.	3 La estructura es flexible para buscar nuevas alternativas siguiendo los criterios marcados para el cambio.	4 La estructura organizativa facilita su evaluación sistemática.
<b>5 Con recursos</b>			
1 La organización no cuenta con recursos que facilitan la innovación.	2 La organización cuenta con equipos de personas comprometidas para desplegar la innovación.	3 La organización cuenta con un proceso implantado para facilitar el compromiso con la innovación.	4 La organización es referente en innovación y comparte su aprendizaje en red.

<b>6 Sostenible</b>			
1 Se despliega la innovación sin valorar el tiempo y los medios para su continuidad.	2 Se despliega la innovación teniendo en cuenta los medios necesarios y su profundidad.	3 Se despliega la innovación contando con el largo alcance de su desarrollo y la diversidad.	4 Se planifica la innovación previendo su sostenibilidad desde la justicia.

## COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES Y NO DOCENTES

### 1 Metas claras

1 Se conocen los objetivos establecidos y son realistas, concretos y claros para que se puedan cumplir .	2 Se comparten y asumen los objetivos que se deben desarrollar y la forma de medición para valorar sus resultados.	3 Se evalúan los objetivos para tener evidencias de los logros y analizar las causas.	4 Se planifican nuevos objetivos, retadores y exigentes, desde la evaluación.
---	---	--	--

### 2 Cohesión grupal

1 No se aceptan ni respetan las diferencias personales y de opinión.	2 Se aceptan y respetan las diferencias por medio de una comunicación abierta y sincera.	3 Se negocian las decisiones, por medio del diálogo, para resolver desacuerdos y asegurar el trabajo en equipo.	4 Se asumen y cumplen los compromisos adquiridos con el equipo para fortalecer la confianza.
---	---	--	---

### 3 Comunicación fluida y segura

1 La información no está disponible a todos, para los equipos docentes y no docentes.	2 La información está disponible y se cuenta con medios adecuados que facilitan el acceso a ella.	3 La transmisión y recepción de información es fluida y en función de las necesidades de su trabajo.	4 La comunicación entre los equipos docentes y no docentes es segura y facilita el buen funcionamiento.
--	--	---	--

### 4 Confianza

1 Los miembros de los diferentes equipos nos conocemos y desde la sinceridad ponemos en común lo que cada uno sabe.	2 Aceptamos y reconocemos los errores, personales y del equipo, para fortalecer las relaciones desde la integridad.	3 Participamos en equipos heterogéneos aportando, cada uno desde sus fortalezas, mayor credibilidad al equipo.	4 Nos implicamos con los demás equipos, de docentes y no docentes, para crecer en confianza.
--	--	---	---

<b>5 Evaluación y orientación</b>			
1 El seguimiento del grado de ejecución de las metas marcadas no se realiza.	2 La adaptación es realista y eficaz en el caso de no alcanzar los objetivos.	3 La búsqueda de las causas, y no solo de los síntomas, asegura la eficacia de los objetivos.	4 Las soluciones se priorizan en coherencia con los objetivos marcados.

<b>LIDERAZGO</b>			
<b>1 Transformacional</b>			
1 Presta atención personal a cada profesor teniendo en cuenta sus necesidades.	2 Motiva para el logro de los objetivos y compromisos del centro.	3 Muestra gran capacidad de iniciativa para facilitar y encontrar soluciones y alternativas juntos.	4 Genera confianza para asumir nuevos retos a partir de las propias fortalezas y en coherencia con la misión.
<b>2 Distribuido. Participativo</b>			
1 Se toman decisiones unilateralmente y solo se exige su cumplimiento.	2 Se tiene en cuenta la opinión profesional de algunos líderes antes de tomar una decisión.	3 Se impulsa la participación de las personas directamente implicadas para tomar decisiones conjuntas.	4 Se delegan responsabilidades para mejorar la implicación y el sentido de pertenencia de los equipos.
<b>3 Estímulo y apoyo para la innovación</b>			
1 Los líderes no dedican tiempo a la escucha activa de todas las personas del centro.	2 Los líderes centran su atención en la resolución de los temas técnicos relacionados con la estructura organizativa que no facilita la creatividad.	3 Los líderes se implican en la gestión de los procesos de innovación para asegurar su implementación.	4 Los líderes reconocen y apoyan públicamente los logros alcanzados gracias a las innovaciones implantadas.

<b>CLIMA SOCIO-EMOCIONAL</b>			
<b>1 Positivo</b>			
1 No se facilita la participación y la discusión entre los miembros de la organización.	2 El ambiente de trabajo es de calma y confianza, facilitando la participación y la discusión.	3 La organización impulsa las soluciones creativas para mejorar el compromiso con los alumnos.	4 Los éxitos se celebran con toda la comunidad educativa y en la organización se respira un ambiente positivo.
<b>2 Favorable</b>			
1 No se admiten errores y solo se despliegan planes que aseguran el éxito.	2 Se aceptan los errores como forma de aprendizaje y de nuevas oportunidades.	3 Se motiva para implementar nuevas perspectivas desde las que acceder al conocimiento.	4 Se asume el riesgo como necesario para innovar al adoptar nuevas perspectivas
<b>3 Autonomía emocional</b>			
1 Reconocemos de forma consciente nuestras emociones e identificamos nuestros sentimientos siendo capaces de ponerles una etiqueta verbal.	2 Utilizamos nuestros sentimientos y emociones para generar un pensamiento más positivo y creativo.	3 Integramos nuestros sentimientos para saber empatizar con los demás y respetar sus necesidades.	4 Dirigimos y manejamos nuestras emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.
<b>4 Abierto y de aprendizaje</b>			
1 No se realiza auto reflexión sobre la práctica docente en relación con el compromiso profesional.	2 Se realizan y aceptan las evaluaciones o propuestas de los demás equipos del centro.	3 Se facilitan diversidad de contactos y relaciones con fuentes externas para compartir experiencias.	4 Compromiso con un aprendizaje continuado y actualización profesional.
<b>5 Refuerza la seguridad</b>			
1 El fracaso y la inseguridad no se discuten con el fin de ayudar y apoyar a las personas.	2 Las decisiones tomadas en equipo generan confianza ante las dificultades.	3 La comunicación entre los equipos afianza la implicación para la consecución de los objetivos.	4 El apoyo y la comunicación en el equipo permiten asumir nuevos objetivos para innovar.

Figura 42. **Rúbrica: Factores impulsores de la dinámica innovadora**  
Fuente: Elaboración propia

#### **4.4.6 Análisis Documental.**

Los documentos que la Fundación marca como comunes para todos los centros (Carácter Propio, Líneas Básicas y Hoja de Ruta), así como los específicos de cada centro (Plan General Anual y Memorias Anuales), suponen la oportunidad de contar con una información que, al no haber sido recogida directamente por la investigadora, completa y enriquece la investigación con otra perspectiva.

El análisis de estos dos grupos de documentos se realiza utilizando los rasgos marcados para todas las demás herramientas, identificados como criterios de análisis, con el fin de poder contar con un nivel de contraste suficientemente amplio y profundo y que son los recogidos en los cinco ámbitos de la rúbrica y que hemos presentado en el apartado anterior en la Figura 42.

Consideramos un gran valor para esta investigación el poder contar con dos tipos de documentos escritos por los participantes porque el análisis de sus términos desde los criterios generados nos ayuda a reconocer el lenguaje importante para la cultura innovadora:

- 1.- Documentos generados para la investigación: cuestionario, definiciones y rúbrica.
- 2.- Documentos que los centros utilizan para su gestión: Carácter Propio, Proyecto educativo, Plan General Anual (PGA) y Memorias anuales.

Entendemos que aquellos ámbitos que se encuentran recogidos en la Memoria y el PGA de los tres centros son significativos como para tenerlos en cuenta y relacionarlos con los niveles marcados en la rúbrica. La razón es que tratamos de hallar las relaciones entre los documentos escritos y las valoraciones de los claustros con respecto a su realidad escolar porque “la organización como ente social y dinámico produce un conocimiento propio, idiosincrásico sobre sus prácticas y sobre sí misma, conocimiento que se plasma en los discursos y las acciones de sus miembros y es transmitido a los que se incorporan” (López, 2010, p. 11).

#### 4.5 Trabajo de campo.

El proceso de investigación se inicia con la presentación al Comité Directivo de la Fundación Educación y Evangelio del proyecto ya aprobado por la Universidad de Deusto y que fue posible gracias a la relación profesional con uno de los miembros del Comité. Una vez estudiado y valorado el proyecto, el Comité toma la decisión de participar desde la perspectiva de oportunidad, porque al estar implementando en sus centros un cambio metodológico, formar parte de una investigación de estas características significa seguir cuestionándose y a la vez afianzando el cambio.

A continuación comenzamos con el proceso de observación y de recogida de eventos que nos puedan ayudar a comprender cómo tiene lugar en cada centro el hecho educativo innovador que nos ocupa. Para ello, contactamos con los tres centros para hacernos presentes en cada uno de ellos y, respetando sus tiempos y las posibilidades de la investigadora, iniciar la andadura. Este primer momento de inmersión continuó presentándonos a los directores de los centros, después de que la Fundación informase de la decisión de participar en la investigación.

En estas fases iniciales es clave la información clara, precisa y suficientemente amplia para que cada uno de los directores comprenda el proceso del trabajo en el que van a participar. Los tres aceptan tener una primera reunión con la investigadora con la participación del equipo directivo. En concreto, en el C. 2 se hace en una segunda reunión por dificultades de horario. Es una oportunidad única de generar confianza y respeto que surge facilitada por el hecho de que la investigadora sea también docente, como manifiestan los asistentes expresamente, y gracias al compromiso de respeto al momento que los centros están viviendo de impulso de la innovación.

Podemos afirmar que este acercamiento respetuoso, flexible y dialogante facilita la comunicación abierta desde el principio y genera confianza, manifestada por los equipos directivos a los claustros en las sesiones de presentación y reiterada en las sucesivas intervenciones. Prepara también para compartir la Jornada de Buenas Prácticas que normalmente se realiza de forma interna en el C. 2. Dispone para la participación de todo el claustro, planteada siempre con carácter voluntario, tanto para el cuestionario como para la

rúbrica, incluso predispone positivamente para que durante las sesiones de observación se acepte la presencia de alguien externo y, poco a poco, no resulte extraño.

Desde el inicio de la investigación establecemos claramente que en ningún momento realizaremos valoraciones sobre las observaciones, opiniones o documentos y se explican a todo el claustro los objetivos de la investigación. La participación, implicación y facilidades del equipo directivo en la información y la dedicación de su tiempo en las entrevistas ha sido, durante todo el proceso, un gran elemento facilitador, llegando a compartir momentos importantes de la vida del centro como su ampliación como resultado de una innovación de espacios de aprendizaje flexibles (C. 3), la invitación a sesiones de formación (C. 1) o a la asistencia a las jornadas de buenas prácticas (C. 2).

El cuestionario y la rúbrica son realizados en una sesión de trabajo del claustro con el fin de recoger las opiniones de todos los que así lo desean y, a la vez, que no signifique trabajo añadido. Esta decisión la tomamos conjuntamente con el equipo directivo de cada centro, se explica en los diferentes claustros y se facilita la posibilidad de no participar. El calendario de realización se acuerda con cada equipo directivo y es adaptado según necesidades horarias.

Podemos concretar que las líneas de trabajo, durante las sesiones en los centros, obedecen a las siguientes premisas necesarias para la consecución de los objetivos de la investigación:

- Observar con mirada minuciosa para prestar atención a lo que sucede en ese instante sin ideas preconcebidas de cómo se debe innovar y evitar inducir respuestas.
- Escuchar para comprender las razones que sustentan las decisiones que el claustro va tomando sin enjuiciar o criticar.
- Conocer las causas de las situaciones que se observan sin criterios preestablecidos porque cada cultura es una realidad única.
- Saber situarse fuera de los acontecimientos para ver el problema desde su globalidad y aceptar todas las perspectivas como posibles antes de valorarlas.
- Equilibrio entre las aportaciones, intervenciones y las observaciones para aportar reflexión sin manifestar preferencias que puedan condicionar.

- Mantenerse como un faro, observar desde fuera para prestar atención y tomar conciencia de qué está sucediendo para participar desde un diálogo empático y que aporta nuevas reflexiones.

Poder contar con observaciones directas para describir lo que se ve y se escucha y además poder grabarlo, nos ha permitido tener una relación de fichas de registro, cuya plantilla hemos presentado en el apartado de las observaciones, con anotaciones de qué, quién, cuándo, cómo y dónde suceden. Fruto de las observaciones o de las recogidas de información hemos facilitado a los equipos directivos anotaciones temáticas por escrito sobre el cuestionario, las Memorias y la rúbrica siempre con el fin de ser fieles al compromiso adquirido con el claustro de informar y seguir aprendiendo juntos.

Además de este tipo de anotaciones, la investigadora ha recogido anotaciones personales referentes al propio aprendizaje, las situaciones inesperadas, los problemas propios del trabajo de campo y las reflexiones que guían el proceso de indagación.

Durante el trabajo de campo hemos realizado un análisis simultáneo de la información y de los datos recogidos, con el fin de ir configurando las ideas base que servirían de foco para la recogida de nueva información. Este primer análisis fue provisional y con un carácter de superación progresiva, ya que constituye la base que sustenta otro análisis posterior con mayor grado de profundidad que nos permita ir avanzando y acotando los objetivos propuestos en nuestro trabajo. De este análisis simultáneo que es necesario para realizar un buen trabajo de campo, fueron emergiendo otras posibles categorías de análisis. Esta información ha sido compartida con los equipos directivos por medio de un informe escrito y en una reunión presencial que nos confirmó la información y facilitó seguir dialogando. Igualmente fue comunicada a los claustros por la investigadora con el fin de mantener viva la investigación, a la vez que avanzábamos en la comprensión de los contextos educativos objetos de estudio.

#### **4.6 Análisis del diseño del trabajo de campo.**

¿En qué medida el diseño realizado para la recogida de información y el conocimiento de los tres centros contribuye a la consecución de los objetivos de la investigación?

Gracias a todo el proceso de fundamentación teórica realizado, a la par que el trabajo de campo, hemos podido mejorar y desarrollar el modelo inicial del diseño con el fin de cumplir con el objetivo de lograr el acercamiento y conocimiento de la realidad a estudiar. Ese primero modelo ha sido implementado también con el proceso de trabajo de campo, que nos permitió ser mucho más realistas y adaptarnos a las necesidades organizativas de los centros. Así, fue preciso que realizáramos algunas de las sesiones de confrontación de los resultados con el claustro en fechas diferentes a las planificadas.

La secuencia cíclica del diseño ha favorecido, la sistemática de la reflexión sobre todo en el proceso vivido y nos ha permitido no pasar por alto el cuestionamiento del momento más oportuno para cada centro evitando la rigidez de un plan secuencial. Este aspecto nos ha exigido no perder de vista la necesidad de cumplir con la planificación de la investigación, y a la vez, poder respetar el proceso de aprendizaje y de innovación de cada centro.

El diseño ha respondido con satisfacción a las siguientes necesidades: poder realizar permanentes comparaciones entre los datos que se iban recogiendo y la incipiente teoría, obtener un primer entramado conceptual fuertemente relacionado con los datos recogidos que constituyen los primeros elementos organizadores, consistentes, plausibles y cercanos a los datos.

#### **4.7 Estrategia de análisis de los resultados.**

La información extraída gracias a las técnicas e instrumentos utilizados, entrevistas, observación, cuestionario, dinámica de grupo y rúbrica, además de documentos escritos han sido analizados de manera progresiva con el programa Atlas.ti, identificando los rasgos como criterios de análisis y que nos han permitido relacionar conceptos.

Llegados a este punto nuestro fin es dar cuenta de la codificación realizada de los datos con los que contamos y buscar las relaciones entre ellos así como las que surjan del estudio de los ámbitos. Y para ello nos serviremos del siguiente esquema, coherente con el diseño presentado y desarrollado durante el proceso de investigación.

#### **Fase analítica:**

**Primer nivel:** acercamiento global. Nos serviremos de los datos de los cuestionarios y de la dinámica de trabajo en grupo, de las primeras entrevistas, observaciones y documentos escritos así como de su codificación.

**Segundo nivel:** búsqueda de relaciones con y entre los rasgos a partir de los datos de la rúbrica de cada centro.

#### **Fase sintética:**

**Tercer nivel:** búsqueda de relaciones entre los ámbitos y los rasgos de las rúbricas, los documentos escritos, las entrevistas y las observaciones.

## **CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

### **5.1 Fase analítica.**

En la presentación del análisis de los resultados respetaremos el proceso diseñado para el trabajo de campo, tal como hemos mostramos en la Figura 33 porque queremos recoger el aprendizaje que surge gracias a dicho proceso y ser coherentes con los objetivos de la investigación.

Por eso, presentamos en primer lugar las expresiones elegidas por los claustros en el cuestionario realizado con el fin de definir la innovación y que representamos en la Figura 43 elaborada con el programa atlas.ti:



Figura 43. Nube de palabras sobre innovación  
Fuente: Elaboración a partir de los datos del cuestionario

Esta Figura 43 nos permite un primer acercamiento al concepto de innovación desde los términos que forman parte del lenguaje de los claustros y en el que se pone de manifiesto que para los tres centros el concepto de innovación significa mejora educativa, también podemos observar que las palabras: adaptación, cambio, metodología y novedosa son importantes. Los términos equipo y creatividad aparecen en tercer lugar indicándonos que son utilizados con frecuencia y por lo tanto, que son igualmente significativos. (En el anexo 2: se puede consultar la relación de palabras propuestas en la primera pregunta del cuestionario.) Y en esta línea de análisis recogemos precisamente una reflexión que un miembro del equipo directivo del C. 2 nos compartía en la entrevista:

No hemos hecho la reflexión de qué es innovación y hacia dónde caminamos. Somos muy receptivos a las novedades. El mensaje de la innovación ha calado y hemos empezado a hacer, nos falta clarificar en qué sentido... sin embargo, el análisis de la realidad del alumnado nos exige un cambio en el PGA con áreas de mejora importantes y estamos implementándolas.  
(E 1, C. 2)

Los datos del cuestionario (Anexo 3: informes sobre el cuestionario) nos aportan además la siguiente información, el claustro considera que está, entre un 50% y un 80%, bastante formado sobre innovación educativa, que esta “se realiza de forma grupal, en respuesta a necesidades educativas, con planificación anual” y que los líderes están, entre un 70% y un 80%, bastante comprometidos con la innovación.

En el análisis de la documentación, tanto en el PGA como en la Memoria Anual, se pone de manifiesto que están muy centrados en concretar los objetivos y las acciones de mejora. Igualmente se recoge en las observaciones participantes de los centros donde me muestran con mucho interés todas las mejoras incorporadas.

Y siendo fieles al proceso diseñado mostramos el fruto de la dinámica de trabajo en grupo con las definiciones de innovación que cada uno de los tres centros ha construido y que presentamos en la Figura 44. Estas nos aportan nuevas evidencias del proceso que cada centro está viviendo. Una primera lectura analítica nos ofrece dos aspectos importantes, el tema de la creatividad y el de proceso.

AUTOR	DEFINICIÓN
Centro educativo nº 1	“Innovación es un proceso colectivo de cambio consciente que implica pensamiento creativo y un punto de riesgo, para dar respuesta a las diferentes necesidades de nuestro centro”.
Centro educativo nº 2	“Los procesos de innovación requieren de una actitud motivadora y creativa, cuyo fin último es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje”.
Centro educativo nº 3	“Buscamos una escuela del mañana innovadora, que requiere de un cambio personal y un proceso continuo, que ayude a dar respuesta creativa a los intereses de nuestros alumnos, implicándoles en el disfrute de sus aprendizajes”.

Figura 44. **Definiciones de innovación**  
Fuente: Elaboración propia

Para seguir profundizando en el análisis de las definiciones nos servimos del programa atlas.ti que utilizando como criterios de análisis, los rasgos de la rúbrica, nos permite realizar la codificación que mostramos en la Figura 45. Ese examen nos ha aportado las siguientes observaciones; una primera la evolución en el lenguaje al incorporar el concepto de proceso en la estructura organizativa. Se recogen también las características del mismo, continuo, consciente y colectivo. (En el Anexo: 4 se puede consultar el análisis realizado a las definiciones aplicando los criterios indicados).

Y una segunda observación, tomar conciencia de que aparecen tres de los cuatro rasgos que configuran el ámbito del rol profesional: competencia profesional, autonomía y expectativas de creatividad. Es necesario anotar dos reflexiones más referentes al proceso seguido en la investigación:

1. Cuando se realiza la dinámica de grupo, en cada uno de los centros, no disponíamos aún de los resultados de la rúbrica.
2. Y fue después de recoger toda la información, cuando la definición fue analizada con el programa atlas.ti utilizando los criterios de análisis.

Y precisamente gracias a la aplicación de la rúbrica y el análisis de los datos es cuando podemos tomar conciencia de que en la definición ninguno de los claustros hace referencia al rasgo de la complejidad del trabajo como podemos observar en la Figura 45 y que corresponde precisamente al primer rasgo del ámbito del rol profesional. Podríamos valorar que relacionado con este rasgo los docentes se refieran a la estructura organizativa, sin embargo para ello nos serviremos de otros rasgos que nos facilitan su delimitación.

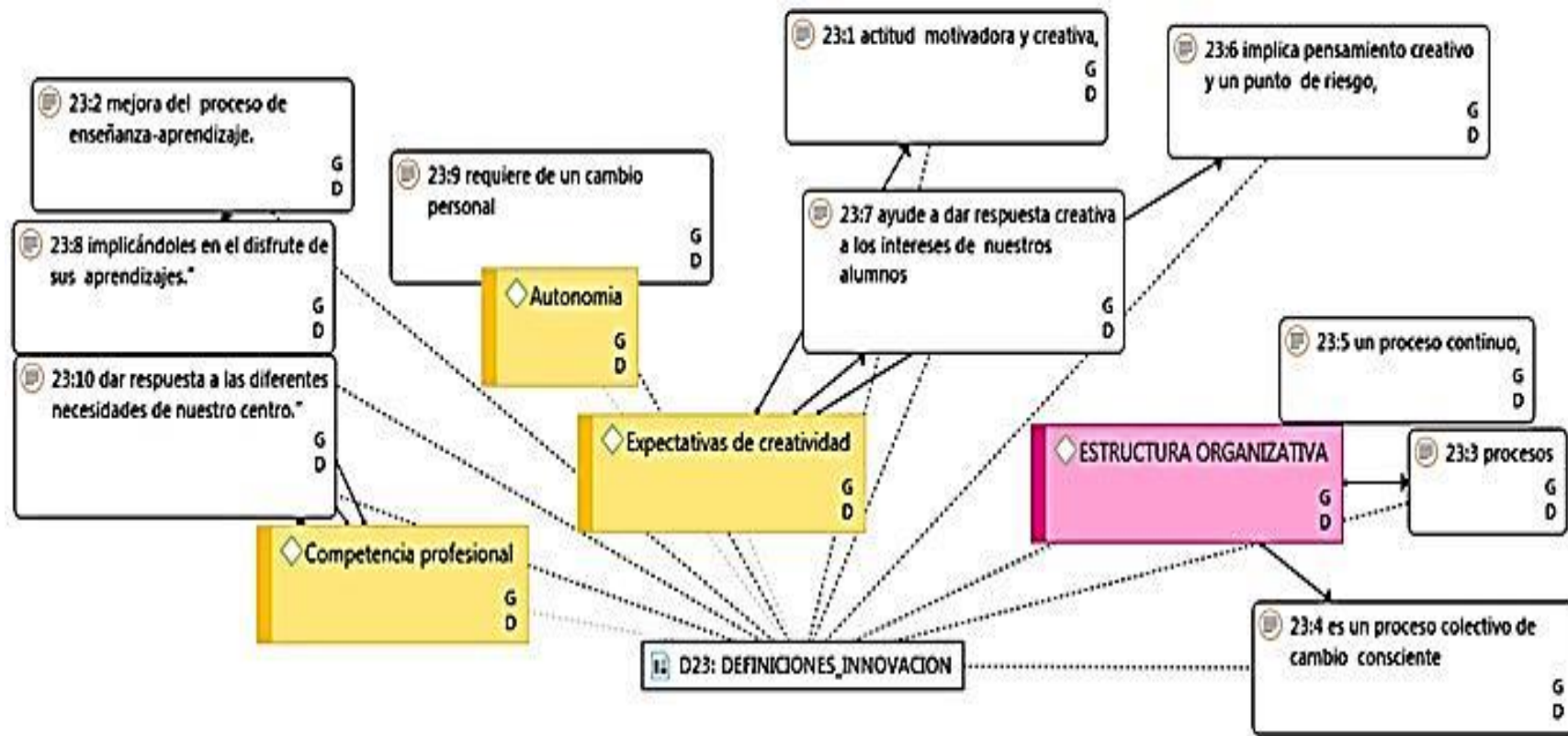


Figura 45. Codificación de las definiciones de innovación  
 Fuente: Elaboración propia a partir de las definiciones de los centros

A continuación, y por medio de algunas observaciones aportadas por los directores en las entrevistas, que nos ayudan a comprender qué está pasando con respecto al lenguaje relacionado con la dinámica de innovación en cada centro, avanzamos en el análisis. (Anexo: grabaciones de las entrevistas).

Pregunta planteada a los directores: ¿Saben los profesores que se espera de ellos cuándo se les pide que sean innovadores?

Quizás no con la profundidad necesaria, a veces me cuestiono que aunque sabemos cuál es el proyecto educativo, que las líneas están muy marcadas en la línea de la innovación pedagógica... hemos hecho evaluación y visto que hay que profundizar más con ellos...por ejemplo las líneas que se transmiten desde el equipo de innovación son vistas por el claustro como muy del equipo y les falta la visión de respaldo del equipo directivo...es una opción clara del centro por la innovación...dado que no son opciones personales de los miembros de ese equipo". (E. 1, C. 1).

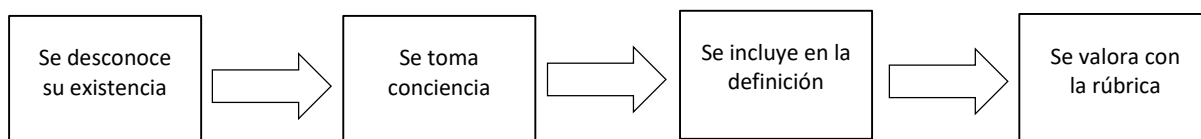
Llevamos un pequeño recorrido en este tema y un gran grupo del claustro sí saben a dónde vamos y qué se espera de ellos, pero creo que es un proceso que no está terminado...tenemos un claustro joven y cuesta menos, aunque necesitamos todos seguir caminando en esa línea". "...el lenguaje puede estar más o menos claro...podemos tener espacios para hablar, comentar...pero depende mucho de la persona. El lenguaje no es un inconveniente, se ha avanzado en la cultura. (E. 3, C. 3).

En ese proceso de concreción referente a qué se espera de cada docente, nos encontramos que en cada centro se cuenta con un equipo de personas que constituyen el equipo de innovación. En los documentos facilitados por los tres centros se marca el trabajo a desempeñar por este equipo (Anexo 5: Equipo de innovación) así como, los proyectos anuales que serán considerados como innovadores (PGA, C. 2, p. 34-36). El equipo de innovación es considerado como un equipo más de coordinación y se le asigna un tiempo en el horario de trabajo semanal (PGA, C. 1, p. 105). Y al finalizar el curso se recogen los logros y se proponen las áreas de mejora de cara al curso siguiente en materia de innovación "Hemos incorporado nuevas herramientas de evaluación que nos han permitido evaluar las nuevas metodologías empleadas en nuestro plan de innovación acercándonos a la autoevaluación de nuestros alumnos" (Memoria, C. 3, p. 4).

Referente al análisis de los documentos queremos recoger que se manifiesta también una progresión dado que en los primeros documentos solo hablaban de áreas de mejora y en los cursos siguientes incorporan el concepto de competencias (Anexo 6: PGA y Memorias). Lo mismo sucede en los informes de la Observación Participante, están centrados en mostrar todas las mejoras que van incorporando desde la óptica de la resolución de necesidades.

Como resultado del análisis de los datos presentados podemos sintetizar que al inicio de la investigación los tres centros objeto de estudio cuentan con un equipo de innovación como órgano desde el que impulsar las acciones acordadas y recogidas en cada PGA como innovadoras. Sin embargo, el análisis de los datos nos conduce a pensar que en ese curso escolar, a pesar de haber identificado esas áreas como innovadoras, la comunidad educativa de cada centro, no es consciente del proceso de innovación porque en su lenguaje las califica como áreas de mejora. No obstante, en la observación participante se comprueba que además de estas mejoras ya se han implementado innovaciones de carácter metodológico.

Esta situación no implica la negación de la existencia del proceso de innovación sino que se constata que el claustro no es consciente de ello, hasta que el curso siguiente no se realiza la dinámica que se recoge en la investigación, mediante la cual se elabora la definición de innovación. Este análisis cíclico y progresivo nos ha permitido ir aumentando la profundidad con que hemos estudiado a los centros y al ser realizado en cursos sucesivos hemos podido recoger la evolución del proceso que representamos en el siguiente esquema:



Iniciamos ahora el segundo nivel, es decir la búsqueda de relaciones entre los rasgos de la Rúbrica. Para ello seguimos el mismo proceso y con los datos procedentes de la Rúbrica, elaboramos un primer acercamiento que nos ayuda a tener una idea global de cómo ven los claustros la innovación en su centro desde las valoraciones recogidas en la Rúbrica. Nos

servimos de los rasgos con una elección significativa para cada claustro sin tener en cuenta los niveles de desarrollo y los representamos a continuación en las Figuras 46, 47 y 48 realizadas con el programa atlas.ti.

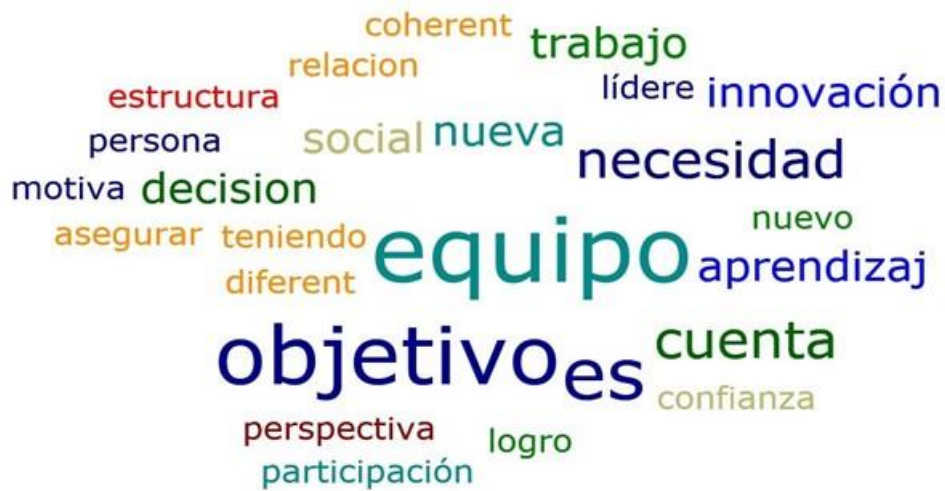


Figura 46. **Acercamiento global C. 1**

Fuente: Elaboración propia a partir de la Rúbrica del claustro

Es evidente, como podemos observar en las sucesivas Figuras, que la palabra más utilizada en los tres centros es equipo y además, sorprende que sea la misma y es significativo que sea precisamente esa. Podemos advertir también los matices diferenciadores que rápidamente saltan a la vista y que confirman, desde sus propias valoraciones, su identidad. En dos, de los tres centros, se mantiene común la segunda palabra, objetivo y en la tercera se manifiestan las diferencias, mientras que en el C. 2 ya desde la segunda palabra se aprecian matices diferenciadores de su identidad.



Figura 47. **Acercamiento global C. 2**

Fuente: Elaboración propia a partir de la Rúbrica del claustro

Al reparar en los matices sobre la diferencia de vocabulario que se va mostrando podemos proponer si gracias a que van tomando conciencia de su identidad, junto a las necesidades que han de responder, se sienten interpelados para buscar nuevos caminos. Como venimos defendiendo a la largo de la investigación es necesario que realicemos un análisis de los datos integrando aquello que cada herramienta aporta para evitar hacer reflexiones de los datos de forma aislada, generando así interpretaciones erróneas. Si bien ahora nos vamos a centrar en el análisis de los datos de la herramienta, no dejamos de lado el contexto en el que se responde.

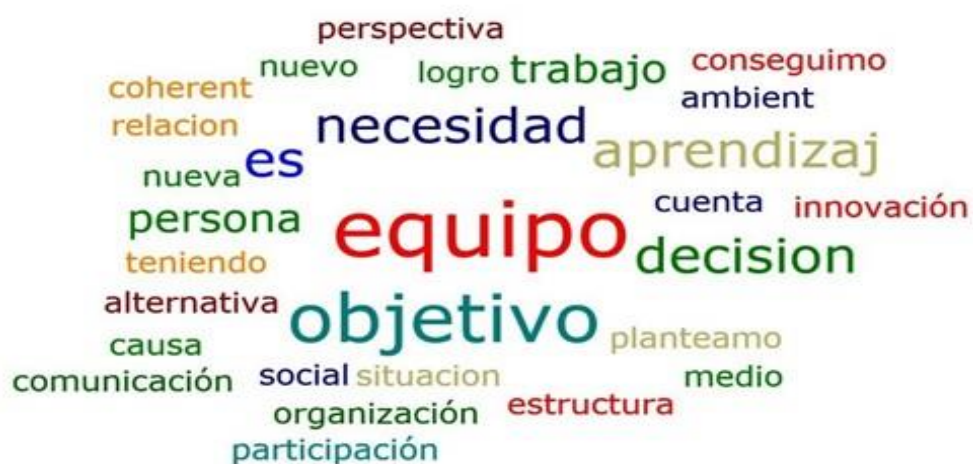


Figura 48. **Acercamiento global C. 3**

Fuente: Elaboración propia a partir de la Rúbrica del claustro

Realizado el primer acercamiento, nos servimos ahora de la Tabla 4 correspondiente al C. 1 y donde se han recogido los datos que surgen de la valoración una vez contestada individualmente la Rúbrica, para seguir con el análisis.

En la Tabla 4 hemos recogido todos los datos del C. 1 que nos permiten realizar los sucesivos análisis. Los números hacen referencia al nivel en que encontramos el mayor número de coincidencias. El motivo no es clasificar por niveles sino recoger, siempre desde la experiencia de los claustros, en qué ámbito están trabajando, intensificando los esfuerzos o los logros que evidencian un mayor nivel de desarrollo.

Es necesario explicar que, para realizar la Tabla 4 y 5 que presentamos ha sido preciso, con antelación, recoger las valoraciones que el profesorado, a nivel individual, había hecho y desde ellas codificar. Esas valoraciones se han organizado en las tablas que presentamos a continuación. La Tabla 4 nos ofrece una información más detallada porque nos muestra los niveles y el número de personas que la eligen, además del contenido del nivel.

Tabla 4 Resultados de cada rasgo de la Rúbrica C.1

<b>ROL PROFESIONAL C. 1</b>												
<b>1.Complejidad del trabajo</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>INF</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO BTO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN (global)</b>			<b>NIVELES (sin segmentar)</b>			
						<b>INF.</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	
	<b>52</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>Nivel 4 con 23 personas</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	
<b>1</b> Realizamos el trabajo de aula centrándonos en las necesidades psicofísicas de los estudiantes.	<b>2 (7 p.)</b> Facilitamos la participación de los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades psicofísicas y didácticas.			<b>3 (21 p.)</b> Planteamos situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades psicofísicas, didácticas y emocionales de los estudiantes.			<b>4</b> Planificamos y ejecutamos nuevas sesiones teniendo en cuenta las necesidades psicofísicas, didácticas, emocionales y sociales de los estudiantes.					
<b>2.Expectativas de creatividad</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>INF</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO BTO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN (global)</b>			<b>NIVELES (sin segmentar)</b>			
						<b>INF</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
	<b>52</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>Nivel 2 con 25 personas</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	
<b>1</b> Mantenemos una actitud abierta, sin condicionantes marcados por los patrones establecidos.	<b>2</b> Planteamos las situaciones de aprendizaje desde diferentes perspectivas.				<b>3 (11 p.)</b> Promovemos soluciones divergentes sin descartarlas por su posible dificultad de implementación.			<b>4 (14 p.)</b> Adoptamos una actitud crítica constructiva presentando nuevos retos.				

3. Autonomía	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	3
En blanco: 3	52	10	23	19	Nivel 4 con 22 personas	10	6	6	1	9	17
1 No somos responsables de nuestros actos alegando que hacemos lo que nos mandan.		2 (9 p.) Somos responsables de nuestros actos asumiendo los errores de nuestras elecciones.			3 (17 p.) Conseguimos llevar a cabo las decisiones tomadas superando las dificultades.			4 Asumimos nuevos objetivos y retos coherentes con la acción pedagógica.			
4. Competencia profesional	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
En blanco: 1	52	10	23	19	Nivel 3 con 24 personas	8	6	10	0	7	20
1 Competencia técnica, tenemos conocimientos suficientes sobre la materia o las materias que impartimos.		2 (7 p.) Competencia técnica y metodológica, sabemos impartir adecuadamente los contenidos.			3 Competencia técnica, metodológica y social, conseguimos que el alumno se implique en el aprendizaje, en la convivencia y en sus relaciones sociales.			4 (20 p.) Competencia técnica, metodológica, social y creativa, facilitamos que el alumno realice nuevas propuestas desde su implicación y motivación.			

<b>ESTRUCTURA ORGANIZATIVA C. 1</b>											
<b>1. Contextualizada</b>	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN(global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	3	4
En blanco: 3	52	10	23	19	Nivel 2 con 21 personas	5	8	8	3	18	7
1 No se hacen reuniones organizativas con el fin de tener una estructura contextualizada.		2 Se planifican coordinaciones para mejorar la estructura en relación con las necesidades de los escolares.			3 Se determina cuál es la estructura organizativa más adecuada desde las necesidades reales de los escolares.			4 Se logra una estructura organizativa apropiada y con adaptaciones sistemáticas para responder a las necesidades reales de los escolares.			
<b>2. Cultura horizontal</b>	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN(global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
En blanco: 3	52	10	23	19	Nivel 3 con 33 personas	8	14	11	3	9	5
1 Decisiones unilaterales y sin conexión con los objetivos.		2 Decisiones tomadas en equipo pero sin contrastarlas con los objetivos.			3 Decisiones consensuadas y coherentes con los objetivos planificados.			4 Decisiones confrontadas con los demás equipos, docentes y no docentes y en coherencia con el proyecto educativo.			
<b>3. Integradora</b>	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN(global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	3	4
En blanco: 4	52	10	23	19	Nivel 2 y 4 con 17 personas	3	9	5	9	5	17
						4	7	6			
1 Los cambios son puntuales y fruto de decisiones personales.		2 La mejora continua es fruto de la participación de los diferentes equipos.			3 Los procesos implantados permiten la integración de los cambios acordados.			4 El aprendizaje de las personas y los equipos es el agente transformador.			

4.Flexible	Participant es Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
En blanco: 2	52	10	23	19	Nivel 3 con 27 personas	6	13	8	7	9	2
1 La estructura organizativa no es flexible y no permite las modificaciones necesarias.				2 La estructura es ágil para facilitar el despliegue de las adaptaciones necesarias.		3 La estructura es flexible para buscar nuevas alternativas siguiendo los criterios marcados para el cambio.			4 La estructura organizativa facilita su evaluación sistemática.		
5.Con recursos	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	3	4
	52	10	23	19	Nivel 2 con 23 personas	3	11	9	0	22	7
1 La organización no cuenta con recursos que facilitan la innovación.		2 La organización cuenta con equipos de personas comprometidas para desplegar la innovación.		3 La organización cuenta con un proceso implantado para facilitar el compromiso con la innovación.		4 La organización es referente en innovación y comparte su aprendizaje en red.					
6.Sostenible	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	3	4
En blanco: 1	52	10	23	19	Nivel 2 con 18 personas	4	6	8	16	11	2
1 Se despliega la innovación sin valorar el tiempo y los medios para su continuidad.			2 Se despliega la innovación teniendo en cuenta los medios necesarios y su profundidad.			3 Se despliega la innovación contando con el largo alcance de su desarrollo y la diversidad.			4 Se planifica la innovación previendo su sostenibilidad desde la justicia.		

<b>COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES Y NO DOCENTES C. 1</b>											
<b>1.Metas claras</b>	Participant es Total	INF	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN(global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF	E.P.	ESO	1	2	4
En blanco: 2	52	10	23	19	Nivel 2 y 3 con 19 personas	1	9	9	10	19	2
						6	8	5			
<b>1</b> Se conocen los objetivos establecidos y son realistas, concretos y claros para que se puedan cumplir.			<b>2</b> Se comparten y asumen los objetivos que se deben desarrollar y la forma de medición para valorar sus resultados.			<b>3</b> Se evalúan los objetivos para tener evidencias de los logros y analizar las causas.			<b>4</b> Se planifican nuevos objetivos, retadores y exigentes, desde la evaluación.		
<b>2.Cohesión grupal</b>	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN(global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF	E.P.	ESO	1	2	4
En blanco: 3	52	10	23	19	Nivel 3 con 23 personas	5	10	8	7	10	9
<b>1</b> No se aceptan ni respetan las diferencias personales y de opinión.			<b>2</b> Se aceptan y respetan las diferencias por medio de una comunicación abierta y sincera.			<b>3</b> Se negocian las decisiones, por medio del diálogo, para resolver desacuerdos y asegurar el trabajo en equipo.			<b>4</b> Se asumen y cumplen los compromisos adquiridos con el equipo para fortalecer la confianza.		

3.Comunicación	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF	E.P.	ESO	1	2	4
En blanco: 3	52	10	23	19	Nivel 3 con 22 personas	2	14	6	9	17	3
1 La información no está disponible a todos, para los equipos docentes y no docentes.		2 La información está disponible y se cuenta con medios adecuados que facilitan el acceso a ella.			3 La transmisión y recepción de información es fluida y en función de las necesidades de su trabajo.			4 La comunicación entre los equipos docentes y no docentes es segura y facilita el buen funcionamiento.			
4.Confianza	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN(global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
En blanco: 1	52	10	23	19	Nivel 3 con 21 personas	4	10	7	10	12	6
1 Los miembros de los diferentes equipos nos conocemos y desde la sinceridad ponemos en común lo que cada uno sabe.		2 Aceptamos y reconocemos los errores, personales y del equipo, para fortalecer las relaciones desde la integridad.			3 Participamos en equipos heterogéneos aportando, cada uno desde sus fortalezas, mayor credibilidad al equipo.			4 Nos implicamos con los demás equipos, de docentes y no docentes, para crecer en confianza.			
5.Evaluación	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN(global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF	E.P.	ESO	1	3	4
En blanco: 6	52	10	23	19	Nivel 2 con 18 personas	6	5	7	10	13	5
1 El seguimiento del grado de ejecución de las metas marcadas no se realiza.		2 La adaptación es realista y eficaz en el caso de no alcanzar los objetivos.			3 La búsqueda de las causas, y no solo de los síntomas, asegura la eficacia de los objetivos.			4 Las soluciones se priorizan en coherencia con los objetivos marcados.			

<b>LIDERAZGO C. 1</b>											
1.Transformacional	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN(global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	3	4
<b>En blanco: 6</b>	<b>52</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>Nivel 2 con 24 personas</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>8</b>
<b>1</b> Presta atención personal a cada profesor teniendo en cuenta sus necesidades.		<b>2</b> Motiva para el logro de los objetivos y compromisos del centro.			<b>3</b> Muestra gran capacidad de iniciativa para facilitar y encontrar soluciones y alternativas juntos.			<b>4</b> Genera confianza para asumir nuevos retos a partir de las propias fortalezas y en coherencia con la misión.			
2.Distribuido	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN(global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	3	4
<b>En blanco: 2</b>	<b>52</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>Nivel 2 con 18 personas</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>15</b>	<b>9</b>
<b>1</b> Se toman decisiones unilateralmente y solo se exige su cumplimiento.		<b>2</b> Se tiene en cuenta la opinión profesional de algunos líderes antes de tomar una decisión.			<b>3</b> Se impulsa la participación de las personas directamente implicadas para tomar decisiones conjuntas.			<b>4</b> Se delegan responsabilidades para mejorar la implicación y el sentido de pertenencia de los equipos.			
3.Estímulo	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO BTO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
<b>En blanco: 3</b>	<b>52</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>19</b>	<b>Nivel 3 con 21 personas</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>15</b>
<b>1</b> Los líderes no dedican tiempo a la escucha activa de todas las personas del centro.		<b>2</b> Los líderes centran su atención en la resolución de los temas técnicos relacionados con la estructura organizativa que no facilita la creatividad.			<b>3</b> Los líderes se implican en la gestión de los procesos de innovación para asegurar su implementación.			<b>4</b> Los líderes reconocen y apoyan públicamente los logros alcanzados gracias a las innovaciones implantadas.			

<b>CLIMA SOCIO-EMOCIONAL C. 1</b>										
1.Positivo	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
					INF.	E.P.	ESO	1	3	4
En blanco: 3	17	11	6	NIVEL 2 con 22 personas	4	9	9	7	17	3
1 No se facilita la participación y la discusión entre los miembros de la organización.		2 El ambiente de trabajo es de calma y confianza, facilitando la participación y la discusión.		3 La organización impulsa las soluciones creativas para mejorar el compromiso con los alumnos.			4 Los éxitos se celebran con toda la comunidad educativa y en la organización se respira un ambiente positivo.			
2.Favorable	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
					INF.	E.P.	ESO	1	2	3
En blanco: 2	18	11	7	NIVEL 3 con 19 personas	6	6	7	3	14	14
1 No se admiten errores y solo se despliegan planes que aseguran el éxito.		2 Se aceptan los errores como forma de aprendizaje y de nuevas oportunidades.		3 Se motiva para implementar nuevas perspectivas desde las que acceder al conocimiento.			4 Se asume el riesgo como necesario para innovar al adoptar nuevas perspectivas			
3. Autonomía	Participantes Total	E.P. INF	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
					INF.	E.P.	ESO	1	2	4
En blanco: 4	18	11	7	NIVEL 3 con 24 personas	6	9	9	10	8	6

<b>1</b> Reconocemos de forma consciente nuestras emociones e identificamos nuestros sentimientos siendo capaces de ponerles una etiqueta verbal.			<b>2</b> Utilizamos nuestros sentimientos y emociones para generar un pensamiento más positivo y creativo.			<b>3</b> Integramos nuestros sentimientos para saber empatizar con los demás y respetar sus necesidades.			<b>4</b> Dirigimos y manejamos nuestras emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.		
<b>4. Abierto</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>E.P. INF.</b>	<b>ESO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN (global)</b>			<b>NIVELES (sin segmentar)</b>			
					<b>INF.</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	
<b>En blanco: 4</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>NIVEL 3 con 22 personas</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	
<b>1</b> No se realiza auto reflexión sobre la práctica docente en relación con el compromiso profesional.			<b>2</b> Se realizan y aceptan las evaluaciones o propuestas de los demás equipos del centro.			<b>3</b> Se facilitan diversidad de contactos y relaciones con fuentes externas para compartir experiencias.			<b>4</b> Compromiso con un aprendizaje continuado y actualización profesional.		
<b>5. Seguridad</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>E.P. INF</b>	<b>ESO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN (global)</b>			<b>NIVELES (sin segmentar)</b>			
					<b>INF.</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
<b>En blanco: 4</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>NIVEL 2 Y 4 con 14 personas</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	
					<b>2</b>	<b>8</b>	<b>4</b>				
<b>1</b> El fracaso y la inseguridad no se discuten con el fin de ayudar y apoyar a las personas.		<b>2</b> Las decisiones tomadas en equipo generan confianza ante las dificultades.		<b>3</b> La comunicación entre los equipos afianza la implicación para la consecución de los objetivos.		<b>4</b> El apoyo y la comunicación en el equipo permiten asumir nuevos objetivos para innovar.					

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5 nos centramos más en la recogida numérica y eso nos ha permitido reflejar la diversidad de opiniones, sin necesidad de excluir ninguna, y a la vez identificar las diferencias entre las etapas. Siempre con respecto al nivel más elegido por el claustro.

Exponemos a continuación como primera observación para identificar al claustro las etapas que lo componen y con respecto a los rasgos para hacer la primera observación, el peso de las mismas sobre la elección de la valoración global.

La rúbrica está formada por 23 rasgos y de ellos vemos que en 16 es la etapa de E.P. la que manifiesta mayor unidad de criterio. No es más que una observación que nos conduce a reflexionar y nos sugiere sobre la separación que se da entre las etapas debido al tipo de estructura organizativa segmentada. Otra evidencia que confirma el trabajo segmentado en etapas se refleja en sus documentos, donde podemos ver que aunque realizan un único PGA y una única Memoria, después planifican y evalúan por etapas y ciclos.

Con el fin de facilitar la lectura de la tabla hemos identificado las celdas con mayores resultados, con color rojo claro, y los resultados globales se han segmentado con el fin de conocer el peso de cada una de las etapas sobre el resultado global.

Tabla 5 Resultados de la Rúbrica C. 1

<b>ROL PROFESIONAL</b>							
	Participantes Total: 52 (55)	INF. 10	E.P. 23		E.S.O./BTO. 19		
1. Complejidad del trabajo	RESULTADO GLOBAL Nivel 4 con 23 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	3
		5	11	7	1	7	21
2. Expectativas de creatividad	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 25 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		5	11	9	2	11	14
3. Autonomía	RESULTADO GLOBAL Nivel 4 con 22 personas En blanco: 3	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	3
		10	6	6	1	9	17
4. Competencia profesional	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 24 personas En blanco: 1	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		8	6	10	0	7	20

<b>ESTRUCTURA ORGANIZATIVA</b>							
	Participantes Total: 52 (55)	INF. 10	E.P. 23	E.S.O./BTO. 19			
1. Contextualizada	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 21 personas En blanco: 3	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		5	8	8	3	18	7
2. Cultura horizontal	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 33 personas En blanco: 2	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		8	14	11	3	9	5
3. Integradora	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 y 4 con 17 personas En blanco: 4	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		3	9	5	9	5	17
4. Flexible	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 27 personas En blanco: 7	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		6	13	8	7	9	2
5. Con recursos	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 23 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		3	11	9	0	22	7
6. Sostenible	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 18 personas En blanco: 5	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		4	6	8	16	11	2

<b>COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES Y NO DOCENTES</b>							
	Participantes Total: 52 (55)	INF. 10	E.P. 23	E.S.O./BTO. 19			
1. Metas claras	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 y 3 con 19 personas En blanco: 2	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		1	9	9	10	19	2
2. Cohesión grupal	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 23 personas En blanco: 3	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		5	10	8	7	10	9
3. Comunicación fluida y segura	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 22 personas En blanco: 1	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		2	14	6	9	17	3
4. Confianza	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 21 personas En blanco: 3	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		4	10	7	10	12	6
5. Evaluación y orientación	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 18 personas En blanco: 6	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		6	5	7	10	13	5

<b>LIDERAZGO</b>							
	Participantes Total: 52 (55)	INF. 10	E.P. 23	E.S.O./BTO. 19			
1. Transformacional	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 24 personas En blanco: 6	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		5	8	11	5	9	8
2. Distribuido. Participativo	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 18 personas En blanco: 2	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		3	6	9	8	15	9
3. Estímulo y apoyo para la innovación	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 21 personas En blanco: 3	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		5	10	6	5	11	12

<b>CLIMA SOCIO-EMOCIONAL</b>							
	Participantes Total: 52 (55)	INF. 10	E.P. 23	E.S.O./BTO. 19			
1. Positivo	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 22 personas En blanco: 3	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		4	9	9	7	17	3
2. Favorable	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 19 personas En blanco: 2	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		6	6	7	3	14	14
3. Autonomía emocional	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 24 personas En blanco: 4	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		6	9	9	10	8	6
4. Abierto y de aprendizaje	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 22 personas En blanco: 4	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		3	10	9	7	9	10
5. Refuerza la seguridad	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 y 4 con 14 personas En blanco: 4	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		3	5	6	10	10	14
		2	8	4			

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados

La codificación de toda esta información con el soporte informático del programa atlas.ti nos permite contar con las figuras que presentamos por centro y que nos facilitan, con un golpe de vista, localizar por ámbitos, asociados con los colores, el nivel de cada uno de los rasgos que los conforman. La Figura 49 que vemos a continuación corresponde al C. 1.

Así hemos utiliza:

- ✓ el color amarillo para el ámbito rol profesional
- ✓ el color rosa para el ámbito estructura organizativa
- ✓ el color azul para el ámbito de coordinación y colaboración en equipos docentes y no docentes
- ✓ el color rojo para el ámbito de liderazgo
- ✓ y por último el color verde para el ámbito clima socio-emocional.

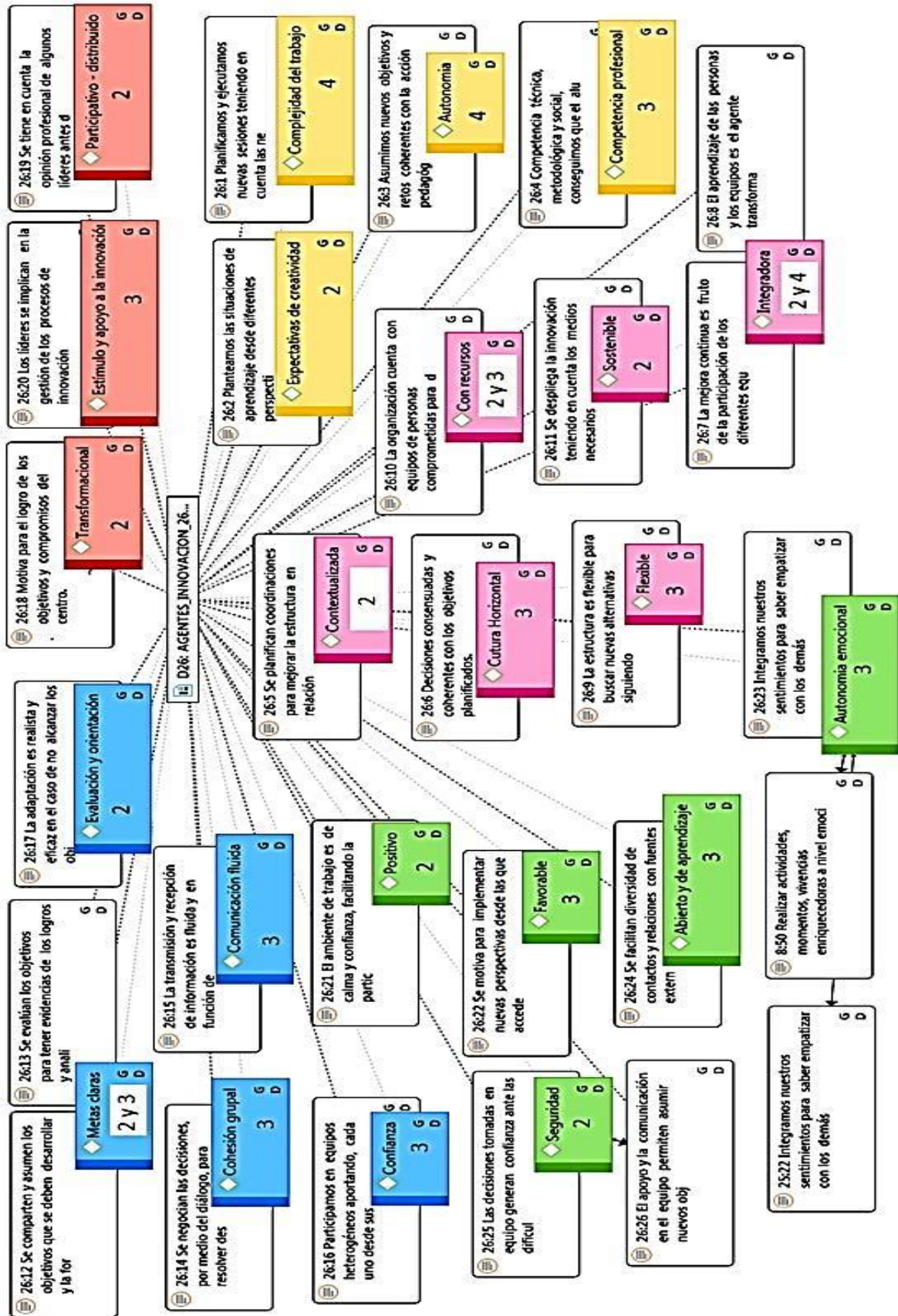


Figura 49. Codificación C. 1  
Fuente: Elaboración a partir de la Rúbrica

En una primera observación vemos que el C. 1 en el ámbito: **rol profesional** manifiesta un nivel de desarrollo en el 4 en los rasgos complejidad del trabajo y autonomía, en el nivel 3 en competencia profesional y en el 2 en expectativas de creatividad. En el ámbito: **estructura organizativa** vemos un nivel 4 en integradora, nivel 3 en cultura horizontal, flexible, con recursos y en el 2 en contextualizada y sostenible. Nos encontramos también con una evidencia significativa de recoger porque el rasgo integradora tiene la misma puntuación en dos niveles que no son consecutivos, el 2 y el 4. En el rasgo, recursos observamos una progresión importante de recoger porque el nivel 2 y 3 tienen una diferencia mínima. En el ámbito: **coordinación y colaboración en equipos docentes y no docentes** observamos que de los cinco rasgos que lo componen en cuatro se encuentra en el nivel 3 y en evaluación y orientación en el nivel 2. Los rasgos con nivel 3 son: metas claras, cohesión grupal, comunicación fluida y segura y confianza. Una vez más tenemos la misma situación, es decir nos encontramos con un rasgo, en este caso metas claras, con el mismo resultado en los niveles 2 y 3. En el ámbito: **liderazgo** los rasgos transformacional y distribuido y participativo están en el nivel 2 y el rasgo estímulo y apoyo para la innovación en el nivel 3. Y por último el ámbito: **clima socio-emocional** de los cinco rasgos tres están en el nivel 3 y son favorable, autonomía emocional y abierto y de aprendizaje. Los rasgos positivos que refuerzan la seguridad aparecen en el nivel 2. Recogemos, de nuevo, la evidencia de que los rasgos refuerza la seguridad y favorable se encuentran en dos niveles en el 2 y en el 4.

Podemos resumir recogiendo los rasgos por niveles y en un **nivel 2** de desarrollo tenemos:

- ROL PROFESIONAL: expectativas de creatividad.
- ESTRUCTURA ORGANIZATIVA: contextualizada y sostenible.
- COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES Y NO DOCENTES: evaluación y orientación.
- LIDERAZGO: transformacional y distribuido, participativo.
- CLIMA SOCIO-EMOCIONAL: positivo.

**En el nivel 3:**

- ROL PROFESIONAL: competencia profesional.
- ESTRUCTURA ORGANIZATIVA: cultura horizontal, flexible.

- COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES Y NO DOCENTES: cohesión grupal, comunicación fluida y segura, confianza.
- LIDERAZGO: estímulo y apoyo a la innovación
- CLIMA SOCIO-EMOCIONAL: favorable, autonomía emocional, abierto y de aprendizaje.

En el **nivel 4** tenemos:

- ROL PROFESIONAL: complejidad del trabajo y autonomía.

Y por último, como observación diferenciadora de este claustro, recogemos los rasgos en los que encontramos dos niveles con el mismo número de elecciones: integradora y refuerza seguridad, nivel 2 y 4; con recursos y metas claras, nivel 2 y 3.

Si quisiéramos elegir los rasgos que nos permitieran identificar la cultura del C. 1 desde la valoración en la que el profesorado manifiesta mayor acuerdo nos encontramos con que es el rasgo: **cultura horizontal**, en el nivel 3: decisiones consensuadas y coherentes con los objetivos planificados. Además es el único que alcanza un nivel de acuerdo significativo.

Podemos hablar también de otros rasgos que aunque no alcanzan el nivel de acuerdo tan significativo, sí nos servirían para identificar la cultura del claustro de este centro por el número de personas que los eligen y hemos recogido en la Figura 50:

RASGO	NIVEL
Complejidad del trabajo:	Nivel: 4 Planificamos y ejecutamos nuevas sesiones teniendo en cuenta las necesidades psicofísicas, didácticas, emocionales y sociales de los estudiantes.
Expectativas de creatividad:	Nivel: 2 Planteamos las situaciones de aprendizaje desde diferentes perspectivas.
Competencia profesional:	Nivel: 3 Competencia técnica, metodológica y social, conseguimos que el alumno se implique en el aprendizaje, en la convivencia y en sus relaciones sociales.

Cultura horizontal:	Nivel: 3 Decisiones consensuadas y coherentes con los objetivos planificados.
Flexible:	Nivel: 3 La estructura es flexible para buscar nuevas alternativas siguiendo los criterios marcados para el cambio.
Cohesión grupal:	Nivel: 3 Se negocian las decisiones, por medio del diálogo, para resolver desacuerdos y asegurar el trabajo en equipo.
Transformacional:	Nivel: 2 Motiva para el logro de los objetivos y compromisos del centro.
Autonomía emocional:	Nivel: 3 Integramos nuestros sentimientos para saber empatizar con los demás y respetar sus necesidades.

Figura 50. **Rasgos de identidad del C. 1**

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Rúbrica

Iniciamos ahora el mismo proceso de análisis con la Rúbrica del claustro del C. 2 y que recogemos en las Tablas 6 y 7 de resultados. Nos encontramos con un claustro más pequeño y la diferencia tan clara entre las etapas no existe como se observa en los datos, además de que son bastantes los profesores que imparten clase en más de una etapa generando situaciones de relación diferentes a las del C. 1. Esta circunstancia nos invita a pensar en otro tipo de relaciones entre el profesorado.

Tabla 6 Resultados de cada rasgo de la Rúbrica C. 2

<b>ROL PROFESIONAL C. 2</b>									
<b>1.Complejidad del trabajo</b>	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	2	4
	18	11	7	NIVEL 3 con 11 personas	6 personas	5 personas	0 personas	2 personas	5 personas
<b>1</b> Realizamos el trabajo de aula centrándonos en las necesidades psicofísicas de los estudiantes.	<b>2</b> Facilitamos la participación de los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades psicofísicas y didácticas.		<b>3</b> Planteamos situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades psicofísicas, didácticas y emocionales de los estudiantes.			<b>4</b> Planificamos y ejecutamos nuevas sesiones teniendo en cuenta las necesidades psicofísicas, didácticas, emocionales y sociales de los estudiantes.			
<b>2.Expectativas de creatividad</b>	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	3	4
	18	11	7	NIVEL 2 con 11 personas	5 personas	6 personas	1 persona	3 personas	2 personas
<b>1</b> Mantenemos una actitud abierta, sin condicionantes marcados por los patrones establecidos.	<b>2</b> Planteamos las situaciones de aprendizaje desde diferentes perspectivas.		<b>3</b> Promovemos soluciones divergentes sin descartarlas por su posible dificultad de implementación.			<b>4</b> Adoptamos una actitud crítica constructiva presentando nuevos retos.			

3. Autonomía	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	2	4
	18	11	7	NIVEL 3 con 8 personas	4 personas	4 personas	0 personas	6 personas	4 personas
<b>1</b> No somos responsables de nuestros actos alegando que hacemos lo que nos mandan.		<b>2</b> Somos responsables de nuestros actos asumiendo los errores de nuestras elecciones.			<b>3</b> Conseguimos llevar a cabo las decisiones tomadas superando las dificultades.		<b>4</b> Asumimos nuevos objetivos y retos coherentes con la acción pedagógica.		
4. Competencia profesional	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	2	4
	18	11	7	NIVEL 3 con 10 personas	6 personas	4 personas	0 personas	2 personas	6 personas
<b>1</b> Competencia técnica, tenemos conocimientos suficientes sobre la materia o las materias que impartimos.		<b>2</b> Competencia técnica y metodológica, sabemos impartir adecuadamente los contenidos.			<b>3</b> Competencia técnica, social y metodológica, conseguimos que el alumno se implique en el aprendizaje, en la convivencia y en sus relaciones sociales.		<b>4</b> Competencia técnica, metodológica, social y creativa, facilitamos que el alumno realice nuevas propuestas desde su implicación y motivación.		

<b>ESTRUCTURA ORGANIZATIVA C. 2</b>									
1. Contextualizada	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	3	4
	18	11	7	NIVEL 2 con 7 personas	4 personas	3 personas	2 personas	4 personas	5 personas
<b>1</b> No se hacen reuniones organizativas con el fin de tener una estructura contextualizada.	<b>2</b> Se planifican coordinaciones para mejorar la estructura en relación con las necesidades de los escolares.			<b>3</b> Se determina cuál es la estructura organizativa más adecuada desde las necesidades reales de los escolares.		<b>4</b> Se logra una estructura organizativa apropiada y con adaptaciones sistemáticas para responder a las necesidades reales de los escolares.			
2. Cultura horizontal	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	2	4
	18	11	7	NIVEL 3 con 14 personas	10 personas	4 personas	1 personas	2 personas	1 personas
<b>1</b> Decisiones unilaterales y sin conexión con los objetivos.	<b>2</b> Decisiones tomadas en equipo pero sin contrastarlas con los objetivos.		<b>3</b> Decisiones consensuadas y coherentes con los objetivos planificados.		<b>4</b> Decisiones confrontadas con los demás equipos, docentes y no docentes y en coherencia con el proyecto educativo.				

3. Integradora	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	2	4
	18	11	7	NIVEL 3 con 7 personas	4 personas	3 personas	3 personas	5 personas	3 personas
<b>1</b> Los cambios son puntuales y fruto de decisiones personales.		<b>2</b> La mejora continua es fruto de la participación de los diferentes equipos.		<b>3</b> Los procesos implantados permiten la integración de los cambios acordados.		<b>4</b> El aprendizaje de las personas y los equipos es el agente transformador.			
4. Flexible	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	3	4
	18	11	7	NIVEL 2 con 9 personas	5 personas	4 personas	1 persona	7 personas	1 persona
<b>1</b> La estructura organizativa no es flexible y no permite las modificaciones necesarias.		<b>2</b> La estructura es ágil para facilitar el despliegue de las adaptaciones necesarias.		<b>3</b> La estructura es flexible para buscar nuevas alternativas siguiendo los criterios marcados para el cambio.			<b>4</b> La estructura organizativa facilita su evaluación sistemática.		

5. Con recursos	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	2	4
	18	11	7	NIVEL 3 con 8 personas	5 personas	3 personas	0 personas	6 personas	4 personas
<b>1</b> La organización no cuenta con recursos que facilitan la innovación.		<b>2</b> La organización cuenta con equipos de personas comprometidas para desplegar la innovación.		<b>3</b> La organización cuenta con un proceso implantado para facilitar el compromiso con la innovación.			<b>4</b> La organización es referente en innovación y comparte su aprendizaje en red.		
6. Sostenible	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	3	4
	18	11	7	NIVEL 2 con 10 personas	5 personas	5 personas	2 personas	6 personas	0 personas
<b>1</b> Se despliega la innovación sin valorar el tiempo y los medios para su continuidad.		<b>2</b> Se despliega la innovación teniendo en cuenta los medios necesarios y su profundidad.			<b>3</b> Se despliega la innovación contando con el largo alcance de su desarrollo y la diversidad.			<b>4</b> Se planifica la innovación previendo su sostenibilidad desde la justicia.	

<b>COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES Y NO DOCENTES C. 2</b>										
<b>1. Metas claras</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>E.P. INF.</b>	<b>ESO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN</b>		<b>NIVELES (sin segmentar)</b>			
					<b>E.P. INF.</b>	<b>ESO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	
	18	11	7	NIVEL 3 con 9 personas	6 personas	3 personas	1 persona	7 personas	1 persona	
<b>1</b> Se conocen los objetivos establecidos y son realistas, concretos y claros para que se puedan cumplir .		<b>2</b> Se comparten y asumen los objetivos que se deben desarrollar y la forma de medición para valorar sus resultados.		<b>3</b> Se evalúan los objetivos para tener evidencias de los logros y analizar las causas.			<b>4</b> Se planifican nuevos objetivos, retos y exigentes, desde la evaluación.			
<b>2. Cohesión grupal</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>E.P. INF.</b>	<b>ESO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN</b>		<b>NIVELES (sin segmentar)</b>			
					<b>E.P. INF.</b>	<b>ESO</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	
	18	11	7	NIVEL 2 con 7 personas	4 personas	3 personas	1 persona	7 personas	3 personas	
<b>1</b> No se aceptan ni respetan las diferencias personales y de opinión.		<b>2</b> Se aceptan y respetan las diferencias por medio de una comunicación abierta y sincera.		<b>3</b> Se negocian las decisiones, por medio del diálogo, para resolver desacuerdos y asegurar el trabajo en equipo.			<b>4</b> Se asumen y cumplen los compromisos adquiridos con el equipo para fortalecer la confianza.			

3. Comunicación	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. - INF.	ESO	1	3	4
	18	11	7	NIVEL 2 con 6 personas	4 personas	3 personas	3 personas	6 personas	2 personas
<b>1</b> La información no está disponible a todos, para los equipos docentes y no docentes.		<b>2</b> La información está disponible y se cuenta con medios adecuados que facilitan el acceso a ella.			<b>3</b> La transmisión y recepción de información es fluida y en función de las necesidades de su trabajo.		<b>4</b> La comunicación entre los equipos docentes y no docentes es segura y facilita el buen funcionamiento.		
4. Confianza	Participantes Total	E.P. INF	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	2	4
	18	11	7	NIVEL 3 con 10 personas	7 personas	3 personas	2 personas	2 personas	4 personas
<b>1</b> Los miembros de los diversos equipos nos conocemos y desde la sinceridad ponemos en común lo que cada uno sabe.		<b>2</b> Aceptamos y reconocemos los errores, personales y del equipo, para fortalecer las relaciones desde la integridad.			<b>3</b> Participamos en equipos heterogéneos aportando, cada uno desde sus fortalezas, mayor credibilidad al equipo.		<b>4</b> Nos implicamos con los demás equipos, de docentes y no docentes, para crecer en confianza.		
5. Evaluación	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	3	4
	18	11	7	NIVEL 2 con 9 personas	3 personas	6 personas	0 personas	4 personas	5 personas
<b>1</b> El seguimiento del grado de ejecución de las metas marcadas no se realiza.		<b>2</b> La adaptación es realista y eficaz en el caso de no alcanzar los objetivos.			<b>3</b> La búsqueda de las causas, y no solo de los síntomas, asegura la eficacia de los objetivos.		<b>4</b> Las soluciones se priorizan en coherencia con los objetivos marcados.		

<b>LIDERAZGO C. 2</b>										
<b>1. Transformacional</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>E.P. INF.</b>	<b>ESO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN</b>		<b>NIVELES (sin segmentar)</b>			
					<b>E.P. INF.</b>	<b>ESO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	
	18	11	7	NIVEL 3 con 6 personas	3 personas	3 personas	2 personas	4 personas	5 personas	
<b>1</b> Presta atención personal a cada profesor teniendo en cuenta sus necesidades.		<b>2</b> Motiva para el logro de los objetivos y compromisos del centro.			<b>3</b> Muestra gran capacidad de iniciativa para facilitar y encontrar soluciones y alternativas juntos.			<b>4</b> Genera confianza para asumir nuevos retos a partir de las propias fortalezas y en coherencia con la misión.		
<b>2. Distribuido</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>E.P. INF.</b>	<b>ESO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN</b>		<b>NIVELES (sin segmentar)</b>			
					<b>E.P. INF.</b>	<b>ESO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	
	18	11	7	NIVEL 4 con 8 personas	8 personas	0 personas	0 personas	4 personas	6 personas	
<b>1</b> Se toman decisiones unilateralmente y solo se exige su cumplimiento.		<b>2</b> Se tiene en cuenta la opinión profesional de algunos líderes antes de tomar una decisión.			<b>3</b> Se impulsa la participación de las personas directamente implicadas para tomar decisiones conjuntas.			<b>4</b> Se delegan responsabilidades para mejorar la implicación y el sentido de pertenencia de los equipos.		
<b>3. Estímulo</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>E.P. INF.</b>	<b>ESO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN</b>		<b>NIVELES (sin segmentar)</b>			
					<b>E.P. - INF.</b>	<b>ESO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	
	17	10	7	NIVEL 3 con 8 personas	5 personas	3 personas	2 personas	4 personas	3 personas	
<b>1</b> Los líderes no dedican tiempo a la escucha activa de todas las personas del centro.		<b>2</b> Los líderes centran su atención en la resolución de los temas técnicos relacionados con la estructura organizativa que no facilita la creatividad.			<b>3</b> Los líderes se implican en la gestión de los procesos de innovación para asegurar su implementación.			<b>4</b> Los líderes reconocen y apoyan públicamente los logros alcanzados gracias a las innovaciones implantadas.		

<b>CLIMA SOCIO-EMOCIONAL C. 2</b>									
<b>1. Positivo</b>	Participantes Total	E.P. INF	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	3	4
	17	11	6	NIVEL 2 con 8 personas	3 personas	5 personas	0 personas	4 personas	5 personas
<b>1</b> No se facilita la participación y la discusión entre los miembros de la organización.		<b>2</b> El ambiente de trabajo es de calma y confianza, facilitando la participación y la discusión.		<b>3</b> La organización impulsa las soluciones creativas para mejorar el compromiso con los alumnos.		<b>4</b> Los éxitos se celebran con toda la comunidad educativa y en la organización se respira un ambiente positivo.			
<b>2. Favorable</b>	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. - INF.	ESO	1	2	3
	18	11	7	NIVEL 4 con 10 personas	5 personas	3 personas	0 personas	5 personas	3 personas
<b>1</b> No se admiten errores y solo se despliegan planes que aseguran el éxito.		<b>2</b> Se aceptan los errores como forma de aprendizaje y de nuevas oportunidades.		<b>3</b> Se motiva para implementar nuevas perspectivas desde las que acceder al conocimiento.		<b>4</b> Se asume el riesgo como necesario para innovar al adoptar nuevas perspectivas			
<b>3. Autonomía</b>	Participantes Total	E.P. INF	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. - INF.	ESO	1	2	4
	18	11	7	NIVEL 3 con 10 personas	6 personas	4 personas	0 personas	6 personas	2 personas

<b>1</b> Reconocemos de forma consciente nuestras emociones e identificamos nuestros sentimientos siendo capaces de ponerles una etiqueta verbal.			<b>2</b> Utilizamos nuestros sentimientos y emociones para generar un pensamiento más positivo y creativo.			<b>3</b> Integramos nuestros sentimientos para saber empatizar con los demás y respetar sus necesidades.		<b>4</b> Dirigimos y manejamos nuestras emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.	
<b>4. Abierto</b>	Participantes Total	E.P. INF.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. - INF.	ESO	1	2	4
	18	11	7	NIVEL 3 con 9 personas	5 personas	4 personas	0 personas	4 personas	5 personas
<b>1</b> No se realiza auto reflexión sobre la práctica docente en relación con el compromiso profesional.			<b>2</b> Se realizan y aceptan las evaluaciones o propuestas de los demás equipos del centro.			<b>3</b> Se facilitan diversidad de contactos y relaciones con fuentes externas para compartir experiencias.		<b>4</b> Compromiso con un aprendizaje continuado y actualización profesional.	
<b>5. Seguridad</b>	Participantes Total	E.P. INF	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
					E.P. INF.	ESO	1	3	4
	18	11	7	NIVEL 2 con 9 personas	4 personas	5 personas	1 persona	4 personas	4 personas
<b>1</b> El fracaso y la inseguridad no se discuten con el fin de ayudar y apoyar a las personas.		<b>2</b> Las decisiones tomadas en equipo generan confianza ante las dificultades.			<b>3</b> La comunicación entre los equipos afianza la implicación para la consecución de los objetivos.		<b>4</b> El apoyo y la comunicación en el equipo permiten asumir nuevos objetivos para innovar.		

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7 Resultados de la Rúbrica Centro 2

<b>ROL PROFESIONAL</b>						
Participantes Total: 18 (22)		INF. – E.P. 11		E.S.O. 7		
1. Complejidad del trabajo	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 11 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	4
		6	5	0	2	5
2. Expectativas de creatividad	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 11 personas En blanco: 1	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	3	4
		5	6	1	3	2
3. Autonomía	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 8 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	4
		4	4	0	6	4
4. Competencia profesional	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 10 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	4
		6	4	0	2	6

<b>ESTRUCTURA ORGANIZATIVA</b>						
Participantes Total: 18 (22)		INF. – E.P. 11		E.S.O. 7		
1. Contextualizada	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 7 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	3	4
		4	3	2	4	5
2. Cultura horizontal	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 14 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	4
		10	4	1	2	1
3. Integradora	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 7 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	4
		4	3	3	5	3
4. Flexible	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 9 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	3	4
		5	4	1	7	1
5. Con recursos	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 8 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	4
		5	3	0	6	4
6. Sostenible	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 10 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	3	4
		5	5	2	6	0

<b>COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES Y NO DOCENTES</b>						
Participantes Total: 18 (22)		INF. – E.P. 11		E.S.O. 7		
1. Metas claras	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 9 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	4
		6	3	1	7	1
2. Cohesión grupal	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 7 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	3	4
		4	3	1	7	3
3. Comunicación fluida y segura	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 7 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	3	4
		4	3	3	6	2
4. Confianza	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 10 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	4
		7	3	2	2	4
5. Evaluación y orientación	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 9 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	3	4
		3	6	0	4	5

<b>LIDERAZGO</b>						
	Participantes Total: 18 (22)	INF. – E.P. 11		E.S.O. 7		
1. Transformacional	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 6 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	4
		3	3	2	4	5
2. Distribuido. Participativo	RESULTADO GLOBAL Nivel 4 con 8 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	3
		8	0	0	4	6
3. Estímulo y apoyo para la innovación	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 8 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	4
		5	3	2	4	3

<b>CLIMA SOCIO-EMOCIONAL</b>						
	Participantes Total: 18 (22)	INF. – E.P. 11		E.S.O. 7		
1. Positivo	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 8 personas En blanco: 1	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	3	4
		3	5	0	4	5
2. Favorable	RESULTADO GLOBAL Nivel 4 con 10 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	3
		7	3	0	5	3
3. Autonomía emocional	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 10 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	4
		6	4	0	6	2
4. Abierto y de aprendizaje	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 9 personas	SEGMENTACIÓN (global)		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	2	4
		5	4	0	4	5
5. Refuerza la seguridad	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 9 personas	SEGMENTACIÓN		NIVELES (sin segmentar)		
		E.P. – INF.	E.S.O.	1	3	4
		4	5	1	4	4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la rúbrica

En una primera observación estas tablas nos muestran que el ámbito **rol profesional** se manifiesta en el nivel 3 en los siguientes rasgos: autonomía, competencia profesional y complejidad del trabajo y en el nivel 2 en expectativas de creatividad.

El ámbito **estructura organizativa** muestra el nivel 3 en los siguientes rasgos: cultura horizontal, integradora y con recursos y en el 2 nos encontramos los rasgos: flexible, contextualizada y sostenible. Es el rasgo, cultura horizontal el que manifiesta mayor acuerdo de puntuación.

En el ámbito **coordinación y colaboración en equipos docentes y no docentes**, observamos que de los cinco rasgos que lo componen en cuatro se encuentran en el nivel 3 y evaluación y orientación en el nivel 2. Los rasgos con nivel 3 son: metas claras, cohesión grupal, comunicación fluida y segura y confianza. Una vez más tenemos la misma situación, es decir

nos encontramos con dos rasgos, en este caso cohesión grupal y comunicación fluida y segura, con el mismo resultado en los niveles 2 y 3.

El ámbito **liderazgo** presenta los rasgos, transformacional y estímulo y apoyo para la innovación que están en el nivel 3 y el rasgo distribuido y participativo en el nivel 4.

Y, por último, en el ámbito **clima socio-emocional** nos encontramos que de los cinco rasgos dos están en el nivel 3 y son, autonomía emocional y abierto y de aprendizaje. Los rasgos positivo y refuerza la seguridad aparecen en el nivel 2. Y para finalizar observamos que el rasgo favorable está en el nivel 4.

En la siguiente Figura 51 presentamos la codificación del C. 2 construida con el programa atlas.ti y en la que de una forma más rápida podemos observar los resultados recogidos. Los colores nos permiten identificar rápidamente los ámbitos y aquellos rasgos que presentan mayor nivel. Podemos resumir recogiendo los rasgos por niveles y así tenemos en un nivel 2 de desarrollo:

- ROL PROFESIONAL: expectativas de creatividad.
- ESTRUCTURA ORGANIZATIVA: contextualizada, flexible y sostenible.
- COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES Y NO DOCENTES: evaluación y orientación.
- LIDERAZGO: ninguno.
- CLIMA SOCIO-EMOCIONAL: refuerza la seguridad.

En el nivel 3:

- ROL PROFESIONAL: competencia profesional, complejidad del trabajo, autonomía.
- ESTRUCTURA ORGANIZATIVA: cultura horizontal, con recursos, integradora.
- COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES Y NO DOCENTES: confianza, metas claras, evaluación y orientación.
- LIDERAZGO: transformacional, estímulo y apoyo a la innovación.
- CLIMA SOCIO-EMOCIONAL: autonomía emocional, abierto y de aprendizaje.

En el nivel 4:

- LIDERAZGO: participativo – distribuido.
- CLIMA SOCIO-EMOCIONAL: favorable.



Y por último como observación diferenciadora de este claustro recogemos los rasgos en los que encontramos dos niveles con el mismo número de elecciones: cohesión grupal, comunicación fluida y segura, nivel 2 y 3.

Igual que hacíamos con las valoraciones de la rúbrica del C. 1 nos interpelamos ahora con las del C. 2 para explicar cómo es la cultura del centro desde la valoración del profesorado y nos encontramos, también con que es el rasgo: **cultura horizontal**, en el nivel 3: decisiones consensuadas y coherentes con los objetivos planificados, el único que alcanza un nivel de acuerdo significativo.

Podemos hablar también de otros rasgos que, aunque no alcanzan el nivel de acuerdo tan significativo, sí nos sirven para identificar la cultura del claustro del C. 2 por su nivel elevado y que nos permiten comprender la situación que vive la comunidad educativa y que presentamos en la Figura 52:

RASGO	NIVEL
Complejidad del trabajo	Nivel: 3 Planteamos situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades psicofísicas, didácticas y emocionales de los estudiantes.
Expectativas de creatividad	Nivel: 2 Planteamos las situaciones de aprendizaje desde diferentes perspectivas.
Competencia profesional	Nivel: 3 Competencia técnica, metodológica y social, consigo que el alumno se implique en el aprendizaje, en la convivencia y en sus relaciones sociales.
Cultura horizontal	Nivel: 3 Decisiones consensuadas y coherentes con los objetivos planificados.
Sostenible	Nivel: 2 Se despliega la innovación teniendo en cuenta los medios necesarios y su profundidad.
Confianza	Nivel: 3 Participamos en equipos heterogéneos aportando, cada uno desde sus fortalezas, mayor credibilidad al equipo.

Favorable	Nivel: 4 Se asume el riesgo como necesario para innovar al adoptar nuevas perspectivas.
Autonomía emocional	Nivel: 3 Integramos nuestros sentimientos para saber empatizar con los demás y respetar sus necesidades.

Figura 52. **Rasgos de identidad del C. 2**  
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la rúbrica

A continuación mostramos las tablas del último centro construidas con los mismos criterios y que nos permiten identificar las diferencias y semejanzas con respecto a los dos anteriores. En la tabla 8 y como primera observación, nos encontramos que de los 23 rasgos que la forman en 14 de ellos la coincidencia de los participantes en el nivel en que están es igual o superior al 50%. Esta realidad nos invita a pensar en un posible claustro con mayor unidad de criterio en la vivencia de la innovación.

Tabla 8 Resultados de cada rasgo de la Rúbrica C. 3

<b>ROL PROFESIONAL C. 3</b>											
<b>1. Complejidad del trabajo</b>	Participantes Total	INF	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
	25	8	13	4	NIVEL 3 con 13 personas	2	4	7	0	4	8
<b>1</b> Realizamos el trabajo de aula centrándonos en las necesidades psicofísicas de los estudiantes.			<b>2</b> Facilitamos la participación de los estudiantes teniendo en cuenta sus necesidades psicofísicas y didácticas.			<b>3</b> Planteamos situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades psicofísicas, didácticas y emocionales de los estudiantes.			<b>4</b> Planificamos y ejecutamos nuevas sesiones teniendo en cuenta las necesidades psicofísicas, didácticas, emocionales y sociales de los estudiantes.		
<b>2.Expectativas de creatividad</b>	Participantes Total	INF	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	3	4
	25	8	13	4	NIVEL 2 con 11 personas	5	6	0	0	4	10
<b>1</b> Mantenemos una actitud abierta, sin condicionantes marcados por los patrones establecidos.			<b>2</b> Planteamos las situaciones de aprendizaje desde diferentes perspectivas.			<b>3</b> Promovemos soluciones divergentes sin descartarlas por su posible dificultad de implementación.			<b>4</b> Adoptamos una actitud crítica constructiva presentando nuevos retos.		

3. Autonomía	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
	25	8	13	4	NIVEL 3 -4 con 12 personas	3	8	1	0	1	12
<b>1</b> No somos responsables de nuestros actos alegando que hacemos lo que nos mandan.		<b>2</b> Somos responsables de nuestros actos asumiendo los errores de nuestras elecciones.			<b>3</b> Conseguimos llevar a cabo las decisiones tomadas superando las dificultades.			<b>4</b> Asumimos nuevos objetivos y retos coherentes con la acción pedagógica.			
4. Competencia profesional	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
	25	8	13	4	NIVEL 3 con 15 personas	4	9	2	0	3	7
<b>1</b> Competencia técnica, tenemos conocimientos suficientes sobre la materia o las materias que impartimos.		<b>2</b> Competencia técnica y metodológica, sabemos impartir adecuadamente los contenidos.			<b>3</b> Competencia técnica, metodológica y social, conseguimos que el alumno se implique en el aprendizaje, en la convivencia y en sus relaciones sociales.			<b>4</b> Competencia técnica, metodológica, social y creativa, facilitamos que el alumno realice nuevas propuestas desde su implicación y motivación.			

<b>ESTRUCTURA ORGANIZATIVA C. 3</b>											
<b>1. Contextualizada</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>INF.</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN (global)</b>			<b>NIVELES (sin segmentar)</b>		
						INF	E.P.	ESO	1	3	4
	25	8	13	4	NIVEL 2 con 11 personas	6	4	1	1	8	5
<b>1</b> No se hacen reuniones organizativas con el fin de tener una estructura contextualizada.	<b>2</b> Se planifican coordinaciones para mejorar la estructura en relación con las necesidades de los escolares.			<b>3</b> Se determina cuál es la estructura organizativa más adecuada desde las necesidades reales de los escolares.			<b>4</b> Se logra una estructura organizativa apropiada y con adaptaciones sistemáticas para responder a las necesidades reales de los escolares.				
<b>2. Cultura horizontal</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>INF</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN(global)</b>			<b>NIVELES (sin segmentar)</b>		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
	25	8	13	4	NIVEL 3 con 21 personas	6	11	4	0	0	4
<b>1</b> Decisiones unilaterales sin conexión con los objetivos.	<b>2</b> Decisiones tomadas en equipo pero sin contrastarlas con los objetivos.			<b>3</b> Decisiones consensuadas y coherentes con los objetivos planificados.			<b>4</b> Decisiones confrontadas con los demás equipos, docentes y no docentes y en coherencia con el proyecto educativo.				
<b>3. Integradora</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>INF.</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN (global)</b>			<b>NIVELES (sin segmentar)</b>		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	3
	25	8	13	4	NIVEL 4 con 12 personas	3	7	2	0	7	5
<b>1</b> Los cambios son puntuales y fruto de decisiones personales.	<b>2</b> La mejora continua es fruto de la participación de los diversos equipos.			<b>3</b> Los procesos implantados permiten la integración de los cambios acordados.			<b>4</b> El aprendizaje de las personas y los equipos es el agente transformador.				

4. Flexible	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
	25	7 + 1 blanco	13	4	NIVEL 3 con 21 personas	7	11	4	0	2	0
<b>1</b> La estructura organizativa no es flexible y no permite las modificaciones necesarias.		<b>2</b> La estructura es ágil para facilitar el despliegue de las adaptaciones necesarias.			<b>3</b> La estructura es flexible para buscar nuevas alternativas siguiendo los criterios marcados para el cambio.			<b>4</b> La estructura organizativa facilita su evaluación sistemática.			
5. Con recursos	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	3	4
	25	8	13	4	NIVEL 2 con 11 personas	5	3	3	0	8	6
<b>1</b> La organización no cuenta con recursos que facilitan la innovación.		<b>2</b> La organización cuenta con equipos de personas comprometidas para desplegar la innovación.			<b>3</b> La organización cuenta con un proceso implantado para facilitar el compromiso con la innovación.			<b>4</b> La organización es referente en innovación y comparte su aprendizaje en red.			
6. Sostenible	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	3	4
	25	7 + 1 blanco	13	4	NIVEL 2 con 12 personas	4	7	1	0	10	1
<b>1</b> Se despliega la innovación sin valorar el tiempo y los medios para su continuidad.		<b>2</b> Se despliega la innovación teniendo en cuenta los medios necesarios y su profundidad.			<b>3</b> Se despliega la innovación contando con el largo alcance de su desarrollo y la diversidad.			<b>4</b> Se planifica la innovación previendo su sostenibilidad desde la justicia.			

<b>COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES Y NO DOCENTES C. 3</b>											
<b>1. Metas claras</b>	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF	E.P.	ESO	1	2	4
	25	8	13	4	NIVEL 3 con 10 personas	3	7	0	5	4	6
<b>1</b> Se conocen los objetivos establecidos y son realistas, concretos y claros para que se puedan cumplir.		<b>2</b> Se comparten y asumen los objetivos que se deben desarrollar y la forma de medición para valorar sus resultados.			<b>3</b> Se evalúan los objetivos para tener evidencias de los logros y analizar las causas.			<b>4</b> Se planifican nuevos objetivos, retos y exigentes, desde la evaluación.			
<b>2. Cohesión grupal</b>	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN(global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF	E.P.	ESO	1	2	4
	25	8	13	4	NIVEL 3 con 16 personas	2	12	2	0	4	5
<b>1</b> No se aceptan ni respetan las diferencias personales y de opinión.		<b>2</b> Se aceptan y respetan las diferencias por medio de una comunicación abierta y sincera.			<b>3</b> Se negocian las decisiones, por medio del diálogo, para resolver desacuerdos y asegurar el trabajo en equipo.			<b>4</b> Se asumen y cumplen los compromisos adquiridos con el equipo para fortalecer la confianza.			
<b>3. Comunicación</b>	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF	E.P.	ESO	1	2	4
	25	8	13	4	NIVEL 3 con 15 personas	7	6	2	0	3	7
<b>1</b> La información no está disponible a todos, para los equipos docentes y no docentes.		<b>2</b> La información está disponible y se cuenta con medios adecuados que facilitan el acceso a ella.			<b>3</b> La transmisión y recepción de información es fluida y en función de las necesidades de su trabajo.			<b>4</b> La comunicación entre los equipos docentes y no docentes es segura y facilita el buen funcionamiento.			

4. Confianza	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
	25	8	13	4	NIVEL 3 con 12 personas	2	8	2	2	5	6
<b>1</b> Los miembros de los diferentes equipos nos conocemos y desde la sinceridad ponemos en común lo que cada uno sabe.		<b>2</b> Aceptamos y reconocemos los errores, personales y del equipo, para fortalecer las relaciones desde la integridad.			<b>3</b> Participamos en equipos heterogéneos aportando, cada uno desde sus fortalezas, mayor credibilidad al equipo.			<b>4</b> Nos implicamos con los demás equipos, de docentes y no docentes, para crecer en confianza.			
5. Evaluación	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
	25	8	12 + 1 blanco	4	NIVEL 3 con 12 personas	2	9	1	0	6	6
<b>1</b> El seguimiento del grado de ejecución de las metas marcadas no se realiza.		<b>2</b> La adaptación es realista y eficaz en el caso de no alcanzar los objetivos.			<b>3</b> La búsqueda de las causas, y no solo de los síntomas, asegura la eficacia de los objetivos.			<b>4</b> Las soluciones se priorizan en coherencia con los objetivos marcados.			

<b>LIDERAZGO C. 3</b>											
<b>1. Transformacional</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>INF.</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN (global)</b>			<b>NIVELES (sin segmentar)</b>		
						<b>INF.</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
	25	8	12 + 1 blanco	4	NIVEL 3 con 11 personas	2	6	3	0	4	9
<b>1</b> Presta atención personal a cada profesor teniendo en cuenta sus necesidades.	<b>2</b> Motiva para el logro de los objetivos y compromisos del centro.			<b>3</b> Muestra gran capacidad de iniciativa para facilitar y encontrar soluciones y alternativas juntos.			<b>4</b> Genera confianza para asumir nuevos retos a partir de las propias fortalezas y en coherencia con la misión.				
<b>2. Distribuido</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>INF.</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN (global)</b>			<b>NIVELES (sin segmentar)</b>		
						<b>INF.</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
	25	8	13	4	NIVEL 3 con 14 personas	3	7	4	0	2	9
<b>1</b> Se toman decisiones unilateralmente y solo se exige su cumplimiento.	<b>2</b> Se tiene en cuenta la opinión profesional de algunos líderes antes de tomar una decisión.			<b>3</b> Se impulsa la participación de las personas directamente implicadas para tomar decisiones conjuntas.			<b>4</b> Se delegan responsabilidades para mejorar la implicación y el sentido de pertenencia de los equipos.				
<b>3. Estímulo</b>	<b>Participantes Total</b>	<b>INF.</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO</b>	<b>RESULTADO GLOBAL</b>	<b>SEGMENTACIÓN (global)</b>			<b>NIVELES (sin segmentar)</b>		
						<b>INF.</b>	<b>E.P.</b>	<b>ESO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
	25	8	13	4	NIVEL 4 con 12 personas	4	6	2	0	2	11
<b>1</b> Los líderes no dedican tiempo a la escucha activa de todas las personas del centro.	<b>2</b> Los líderes centran su atención en la resolución de los temas técnicos relacionados con la estructura organizativa que no facilita la creatividad.			<b>3</b> Los líderes se implican en la gestión de los procesos de innovación para asegurar su implementación.			<b>4</b> Los líderes reconocen y apoyan públicamente los logros alcanzados gracias a las innovaciones implantadas.				

<b>CLIMA SOCIO-EMOCIONAL C. 3</b>											
<b>1. Positivo</b>	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	3	4
	25	8	12 + 1 blanco	4	NIVEL 2 y 4 con 9 puntos en cada.	2	6	1	0	5	9
<b>1</b> No se facilita la participación y la discusión entre los miembros de la organización.		<b>2</b> El ambiente de trabajo es de calma y confianza, facilitando la participación y la discusión.			<b>3</b> La organización impulsa las soluciones creativas para mejorar el compromiso con los alumnos.			<b>4</b> Los éxitos se celebran con toda la comunidad educativa y en la organización se respira un ambiente positivo.			
<b>2.Favorable</b>	Participantes Total	INF.	E.P	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN(global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
	25	8	12 + 1 blanco	4	NIVEL 3 con 11 personas	4	6	1	0	3	10
<b>1</b> No se admiten errores y solo se despliegan planes que aseguran el éxito.		<b>2</b> Se aceptan los errores como forma de aprendizaje y de nuevas oportunidades.			<b>3</b> Se motiva para implementar nuevas perspectivas desde las que acceder al conocimiento.			<b>4</b> Se asume el riesgo como necesario para innovar al adoptar nuevas perspectivas			

1. Autonomía	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
	25	8	12+ 1 blanco	4	NIVEL 3 con 15 personas	5	8	2	1	5	3
1 Reconocemos de forma consciente nuestras emociones e identificamos nuestros sentimientos siendo capaces de ponerles una etiqueta verbal.			2 Utilizamos nuestros sentimientos y emociones para generar un pensamiento más positivo y creativo.			3 Integramos nuestros sentimientos para saber empatizar con los demás y respetar sus necesidades.			4 Dirigimos y manejamos nuestras emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.		
4. Abierto	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
	25	8	12+ 1 blanco	4	NIVEL 3 con 10 personas	4	6	0	0	5	9
1 No se realiza auto reflexión sobre la práctica docente en relación con el compromiso profesional.		2 Se realizan y aceptan las evaluaciones o propuestas de los demás equipos del centro.			3 Se facilitan diversidad de contactos y relaciones con fuentes externas para compartir experiencias.			4 Compromiso con un aprendizaje continuado y actualización profesional.			
5. Seguridad	Participantes Total	INF.	E.P.	ESO	RESULTADO GLOBAL	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
						INF.	E.P.	ESO	1	2	4
	25	8	12+ 1 blanco	4	NIVEL 3 y 4 con 10 personas	4	4	2	0	4	10
1 El fracaso y la inseguridad no se discuten con el fin de ayudar y apoyar a las personas.		2 Las decisiones tomadas en equipo generan confianza ante las dificultades.			3 La comunicación entre los equipos afianza la implicación para la consecución de los objetivos.			4 El apoyo y la comunicación en el equipo permiten asumir nuevos objetivos para innovar.			

Fuente: Elaboración propia

Y por último, mostramos a continuación la tabla de los resultados de la Rúbrica del C. 3 en la que hemos destacado el dato de la puntuación segmentada que tiene un peso mayor en el resultado global. Esta evidencia nos invita a pensar en el posible peso de Primaria sobre las otras etapas.

Tabla 9 Resultados de la Rúbrica C. 3

<b>ROL PROFESIONAL</b>							
	Participantes Total: 25 (28)	INF. 8	E.P. 13	E.S.O. 4			
1. Complejidad del trabajo	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 13 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		2	7	4	0	4	8
2. Expectativas de creatividad	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 11 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		5	6	0	0	4	10
3. Autonomía	RESULTADO GLOBAL Nivel 3-4 con 12 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		3	8	1	0	1	12
4. Competencia profesional	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 15 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		4	9	2	0	3	7

<b>ESTRUCTURA ORGANIZATIVA</b>							
	Participantes Total: 25 (28)	INF. 8	E.P. 13	E.S.O. 4			
1. Contextualizada	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 11 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		6	4	1	1	8	5
2. Cultura horizontal	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 21 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		6	11	4	0	0	4
3. Integradora	RESULTADO GLOBAL Nivel 4 con 12 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	3
		3	7	2	0	7	5
4. Flexible	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 22 personas En blanco: 1	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		7	11	4	0	2	0
5. Con recursos	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 11 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		5	3	3	0	8	6
6. Sostenible	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 con 12 personas En blanco: 1	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		4	7	1	0	10	2

<b>COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN EN EQUIPOS DOCENTES Y NO DOCENTES</b>							
	Participantes Total: 25 (28)	INF. 8	E.P. 13	E.S.O. 4			
1. Metas claras	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 10 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		3	7	0	5	4	6
2. Cohesión grupal	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 16 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4

		2	12	2	0	4	5
3. Comunicación	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 15 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		7	6	2	0	3	7
4. Confianza	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 12 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		2	8	2	2	5	6
5. Evaluación	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 12 personas En blanco: 1	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		2	9	1	0	6	6
<b>LIDERAZGO</b>							
	Participantes Total: 25 (28)	INF. 8	E.P. 13	E.S.O. 4			
1. Transformacional	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 11 personas En blanco: 1	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		2	6	3	0	4	9
2. Distribuido	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 14 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		3	7	4	0	2	9
3. Estímulo	RESULTADO GLOBAL Nivel 4 con 12 personas	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	3
		4	6	2	0	2	11
<b>CLIMA SOCIO-EMOCIONAL</b>							
	Participantes Total: 25 (28)	INF. 8	E.P. 12	E.S.O. 4			
1. Positivo	RESULTADO GLOBAL Nivel 2 y 4 con 9 personas En blanco: 2	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	3	4
		2	6	1	0	5	9
		3	5	1			
2. Favorable	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 11 personas En blanco: 1	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		4	6	1	0	3	10
3. Autonomía	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 15 personas En blanco: 1	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		5	8	2	1	5	3
4. Abierto	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 con 10 personas En blanco: 1	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		4	6	0	0	5	9
5. Seguridad	RESULTADO GLOBAL Nivel 3 y 4 con 10 personas En blanco: 1	SEGMENTACIÓN (global)			NIVELES (sin segmentar)		
		INF.	E.P.	E.S.O.	1	2	4
		4	4	2	0	4	10

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la rúbrica

En el primer análisis de los datos nos encontramos que la observación que hacíamos con respecto a los recogidos en el C. 1, en el caso del C. 3 sobre las diferencias entre las etapas no es tan evidente. Sí podemos observar que la etapa de E.P. tiene un peso importante con respecto a la etapa de Educación Infantil y ESO. Debemos tener presente que es este el segundo curso que imparten Secundaria y que el número de estudiantes es mucho menor que en las otras etapas, por lo tanto el de docentes es menor también.

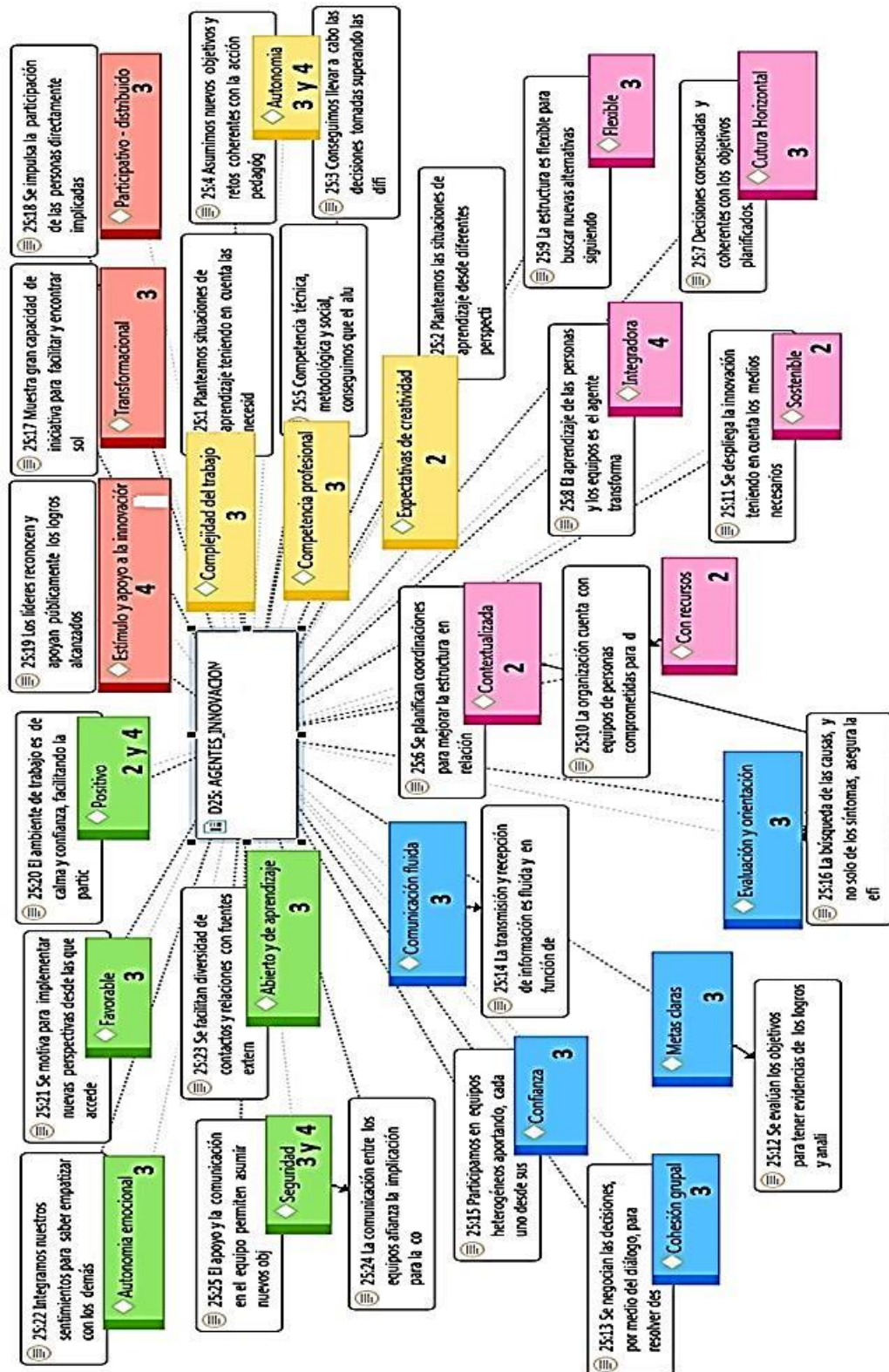


Figura 53. Codificación C. 3  
Fuente: Elaboración a partir de la Rúbrica

En una primera observación de la Figura 53 vemos que en el ámbito: **rol profesional** se evidencia un nivel de desarrollo igual en el 3 y el 4 en el rasgo autonomía, en el nivel 3 nos encontramos con los rasgos, complejidad del trabajo y competencial profesional y en el nivel 2 expectativas de creatividad, como en los otros dos centros. En el ámbito: **estructura organizativa** vemos un nivel 4 en integradora, nivel 3 en cultura horizontal y flexible y en el 2 en contextualizada, con recursos y sostenible. En el ámbito: **coordinación y colaboración en equipos docentes y no docentes** observamos que los cinco rasgos que lo componen se encuentra en el nivel 3, siendo cohesión grupal la que aparece con mayor coincidencia de puntuación. En el ámbito: **liderazgo** los tres rasgos que lo conforman están en el nivel 3 y es el rasgo distribuido y participativo en el que encontramos mayor coincidencia de puntuación. Y por último el ámbito: **clima socio-emocional** de los cinco rasgos, cuatro están en el nivel 3 y son favorable, autonomía emocional y abierto y de aprendizaje. El rasgo positivo presenta igual puntuación en el nivel 2 y el 4. Recogemos, de nuevo, la evidencia de que el rasgo, refuerza la seguridad, se encuentran en dos niveles en el 3 y en el 4 con idéntica puntuación.

Si buscamos explicar cómo es la cultura del profesorado del C. 3 necesitamos hacer una observación más detenida para preguntarnos qué rasgo nos sirve y nos encontramos con que en este caso tenemos dos que alcanzan un nivel de acuerdo significativo: **cultura horizontal y flexible** en el nivel 3 y con idéntica puntuación: decisiones consensuadas y coherentes con los objetivos planificados y la estructura es flexible para buscar nuevas alternativas siguiendo los criterios marcados para el cambio.

Podemos hablar también de otros rasgos que, aunque no alcanzan el nivel de acuerdo tan significativo, sí nos servirían para identificar la cultura del claustro del C. 3 por su nivel elevado y son los que representamos en la Figura 54:

RASGO	NIVEL
Complejidad del trabajo	Nivel: 3 Planteamos situaciones de aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades psicofísicas, didácticas y emocionales de los estudiantes.
Competencia profesional	Nivel: 3 Competencia técnica, metodológica y social, conseguimos que el alumno se implique en el aprendizaje, en la convivencia y en sus relaciones sociales.

Cultura horizontal	Nivel: 3 Decisiones consensuadas y coherentes con los objetivos planificados.
Flexible	Nivel: 3 La estructura es flexible para buscar nuevas alternativas siguiendo los criterios marcados para el cambio.
Cohesión grupal	Nivel: 3 Se negocian las decisiones, por medio del diálogo, para resolver desacuerdos y asegurar el trabajo en equipo.
Comunicación fluida y segura	Nivel: 3 La transmisión y recepción de información es fluida y en función de las necesidades de su trabajo.
Distribuido. Participativo	Nivel: 3 Se impulsa la participación de las personas directamente implicadas para tomar decisiones conjuntas.
Autonomía emocional	Nivel: 3 Integramos nuestros sentimientos para saber empatizar con los demás y respetar sus necesidades.

Figura 54. **Rasgos de identidad del C. 3**

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Rúbrica

A continuación presentamos de una manera más gráfica esos rasgos que nos han permitido identificar la cultura de cada uno de los centros y que precisamente nos ayudan a ver con mayor claridad el proceso que ha vivido cada centro en el tiempo que ha durado la investigación. Si ya comentábamos en las primeras gráficas cómo poco a poco podíamos reconocer su identidad, ahora es aún más evidente.

Es oportuno recoger una observación más: con el cuestionario identificábamos una coincidencia casi total en cómo entendían la innovación los tres centros, conforme hemos profundizado en su cultura y comprendido su experiencia, gracias a todo el proceso vivido, hemos podido recoger y constatar la fuerza de la identidad de cada centro y que ahora mostramos en las Figuras creadas con el programa atlas.ti.





Tabla 10 Ámbitos y Rasgos con niveles de desarrollo conforme a la Rúbrica

ÁMBITOS	RASGOS	CENTROS		
ROL PROFESIONAL		C. 1	C. 2	C. 3
	Expectativas de creatividad	2	2	2
	Autonomía	4	3	3 y 4
	Competencia profesional	3	3	3
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA		C. 1	C. 2	C. 3
	Contextualizada	2	2	2
	Cultura horizontal	3	3	3
	Integradora	2 y 4	3	4
	Flexible.	3	2	3
	Con recursos	2	3	2
	Sostenible	2	2	2
COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN		C. 1	C. 2	C. 3
	Metas claras.	2 y 3	3	3
	Cohesión grupal	3	2 y 3	3
	Comunicación fluida	3	2 y 3	3
	Confianza.	3	3	3
	Evaluación y orientación.	2	2	3
LIDERAZGO		C. 1	C. 2	C. 3
	Transformacional	2	3	3
	Distribuido-Participativo	2	4	3
	Estímulo y apoyo a la innovación.	3	3	4
CLIMA SOCIO-EMOCIONAL		C. 1	C. 2	C. 3
	Positivo	2	2	2 y 4
	Favorable.	3	4	3
	Autonomía emocional.	3	3	3
	Abierto y de aprendizaje.	3	3	3
	Seguridad.	4	2	3 y 4

Fuente: Elaboración a partir de la Rúbrica

Continuamos comparando los datos, pero ahora con los resultados de la Rúbrica y desde cada ámbito con el fin de iniciar la primera diferenciación y relación entre los rasgos que las conforman. Iniciamos el proceso con el ámbito: Rol profesional que recogemos en la Figura 58

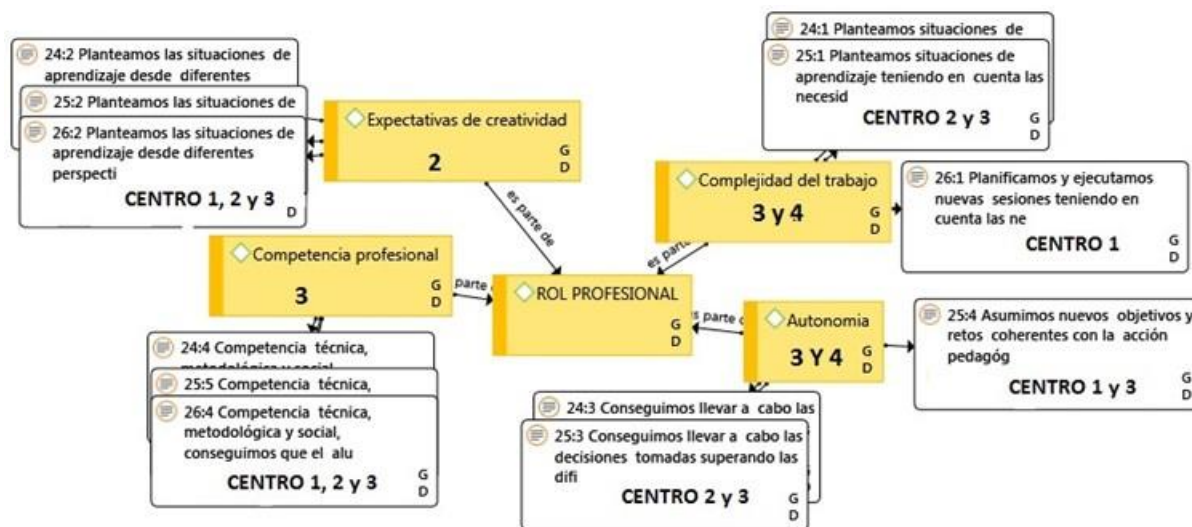


Figura 58. **Ámbito Rol profesional**  
Fuente: Elaboración a partir de la Rúbrica

Son los rasgos autonomía y complejidad del trabajo los que nos presentan las primeras diferencias entre los centros. El C. 1 se sitúa, en los dos, en el nivel 4, frente al C. 2 y al C. 3 que lo hacen en el nivel 3. La diferencia entre estos dos niveles de desarrollo, según se concreta explícitamente en la Rúbrica, es que las sesiones de aprendizaje que se ejecutan son nuevas y que se asumen nuevos retos entendiendo así que en el C. 1 ya es una realidad esa diferencia.

En la Figura 58 podemos observar con total claridad la coincidencia en dos rasgos: expectativas de creatividad y competencia profesional, situándose en su valoración en los niveles 2 y 3 respectivamente.

La percepción que tienen los tres claustros respecto a su rol profesional es que gestionan con eficacia la complejidad del aula, hacen uso de su autonomía y se consideran competentes profesionalmente. Es el código expectativas de creatividad el que presenta más recorrido de desarrollo.

Una observación que no podemos pasar por alto es que en algunos rasgos coinciden el mismo número de personas en dos niveles diferentes, dato que nos sugiere una reflexión importante porque vemos como existen diferentes grupos de personas, en la misma organización, con

diferentes niveles de desarrollo. Podríamos pensar que es una evidencia de la vida del centro que nos facilita ser consciente de esa situación.

Es significativo el valor de la información que esta herramienta nos ofrece porque nos permite conocer la progresión que se está viviendo en cada uno de los centros a la luz de los resultados de los rasgos permitiendo tomar decisiones a nivel organizativo, de formación o de gestión de personas en función del ámbito que se considere prioritario desarrollar.

Son varias las posibles vías de trabajo y siempre después de contrastar la información con el claustro y en coherencia con el proyecto educativo. Podríamos pensar que dado que el rasgo con menor nivel de desarrollo en los tres centros: *expectativas de creatividad*, es desde el que necesitarían hacer evaluación para decidir el paso siguiente.

Con relación al ámbito Estructura Organizativa que mostramos en la Figura 59, de los 6 rasgos que conforman dicho ámbito nos encontramos que en tres de ellos se da una coincidencia en el nivel de desarrollo en el que se encuentran los tres centros. Y uno de ellos, cultura horizontal, es el que tiene mayor coincidencia de puntuación.

Respecto a los otros tres rasgos es oportuno resaltar las evidencias que nos permiten diferenciar al C. 2 en los rasgos, flexible e integradora. El C. 1 presenta una particularidad que es importante resaltar porque en el rasgo integradora nos encontramos que el mismo número de personas nos dicen que están en el nivel 2 y en el 4. Con respecto al C. 3 es necesario recoger que es el rasgo, dentro de este ámbito, que manifiesta una clara progresión.

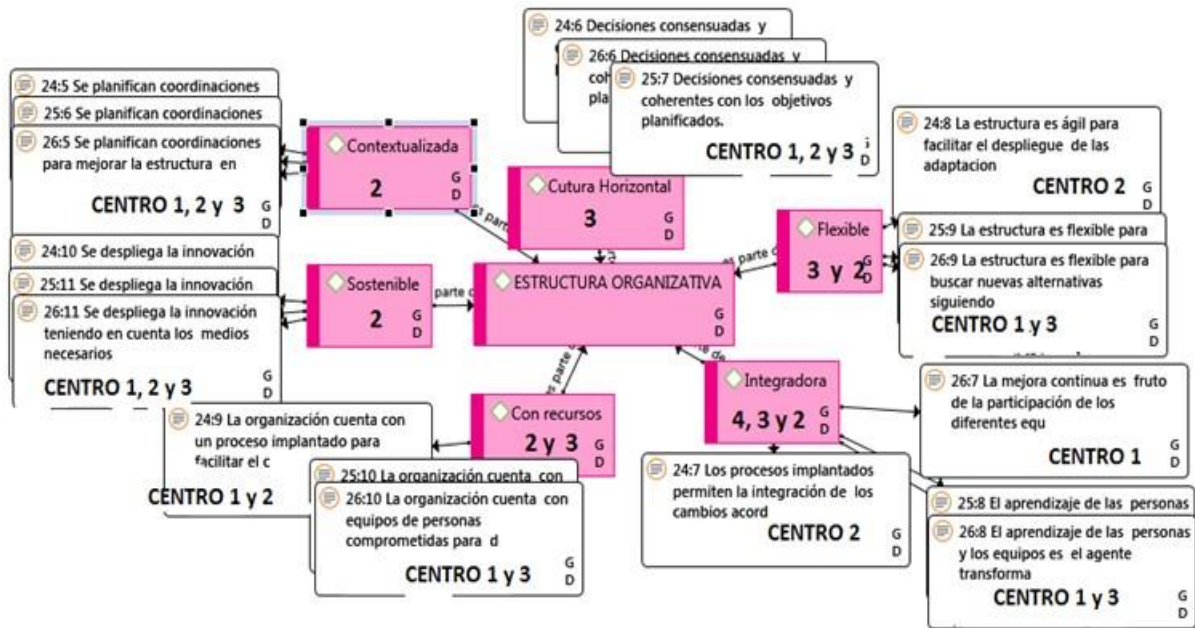


Figura 59. **Ámbito Estructura organizativa**  
Fuente: Elaboración a partir de la Rúbrica

Para cerrar la recogida de evidencias sobre el rasgo, con recursos en el C. 1, en el que se sitúan en el nivel 2 y 3, traemos precisamente una observación que el director hacía en la entrevista, refiriéndose al momento que están viviendo sobre la necesidad de planificar con antelación para prever qué recursos serán necesarios.

Con relación al ámbito Coordinación recogemos en la Figura 60 los siguientes resultados: de los cinco rasgos que conforman el ámbito solo vemos coincidencia total en confianza. A pesar del nivel tan alto de puntos en que coinciden creemos que en este ámbito es más oportuno centrarnos en las diferencias. Así en el C. 2 los rasgos cohesión grupal y comunicación fluida presentan una situación que consideramos oportuna de reflexión porque en los dos rasgos tenemos el mismo número de personas que piensan que están en el nivel 2 y 3. Relacionar esta evidencia con el nivel que se presenta en los rasgos metas claras y confianza consideramos que podría suponer una reflexión y un buen momento de crecimiento para la comunidad educativa desde una evaluación y orientada en coherencia con los objetivos marcados.

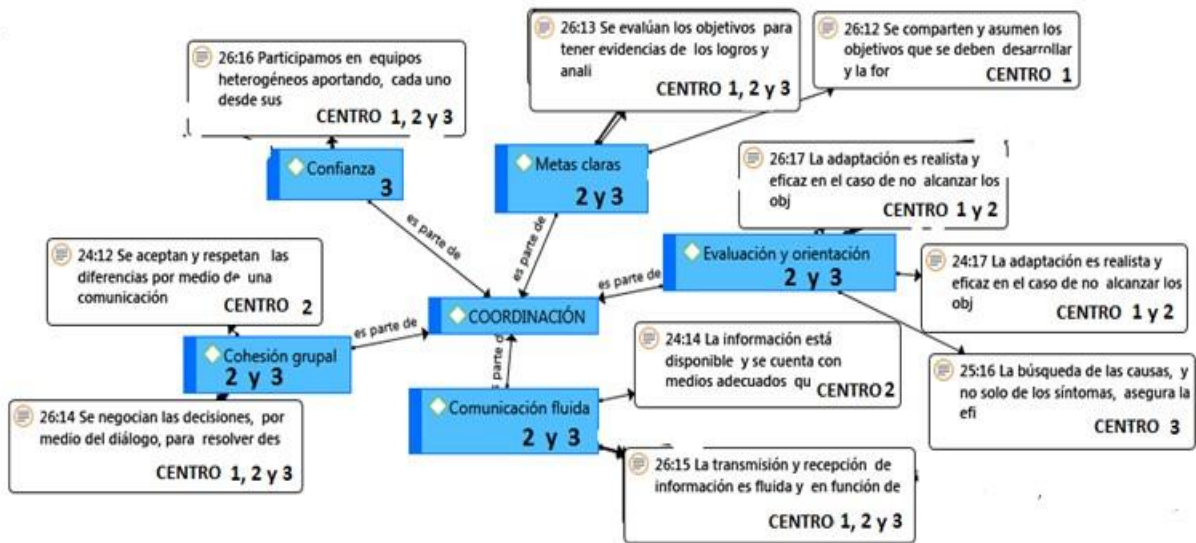
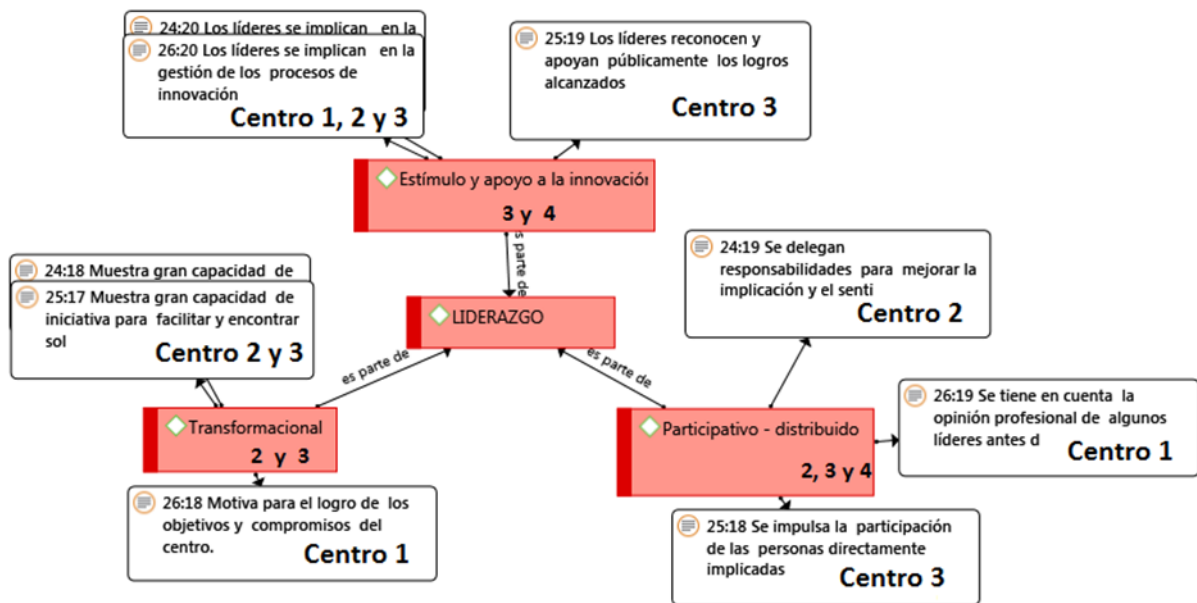


Figura 60. **Ámbito Coordinación**  
Fuente: Elaboración a partir de la Rúbrica

Algo similar sucede con el rasgo metas claras en el C. 1 con el mismo número de personas que opinan que están en el nivel 2 y 3. El diálogo y la reflexión como invitación para reforzar la cohesión y desarrollar la evaluación de la comunidad.

La diferencia que vemos en el C. 3 con respecto a los otros dos centros es que en los cinco rasgos de este ámbito se encuentra en el nivel 3. Precisamente su nivel de evaluación nos invita a pensar si no será el motivo por el que este centro se encuentra en un nivel de desarrollo más avanzado. Estos resultados nos conducen a pensar en que la coordinación es la fortaleza del C. 3 y desde la que se están impulsando los cambios.

Nos acercamos ahora al ámbito del liderazgo que nos ofrece información muy diferenciada entre los centros y que recogemos en la Figura 61:



**Figura 61. Ámbito Liderazgo**  
Fuente: Elaboración a partir de la Rúbrica

Como podemos observar este ámbito nos evidencia claramente las diferencias de cómo se entiende y como se vive, en cada centro, el concepto de liderar. Comenzamos por recoger esa diversidad con el rasgo distribuido y participativo porque es el más claro y donde cada centro está en un nivel. En los otros dos son evidentes las coincidencias aunque es necesario recoger la diferencia del C. 1 porque es muy significativo el número de personas que eligen el nivel 2 del código transformacional. Y en cuanto al C. 3 el código, estímulo y apoyo para la innovación porque presenta una clara progresión hasta el nivel 4.

Y por último recogemos en la Figura 62 el ámbito clima socio-emocional. Una primera observación evidencia que hay dos rasgos en los que hay total coincidencia, autonomía emocional y abierto y de aprendizaje. Y son los otros tres rasgos los que nos permiten profundizar en las diferencias. En el rasgo positivo vemos que solo el C. 3 está en el nivel 4, aunque con una paradoja importante de recoger porque el mismo número de personas piensan que están también en el nivel 2. Esta situación necesitaría de un diálogo con todo el claustro para aclarar términos. En la línea de aclarar significados se encuentra también el C. 1 en el código, refuerza la seguridad porque el mismo número de personas opinan que están en el nivel 2 y 4. Sin embargo, en el C. 3 aunque sucede lo mismo en cuanto al número de personas que opinan igual, aquí se entiende con cierta lógica de progresión porque sucede con los niveles 3 y 4. Y por último, recoger la evidencia de que solo el C. 2 está en el nivel 4 del código favorable.

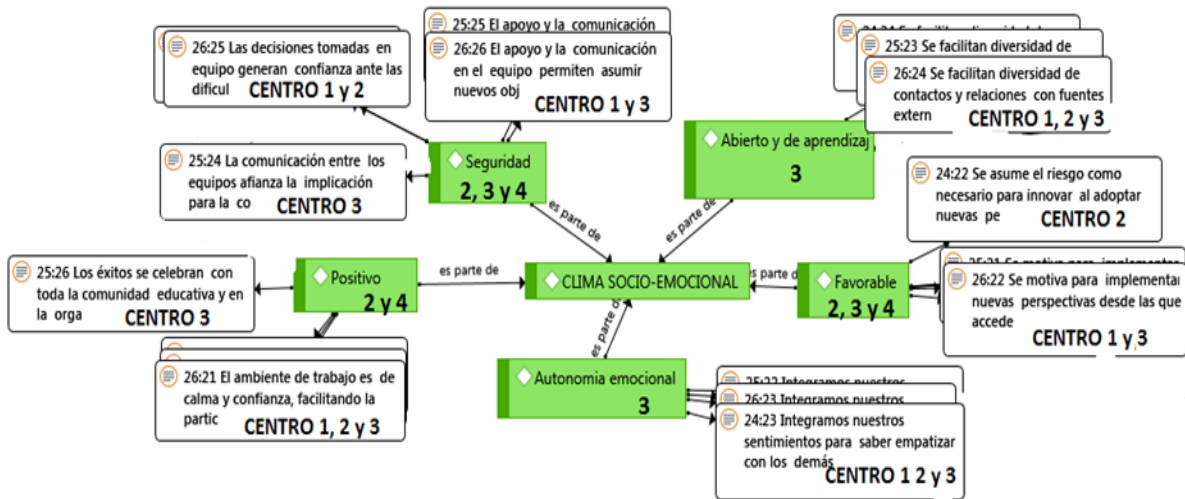


Figura 62. **Ámbito Clima socio-emocional**  
Fuente: Elaboración a partir de la Rúbrica

Cada uno de estos datos necesita del contexto de cada centro y es por ello que desde las entrevistas y las observaciones intentaremos entender su significado con el objetivo de comprender el proceso que cada centro vive.

En el análisis global de las Rúbricas por centro hacíamos la lectura desde los rasgos que los claustros habían coincidido en su mayor número de elección para proponerlos como rasgos que podrían identificar a la cultura de cada centro, y ahora, proponemos centrarnos en aquellos que tienen aún un margen de recorrido, es decir están en el nivel 2, como líneas de trabajo, pero también para reflexionar sobre su coincidencia y desde ahí plantearnos nuevos interrogantes.

Como podemos observar en la Tabla 11 que presentamos esos rasgos son: expectativas de creatividad, contextualizada, sostenible y positivo. Solo hay un ámbito con dos rasgos en ese nivel y es estructura organizativa. Observación que nos da pie para reflexionar sobre la conveniencia o no de marcar líneas de trabajo que desarrollen nuevas formas de entender la estructura escolar.

Vamos a tratar de relacionar los ámbitos en los que de acuerdo a los niveles vemos coincidencia sin olvidar que nuestra meta es encontrar posibles conexiones entre las evidencias y ofrecer nuevos puntos de reflexión. Para ello, recogeremos ahora los rasgos con el mismo nivel 2 en los tres centros.

Tabla 11 *Rasgos comunes con nivel 2 de desarrollo*

RASGOS CÓMUNES CON NIVEL 2			
ROL PROFESIONAL	C. 1	C. 2	C. 3
Expectativas de creatividad	2	2	2
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA:			
Contextualizada	2	2	2
Sostenible	2	2	2
CLIMA SOCIO-EMOCIONAL:			
Positivo	2	2	2

Fuente: Elaboración propia

Solo vemos un ámbito, estructura organizativa con dos rasgos, contextualizada y sostenible y que nos invita a reflexionar si no es motivo de valoración y estudio teniendo en cuenta que se han introducido en los tres centros cambios importantes en la metodología y sin embargo, la estructura organizativa no presenta un nivel de desarrollo en coherencia con la innovación que se ha implementado.

Anualmente los claustros realizan, al inicio de curso, el plan general y al final de cada trimestre una evaluación para tomar medidas sobre las metas que no se han conseguido según lo planificado, para reenfocar las acciones a acometer en el siguiente trimestre, en caso de necesidad. Por tanto, podemos decir que son equipos que tienen una cultura de evaluación pero que como ellos mismos indican “necesitan una supervisión más profunda del proceso” que no se limite solo a recoger lo que sucede o necesitan y se centre en analizar las causas. Y ese es precisamente el nivel 3 que se propone en la Rúbrica.

Recojo a continuación algunas de las observaciones que hacen en las Memorias para contextualizar sus valoraciones y que nos permite acercarnos más profundamente a su experiencia y poder entender su aprendizaje:

Memoria C. 1: “Nos ha faltado tiempo de reunión para concretar las bases del trabajo cooperativo. (p. 13), “falta tiempo para la preparación y realización de los proyectos” (p. 47) “Tras recibir formación y poner en marcha algunos planes innovadores vemos importante tener

una supervisión más profunda del proceso”. (p. 21) “Vemos necesario tener una comunicación vertical entre todo el colegio para que exista un conocimiento de todo lo que se lleva a cabo en cada nivel y poder completar el aprendizaje de los alumnos e intercambiar ideas y proyectos entre las diferentes etapas” (p. 22). “La cantidad de rutinas de los planes de mejora a realizar... nos impide tener flexibilidad en el desarrollo de la acción tutorial” (p. 31). “Algunas programaciones de las asignaturas instrumentales no se han podido llevar a término” (p. 46).

Tabla 12 *Rasgos comunes con nivel 3 de desarrollo*

RASGOS COMUNES CON NIVEL 3			
ROL PROFESIONAL	C. 1	C. 2	C. 3
Competencia profesional	3	3	3
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA			
Cultura horizontal	3	3	3
COORDINACIÓN Y COLABORACIÓN			
Metas claras.	3	3	3
Cohesión grupal	3	3	3
Comunicación fluida	3	3	3
Confianza.	3	3	3
LIDERAZGO			
Estímulo y apoyo a la innovación.	3	3	4
CLIMA SOCIO-EMOCIONAL			
Favorable.	3	4	3
Autonomía emocional.	3	3	3
Abierto y de aprendizaje.	3	3	3

Fuente: Elaboración propia

Memoria C. 1: “A nivel general, el profesorado de esta Etapa se siente más cómodo y motivado con la puesta en práctica de estos proyectos de innovación, viendo que dan buen resultado” (p. 8). “El grupo que se ha creado para coordinar ha dado unidad y se ha conseguido centralizar el trabajo y dar verticalidad” (p. 11). “Vemos muy importante trabajar de esta manera, ya que cada niño aprende de manera diferente un mismo objetivo. Por lo tanto su implantación nos parece muy positiva” (p. 12). “Las relaciones son de respeto y cordialidad” (p. 51). “destacamos la calidad de la relación con las familias, de respeto, aceptación y colaboración” (p. 52). En estos

casos no hay que descartar un cierto grado de “deseabilidad social”, favorecido por escoger el grado intermedio en la escala Lickert, percibiendo como deseable lo que sucede en su centro. Sin embargo, para evitar este sesgo hemos utilizado diversidad de fuentes para recoger la información y poder contrastarla.

Los datos que hemos presentado nos invitan a pensar en tres centros con dinámicas diferentes de innovación como evidenciábamos, cada uno con su propia identidad, pero que manifiestan cierta trayectoria común. Y que recogemos en este esquema:



Podríamos plantearnos como posible fortaleza de los tres centros el ámbito coordinación al ser el que cuenta con mayor número de rasgos en el nivel 3 y sirviéndonos del mismo criterio podríamos hablar como debilidad del ámbito estructura organizativa por contar con dos rasgos en el nivel 2.

## CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

### 6.1 Reflexión integrada de los resultados. Conclusiones

Llegados a este punto, nos proponemos verificar el grado de consecución del objetivo general, es decir, contribuir a promover una dinámica innovadora sostenible en centros educativos, y para ello revisaremos hasta qué punto se ha alcanzado cada uno de los objetivos específicos propuestos.

- 1) Identificar, a través de la revisión de las investigaciones sobre el tema, los ámbitos que en las últimas décadas favorecen la dinámica innovadora sostenible en un centro educativo.**

Esta meta nos ha interpelado sistemáticamente en la búsqueda de investigaciones para, sirviéndonos de su aprendizaje poder seguir profundizar en nuestra reflexión y así, construir la fundamentación de los ámbitos que sustentan la herramienta de evaluación que hemos propuesto. Gracias a este proceso de estudio y reflexión contamos con un posible modelo en el que se recoge el conocimiento que surge de las conclusiones de las investigaciones consultadas, más el generado con la investigación y que sugerimos, desde los resultados presentados, como posible herramienta de trabajo para hacer sostenible la dinámica de innovación.

Si bien el estudio de casos no nos permite generalizar los resultados, podemos proponer, y dentro del contexto de nuestra investigación, parece que los ámbitos que favorecen la innovación sostenible son: el rol profesional, la estructura organizativa, la coordinación y colaboración en equipos docentes y no docentes, el liderazgo y el clima socio-emocional. Sugerimos una posible definición de cada uno de ellos con el fin de ofrecer una delimitación de los términos en el contexto educativo y como propuesta desde la que marcar la progresión de cada uno de los rasgos que sustentan la dinámica innovadora.

- 2) Analizar el proceso de gestión de la dinámica innovadora en tres centros escolares concertados que han optado por ser innovadores.**

El conocimiento organizativo presente en los tres centros sugiere la oportunidad de un proceso para gestionar la dinámica de innovación. Y del análisis de las definiciones construidas por los

equipos se recoge que sus características son: continuo, consciente y colectivo y nosotros consideramos oportuno añadir que en los tres centros hemos observado que dicho proceso ha permitido hacer sostenible la innovación.

En los tres centros estudiados hemos evidenciado diferencias significativas derivadas de las relaciones vividas entre las personas que dotan a cada proceso de una particularidad y fuerza necesarias para que las innovaciones sean sostenibles. Estas características del proceso son también fruto del contexto del que forma parte cada centro escolar estudiado; por ello la respuesta a las necesidades del mismo da lugar a innovaciones diferentes que afectan a todos los miembros de la comunidad educativa y por consiguiente a la dinámica propia del proceso.

Esa experiencia de aprendizaje y de innovación no es una realidad ajena a un contexto, el de cada centro en particular y además es el que vive el claustro, el alumnado y las familias de ese centro, por eso las conclusiones que podemos extraer de cada rúbrica son diferentes. Es decir, como consecuencia de la experiencia que cada persona vive, tiene lugar en ella un aprendizaje y es ese aprendizaje el que da lugar a una nueva experiencia, a una nueva innovación que interpela para nuevos aprendizajes. Nuevos aprendizajes que surgirán si somos capaces de adentrarnos en nuevas comprensiones de nosotros mismos y de nuestras diferencias.

La importancia del proceso no está en él, sino en la medida que nos permite seguir generando otros nuevos que nos facilitan seguir aprendiendo porque como hemos visto en la investigación cada centro ha generado el suyo porque responde al contexto que cada claustro vive. Ese aprendizaje se incorpora a la cultura y genera innovación por medio de las personas que conforman los claustros. Así es vital mantener vivo el proceso de aprendizaje y la dinámica de innovación que conforman la vida del centro.

La comunidad educativa de estos centros no es consciente del proceso de innovación que está viviendo hasta que no tiene lugar un hecho que provoca dicha toma de conciencia, en este caso la investigación.

### **3) Construir una herramienta para el análisis del nivel de desarrollo de la innovación en un centro escolar.**

Con el fin de comprender el contexto organizativo de cada una de los tres centros participantes en la investigación hemos realizado un estudio lo más amplio posible de cada uno de ellos. Y esta comprensión nos ha permitido tomar conciencia de la experiencia de mejora que viven los centros y como desde ahí se genera el pensamiento que se recoge en las palabras y en el lenguaje de sus propios documentos (PGA y Memoria) y desde el que se genera la propia narrativa de la dinámica de innovación. Al tomar conciencia de ese proceso, la comunidad educativa diferencia que algo que se inició como una mejora gracias a su sistemática de evaluación, se va incorporando a la cultura del centro y pasa a ser un aprendizaje asimilado. Y así se hace evidente, al comparar las memorias anuales porque podemos constatar cómo en el primer año, aspectos que se recogen como áreas de mejora, en el curso siguiente son objetivos de la PGA.

El motivo no es solo tomar conciencia de las diferencias propias del significado de cada uno de los términos sino identificar que estas diferencias adquieren un sentido propio en cada centro estudiado porque se valoran desde la experiencia de cada claustro y del conocimiento que se adquiere al preguntarse por el sentido educativo que tienen.

Como hemos recogido en las entrevistas con los directores y en las memorias de los centros, se necesita tiempo para pararse y reflexionar, para dialogar y llegar a consensos, para elaborar las conclusiones del aprendizaje. Y para que nos ayude a seguir creciendo como comunidad desde ese conocimiento que nos dota de identidad y nos permite salir del bucle de la rutina y así poder seguir innovando.

**4) Comparar, utilizando los rasgos como criterios de análisis, la dinámica innovadora de cada uno de los tres centros y como su evolución contribuye a la sostenibilidad de la dinámica de la innovación.**

Iniciamos la investigación realizando un primer acercamiento a los equipos directivos y los claustros con el fin de conocernos. Por medio del cuestionario, las entrevistas y la observación hemos recogido sus aprendizajes, fruto de su experiencia en la implantación de nuevas metodologías. Hemos dado cuenta de ello en el análisis de los datos y ahora consideramos oportuno recordar cómo gracias a las sucesivas recogidas de evidencias se constata un proceso de aprendizaje, con ritmo diferente en cada claustro, pero que es fruto del desarrollo sistemático en el que las personas se han implicado. Desarrollo que recoge la “relación entre significatividad,

experiencia, pensamiento y lenguaje”, como afirma Arnaus i Morral (2010, p. 163), y del que trataremos de dar detallada cuenta.

El proceso seguido con los claustros de los tres centros ha sido:

Primero: identificar que estamos haciendo en relación con la innovación y para ello nos hemos servido del cuestionario, la observación y las entrevistas iniciales para preguntarnos por su sentido porque “investigar la experiencia educativa, no es solo el pensar lo que experimentamos cuando nos deja huella por ser significativo, sino también por ese mismo vínculo estrecho entre significatividad y experiencia, el preguntar constante por su sentido” (Arnaus y Morral, 2010, p. 153).

Segundo: tomar conciencia del significado del lenguaje que utilizamos cuando hablamos de innovación y para ello nos hemos servido de la dinámica de definición de la innovación, de la recogida de evidencias de funcionamiento del proceso de innovación implantado y de las actuaciones de los equipos de innovación recogidas en las Memorias.

Somos conscientes de que estos hechos aislados no adquieren para la comunidad educativa mayor significado que unas simples acciones puntuales, sino están inmersas en la vida de la comunidad educativa y es por eso que lo hemos relacionado con las acciones planificadas en la PGA e impulsadas por el equipo de innovación.

#### **5) Identificar qué rasgos de los analizados en la herramienta presentan niveles más altos en los centros con una mayor dinámica innovadora.**

Hemos podido estudiar la cultura de los tres centros y desde diferentes perspectivas para tratar de evitar las ideas preestablecidas de cómo se debe implantar una dinámica innovadora o qué aspectos son más importantes según qué autor se consulte, para desde una actitud abierta, aceptar las evidencias y una de ellas es que necesitamos trabajar a la vez todos los ámbitos que conforman la dinámica. Es decir, estos ámbitos están relacionados y su complejidad requiere que planifiquemos desde la globalidad, sin perder de vista todo el conjunto y cómo va evolucionando. Es el enfoque holístico que proponíamos y defendíamos al inicio de la investigación

En este sentido recogemos algunas de las conclusiones a las que los investigados Sánchez y López llegan en el estudio realizado en tres centros educativos con el objetivo de identificar los rasgos culturales que facilitan o dificultan la mejora de la escuela: “Las culturas que han colocado en el centro los valores de trabajo compartido, de colaboración y el énfasis en la profesionalidad, han logrado (...) alimentar la conformación de auténticas comunidades de práctica y conocimiento” (Sánchez y López, 2010, p. 108).

La herramienta utilizada nos ha permitido realizar un análisis en profundidad de cada una de las culturas de cada centro. Hemos podido relacionar los ámbitos y comprender, desde la experiencia de cada centro, sus diferencias siendo estas las razones de su identidad.

Es cierto que el momento de la recogida de esa información ha sido cuidado y, es necesario que así fuera, dentro del proceso que se ha vivido en los centros. Proponemos contemplar esa observación en caso de querer utilizarla para que no se pierda el valor que puede significar para el claustro conocer el momento en el que se encuentran y desde ahí poder marcar el rumbo a seguir.

La herramienta está al servicio de los fines que se quieren alcanzar, por lo tanto su uso puede ser para conocer, antes de iniciar el proceso, para saber por dónde seguir, una vez iniciado, para identificar los logros, después de un proceso de grandes cambios o para identificar la cultura y tomar conciencia de nuestra identidad como organización educativa.

**6) Analizar la necesaria sucesión de estadios que se da en una dinámica innovadora, a cada uno de los cuales le corresponde la resolución de unos planteamientos mínimos.**

**A) CONTEXTO:** cada centro vive y desarrolla su propio proceso de implementación de la innovación y, desde la toma de conciencia del mismo, establece la dinámica a seguir para su sostenibilidad. Identifica las representaciones sociales propias del centro, es decir, el modo de entender y comunicarse conforme al contexto del centro, mediante el cual se construye la realidad y el conocimiento en la vida de esa comunidad educativa.

**B) ESTRUCTURA ORGANIZATIVA:** una estructura horizontal de coordinación y colaboración favorece la dinámica innovadora y si es flexible agiliza los nuevos cambios.

- C) LIDERAZGO:** al identificar los rasgos propios de la dinámica de cada centro y su nivel, el líder puede proponer nuevas metas de innovación.
- D) ESTRATEGIA:** al contar con una visión completa de los ámbitos de la dinámica innovadora podemos llevar a cabo una priorización con un enfoque global y sin descuidar ninguno de ellos.
- E) SOSTENIBILIDAD DE LA INNOVACIÓN:** la herramienta facilita nuevas expectativas para que el profesorado mantenga la dinámica de innovación.
- F) ROL PROFESIONAL:** competencia y compromiso

### PROPUESTA TEÓRICA:

En la medida en que la comunidad educativa desarrolla su dinámica de innovación tiene lugar un proceso de aprendizaje que conduce a nuevas innovaciones, estableciendo así una progresión tanto en la dinámica de innovación como en el aprendizaje de la organización. Sin embargo, la complejidad del contexto educativo junto con la autonomía de cada centro hace que esta propuesta no sea lineal, sino cíclica. Por lo tanto, cada paso alimenta al siguiente o le condiciona para seguir avanzado. Además, cada centro al vivir su propio proceso va marcando su itinerario, que no es idéntico al de los demás.



En qué momento del ciclo se inicia cada centro con la toma de conciencia y la generación de la dinámica es muy particular y responde a las necesidades de cada contexto.

Para ello es oportuno:

1 Tomar conciencia de su identidad como comunidad educativa innovadora. Identificar los rasgos que la definen.

2 Una vez identificada la propia dinámica innovadora cuestionarse sobre los rasgos de la rúbrica que son prioritarios para lograr que sea sostenible.

3 Cada centro construye una dinámica sostenible desde la evaluación sistemática de su realidad y desde las respuestas de compromiso que de manera continuada va construyendo con su aprendizaje.

## **6.2 Prospectiva: decálogo de recomendaciones a partir de las conclusiones**

“La necesidad de nuevas palabras en educación es urgente... si queremos alumbrar nuevas prácticas...que resuenen en nuestra experiencia para que de tal forma se produzca una apertura de sí, más que una repetición del yo” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 82).

1.- Una dinámica innovadora sostenible requiere de un enfoque global e integrador del concepto de educación y de un proyecto educativo coherente con las necesidades de la sociedad actual.

2.- Construir nuestra propia definición de innovación con el fin de identificar y ser consciente de la narrativa que describe a la comunidad educativa.

3.- Tomar conciencia de la propia realidad, conocer porqué y para qué queremos innovar sirviéndonos de diferentes herramientas para construir nuestro propio proceso de innovación.

4.- Planificar objetivos retadores que se evalúen de forma sistemática y en los que el error sea considerado como una oportunidad de aprendizaje.

5.- Generar estructuras flexibles al servicio de las personas y los equipos de trabajo, que faciliten una gestión ágil de la dinámica innovadora.

6.- Favorecer diversidad de situaciones de desarrollo, individual y en grupo, que apuesten por compartir el conocimiento e inviten a la construcción de comunidades de aprendizaje.

7.- Contar con un equipo de líderes comprometidos con las personas y con una dinámica de innovación clara en la que la participación y la colaboración sean las fuerzas clave.

8.- Establecer como cultura de trabajo una actitud de aprendizaje continuo, el afianzamiento de la motivación y la evaluación continua.

9.- Promover un clima de trabajo favorable a la dinámica de innovación, donde el cuestionamiento y las nuevas propuestas sean aceptadas como nuevas oportunidades.

10- Fomentar un adecuado desarrollo de las relaciones sociales en las que la confianza y la seguridad facilite a las personas seguir creciendo.

### **6.3 Limitaciones del estudio. Nuevas líneas de investigación**

Es evidente que hay muchas preguntas por responder con relación a las conclusiones presentadas hasta ahora y desde luego que no es el fin de esta investigación resolverlas todas. La necesidad de un proyecto educativo contextualizado es en sí misma una fortaleza y una debilidad a la hora de poder proponer un modelo de gestión de la dinámica innovadora. Es por ello que sugerimos, como posibles investigaciones, relacionadas con dicho contexto y sus repercusiones en la gestión de la dinámica innovadora.

Entendemos que los ámbitos presentados desde los que gestionar la dinámica de innovación y su sostenibilidad presentan aún mucho margen de estudio en cuanto a la complejidad de las relaciones de las personas, a nivel individual y entre los grupos de trabajo, con relación a la autonomía y el liderazgo, sobre las nuevas estructuras organizativas.

Hemos expuesto el tema de la sostenibilidad de la innovación como una gran preocupación y lanzando el tema para abrir el campo a nuevas investigaciones desde los criterios presentados como posibles

Ya no es válido gestionar el tiempo del aprendizaje como si fuéramos los únicos poseedores de la información o el conocimiento. Debemos guiarlo, sin imponer y respetando y aceptando sus errores para que sean capaces de aprender a aprender. Debemos orientarles y acompañarles para que puedan descubrir cuáles son sus auténticas motivaciones. Es decir, formar personas

que se construyen a sí mismas desde la consciencia y aceptación de su realidad, desde el conocimiento de sus capacidades, posibilidades y sueños “...definir esa autonomía como posibilidad de autorregular el propio aprendizaje gracias a la mediación de otros, dará mayores frutos en orden a lograr nuestros propósitos: la formación de aprendices estratégicos”. (Monereo, 2007, p. 504)

“La investigación sobre la mejora de la escuela debe prestar mayor atención a la compleja relación entre el liderazgo transformacional, los sentimientos de incertidumbre y las actividades de desarrollo profesional”. (Geijsel, F. Sleegers, P. y Van den Berg, D. 2000:380) Precisamente los datos que revela la rúbrica están directamente relacionados con esta propuesta al contemplar en sus ámbitos el liderazgo transformacional, el clima socioemocional y las estructuras organizativas como factores impulsores de la cultura innovadora. La investigación realizada por estos autores (Geijsel,F., Sleegers, P. y Van den Berg, D. 2000:380) en Holanda en 1996 con profesores confirma que en la medida que estos llevan a cabo actividades de desarrollo profesional aumentan la medida en que desarrollan la innovación.

“Los profesores se atreverán a revelar sus vulnerabilidad y a tomar iniciativas que beneficien la innovación solamente cuando sientan que la dirección de la escuela se preocupa por sus sentimientos y necesidades. (Hargreaves, 1999)

“La finalidad tradicional de este tipo de investigaciones es llegar a generar hipótesis, a partir del establecimiento sólido de relaciones descubiertas, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales que aparecen en un contexto naturalístico concreto y dentro de un proceso dado”. (Bartolomé, 1992, p. 24)

Intencionadamente se indagaba sobre el cambio que a nivel personal había significado la implementación de las nuevas metodologías que en los tres centros se estaban desarrollando”...para la formación de los equipos de trabajo de profesores su busca intencionadamente el equilibrio y la complementariedad. ...los riesgos son los momentos de relajación que los hay y cómo mantener el equilibrio...no perder lo que hemos conseguido por relajación...tratamos de cuidar muchos momentos lúdicos, por ejemplo los viernes aquellos que quieren, salimos a comer juntos...” (Equipo directivo, C. 3)

“En esencia son seis los factores o condiciones de mejora distintivos de los discursos e iniciativas que permean el campo de la mejora escolar en estos últimos años: la colaboración docente y el trabajo en redes, la implicación de la comunidad, el liderazgo sistémico, la centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el debate entre la rendición de cuentas y la responsabilidad, y las nuevas relaciones entre la administración pública y las escuelas” (Murillo y Krichesky, 2014, p. 78).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza.
- Aguerrondo, I. (1992). La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas. *Perspectiva*, 23 (3), pp. 381-394.
- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38 (1), pp. 61-80.
- Aguerrondo, I. (2011). Estímulos organizacionales para el pensamiento innovador. En *La práctica pedagógica en entornos innovadores*, pp. 43-51. Montevideo: OEI.
- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I: Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguerrondo, I., Lugo, M. T., Pogr , P., Rossi, M. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro II: Cómo planifican las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Ainscow, M. (1995). Education for All: Making it happen. *Support for Learning*, 10 (4), pp. 147-155.
- Altopiedi, M. y López, L. C. (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), pp. 30-45. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>
- Altopiedi, M. y Murillo-Esteba, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio:  mbitos y modalidades. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), pp. 47-70. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>
-  lvarez, J. (2010). El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa. En J., Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 355-371. Madrid: Morata.
-  lvarez, J. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in Context*. Boulder: Westview Press.
- Amabile, T. M. (2005). Cómo matar la creatividad. En T., Amabile, P., Ducker, D., Leonard y J., Rayport, *Harvard Business Review Creatividad e Innovación*, pp. 1-31. Barcelona: Deusto.
- Andrade, R. (2005). Hacia una gnoseología del desaprendizaje dialógico cognosciente: Principios para desaprender en el contexto de la complejidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/189/1098>

- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Horsori.
- Antúnez, S. (2001). Organización y gestión escolar. En M., Santos, *Organización y gestión escolar*, pp. 165-178. Las Rozas, Madrid: Cisspraxis.
- Aramendi, P. (2010). La innovación educativa en Cantabria; calidad, equidad y apertura a la comunidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), pp. 153-170. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>
- Aritzeta, A. y Ayestarán, S. (2003). Aplicabilidad de la teoría de roles de equipo de Belbin: un estudio longitudinal comparativo con equipos de trabajo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (1), pp. 61-75.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Arnaus, R. (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En J., Contreras y N., Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*, pp. 153-174. Madrid: Morata.
- Asociación educación abierta (2017): Diagnóstico sobre el sistema educativo en España. Recuperado de: <http://educacionabierta.org/diagnostico-sobre-el-sistema-educativo-en-espana/>
- APA (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. México DF: El Manual Moderno.
- Aubert, A. G. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), pp. 129-139.
- Báez, B. F. (1991). El movimiento de las escuelas eficaces: implicaciones. *Revista de Educación*, 294, pp. 407-426.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, pp. 51-78.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, pp. 7-36.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), pp. 463-479.
- Bernabeu, M. D. (2009). Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y proyectos. [Tesis doctoral inédita]. Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de l'Educació, España. Recuperado de:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5062/dbt1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bassat, L. (2014). *La creatividad*. Barcelona: Conecta.
- Bateson, G. (1999). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Beane, J. (1995). ¿Qué es un currículo coherente? *Hacia un currículo coherente. Anuario. ASCD*, pp. 1-8.
- Belbin, M. (1995). *Equipos directivos: el porqué de su éxito o fracaso*. Bilbao: Belbin Associates.
- Biggs, J. B. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), pp. 7- 43.
- Bisquerra, R. (coord.) (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blakemore, S. J. (2007). *Cómo aprende el cerebro*. Barcelona: Ariel.
- Blanco, A. y Chueca, A, (coords.) *Informe España 2016*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Blanco, A. y Fernández, M. (1985). Estructura grupal: Estatus y Roles. En C., Huici, *Estructura y Procesos de grupo*, pp. 367-398. Madrid: UNED.
- Bloom, B. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación la clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: Librería El Ateneo.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), pp. 169-177.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), pp. 79-106.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47 (2), pp. 253-275.
- Bolívar, A. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, pp. 15-60.

- Bolívar, A. y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: limitaciones y posibilidades. *Educar*, 62, pp. 181-198.
- Bolívar, A., Caballero, K. y García-Garnica, M. (2017). Evaluación multidimensional del liderazgo pedagógico: claves para la mejora escolar. *Ensaio*, 25 (95), pp. 1-24.
- Bono, E. de (1986). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Bunes, M. C. (2009). Innovación educativa en España: un estudio descriptivo a partir de los datos contenidos en REDINED. *Educatio Siglo XXI*, 27, pp. 133-168.
- Cañabate, A. (1997). *Toma de decisiones. Análisis y entorno organizativo*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Cañal, P. (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. V. (2007). El problema de la individuación de las representaciones sociales: una perspectiva interdisciplinaria. *Psicologia da educação*, 25, pp. 11-33.
- Castro, M. (2014). Escuelas de éxito. Características y experiencias. *Participación Educativa*, 3 (4), pp. 9-15.
- Cobo, C. (2012). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a competencias para la innovación? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6 (2), pp. 178-195.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coleman, J. (1966). *Education and Health Equality of Educational Opportunity*. Washington: National Centre of Educational Statistic.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (coords.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (coords.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Contreras, M. (2006). *Aprender a desaprender en la búsqueda de un aprendizaje transformativo*. Washington, DC: INDES.
- Cornellà, A. y Flores, A. (2007). *La alquimia de la innovación*. Barcelona: Deusto.
- Costa, S. da, Páez, D., Sánchez, F., Gondim, S., y Rodríguez, M. (2014). Factores favorables a la innovación en las organizaciones: una integración de meta-análisis. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 30 (2), pp. 67-74

- Crawford, R. (1954). *Techniques of Creative Thinking: How to Use your Ideas to Achieve Success*. New York: Hawton Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity. En R., Sternberg, *Handbook of Creativity*, pp. 313-336. New York: Cambridge University.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre: ¿cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DeSeco (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. OCDE.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Diccionario LID. (2010). *Innovación*. Madrid: LID.
- Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Domingo, A. (2009). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo*. [Tesis doctoral inédita]. Universitat Internacional de Catalunya, Facultat de Educació. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/9346#page=1>
- Domingo, A. y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Domínguez, M. C. (2011). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 50 (1), pp. 61-86.
- Domínguez, M. C. (2014). Investigación en ciencias sociales. En A., Medina, M. C., Domínguez y A. Herrán, de la, *Fronteras en la investigación de la Didáctica*, pp. 111-132. Madrid: UNED.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2012). Características generales de la metodología cualitativa. En R., Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación cualitativa*, pp. 275-292. Madrid: La Muralla.
- Duran, X. (1999). *Los secretos del cerebro*. Barcelona: Algar.
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2011). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. En *6º Foro Latinoamericano de Educación*, pp. 11-89. Buenos Aires: Fundación Santillana.

- Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En: J. A., Contreras (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elmore, R. (2000). *Construyendo una nueva estructura de liderazgo escolar*. Washington DC: El Instituto Albert Shanker.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Erikson, R. & Jonsson, J. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish test case. En R., Erikson, & J. O., Jonsson, *Can Education Be Equalised? The Swedish Case in Comparative Perspective*, pp. 1-64. Boulder, Colo: Westview Press.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M., Wittrok (ed.). *La investigación de la enseñanza 1. Métodos cualitativos de observación*, Barcelona: Paidós / MEC. pp. 203-247.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, pp. 7-31.
- Escudero, J. (2019). La profesión y formación docente en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y por qué, cómo habría de hacerse. En J., Manso y J., Moya, *Profesión y profesionalidad docente*, pp. 167-178. Madrid: ANELE-REDE.
- Escudero, T. (2006). *Investigación en Innovación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Fidalgo, Á. (2014). Innovación educativa en la sociedad del conocimiento. *TESI*, 15 (3), pp. 1-255. [Versión electrónica] Recuperado de <https://goo.gl/B6CWn8>
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Ginebra: Consejo Mundial de Iglesias.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability. System thinkers in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M., Canales (ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, pp. 219–264. Santiago de Chile: Lom.
- Gairín, J. (1989). La estructura organizativa en los centros docentes. En Q., Martín-Moreno, *Organizaciones educativas*, pp. 133-168. Madrid: UNED.

- Gairín, J. (1998). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En: J. A., Ortega, M., Lorenzo y E., Corchón (coords.), *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas*, pp. 47-92. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, pp. 31-85.
- Gairín, J. (2005). Retos y perspectivas en administración y gestión de la educación. En J., Ruiz y G., Vázquez, *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*, pp. 409-448. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 37, pp. 41-64.
- Gairín, J. (2011). Innovación y mejora de la instituciones: cultura y cambio. En A., Medina, *Innovación de la Educación y la docencia*, pp. 211-261. Madrid: Román Areces.
- Gairín, J. y Darder, P. (2001). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Cisspraxis.
- García-Montalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society*. (EKS), 16 (4), PP. 6-23. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks2015164623/13764>
- Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2010). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Verdad, belleza y bondad reformuladas. La enseñanza de las virtudes en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. y Damon, W. (2005). *El buen trabajo*. Barcelona: Paidós.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Gavilán, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 242, pp. 131-148.

- Geijsel, F., Slegers, P. y Van den Berg, D. (2000). El liderazgo transformacional como condición que favorece la implementación de programas de innovación a gran escala en las escuelas: perspectivas del profesorado. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 379-414. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: SM.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2015). *Los contenidos una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- Gniewosz, B. y Eccles, J. (2013). Home environment. En J., Hattie, *International guide to student achievement*, pp. 89-91. New York: Routledge.
- González, M. (2010). Los colectivos depauperados repolitizan los currícula. En J., Gimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 128-148. Madrid: Morata.
- González, M. y Escudero, J. M. (1987). *Innovación educativa: Teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- Goñi, J. J. (2008). *Talento, tecnología y tiempo*. Madrid: Díaz de Santos.
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J., Gimeno, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165. Madrid: Akal.
- Hall, B. (2000). El desarrollo de valores y las organizaciones que aprenden. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, pp. 27-53. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, pp. 43-58.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006a). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. Comunicación presentada en el *International Congress on School Effectiveness and Improvement*, Copenhagen. doi: 10.7208/chicago/9780226317755.003.0001

- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. London: Routledge.
- Havelock, R. G. y Huberman, A. M. (2017). *Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo*. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136018so.pdf>
- Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill, p. 399.
- Hernández-Castilla, R. M. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (2), pp. 499-518.
- Hill, N. y Tyson, D. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), pp. 740-763.
- Hopkins, D. y Ainscow, M. (1993). Making sense of school improvement: an interim account of the Improving the Quality of Education for All Project. *Cambridge Journal of Education*, 123 (3), pp. 287-304.
- Horn, A. y Murillo, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas*, 15 (2), pp. 64-67.
- IFIIE, Ministerio de Educación (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) MECD (2013) *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Recuperado de: [http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos\\_informes/PISA-2012.html](http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012.html)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) MECD (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe Español*. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2018). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe español*. Secretaría General Técnica. Recuperado de:

[https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5592\\_d\\_PanoramaEducacion2018\\_final.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5592_d_PanoramaEducacion2018_final.pdf)

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) MECD (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe Español*. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales>
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, pp. 39-72.
- Jiménez, R. G., García-González, E., Azcárate, P., Navarrete, A. y Cardeñoso, J. M. (2016). La Teoría Fundamentada como estrategia de análisis de los datos: caracterización del proceso. *CIAIQ*, pp. 357-366.
- Jociles, M. I. (2016). La observación participante: ¿consiste en hablar con “informantes”? *Quaderns-E de l’Institut Català d’Antropologia*, 21 (1). Barcelona: ICA, pp 113-124. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/QuadernselCA/article/viewFile/317138/407207>
- Jodelet, D. (2011). Contribuciones del Enfoque de Representaciones Sociales en el Campo de la Educación. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 20, pp. 133-154.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En J., Contreras, *Investigar la experiencia educativa*, pp. 87-116. Madrid: Morata.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- López, J. (2002). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Síntesis.
- López, J. (2003). Aprendizaje organizativo: un paisaje de luces y sombras. *Revista de Educación*, 332, pp. 75-95.
- López, J. (2004). 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. *Procesos y estructuras que intervienen en la generación de aprendizaje organizativo*, pp. 72-78. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- López, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 10 (2), pp. 21-28. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2363>

- López, J. (2010). La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), pp. 3-7. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>
- López, J. (2010a). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), pp. 9-28. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>
- López-Zapata, E., García-Muiña, F. E. y García-Moreno, S. M. (2016). Atributos de la organización que aprende: una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Organizaciones*, 16, pp. 59–81.
- Machado, A. (1977). *Juan de Mairena*. Buenos Aires: Losada.
- Marcelo, C., Mayor, C. y Gallego, M. B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), pp. 111-132. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>
- Marín, R. y Rivas, M. (1984). *Sistematización e innovación educativas*. Madrid: UNED.
- Marqués, I. (2016). Apuntes sobre el Informe Coleman. Sobre la Difícil Convivencia de los Principios Igualitarios en un Mundo Desigual. *Revista Internacional de Sociología de la Educación* [en línea], pp. 104-126. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3171/317146294002.pdf>
- Márquez, A. C. (2009) *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación, España.
- Martín, E. (2010). Sistema Amara Berri. Un proyecto global para el desarrollo de competencias. *Participación Educativa*, 15, pp. 170-182.
- Martín, E. y Cervi, J. (2012). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. S., Pozo, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, pp. 420-434. Barcelona: Graó.
- Martín, M. (2013). Cómo actualizar la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación para incorporar los avances teóricos y científicos. *Mediaciones Sociales. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, pp. 3-20.

- Martín, M. y Velarde, O. (2015). La mediación comunicativa de las identidades individuales y colectivas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, pp. 552-565. <http://www.revistalatinacs.org/070/paper/1059/29es.html>
- Martínez, M. (2015). *Perfil docente para el desarrollo de competencias*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Deusto, Facultad de Psicología y Educación. España.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, pp. 165-193.
- Martínez-Celorrio, X. (2016). Innovación y reestructuración educativa en España: las escuelas del siglo XXI. En A., Blanco, *Informe España 2016*, pp. 45-83. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Maya, N. y Rivero, R. (2010). *Conocer el cerebro para la excelencia en educación*. Zamudio, Vizcaya: Innobasque.
- Medina, A. (coord.) (2009). *Innovación de la educación y la docencia*. Madrid: Ramón Areces.
- Medina, A. y Gómez, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educativa*, 53 (1) pp. 91-113.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Monereo, C. (2007): Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, el yo y las emociones. *Electronic journal of research in educational psychology*, 5, (13), pp. 497-534. [Versión electrónica] Recuperado de: <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?206>
- Monroy, S. H. (2009). El Estudio De Caso: ¿Método o Técnica de Investigación? *Metodología de la Ciencia. Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación*, 1 (1), pp. 38-64.
- Montero, M. L. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), pp. 303-304. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>
- Mora, F. (2016). *Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Morales, J. E. (2006) *Las relaciones entre recursos humanos, estructura organizativa y estrategia: una propuesta teórica y una aplicación informática*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad

- de Córdoba, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, España.  
[www.redalyc.org/pdf/274/27417209.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/274/27417209.pdf)
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Moya, J, y Manso, J, (2019). Introducción a un modelo de profesión y de profesionalidad docente. En J., Moya y J., Manso (coords.), *Profesión y profesionalidad docente*, pp. 11-23. Madrid: ANELE-REDE
- Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), pp. 1-22.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), pp. 11-24.
- Murillo, F. (2006a). Panorámica general de las aportaciones innovadoras. En OREALC/UNESCO, *Modelos innovadores en la formación inicial del docente*, pp. 19-56. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América.
- Murillo, F. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América. En R. N., Blanco, G., Calvo, G., Cares, L., Cariola, R., Cervini, Dari, N. y M. Román, M., *Eficacia escolar y factores asociados*, pp. 17-47. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, F., Martínez, C. A., y Hernández, R. (2011). Decálogo para una Enseñanza Eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), pp. 6-27.
- Murillo, J. y Krichesky, G. J. (2014). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), pp. 69-102.
- Murua, I. C. (2014). Las cibercomunidades de aprendizaje (cCA) en la formación del profesorado. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 43, pp. 1-29.
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>
- Pérez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), pp. 37-60.

- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. (2015). Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía. En J., Gimeno, *Los contenidos, una reflexión necesaria*, pp. 67-74. Madrid: Morata.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Poncet, M. y González, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), pp. 237-250. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>
- Pont, B. N. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. OCDE.
- Pozo, I. (2006). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- REDE (2019). *Encuesta, Debate Docente*. Madrid: Fundación COTEC.
- Ritacco, M. J. y Bolívar, A. (2018). Identidad profesional y dirección escolar en España. *Revista Brasileira de Educação*, 23, pp.1-24. doi: 10.1590/s1413-24782018230083
- Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa: Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Robalino, M. y Körner, A. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Rodríguez, T. (2011). Discusiones teórico-metodológicas sobre el carácter contextual de las representaciones sociales. *Sinéctica*, 36, pp. 1-11 Recuperado de [http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36\\_05](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36_05)
- Romera-Iruela, M. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34 (4), pp. 597-614.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's workspace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Rosselló, M. R. y Muntaner, J. J. (2010). La innovación: eje de la docencia y el aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), pp. 275-289. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>
- Rychen, D. S. y Hersh, L. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R., Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa*, pp. 128-163. Madrid: La Muralla.

- Salinas, B. y Cotillas, C. (2004). Innovación y cultura colaborativa en un centro de educación especial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), pp. 291-302. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>
- Sánchez, M. y López, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), pp. 93-110. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>
- Sánchez-Manzanares, M., Rico, R., Gil, F. y San Martín, R. (2006). Memoria transactiva en equipos de toma de decisiones: implicaciones para la efectividad de equipo. *Psicothema*, 18 (4), pp. 750-756.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santiago, R. (2016). Las percepciones de los directivos de centros escolares sobre el uso y el valor de las TIC para el cambio e innovación educativa. *Estudios sobre Educación*, 30, pp. 145-174.
- Santiago, R. (2017). Los contenidos digitales en los centros educativos: Situación actual y prospectiva. *RELATEC*, 16 (1), pp. 51-66.
- Sanz, M. D. (2010). Innovación con TIC y cambio sostenible. Un proyecto de investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), pp. 319-337. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>
- Sarasola, M. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. Obtenido de *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12 (57). Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/298017496>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Senge, P. (1996). El liderazgo de las organizaciones que aprenden: lo temerario, lo útil y lo invisible. En F. G., Hesselbein, *El líder del futuro*, pp. 71-88. Bilbao: Deusto.
- Senge, P. (2012). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. L'Hospitalet de Llobregat, Barcelona: Granica.

- Sepúlveda-Ruiz, M. P., Calderón-Almendros, I. y Torres-Moya, F. J. (2012). De lo individual a lo estructural. *Revista de educación*, 359, pp. 456-480. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2010-359-102
- Spitzer, M. (2005). *Neurociencia. Aprendizaje y la escuela de la vida*. Barcelona: Omega.
- Soto, E. y Pérez, A. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83 (29.2), pp. 15-28
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos*. Málaga: Aljibe.
- The Centre for Educational Research and Innovation (CERI). (2007). *Understanding the brain: the birth of a learning science*. París: OCDE.
- Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Tomás, M. (2009). *La cultura innovadora de las universidades. Estudio de casos*. Barcelona: Octaedro.
- Tomás, M. C. (2010). Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la universidad. Propuesta de un modelo. *Bordón* 62 (1), pp. 139-151.
- Tomasello, M. (2003). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Torre, S. de la. (1997). *Innovación Educativa*. Madrid: Dykinson.
- Torre, S. de la. (2002). *Cómo innovar en los centros educativos*. Barcelona: Cisspraxis.
- Torres, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En J., Jimeno, *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 84-92. Madrid: Morata.
- Trías de Bes, F. K. (2011). *Innovar para ganar*. Barcelona: Empresa Activa.
- Trigueros, C., Rivera, E. y Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa*. Granada: Universidad de Granada-Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Tschannen-Moran, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in School*, 3 (3), pp. 189-209. doi: 10.1080 / 15700760490503706
- Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 71, pp. 547-593.

- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO. Recuperado de: [http://www.lacult.unesco.org/docc/2005\\_hacia\\_las\\_soc\\_conocimiento.pdf](http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf)
- UNESCO (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. *Laurus. Revista de Educación*, 12, 73-87. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109905>.
- Wagner, T. (2014). *Creando innovadores*. Madrid: Kolima.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace.
- Wegner, D. M., Erber, R., y Raymond, P. (1991). Transactive memory in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 923-929.
- Yin, R. K. (1989). Case Study Research Design and Methods. *Applied Social Research Methods Series*, 5. London: Sage.
- Zambrano, M. (1989). *Delirio y destino*. Madrid: Mondadori.
- Zambrano, M. (1989a). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación*. Málaga: Ágora.
- Zapico, M. H., Gewerc, A. y Montero, M. L. (2010). La construcción colectiva de un portal web de centro. Una experiencia de innovación sostenible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), pp. 341-351. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/2353>

## ANEXOS

## Anexos 1 Consentimiento de los centros



Madrid, 20 de noviembre de 2013

Estimado Director del centro **Blanca de Castilla**, sito en Pº de Eduardo Dato 2 – 28010 Madrid, colegio perteneciente a la Fundación Educación y Evangelio.

**María Maestre Manteca**, con DNI: 06544477B, investigadora de la Universidad de Deusto en la Facultad de Educación y que está desarrollando su tesis doctoral bajo la supervisión de la Directora Visitación Pereda, Doctora e investigadora de dicha universidad, **SOLICITA SU CONSENTIMIENTO FIRMADO** para realizar la investigación sobre innovación educativa.

PARA ELLO SE COMPROMETE A:

- 1.- Informar y explicar con claridad los objetivos de la investigación y de sus resultados.
- 2.- Asegurar el respeto a la participación voluntaria, así como a que en cualquier momento se pueda decidir dejar de seguir participando.
- 3.- Respetar el derecho al anonimato de los datos que se obtengan, de los cuestionarios, observaciones, entrevistas, grabaciones y la rúbrica.
- 4.- Respetar y custodiar los documentos facilitados por el centro: PGA, Memoria Anual, Ideario y utilizarlos solo para la investigación citada.
- 5.- Custodiar los datos obtenidos para asegurar que su divulgación no atenta contra los derechos de las personas participantes en la investigación.
- 6.- Informar sobre cualquier cambio que se produzca en la investigación y que afecte al compromiso adquirido con la firma de este documento.

*María Maestre*



*Jesús Trujillo Calderón*

Fdo.: María Maestre Manteca

Fdo.: Jesús Trujillo Calderón

Investigadora

Director



Madrid, 20 de noviembre de 2013

Estimado Director del centro **Luz Casanova**, sito en c/. Madrideojos, 34 - 28026 Madrid, colegio perteneciente a la Fundación Educación y Evangelio.

**María Maestre Manteca**, con DNI: 06544477B, investigadora de la Universidad de Deusto en la Facultad de Educación y que está desarrollando su tesis doctoral bajo la supervisión de la Directora Visitación Pereda, Doctora e investigadora de dicha universidad, **SOLICITA SU CONSENTIMIENTO FIRMADO** para realizar la investigación sobre innovación educativa.

PARA ELLO SE COMPROMETE A:

- 1.- Informar y explicar con claridad los objetivos de la investigación y de sus resultados.
- 2.- Asegurar el respeto a la participación voluntaria, así como a que en cualquier momento se pueda decidir dejar de seguir participando.
- 3.- Respetar el derecho al anonimato de los datos que se obtengan, de los cuestionarios, observaciones, entrevistas, grabaciones y la rúbrica.
- 4.- Respetar y custodiar los documentos facilitados por el centro: PGA, Memoria Anual, Ideario y utilizarlos solo para la investigación citada.
- 5.- Custodiar los datos obtenidos para asegurar que su divulgación no atenta contra los derechos de las personas participantes en la investigación.
- 6.- Informar sobre cualquier cambio que se produzca en la investigación y que afecte al compromiso adquirido con la firma de este documento.

Fdo: María Maestre Manteca

Investigadora

Fdo: Daniel Ruiz Calderón

Director



Madrid, 20 de noviembre de 2013

Estimado Director del centro **Luz Casanova Embajadores** sito en c/. Aldea del Fresno, 1 - 28045 Madrid, colegio perteneciente a la Fundación Educación y Evangelio.

**María Maestre Manteca**, con DNI: 06544477B, investigadora de la Universidad de Deusto en la Facultad de Educación y que está desarrollando su tesis doctoral bajo la supervisión de la Directora Visitación Pereda, Doctora e investigadora de dicha universidad, **SOLICITA SU CONSENTIMIENTO FIRMADO** para realizar la investigación sobre innovación educativa.

PARA ELLO SE COMPROMETE A:

- 1.- Informar y explicar con claridad los objetivos de la investigación y de sus resultados.
- 2.- Asegurar el respeto a la participación voluntaria, así como a que en cualquier momento se pueda decidir dejar de seguir participando.
- 3.- Respetar el derecho al anonimato de los datos que se obtengan, de los cuestionarios, observaciones, entrevistas, grabaciones y la rúbrica.
- 4.- Respetar y custodiar los documentos facilitados por el centro: PGA, Memoria Anual, Ideario y utilizarlos solo para la investigación citada.
- 5.- Custodiar los datos obtenidos para asegurar que su divulgación no atenta contra los derechos de las personas participantes en la investigación.
- 6.- Informar sobre cualquier cambio que se produzca en la investigación y que afecte al compromiso adquirido con la firma de este documento.

Fdo.: **María Maestre Manteca**  
Investigadora

Fdo.: **Pilar Pita París**  
Directora

## Anexos 2. Cuestionario

### Investigación en Innovación Educativa

Universidad de Deusto – Bilbao

#### CUESTIONARIO AL PROFESORADO

1.- ¿Cómo definirías la innovación en el contexto educativo de tu centro? Puedes elegir, de entre la relación de términos que se te presentan a continuación, aquellas que creas que mejor reflejan la situación, o bien, escribir tu propia definición. Marca con una X las que elijas.

- adaptación al cambio       trabajo en equipo       algo nuevo que produce mejora  
 mejora medible y evaluable       generar ideas       compromiso de la comunidad educativa  
 acción planificada para el cambio       introducción de algo nuevo       capacidad organizativa  
 una buena idea       metodología novedosa       valor añadido       mejora educativa  
 creatividad       buscar nuevas soluciones a los problemas
- 
- 
- 

2.- Ordena según el grado de importancia que tienen desde tu experiencia los siguientes **factores internos** que obstaculizan la innovación en tu centro:

- objetivos confusos  
 uniformidad de enfoque  
 escasa inversión  
 mal diagnóstico de puntos débiles  
 escaso perfeccionamiento  
 atención centrada en compromisos inmediatos  
 resistencia y rutina del profesorado  
 pesimismo y malestar docente

3.- Ordena según el grado de importancia que tienen desde tu experiencia los siguientes **factores externos** que obstaculizan la innovación en tu centro:

- resistencias al cambio procedente del entorno
- incompetencia de los agentes externos
- supercentralización
- ausencia de agentes externos que sirvan de estímulo
- incompleta conexión entre teoría y práctica
- conservadurismo
- dificultad de observación de la tarea docente
- defectos de las reformas educativas
- saturación y fragmentación de la oferta pedagógica
- divorcio entre investigación y práctica escolar

4.- ¿Qué palabras de las que se presentan a continuación elegirías para explicar cómo se gestiona la innovación en tu centro?

- individual       planificación anual       respuesta a necesidades educativas
  - grupal       acciones puntuales       atendiendo a novedades que van surgiendo
  - otras (¿cuáles?)
- 

5.- ¿Crees que con la formación que tienes puedes ser innovador en el desempeño de tu trabajo? \_\_\_\_\_

6.- ¿Consideras que los líderes del centro están comprometidos con la innovación? \_\_\_\_\_

7.- ¿Crees que estas preguntas son claras y útiles para detectar la innovación existente en tu centro?  
\_\_\_\_\_

8.- ¿Añadirías alguna pregunta o eliminarías las existentes? En este caso, ¿cuáles?

---

TU COLABORACIÓN Y TU ESFUERZO SON MUY IMPORTANTES PARA MÍ.

MUCHAS GRACIAS.

### Anexos 3. Informe de cada centro sobre el cuestionario

## Investigación en Innovación Educativa

Universidad de Deusto – Bilbao

C. 1

### CUESTIONARIO AL PROFESORADO

1.- ¿Cómo definirías la innovación en el contexto educativo de tu centro?

#### RESULTADOS DEL CUESTIONARIO:

##### E. INFANTIL:

1 Trabajo en equipo	81,80%
1 Mejora educativa	81,80%
2 Compromiso de la comunidad educativa	63,60%
2 Metodología novedosa *	63,60%
2 Adaptación al cambio *	63,60%

##### E. PRIMARIA:

1 Buscar nuevas soluciones a los problemas	52,2%
2 Metodología novedosa *	47,8%
3 Mejora educativa	43,5%
3 Adaptación al cambio *	43,5%

##### ESO:

1 Adaptación al cambio *	63,63%
1 Trabajo en equipo	63,63%
2 Algo nuevo que produce mejora	50%
2 Metodología novedosa *	50%

Es sorprendente la coincidencia en todas las etapas en la elección de los términos y además con porcentajes importantes. Podríamos hablar de una cultura con la que se identifican. Informar al Claustro de ellos y si son confirmados y ratificados en cuanto a su significado se podría intentar llegar a un consenso sobre el significado de innovación. Es importante la constatación de los puntos que unen al Claustro y que en muchas ocasiones creemos que faltan porque no tenemos tiempo para hablar de ellos.

#### Propuestas de trabajo:

Esta es una de las sesiones de trabajo que propongo a realizar en la dinámica de trabajo en grupo. Se podrían eliminar los porcentajes en un principio, para no condicionar y al final informar.

#### Objetivo:

Generar conciencia de cultura innovadora partiendo de su propio lenguaje.

**Metodología:**

A partir de las palabras que se repiten en cada etapa realizar un debate para matizarlas y en el diálogo poder llegar a una definición con y del Claustro.

Comenzar haciendo un debate en pequeños grupos, mezclando las etapas, para cuidar que todos puedan hablar y desde esos grupos hacer una propuesta para compartir con el claustro y llegar a acuerdos.

Preguntas a plantear para el debate:

- ¿Qué significa metodología novedosa?
- ¿Cómo podemos identificar a un centro que se adapta al cambio?
- ¿No podemos tener innovación sin trabajo en equipo?

Cerrar la sesión con un consenso sobre qué entendemos por innovación en nuestro centro.

2.- **Ordena** según el grado de importancia que tienen **desde tu experiencia** los siguientes **factores internos** que **obstaculizan** la innovación en tu centro:

**E. INFANTIL:**

- 1 Pesimismo y malestar docente (45,5% personas la eligen entre el 1º y 3º)
- 2 Resistencia y rutina del Profesorado (45,5% personas la eligen entre el 1º y 2º)

**E. PRIMARIA**

- 1 Resistencia y rutina del Profesorado (78% personas la eligen entre el 1º y 4º)
- 2 Objetivos confusos (65% personas la eligen entre el 1º y 4º)
- 3 Pesimismo y malestar docente (52% personas la eligen entre el 1º y 4º)

**ESO:**

- 1 Objetivos confusos (54% personas la eligen entre el 1º y 4º)
- 2 Uniformidad de enfoque (45% personas la eligen entre el 1º y 4º)
- 2 Atención centrada en compromisos inmediatos (45% personas la eligen entre el 1º y 4º)

Identificar los factores internos en el fondo es focalizar las áreas de mejora, es decir las causas que pueden estar impidiendo que no me comprometa con la innovación. Al poner nombre a los motivos por los que no se hacen bien las cosas reflexiono sobre mi actuación o la de mis compañeros y puede ayudarnos a priorizar las actuaciones del próximo curso.

Aunque algunos coinciden y otros son específicos de una etapa, considero necesario un análisis en profundidad de los mismos. Identificar ejemplos concretos en los que veamos más claramente los aspectos a los que se refieren puede ayudarnos a comprender la resistencia interna al cambio.

**Propuesta de trabajo:**

Cada Jefe de Estudios con su equipo concretar ejemplos.

Analizarlos desde fuera sin implicarse ni justificar nada.

Hacer propuestas concretas de posibles soluciones para cada ejemplo analizado.

3.- **Ordena** según el grado de importancia que tienen **desde tu experiencia** los siguientes **factores externos** que **obstaculizan** la innovación en tu centro:

**E. INFANTIL:**

- 1 **Defectos de las reformas educativas (81,8% personas la eligen entre el 1º y 3º)**
- 2 Divorcio entre investigación y práctica educativa (63,6% personas la eligen entre el 1º y 4º)
- 3 Conservadurismo (45,4% personas la eligen entre el 1º y 4º)

**E. PRIMARIA:**

- 1 **Defectos de las reformas educativas (73,9% personas la eligen entre el 1º y 4º)**
- 2 Conservadurismo (52,1% personas la eligen entre el 1º y 4º)
- 3 Divorcio entre investigación y práctica educativa (47,8% personas la eligen entre el 1º y 4º)

**ESO:**

- 1 **Defectos de las reformas educativas (54,5% personas la eligen entre el 1º y 4º)**
- 2 Dificultades de observación de la tarea docente ( 40,9% personas la eligen entre el 1º y 4º)

Estar pendientes de que los factores externos no pasen a ser las causas de la falta de compromiso.

Importante buscar las posibles relaciones con los ejemplos analizados en la pregunta anterior para aportar otro punto de vista.

De nuevo nos encontramos con datos sorprendentes porque como podemos observar todas las etapas coinciden en la identificación del mismo factor externo. La unidad se manifiesta en este caso para lo negativo al constatar que los factores externos que me vienen impuestos son la causa de los problemas.

4.- ¿Qué palabras de las que se presentan a continuación elegirías para explicar **cómo se gestiona** la innovación en tu centro?

**E. INFANTIL:**

- |   |        |
|---|--------|
| 1 Acciones puntuales                              | 72,70% |
| 2 <b>Atendiendo a novedades que van surgiendo</b> | 54,50% |
| 2 Grupal  | 54,50% |
| 2 Respuesta a necesidades educativas              | 54,50% |

**E. PRIMARIA:**

- |   |        |
|---|--------|
| 1 <b>Atendiendo a novedades que van surgiendo</b> | 52,10% |
| 2 Respuesta a necesidades educativas              | 39,10% |
| 2 Planificación anual                             | 39,10% |

**ESO:**

1 Atendiendo a novedades que van surgiendo	45,40%
2 Grupal	31,80%

Valorar si la atención a esas novedades que van surgiendo es prioritaria. Si es necesario hacerlo, cuidar mucho la comunicación para que se sientan realmente implicados al conocer las razones de las decisiones.

Las novedades que van surgiendo también pueden ser buscadas en cuanto a que se ha detectado una necesidad y se realiza una investigación de cómo se está resolviendo en otros centros. Al igual que cuando surgen se evalúan y antes de su implantación se estudian las ventajas e inconvenientes. Todos sabemos que hay oportunidades que no debemos dejar pasar.

Para conseguir que el profesorado se sienta participe de la gestión de la innovación necesitamos que obtengan buenos resultados, o por los menos los que se habían propuesto.

¿Antes de implantar una innovación hemos concretado un objetivo a conseguir? ¿Qué queremos cambiar o mejorar con ella? ¿Por qué esa y no otra?

5.- ¿Crees que con **la formación que tienes** puedes ser innovador en el desempeño de tu trabajo?

#### INFANTIL:

1 Poco	45,40%
2 Bastante	36,30%

#### E: PRIMARIA:

1 Bastante	60,80%
2 Poca	21,70%

#### ESO:

1 Bastante	54,50%
2 Poca	22,70%

**Importante:** estar alerta porque esos porcentajes de cada etapa que no se sienten suficientemente formados pueden estar generando dificultades dentro de los equipos:

1. por su falta de seguridad a la hora de realizar lo que se les está pidiendo,
2. por lagunas de contenidos que resultan muy difícil reconocer...

IMPORTANTE: infantil reconoce y conoce su falta de formación por lo tanto es un punto de partida muy bueno para ofertarles formarse. Se podría dialogar con ellos en equipo y buscar esa formación que necesitan y que no tiene que ser común para todos. Una formación que se adquiere con el compromiso de ser compartida busca un enfoque de mayor eficiencia.

**Propuesta: Pregunta directa y concreta a esas personas, ¿qué tipo de formación necesitas?**

6.- ¿Consideras que los líderes del centro están comprometidos con la innovación?

**INFANTIL:**

1 Bastante	72,70%
------------	--------

**E: PRIMARIA:**

1 Bastante	69,50%
2 Mucho	26%

**ESO:**

1 Bastante	45,40%
2 Mucho	31,80%

**Observación:** El Claustro tiene una opinión muy positiva sobre la implicación del equipo directivo. La segmentación de los datos nos ayuda a identificar mejor que aún pueden existir aspectos que no se han comunicado correctamente. A veces, puede que estemos dando por sentado que conocen los motivos de nuestras actuaciones.

## CUESTIONARIO AL PROFESORADO

1.- ¿Cómo definirías la innovación en el contexto educativo de tu centro?

### RESULTADOS DEL CUESTIONARIO:

#### E. INFANTIL:

	ADAPTACIÓN AL	
1	CAMBIO	66,66%
1	TRABAJO EN EQUIPO	66,66%
2	ALGO NUEVO QUE PRODUCE MEJORA	50%
2	MEJORA EDUCATIVA	50%
2	CREATIVIDAD	50%

#### E. PRIMARIA:

1	CREATIVIDAD	87,50%
2	MEJORA MEDIBLE Y EVALUABLE	62,50%
3	METODOLOGÍA NOVEDOSA	50%
3	MEJORA EDUCATIVA	50%

#### ESO:

1	BUSCAR NUEVAS SOLUCIONES A LOS PROBLEMAS	75%
2	CREATIVIDAD	62,50%
2	TRABAJO EN EQUIPO	62,50%
3	ADAPTACIÓN AL CAMBIO	50%

#### Propuestas de trabajo:

Esta es una de las sesiones de trabajo que propongo a realizar en el Focus Grupo. Se podrían eliminar los porcentajes en un principio, para no condicionar y al final informar.

#### Objetivo:

**Generar conciencia de cultura innovadora partiendo de su propio lenguaje.**

#### Metodología:

A partir de las palabras que se repiten en cada etapa realizar un debate para matizarlas y en el diálogo poder llegar a una definición con y del Claustro.

Comenzar haciendo un debate en pequeños grupos, mezclando las etapas, para cuidar que todos puedan hablar y desde esos grupos hacer una propuesta para compartir con el claustro y llegar a acuerdos.

Preguntas a plantear para el debate:

- ¿Qué significa mejora educativa?
- ¿Cómo podemos identificar a un centro innovador?
- ¿Puede haber innovación sin creatividad?
- ¿No podemos tener innovación sin trabajo en grupo?

Cerrar la sesión con un consenso sobre qué entendemos por innovación en nuestro centro.

2.- **Ordena** según el grado de importancia que tienen **desde tu experiencia** los siguientes **factores internos** que **obstaculizan** la innovación en tu centro:

**E. INFANTIL:**

- 1 ATENCIÓN CENTRADA EN COMPROMISOS INMEDIATOS.
- 2 **RESISTENCIA Y RUTINA DEL PROFESORADO.**

**E. PRIMARIA**

- 1 **RESISTENCIA Y RUTINA DEL PROFESORADO.**
- 2 **MAL DIAGNÓSTICO DE PUNTOS DÉBILES.**

**ESO:**

- 1 OBJETIVOS CONFUSOS.
- 2 **MAL DIAGNÓSTICO DE PUNTOS DÉBILES.**
- 3 UNIFORMIDAD DE ENFOQUE

Identificar los factores internos en el fondo es focalizar las áreas de mejora, es decir las causas que pueden estar impidiendo que no me comprometa con la innovación. Al poner nombre a los motivos por los que no se hacen bien las cosas reflexiono sobre mi actuación o la de mis compañeros y puede ayudarnos a priorizar las actuaciones del próximo curso.

Aunque algunos coinciden y otros son específicos de una etapa, considero necesario un análisis en profundidad de los mismos. Identificar ejemplos concretos en los que veamos más claramente los aspectos a los que se refieren puede ayudarnos a comprender la resistencia interna al cambio.

**Propuesta de trabajo:**

Cada Jefe de Estudios con su equipo concretar ejemplos.

Analizarlos desde fuera sin implicarse ni justificar nada.

Hacer propuestas concretas de posibles soluciones para cada ejemplo analizado.

3.- **Ordena** según el grado de importancia que tienen **desde tu experiencia** los siguientes **factores externos** que **obstaculizan** la innovación en tu centro:

**E. INFANTIL:**

- 1 **Conservadurismo.**
- 2 **Defectos de las reformas educativas.**
- 3 Saturación y fragmentación de la oferta educativa.

**E. PRIMARIA:**

- 1 Incompleta conexión entre teoría y práctica.
- 2 **Conservadurismo.**
- 3 **Defectos de las reformas educativas.**

**ESO:**

- 1 Resistencia al cambio procedente del entorno.
- 2 **Defectos de las reformas educativas.**
- 3 **Conservadurismo.**

Estar pendientes de que los factores externos no pasen a ser las causas de la falta de compromiso.

Importante buscar las posibles relaciones con los ejemplos analizados en la pregunta anterior para aportar otro punto de vista.

4.- ¿Qué palabras de las que se presentan a continuación elegirías para explicar **cómo se gestiona** la innovación en tu centro?

**E. INFANTIL:**

- 1 **Grupal.**
- 2 **Respuesta a necesidades educativas.**

**E. PRIMARIA:**

- 1 **Grupal.**
- 2 **Respuesta a necesidades educativas.**
- 3 Atendiendo a novedades que van surgiendo.

**ESO:**

- 1 **Respuesta a necesidades educativas.**
- 2 **Grupal.**
- 3 Atendiendo a novedades que van surgiendo.

**IMPORTANTE:** en las tres etapas aparece dentro de los tres primeros que, se realiza de forma grupal y como respuesta a necesidades educativas. Es una gran fortaleza del claustro y desde ellas se podría profundizar la formación y las áreas de mejora del próximo curso.

Valorar si la atención a esas novedades que van surgiendo es prioritaria. Si es necesario hacerlo, cuidar mucho la comunicación para que se sientan realmente implicados.

Para conseguir que el profesorado se sienta participe de la gestión de la innovación necesitamos que obtengan buenos resultados, o por los menos los que se habían propuesto.

¿Antes de implantar una innovación hemos concretado un objetivo a conseguir? ¿Qué queremos cambiar o mejorar con ella? ¿Por qué esa y no otra?

5.- ¿Crees que con **la formación que tienes** puedes ser innovador en el desempeño de tu trabajo?

**INFANTIL:** Bastante el 83,30%

**E: PRIMARIA:** Bastante el 62,5%

**ESO:** Bastante el 75 %

**Importante:** estar alerta porque esos porcentajes de cada etapa que no se sienten suficientemente formados pueden estar generando dificultades dentro de los equipos, por su falta de seguridad a la hora de realizar lo que se le está pidiendo, por lagunas de contenidos que resulta muy difícil reconocer... Y a la larga podrían bloquear a todo un equipo.

**Propuesta: Pregunta directa y concreta a esas personas, ¿qué tipo de formación necesitas?**

6.- ¿Consideras que los líderes del centro están comprometidos con la innovación?

**INFANTIL:** Bastante el 100%

**E: PRIMARIA:** Bastante el 62,5%

**ESO:** Bastante el 62,5%%

**Observación:** El Claustro tiene una opinión muy positiva sobre la implicación del equipo directivo. La segmentación de los datos nos ayuda a identificar mejor que aún pueden existir aspectos que no se han comunicado correctamente. A veces, puede que estemos dando por sentado que conocen los motivos de nuestras actuaciones.

## Investigación en Innovación Educativa

Universidad de Deusto – Bilbao

C. 3

### CUESTIONARIO AL PROFESORADO

1.- ¿Cómo definirías la innovación en el contexto educativo de tu centro?

#### RESULTADOS DEL CUESTIONARIO:

##### E. INFANTIL:

1	MEJORA EDUCATIVA	83,33%
2	ADAPTACIÓN AL CAMBIO	66,66%
2	METODOLOGÍA NOVEDOSA	66,66%
2	CREATIVIDAD	66,66%

##### E. PRIMARIA:

1	TRABAJO EN EQUIPO	75%
2	METODOLOGÍA NOVEDOSA	50%
2	MEJORA EDUCATIVA	50%
2	CREATIVIDAD	50%

Es sorprendente la coincidencia en todas las dos etapas en la elección de los términos y además con porcentajes importantes. Podríamos hablar de una cultura con la que se identifican.

Informar al Claustro de ellos y si son confirmados y ratificados en cuanto a su significado se podría intentar llegar a un consenso sobre el significado de innovación.

Es importante la constatación de los puntos que unen al Claustro y que en muchas ocasiones creemos que faltan porque no tenemos tiempo para hablar de ellos.

#### Propuestas de trabajo:

Esta es una de las sesiones de trabajo que propongo a realizar en el Focus Group. Se podrían eliminar los porcentajes en un principio, para no condicionar y al final informar.

#### Objetivo:

**Generar conciencia de cultura innovadora partiendo de su propio lenguaje.**

#### Metodología:

A partir de las palabras que se repiten en cada etapa realizar un debate para matizarlas y en el diálogo poder llegar a una definición con y del Claustro.

Comenzar haciendo un debate en pequeños grupos, mezclando las etapas, para cuidar que todos puedan hablar y desde esos grupos hacer una propuesta para compartir con el claustro y llegar a acuerdos.

Preguntas a plantear para el debate:

¿Qué significa metodología novedosa?

¿Cómo podemos identificar a un centro que se adapta al cambio?

¿No podemos tener innovación sin trabajo en equipo?

Cerrar la sesión con un consenso sobre qué entendemos por innovación en nuestro centro.

2.- **Ordena** según el grado de importancia que tienen **desde tu experiencia** los siguientes **factores internos** que **obstaculizan** la innovación en tu centro:

**E. INFANTIL:**

1	OBJETIVOS CONFUSOS
2	UNIFORMIDAD DE ENFOQUE
3	MAL DIAGNÓSTICO DE PUNTOS DÉBILES

**E. PRIMARIA**

1	ATENCIÓN CENTRADA EN COMPROMISOS INMEDIATOS
2	OBJETIVOS CONFUSOS
3	MAL DIAGNÓSTICO DE PUNTOS DÉBILES

Para la selección de los factores solo he considerado aquellos que han sido elegidos entre el 1º y 4º de entre todos los presentados.

Identificar los factores internos en el fondo es focalizar las áreas de mejora, es decir las causas que pueden estar impidiendo que no me comprometa con la innovación. Al poner nombre a los motivos por los que no se hacen bien las cosas reflexiono sobre mi actuación o la de mis compañeros y puede ayudarnos a priorizar las actuaciones del próximo curso.

Aunque algunos coinciden y otros son específicos de una etapa, considero necesario un análisis en profundidad de los mismos. Identificar ejemplos concretos en los que veamos más claramente los aspectos a los que se refieren puede ayudarnos a comprender la resistencia interna al cambio.

**Propuesta de trabajo:**

Cada Jefe de Estudios con su equipo concretar ejemplos de situaciones concretas en las que los objetivos de la actividad no estaban claros, en las que ha habido un mal diagnóstico de nuestros puntos débiles o en las que se ha trabajado con una uniformidad del enfoque.

Analizarlos desde fuera sin implicarse ni justificar nada.

Hacer propuestas concretas de posibles soluciones para cada ejemplo analizado.

3.- **Ordena** según el grado de importancia que tienen **desde tu experiencia** los siguientes **factores externos** que **obstaculizan** la innovación en tu centro:

**E. INFANTIL:**

1	SATURACIÓN Y FRAGMENTACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA
2	SUPERCENTRALIZACIÓN
3	DIVORCIO ENTRE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVA

**E. PRIMARIA:**

<b>1</b>	<b>INCOMPLETA CONEXIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA</b>
<b>2</b>	<b>SATURACIÓN Y FRAGMENTACIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA</b>
<b>3</b>	<b>DEFECTOS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS</b>

Estar pendientes de que los factores externos no pasen a ser las causas de la falta de compromiso e implicación con el proyecto educativo del centro. No siempre es fácil ver que mi trabajo en el aula está relacionado con la familia y por lo tanto tiene una repercusión. Si trabajamos juntos el beneficio para los alumnos es mayor.

Importante buscar las posibles relaciones con los ejemplos analizados en la pregunta anterior para aportar otro punto de vista.

De nuevo nos encontramos con datos sorprendentes porque como podemos observar en las dos etapas coinciden en la identificación de algunos de los factores externos. La unidad se manifiesta en este caso para lo negativo al constatar que los factores externos que me vienen impuestos son la causa de los problemas.

4.- ¿Qué palabras de las que se presentan a continuación elegirías para explicar **cómo se gestiona** la innovación en tu centro?

#### **E. INFANTIL:**

<b>1</b>	<b>ACCIONES PUNTUALES</b>	<b>83,33%</b>
<b>2</b>	<b>RESPUESTA A NECESIDADES EDUCATIVAS</b>	<b>50%</b>
<b>2</b>	<b>ATENDIENDO A NOVEDADES QUE VAN SURGIENDO</b>	<b>50%</b>

#### **E. PRIMARIA:**

<b>1</b>	<b>GRUPAL</b>	<b>93,75%</b>
<b>2</b>	<b>PLANIFICACIÓN ANUAL</b>	<b>62,50%</b>
<b>3</b>	<b>RESPUESTA A NECESIDADES EDUCATIVAS</b>	<b>50%</b>
<b>3</b>	<b>ATENDIENDO A NOVEDADES QUE VAN SURGIENDO</b>	<b>50%</b>

Valorar si la atención a esas novedades que van surgiendo es prioritaria. Si es necesario hacerlo, cuidar mucho la comunicación para que se sientan realmente implicados al conocer las razones de las decisiones.

Las novedades que van surgiendo también pueden ser buscadas en cuanto a que se ha detectado una necesidad y se realiza una investigación de cómo se está resolviendo en otros centros. Al igual que cuando surgen se evalúan y antes de su implantación se estudian las ventajas e inconvenientes. Todos sabemos que hay oportunidades que no debemos dejar pasar.

Para conseguir que el profesorado se sienta participe de la gestión de la innovación necesitamos que obtengan buenos resultados, o por los menos los que se habían propuesto.

Podemos observar cierta coherencia en el equipo de Primaria dado que en la definición habían elegido el término trabajo en equipo y ahora resaltan que la gestión de la innovación es grupal. Por lo tanto se da un nivel de coincidencia entre la teoría y la práctica.

Aun así deberíamos de hacernos estas preguntas antes de lanzarnos con una mejora, innovación o cambio:

¿Antes de implantar una innovación hemos concretado un objetivo a conseguir? ¿Qué queremos cambiar o mejorar con ella? ¿Por qué esa y no otra?

5.- ¿Crees que con **la formación que tienes** puedes ser innovador en el desempeño de tu trabajo?

**INFANTIL:**

1	BASTANTE	100%
---	----------	------

**E: PRIMARIA:**

1	BASTANTE	87,50%
2	MUCHO	12,50%

Reconocer que mi nivel de formación es mucho o bastante es una gran riqueza que no deberíamos dejar pasar e incluso utilizar para lanzar nuevas propuestas.

Seguro que la aplicación de las nuevas metodologías en las que han sido formados, tiene una realidad diferente en cada centro y por ello debería ser realizada desde las propuestas que cada equipo concreta.

El problema de los alumnos del centro de Embajadores tiene matices diferentes al de otros centros, esos matices generan que las soluciones sean otras desde la experiencia que los profesores de este claustro tienen.

**Propuesta:**

**Veo una gran fortaleza en este claustro y por ello propongo invitarles a plasmar esa formación en proyectos concretos.**

6.- ¿Consideras que los líderes del centro están comprometidos con la innovación?

**INFANTIL:**

1	BASTANTE	100%
---	----------	------

**E: PRIMARIA:**

1	BASTANTE	68,75%
2	MUCHO	31,25

**Observación:** El Claustro tiene una opinión muy positiva sobre la implicación del equipo directivo. La segmentación de los datos nos ayuda a identificar que aún pueden existir aspectos que no se han comunicado correctamente. El matiz bastante nos ofrece la oportunidad de un trabajo en el afianzamiento de la comunicación y las relaciones dentro del claustro.

Las preguntas aportados en uno de los cuestionarios:

¿EN QUÉ MATERIAS TE GUSTARÍA INNOVAR? ¿EN QUÉ AFECTA LA INNOVACIÓN EN EL DÍA A DÍA?  
podrían ser utilizadas para generar equipos de innovación o de mejora.



Anexos 5. Equipo de innovación

Explorador del proy. > > X  
 cultura.innovadora7  
 Documentos (32)  
 D 1: MEMORIA 2014  
 D 2: MEMORIA 2015  
 D 3: MEMORIA\_Emb  
 D 4: MEMORIA15-16  
 D 5: MEMORIA15-16  
 D 6: Memoria-junio1  
 D 7: PGA 2015-16\_U  
 D 8: PGA 2016-2017  
 D 9: PGA-14-15 BC (C  
 D 10: PGA-15-168C  
 D 11: PGA-16-178C  
 D 12: PGA2014-2015  
 D 13: Caracter Propi  
 D 14: Caracter Propi  
 D 15: CARACTER\_PR  
 D 16: BUENAS PRÁC  
 D 17: BUENAS\_PRAC  
 D 18: LineasBasicasF  
 D 23: DEFINICIONES  
 D 24: AGENTES\_JINN  
 D 25: AGENTES\_JINN  
 D 26: AGENTES\_JINN  
 D 27: Cuestionario\_E

D 8: PGA 2016-2017\_Us... X

Lo harán necesariamente al comienzo del primer trimestre para facilitar la adecuada organización de espacios, tiempos...; al finalizar noviembre para planificar el mes de diciembre, sembrado de actividades que necesitan de organización inter-etapas; y, también, a mediados de mayo, para organizar todos los eventos lúdico/festivos y escolares del final del curso.

**EQUIPO DE INNOVACIÓN:** Este grupo asume la tarea de hacer visible en la práctica diaria educativa los planes innovadores en los que nos estamos formando individual y colectivamente.

Su trabajo se centra en lanzar e incluso dirigir las propuestas pedagógicas sobre las que deben aterrizar nuestras programaciones de aula. Además de eso, el equipo se encarga también de trazar las líneas estratégicas de reddecoración del centro siempre desde parámetros estrictamente educativos con el objetivo de generar espacios de aprendizaje atractivos para el alumnado.

Este equipo desarrollará el trabajo de impulsar los proyectos diseñados desde la dirección pedagógica de educación infantil y primaria y asumidos por la dirección pedagógica de educación secundaria y que se ponen en conocimiento del claustro de profesores para su concreción por etapas y, en el caso de educación primaria, por pisos.

8:5 Su... Autonomía

8:6 obj... Expectativas de creatividad

8:7 Est... Estímulo y apoyo a la innovaci...

Explorador > > > X
D 5: MEMORIA15-16 Usara
D 10: PGA-15-168C > X

## 2 OBJETIVOS GENERALES

**ÁMBITO 1: PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

Objetivo 1

1. Reflexionar sobre nuestro Proyecto Pedagógico

Actuaciones	Responsables	Recursos	Calendario	Evaluación
<p><b>a. Atender las propuestas del equipo de profesores.</b></p> <p><b>b. Organizar y establecer espacios temporales y físicos para reflexionar.</b></p>	<p>Equipo de Innovación. Equipo Directivo.</p>	<p>Material facilitado por el Equipo Directivo. Folleto N° 5 FEyE. Ficha de autoevaluación.</p>	<p>Todo el curso. Septiembre – Junio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grado de satisfacción.</li> <li>• Las reuniones han sido eficaces para la labor de reflexionar y ver dónde estamos.</li> </ul>

Objetivo 2

D 7: PGA 20 D 8: PGA 20 D 9: PGA-14 D 10: PGA-1 D 11: PGA-1 D 12: PGA2C D 13: Caract D 14: Caract D 15: CARA' D 16: BUENV D 17: BUENV D 18: Lineas D 23: DEFIN D 24: AGEN' D 25: AGEN' D 26: AGEN' D 27: Cuesti D 28: Cuesti D 29: Cuesti D 30: DEFIN D 37: AGEN' D 38: AGEN' D 39: AGEN' D 41: BC\_CC D 42: EM\_CC D 43: US\_CC

## Anexos 6. Memorias y PGA de los centros

<p>La relación con las familias es directa, manteniendo contacto a través de distintas vías: tutorías grupales e individuales, plataforma educativa, agenda del alumno y al finalizar la jornada escolar.</p> <p>A lo largo del trimestre se han llevado a cabo dos reuniones informativas con los padres del primer ciclo, con una asistencia del 90 %.</p> <p>En las tutorías individuales durante el primer trimestre se ha recibido a aquellos casos en los que ha sido necesario, solicitadas bien por el profesorado o por la familia.</p> <p><b>1.7. PROPUESTAS DE MEJORA.</b></p> <p>Consideramos que, para poder llevar a cabo los planes de mejora propuestos es necesario que aumentemos el tiempo de reuniones de ciclo.</p> <p>La plataforma educativa es una buena herramienta de comunicación familia-colegio, siempre que se le dé el uso adecuado. Si bien sería conveniente que ambas partes siguieran utilizando las vías tradicionales.</p> <p>Consideramos fundamental en este ciclo que el curso comience con una reunión de cada profesor con su tutoría en septiembre puesto que necesitan una orientación muy concreta respecto a normas y material.</p>	<p>1.1...</p> <p>COORDINACIÓN</p> <p>Evaluación y orientación</p>
---	---

<p>Documentos (32)</p>	<p><b>6. PROPUESTAS DE MEJORA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proponemos que el simulacro se realice en el mes de octubre, ya que los niños pasan mucho frío cuando se realiza en el mes de diciembre.</li> <li>- Proponemos unificar San Isidro con el día del abuelo y en sesión de mañana.</li> <li>- Algunas tutoras proponen que el día del festival sea en la segunda semana de Junio coincidiendo con San Antonio. Y para las fiestas del colegio, preparar una actividad deportiva.</li> <li>- Poder acondicionar los espacios comunes para la realización de diferentes actividades y crear conciencia en todos los alumnos y profesorado del centro para su cuidado y disfrute. Algunas propuestas son: la sala de ritmo para hacer psicomotricidad con todos los materiales disponibles, la sala de azulejos con telas desde el techo, con estrellitas... para la hora del descanso. Un espacio de biblioteca en algún pasillo.</li> <li>- Consideramos que el llamado periodo de adaptación, como tal, no existe. Proponemos que asistan todos los alumnos en un horario máximo de 3 horas desde el primer día durante la primera semana y que ya en la segunda semana tengan el horario completo. Por ejemplo entrada de 10:45 a 13:45 coincidiendo con el horario del comedor.</li> <li>- Proponemos que haya una persona de apoyo durante el primer trimestre en 1º de E.I, ya que el número de alumnos matriculados por aula es muy elevado.</li> <li>- Vemos necesario tener una comunicación vertical entre todo el colegio para que exista un conocimiento de todo lo que se lleva a cabo en cada nivel y poder completar el aprendizaje de los alumnos e intercambiar proyectos e ideas entre las diferentes etapas. etc.</li> </ul>
<p>▶ D 1: MEMORIA 2014</p> <p>▶ D 2: MEMORIA 2015</p> <p>▶ D 3: MEMORIA_Emt</p> <p>▶ D 4: MEMORIA15-16</p> <p>▶ D 5: MEMORIA15-16</p> <p>▶ D 6: Memoria-junio</p> <p>▶ D 7: PGA 2015-16_U</p> <p>▶ D 8: PGA 2016-2017</p> <p>▶ D 9: PGA-14-15 BC</p> <p>▶ D 10: PGA-15-16BC</p> <p>▶ D 11: PGA-16-17BC</p> <p>▶ D 12: PGA2014-2015</p> <p>▶ D 13: Caracter Propi</p> <p>▶ D 14: Caracter Propi</p> <p>▶ D 15: CARACTER_PF</p> <p>▶ D 16: BUENAS PRÁC</p> <p>▶ D 17: BUENAS_PRA</p> <p>▶ D 18: LineasBasicasF</p> <p>▶ D 23: DEFINICIONES</p> <p>▶ D 24: AGENTES_INN</p> <p>▶ D 25: AGENTES_INN</p> <p>▶ D 26: AGENTES_INN</p> <p>▶ D 27: Cuestionario_f</p> <p>▶ D 28: Cuestionario_f</p> <p>▶ D 29: Cuestionario_f</p>	

<p>D 7: PGA 2015                  D 8: PGA 2016                  D 9: PGA-14-1                  D 10: PGA-15                  D 11: PGA-16                  D 12: PGA201                  D 13: Caracter                  D 14: Caracter                  D 15: CARAC                  D 16: BUENAS                  D 17: BUENAS                  D 18: LineasB                  D 23: DEFINIC                  D 24: AGENTE                  D 25: AGENTE                  D 26: AGENTE                  D 27: Cuestion                  D 28: Cuestion                  D 29: Cuestion                  D 30: DEFINIC                  D 37: AGENTE                  D 38: AGENTE                  D 39: AGENTE                  D 41: BC_COC                  D 42: EM_COC                  D 43: US_COC</p>	<p><b>1º E. PRIMARIA</b></p> <p><b>VALORACIÓN NUMÉRICA</b></p> <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>X</td> <td></td> </tr> </table> <p><b>BREVE DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS ALCANZADOS:</b></p> <p>La clase de primero durante este curso se ha caracterizado por estar dividida en dos grupos, académicamente hablando. De 27 niños, alrededor de 10 niños llegaron a primero con un nivel muy bajo. A lo largo de este curso, varios de ellos han evolucionado positivamente, notándose esa mejora de forma satisfactoria. El resto, durante todo el curso, han seguido con normalidad el ritmo de clase.</p> <p>El apoyo recibido por parte de Mónica, maestra que estuvo con ellos en infantil y que los conoce bien, ha sido un acierto. Con su ayuda hemos podido dar más atención a esos alumnos que se descolgaban del ritmo de clase. En dichos alumnos se ha visto una mejoría considerable.</p> <p>El apoyo de Feli a los orientales también ha favorecido en su evolución positiva del lenguaje.</p> <p>No se ha podido acabar con todo el temario planteado para el curso. Hasta mediados de octubre no se pudo empezar con el temario, ya que muchos niños no contaban con el material necesario, y contando con el proceso lento del principio a la hora de implantación de hábitos, rutinas, normas, etc, pues ha hecho que no lleguemos a ver todo lo que me hubiera gustado.</p>	1	2	3	4			X		<p><b>ASPECTOS MEJORABLES...</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Intentar acabar el temario</li> <li>2- Tener más actividades de ampliación para los alumnos/as que realizan las tareas de forma satisfactoria y rápida.</li> <li>3- Responsabilidad con su material de aula y material del centro (libros viajeros)</li> </ul> <p><b>... QUE SE CONCRETARÍAN EN 2016 / 2017:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Aunque no tengan todos libros, empezar con</li> </ul>
1	2	3	4							
		X								

cultura.innovadora7			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Documentos (32)</li> <li>D 1: MEMORIA 2014</li> <li>D 2: MEMORIA 2015</li> <li>D 3: MEMORIA_Eml</li> <li>D 4: MEMORIA15-1</li> <li>D 5: MEMORIA15-1</li> <li>D 6: Memoria-junio</li> <li>D 7: PGA 2015-16_U</li> <li>D 8: PGA 2016-2017</li> <li>D 9: PGA-14-15 BC</li> <li>D 10: PGA-15-16BC</li> <li>D 11: PGA-16-17BC</li> <li>D 12: PGA2014-2015</li> <li>D 13: Caracter Prop</li> <li>D 14: Caracter Prop</li> <li>D 15: CARACTER_PI</li> <li>D 16: BUENAS PRÁC</li> <li>D 17: BUENAS_PRA</li> <li>D 18: LineasBasicasi</li> <li>D 23: DEFINICIONES</li> <li>D 24: AGENTES_JIN</li> <li>D 25: AGENTES_JIN</li> <li>D 26: AGENTES_JIN</li> <li>D 27: Cuestionario_</li> <li>D 28: Cuestionario</li> </ul>			
<b>Objetivo 7</b>			
<b>7.a Profundizar en las Destrezas y Rutinas de Pensamiento.</b>			
<b>Actuaciones</b>	<b>Responsables</b>	<b>Evaluación (1-4)</b> <b>EI-EP-ESO</b>	
a. Hemos utilizado las destrezas de pensamiento a lo largo del curso	Equipo Directivo.	a. 2,5-2,5	
b. Grado de implicación del alumnado con las destrezas de pensamiento	Equipo de Coordinación	b. 3-2,5	
c. Grado de implicación del profesorado	Pedagógica.	c. 3-2,5	
d. Se han creado espacios de aprendizaje para esta metodología	Claustro.	d.2-1,5	
e. Su aplicación favorece la motivación y el cambio metodológico.	Alumnos.	e. 3-2,5	
<b>7.b Profundizar en las nuevas herramientas de Evaluación.</b>			
<b>Actuaciones</b>	<b>Responsables</b>	<b>Evaluación (1-4)</b> <b>EI-EP-ESO</b>	
a. Hemos diseñado una rúbrica por trimestre		a. 3-2,3-2,5	
b. Hemos diseñado un KPSI por trimestre		b. 4-2,7-2,5	
c. Hemos utilizado el diario reflexivo a lo largo del curso		c. 2-2-2	
d. Grado de implicación del alumnado con estas nuevas herramientas	Equipo Directivo	d. 4-3-2	
e. Grado de implicación del profesorado		e. 3-3,3-2,5	
f. Se han creado espacios de aprendizaje con información de estas herramientas.	FEyE	f. 1-1-2	
g. Su aplicación favorece la motivación y el cambio metodológico		g. 2-2,5-2,5	

cultura.innovadora7

- Documentos (32)
- D 1: MEMORIA 2014
- D 2: MEMORIA 2015
- D 3: MEMORIA\_Emb
- D 4: MEMORIA5-16
- D 5: MEMORIA5-16
- D 6: Memoria-junioJ
- D 7: PGA 2015-16\_Us
- D 8: PGA 2016-2017
- D 9: PGA-14-15 BC C
- D 10: PGA-15-16BC
- D 11: PGA-16-17BC
- D 12: PGA2014-2015
- D 13: Caracter Propie
- D 14: Caracter Propie
- D 15: CARACTER\_PR
- D 16: BUENAS PRÁC
- D 17: BUENAS PRAC
- D 18: LineasBasicasF
- D 23: DEFINICIONES
- D 24: AGENTES\_INN
- D 25: AGENTES\_INN
- D 26: AGENTES\_INN
- D 27: Cuestionario\_E
- D 28: Cuestionario\_E

**El Plan de Acogida y también el Plan de Acción Tutorial muestran los primeros pasos a dar respecto al alumnado que se incorpora a nuestras aulas favoreciendo así su integración social. No escatimamos los medios a nuestro alcance, especialmente los personales y los recursos educativos, para que esta adaptación sea eficaz y favorezca su promoción, potenciando su desarrollo personal.**

Los nuevos alumnos y alumnas que se acercan a nuestro centro, cuentan de antemano con la predisposición de tener en él una acogida positiva y afectiva por parte de todos y todas las personas que con ellos o ellas van a tener relación. Les acogemos con un estilo sencillo, procurando que su incorporación se haga de forma natural, logrando que se integren bien en él y pronto se relacionan con los/as del grupo en el que van a pasar el curso.

Solicitamos a algunos/as alumnos/as que durante los primeros días realicen la tarea de acompañarles en los desplazamientos por el centro y orientarles en el funcionamiento diario, hasta que las pautas o normas de conducta sean conocidas suficientemente por los nuevos/as.

Este curso abordaremos una reorientación del Plan de Acogida y del Plan de Acción Tutorial, que asuman el reto de dar respuesta a algunas de las situaciones delicadas que fueron

8:1 El Plan d...

Contextualizada

8:2 No escati...

Competencia profesional

8:3 Solicitam...

Competencia profesional

## Anexos 7. Observación participante

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha: 16/01/2014	Hora de inicio:15:00	Hora de cierre: 17:00
Lugar de la observación: C. 1	Nº de asistentes:2: Director e investigadora	
<b>Actividad:</b>		
Visita al centro para conocer todos los recursos a nivel de instalaciones de que dispone el edificio y cómo son aprovechadas. Ambiente físico, ambiente social y humano.		
Criterio de observación: claridad de metas, propósitos y objetivos		
<b>Descripción de la observación:</b>		
<p style="text-align: center;"><b>Observación descriptiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Es un edificio grande y antiguo con muchas necesidades de adaptación a las exigencias de la Administración educativa.</li> <li>-Los patios de recreo son grandes y disponen de una zona cubierta: un huerto, zona de descanso, de lectura, sala de informática...</li> <li>-Tienen espacios comunes para psicomotricidad, música, radio, exposiciones de los trabajos del alumnado para compartir con sus compañeros.</li> <li>-Además disponen de biblioteca y capilla.</li> <li>-Se comenzó adaptando las aulas de E.I. y en los cuatro últimos años se han mejorado gran parte de los espacios comunes.</li> <li>-Ofertan el Bachillerato humanístico y científico</li> <li>-Cuenta con sala amplia para los profesores.</li> <li>-El servicio de comedor se realiza con una empresa externa.</li> <li>- Las clases y los pasillos están adornadas con los trabajos de los alumnos, con el lema del curso y con los proyectos interdisciplinares que están desarrollando.</li> <li>- Todas las clases no cuentan con Pizarras digitales y poco alumnos tienen ordenador</li> <li>-Es un claustro grande (55 profesores) y con un porcentaje bajo de profesores jóvenes.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Observación interpretativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Al contar con espacios grandes realizan actividades de enriquecimiento juntando a varias clases.</li> <li>-Los profesores cuidan mucho el momento del final y el inicio de la jornada.</li> <li>-Además del equipo de orientación tienen un equipo de innovación</li> <li>-Cuentan con un proyecto de espacios para ir recogiendo las ideas de los alumnos para decorar, hacer rayuelas, delimitar las zonas.</li> <li><b>-La distribución de los espacios está muy bien pensado para su mayor aprovechamiento.</b></li> <li>- 3º y 4º de la ESO está financiada por la CEE, lo que significa una ayuda muy importante para las familias. Además facilitan información relativa a becas y ayudas que se ofrecen desde la CAM</li> <li><b>- La reflexión para priorizar las mejoras de cada curso es competencia del equipo directivo junto con la Fundación a la que pertenece el centro.</b></li> <li>-Ofrecen un programa de bilingüismo, escuela de música y un programa amplio de actividades extraescolares: deportivas, artísticas y culturales.</li> <li>- En las clases se respira un ambiente de trabajo y actividad. El alumnado está tranquilo y presta atención a lo que están haciendo. La participación parece positiva.</li> <li>-Ambiente de mucha actividad: el alumnado se mueve por el centro con cierta libertad y el profesorado pendiente de que todos estén donde deben estar.</li> </ul>	

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha: 23/01/2015	Hora de inicio: 13:00	Hora de cierre: 15:00
Lugar de la observación: C. 1		Nº de asistentes: investigadora
<b>Actividad:</b> Visita al centro para conocer ambiente social y humano. Características de los grupos, trabajos, liderazgo, equipos de trabajo, subgrupos y participantes, convivencia		
<b>Descripción de la observación:</b>		
<p><b>Observación descriptiva</b></p> <p>1-Comienzo mi observación en la sala de profesores, es una sala grande y espaciosa, con luz y espacio para diferentes actividades.</p> <p>-El profesorado va entrando y saliendo tranquilamente, según su horario.</p> <p>-Cada profesor tiene su zona en la mesa grande, en el centro de la sala, y una taquilla.</p> <p>-Varios han entrado preguntando por otros compañeros y rápidamente responden con diferentes posibilidades.</p> <p>-El teléfono fijo ha sonado, nadie lo ha cogido. Sin embargo, han mirado sus móviles, que dejan de nuevo en la sala, antes de irse.</p> <p>2-He estado también en la recepción del centro con el fin de conocer más de cerca cómo son las entradas y salidas, por parte de los alumnos y del profesorado.</p> <p>-Cuenta con una zona con pequeñas salitas donde reciben a las familias.</p> <p>3-Antes de comenzar la sesión a las 15:00 con el claustro, he dado una vuelta por el centro. Cada profesor según su horario se cambia de clase, igual que siempre, y los alumnos aprovechan para hablar...</p> <p>Comentan los profesores que no se deben retrasar en el horario, que es hora de empezar... El orientador del centro estaba conversando con varios alumnos en el pasillo.</p> <p>En la Biblioteca el ambiente es de trabajo. Está ocupada por los alumnos mayores que estudian individualmente.</p> <p>A las 15:00 ha sonado el timbre de salida para ESO y Bachillerato y aunque son muchos los alumnos lo hacen con bastante normalidad, algunos se retrasan porque están quedando para estudiar... Les he comentado... sobre un día con</p>	<p><b>Observación interpretativa</b></p> <p>1-Al ser un centro más grande, el mayor de los tres, se respira cierto individualismo, que igualmente puede ser entendido como respeto al trabajo del otro.</p> <p>-Sin embargo, algunos profesores han venido con otros compañeros y al entrar en la sala se han puesto a trabajar individualmente.</p> <p>-Observando el organigrama del centro no se ve ese individualismo, sino equipos de coordinación y otros equipos como bilingüismo, orientación, innovación y el equipo directivo que están en comunicación.</p> <p>-Estos equipos tienen a su vez relación con los directores pedagógicos y coordinadores.</p> <p>2-Las entradas y salidas están controladas y es el conserje quien abre la puerta.</p> <p>-Cuando los niños salen, en horario lectivo, entregan al conserje un pase que les válida la salida.</p> <p><b>Tomado del RRI: (p. 38)</b></p> <p>7) No está permitida la salida del recinto escolar sin conocimiento y permiso de la Dirección.</p> <p>8) Toda salida del centro se realizará en compañía de los padres o tutores legales, excepto autorización expresa de estos.</p> <p>-La mayoría de los profesores que han salido lo hacen en grupos pequeños para tomar algo a la hora de comer.</p> <p>-Había dos familias en visita, todo tranquilo y con cordialidad.</p> <p>3- El ambiente es relajado y tranquilo, los alumnos hablan en clase y por los pasillos, hay vida.</p> <p>-Dependiendo del curso, edad de los alumnos y asignatura me he encontrado con algunas situaciones más exigentes.</p>	

<p><b>exámenes, y me confirman que tienen varias pruebas y trabajos que entregar.</b></p>	<p>- Un grupo de alumnos de diferentes edades iban emocionados corriendo para hacer la emisión de la radio.</p> <p>-No les ha resultado extraño ni mi presencia, ni que les preguntara. Me comentan los profesores que están acostumbrados a ver gente que no conocen y ya saben que son profesores de otros centros que les visitan.</p>
---	---

<b>GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</b>		
<b>Fecha: 31/03/2013</b>	<b>Hora de inicio: 17:00</b>	<b>Hora de cierre: 18:00</b>
<b>Lugar de la observación: C. 3</b>	<b>Nº de asistentes: 2 Directora e investigadora</b>	
<p align="center"><b>Actividad:</b></p> <p align="center"><b>Visita al centro para conocer todos los recursos a nivel de instalaciones de que dispone el edificio y cómo son aprovechadas. Ambiente físico, ambiente social y humano.</b></p> <p align="center"><b>Criterio de observación: claridad de metas, propósitos y objetivos</b></p>		
<p align="center"><b>Descripción de la observación:</b></p>		
<p align="center"><b>Observación descriptiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Es un edificio antiguo que se ha ido adaptando con sucesivas obras de mejora a las exigencias de la Administración educativa para poder seguir ofreciendo el servicio educativo.</li> <li>- Han ampliado la oferta de la ESO</li> <li>-Los patios de recreo son interiores dado que el edificio está construido dentro de una manzana de viviendas. Las salidas son directamente a calles con bastante tráfico.</li> <li>-Es un edificio relativamente pequeño por lo que el espacio del que disponen no es grande.</li> <li>-Se inició adaptando las aulas de E.I. y en los cuatro últimos años se han ido mejorado gran parte de las aulas.</li> <li>-El claustro se reúne en el salón de actos que utilizan también como capilla, porque es el espacio más amplio.</li> <li>-La mayoría de los profesores comen en el colegio.</li> <li>-El servicio de comedor se realiza con una empresa externa.</li> <li>- Las clases y los pasillos están adornadas con los trabajos de los alumnos, con el lema del curso y con los proyectos interdisciplinares que están desarrollando.</li> </ul>	<p align="center"><b>Observación interpretativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Es decir, que las clases contasen con las exigencias marcadas para poder alojar a los alumnos.</li> <li>-Los profesores cuidan mucho el momento del final y el inicio de la jornada.</li> <li>-La distribución de los espacios está muy bien pensado para su mayor aprovechamiento.</li> <li>-La distribución de las clases se hace en función de las necesidades de la matrícula, de acuerdo a las mejoras que pueden acometer cada curso y a las innovaciones planificadas.</li> <li>- Esta circunstancia ha generado en el claustro flexibilidad para aceptar los cambios.</li> <li>- La reflexión para priorizar las mejoras de cada curso es competencia del equipo directivo junto con la Fundación a la que pertenece el centro.</li> <li>-He observado que a la hora de trabajar por equipos se reúnen en las clases de acuerdo a los departamentos o etapas.</li> <li>- En las clases se respira un ambiente de trabajo y actividad. El alumnado está tranquilo y presta atención a lo que están haciendo. La participación parece positiva.</li> <li>- Al incorporar las ESO han aprovechado para hacerlo de una forma novedosa, todos los alumnos están en la misma clase, tienen tres</li> </ul>	

<p>-Pacios pequeños equipados con juegos de acuerdo a las edades muy básicos: canastas, alguna portería, juegos pintados en el suelo... -Es un claustro mediano (25 profesores) y con bastantes profesores jóvenes</p>	<p>grandes zonas de trabajo y en función de la materia utilizan uno u otro, dos a la vez o los tres en caso de necesidad. - He observado que el profesorado no está solo trabajando en su clase, después de la jornada, sino con otros compañeros. -Las puertas de las clases están cerradas, conforme vamos subiendo de edad del alumnado. Con un gran cambio en la ESO todo abierto y diáfano. El ambiente entre el profesorado es de trabajo en equipo.</p>
--	--

<p><b>GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</b></p>		
<p><b>Fecha:</b> 02/02/2015</p>	<p><b>Hora de inicio:</b>16:00</p>	<p><b>Hora de cierre:</b> 17:00</p>
<p><b>Lugar de la observación:</b> C. 3</p>		<p>Investigadora</p>
<p><b>Actividad:</b>  <b>Visita al centro para conocer ambiente social y humano.</b>  <b>Características de los grupos, trabajos, liderazgo, equipos de trabajo, subgrupos y participantes, convivencia</b></p>		
<p><b>Descripción de la observación:</b></p>		
<p><b>Observación descriptiva</b>  <b>1-Comienzo mi observación en la sala de espera, en recepción, donde esperan las familias para ser recibidas cuando tienen visitas.</b>  <b>-El profesorado va entrando y saliendo tranquilamente, según su horario.</b>   <b>-Cuenta con una zona con pequeñas salitas donde reciben a las familias.</b>  <b>- Se han creado pequeñas zonas como:</b>  <b>2-Antes de comenzar la sesión a las 17:00 con el claustro, he dado una vuelta por el centro. Implantación del “proyecto 1:1” en Secundaria, donde cada alumno trabaja con su ordenador. Hemos creado una cuenta de correo de uso personal asociado al dominio del centro y mediante la cual se utilizan los recursos de Google: Gmail, Drive, Keep, Google Classroom, etc.</b></p>	<p><b>Observación interpretativa</b>  <b>1-Ambiente de tranquilidad, los alumnos bajan hablando tranquilamente al patio o a las diferentes actividades, van acompañados por sus profesores.</b>   <b>2-Las reuniones de los equipos, son grupos pequeños de 3 o 4 personas, se reparten por las clases y las zonas comunes, según me comentan porque no disponen de otros espacios. Sin embargo, el ambiente es positivo, tienen claro el objetivo de la reunión.</b>   <b>3- Cada profesor según su horario se cambia de clase, igual que siempre, y los alumnos aprovechan para hablar...aunque no resulta difícil comenzar con la siguiente sesión, a pesar de que en este caso es la última de la tarde y del día.</b></p>	

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha: 11/02/2014	Hora de inicio: 11:30	Hora de cierre: 13:00 Me quedo a comer con el profesorado en el colegio
Lugar de la observación: C. 2)	Nº de asistentes: 2 (Director e Investigadora)	
<b>Actividad:</b> Visita al centro para conocer todos los recursos a nivel de instalaciones de que dispone el edificio y cómo son aprovechadas. Ambiente físico, ambiente social y humano. Criterio de observación: claridad de metas, propósitos y objetivos		
<b>Descripción de la observación:</b>		
<p style="text-align: center;"><b>Observación descriptiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Es un edificio antiguo que se ha ido adaptando con sucesivas obras de mejora a las exigencias de la Administración educativa para poder seguir ofreciendo el servicio educativo.</li> <li>-Los patios de recreo son interiores dado que el edificio está construido dentro de una manzana de viviendas. Las salidas son directamente a calles con bastante tráfico.</li> <li>-Es un edificio relativamente pequeño por lo que el espacio del que disponen no es grande.</li> <li>-Se inició adaptando las aulas de E.I. y en los cuatro últimos años se ha mejorado gran parte de las aulas.</li> <li>-El claustro se reúne en el aula de música dado que no se dispone de un lugar más grande.</li> <li>-Si cuenta con sala para los profesores.</li> <li>-La mayoría de los profesores comen en el colegio.</li> <li>-El servicio de comedor se realiza con una empresa externa.</li> <li>- Las clases y los pasillos están adornadas con los trabajos de los alumnos, con el lema del curso y con los proyectos interdisciplinarios que están desarrollando.</li> <li>-Patios pequeños equipados con juegos de acuerdo a las edades muy básicos: canastas, alguna portería, juegos pintados en el suelo...</li> <li>-Es un claustro pequeño (18 profesores) y joven.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Observación descriptiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Es decir, que las clases contasen con las exigencias marcadas para poder alojar a los alumnos.</li> <li>-Los profesores cuidan mucho el momento del final y el inicio de la jornada.</li> <li>-La distribución de los espacios está muy bien pensado para su mayor aprovechamiento.</li> <li>-La distribución de las clases se hace en función de las necesidades de la matrícula, de acuerdo a las mejoras que pueden acometer cada curso y a las innovaciones planificadas.</li> <li>- Esta circunstancia ha generado en el claustro flexibilidad para aceptar los cambios.</li> <li>- La reflexión para priorizar las mejoras de cada curso es competencia del equipo directivo junto con la Fundación a la que pertenece el centro.</li> <li>-He observado que a la hora de trabajar por equipos se reúnen en las clases de acuerdo a los departamentos o etapas.</li> <li>-Disponibilidad del profesorado para realizar vigilancias de patio</li> <li>-La invitación del Director A COMER en el centro me ha permitido observar cómo se organizan, cómo solventan los imprevistos, con qué profesores cuenta en las situaciones difíciles, que grupos sociales se dan entre los docentes.</li> <li>- En las clases se respira un ambiente de trabajo y actividad. El alumnado está tranquilo y presta atención a lo que están haciendo. La participación parece positiva. He visto varios grupos pequeños de alumnos (10-12) trabajando con un profesor.</li> <li>- En el patio los alumnos se reparten por edades y grupos de nacionalidades y juegan a los deportes de siempre.</li> <li>-Ambiente de compromiso: el alumnado atendido y el profesorado pendiente de que todos estén donde deben estar.</li> </ul>	

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha: 24/02/2014	Hora de inicio: 17:00	Hora de cierre: 18:30
Lugar de la observación: C. 2	Nº de asistentes: Claustro e investigadora	
<b>Actividad:</b> Sesión de Buenas Prácticas educativas		
<b>Descripción de la observación:</b>		
<p style="text-align: center;"><b>Observación descriptiva</b></p> <p>Comparten con sus compañeros de claustro su experiencia sobre la puesta en práctica de las programaciones ejecutadas en el primer trimestre.</p> <p>Las actividades presentadas están centradas en la aplicación de las nuevas metodologías.</p> <p>Se observa una actitud positiva para compartir aunque se limitan a escuchar lo que les cuentan.</p> <p>La ejecución de las actividades tiene diferentes niveles en cuanto a la profundidad con la que se tratan los temas.</p> <p>La actividad realizada por 1º y 2º de ESO, departamento de ciencias y matemáticas presentan los resultados alcanzados por los alumnos por medio de una rúbrica: mejora en el aprendizaje, más motivación para el estudio, una actitud más positiva para el esfuerzo y una mayor participación de los alumnos.</p> <p>La mayor parte de las propuestas se centran en los contenidos a trabajar, excepto infantil, donde se conoce mejor las necesidades de los alumnos y tienen muy en cuenta sus características evolutivas.</p> <p>El equipo directivo escucha como todos y no aporta ningún tipo de comentario. Al final agradecen a todos su participación e implicación.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Observación interpretativa</b></p> <p>Esta sesión es el fruto de las jornadas de formación realizadas el curso anterior sobre A.C. I.M. y E. Temprana.</p> <p>Al escuchar su presentación surge la pregunta inevitable de si se han cuestionada por qué y para qué esa riqueza de actividades, qué resultados esperan de sus alumnos, porque en la exposición falta profundidad.</p> <p>El profesorado cree totalmente en lo que está haciendo, disfrutando a la hora de compartir su experiencia, respetando a los compañeros del equipo a la hora de comunicar y se preocupan porque todos participen. Cuidan de no ser los protagonistas.</p> <p>No se da tiempo para las preguntas, ni el debate, falta tiempo de reflexión, de por qué y para qué, con aportaciones de cómo mejorar y nuevas propuestas.</p> <p>Área de mejora: revisión del enfoque Propuesta: mejorar la participación del alumnado, no solo en cantidad sino en calidad de acuerdo a su estilo de aprendizaje y a sus inteligencias.</p> <p>Las personas que han compartido han aprendido afianzando su seguridad en lo que hacen y planteándose posibles mejoras, sin embargo, todos los que se han limitado a escuchar, ¿qué han aprendido? ¿Mañana se acordarán de algo? ¿Llevarán algo a sus clases?</p>	

<b>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</b>		
<b>Fecha: 01/07/2016</b>	Hora de inicio: 9:30	Hora de cierre: 11:30
<b>Lugar de la observación: C. 2</b>	Nº de asistentes: Investigadora y Claustro	
<b>Actividad:</b> <b>Sesión de Buenas prácticas</b>		
<b>Descripción de la observación:</b>		
<b>Observación descriptiva</b>	<b>Observación interpretativa</b>	
<p>Se comparte con los compañeros dos aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil: “Casita señorita lengua”</li> <li>• Música: Método BAPNE</li> </ul> <p>En infantil el curso pasado se realizó esta actividad como un taller con los alumnos que presentaban dificultades en el área de lengua. Esta experiencia piloto que ha dado muy buenos resultados se ha incorporado este curso para todos los alumnos de infantil.</p> <p>Música en primaria: este método busca que todo el cerebro participe en diferentes juegos de coordinación. Mayor número de conexiones mayor aprendizaje.</p>	<p>Sorprende que este curso solo se presente dos actividades cuando el anterior casi todos los departamentos participaron.</p> <p>Se explica que aunque sí se han hecho actividades de implementación no se han grabado y por eso no se pueden compartir.</p> <p>Es un método que para iniciarse en la música no necesita más instrumento que tu propio cuerpo, por lo tanto rompe muchas barreras.</p> <p>La participación continua del alumno en todas las actividades, ya que son grupales, asegura la atención.</p>	

<b>SESIÓN INFORMATIVA CON EL EQUIPO DIRECTIVO Y CON EL CLAUSTRO</b>		
<b>Fecha: 16/02/2014</b>	Hora de inicio: (11:00) Y a las 16:30 Claustro	Hora de cierre: (11:45) 17:30
<b>Lugar de la observación: C. 2</b>	Nº de asistentes: 5 (E. directivo e Investigadora) Claustro	
<b>Actividad:</b> <b>Información sobre los objetivos de la investigación.</b> <b>Resolver cualquier duda referente a las actividades y compromisos que adquieren.</b>		
<b>Descripción de la sesión informativa:</b>		
<p>Les informo sobre los objetivos utilizando la presentación que he preparado con el programa prezi donde recojo el enfoque y lo que busco.</p> <p>Me preguntan sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la razón de elegirles a ellos</li> <li>- el concepto de innovación que yo les he presentado frente a lo que están haciendo ellos.</li> <li>- A que se comprometen</li> <li>- Qué espero conseguir</li> <li>- Si les comunicaré los resultados</li> <li>- Si tengo planificado el número de encuentros con el claustro</li> <li>- Horarios de realización de las observaciones y de las entrevistas</li> <li>- Si recibirán una valoración de cómo trabajan</li> </ul>		

**Anotaciones a destacar:**

**Su actitud es abierta y receptiva porque les interesa el tema dado que están implantando nuevas metodologías sobretodo inclusivas: AC, I, Proyectos de comprensión.**

**Han recibido formación de Marga García, experta en el tema y que actualmente trabaja en la Fundación y en su centro en concreto forma parte del equipo de orientación, durante este curso. Se encarga de asesorarles sobre el proceso de implementación.**

**Creo que la elección ha sido correcta porque el ambiente que se respira en el equipo es de buen clima de trabajo, con confianza y responsabilidad por hacer bien su trabajo.**

**Esa responsabilidad les hace cuestionarse el camino.**

**Ese mismo día a las 16:30 en el Claustro informé al profesorado sobre la investigación.**

**Para ello utilice la misma presentación que con el E.D.**

**Están presentes todos dado que es uno de los claustros planificados en la PGA.**

**En la primera parte de la reunión han informado de temas organizativos de actividades planificadas y a continuación les explico la investigación.**

**Los profesores se manifiestan interesados por el tipo de investigación.**

**Me preguntan por el número de trabajos que tendrán que hacer.**

**Si recibirán información sobre cómo va y les parece muy bien participar porque entienden que están haciendo muchos cambios en el centro.**

**En general se respira un ambiente positivo hacia el cambio.**

**Es un claustro pequeño.**

## Anexos 8. Buenas Prácticas Centro 2

### SESIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS

24/02/2014

Comparten con sus compañeros de Claustro su experiencia sobre la puesta en práctica de las programaciones ejecutadas en el primer trimestre.

Esta sesión es fruto de la formación realizada el curso pasado sobre: inteligencias múltiples, aprendizaje cooperativo y estimulación temprana.

Las actividades que se han presentado están centradas en la utilización de las nuevas metodologías.

Se observan diferentes niveles en cuanto a la ejecución y la profundidad con que se tratan los temas y en la implicación de las personas.

Los profesores que creen totalmente en lo que están haciendo disfrutan en el momento de compartir su experiencia. Respetan a los compañeros del equipo a la hora de comunicar y se preocupan porque todos participen, cuidando de no ser los protagonistas.

Aunque la mayoría participa y ha preparado algo para compartir, se percibe cierta resistencia en una minoría que se justifica diciendo que han hecho cosas pero no las han grabado.

Escuchando su presentación surge la pregunta: ¿se han planteado para qué esa riqueza de actividades? ¿Qué resultado quieren lograr con sus alumnos?

Solo en la experiencia presentada en 1º y 2º ESO (área científica) por el departamento de matemáticas y ciencias se ha hablado de los resultados alcanzados por los alumnos utilizando una rúbrica.

Resultados que se dan por supuesto que se han logrado, porque todos hablan de ellos aunque no los miden: aprendizaje, mejor motivación para el estudio, actitud más positiva para el esfuerzo y una mayor participación.

Se observa una actitud positiva para compartir y aprender aunque durante la sesión se limitan a escuchar lo que les cuentan.

No se da lugar a las preguntas ni al debate, falta tiempo de reflexión de por qué y para qué, con aportaciones de cómo mejorar o seguir mejorando.

Da la impresión de que las actividades tienen como único fin el trabajo de los contenidos en un tiempo marcado, excepto en infantil donde se han incorporado a la programación las necesidades evolutivas de los alumnos y se tienen muy en cuenta para programar.

El equipo directivo escucha como todos sin emitir ningún tipo de valoración o comentario, al final agradecen a todos su participación e implicación

**SESIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS Viernes 01/07/2016 (9:30-11:30)**

Se presentan dos actividades desde un enfoque completamente diferente, ya no estamos hablando de actividades dentro de una asignatura y para el desarrollo de un currículum establecido.

**Infantil:** “CASITA SEÑORITA LENGUA” (SELFIE 2016).

Estimulación y prevención del lenguaje oral.

El taller se inició el curso pasado fuera del aula y solo con niños que presentaban dificultades.

Sus buenos resultados han hecho que este curso se incluyera en el horario para todos los alumnos.

Es un enfoque global del aprendizaje: tono muscular, respiración, praxias, soplo, percepción, secuenciación de la frase por colores, discriminación del lenguaje, motivación y juego con el objetivo de conseguir una mejoría de toda la persona.

**Taller musical:** método BAPNE

Inteligencias múltiples y neurociencia

Realizamos diferentes ejercicios como los que hace normalmente en clase con los chicos para comprender en que consiste el método.

Los alumnos están muy contentos por el aprendizaje realizado, se sienten protagonistas. Los vídeos que nos enseña son muy buenos ejemplos de aprendizaje, trabajo en equipo y por parejas y de motivación para el logro.