



Romper con la escuela tradicional: un estudio sobre los logros y las dificultades de las prácticas innovadoras según la visión del profesorado

Gabriel H. Travé González

Universidad de Huelva

Mail: gabriel.trave@dedu.uhu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0887-8649>

José Ramón Márquez Díaz

Universidad de Huelva (Autor de correspondencia)

Mail: jose.marquez@dedu.uhu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-629X>

Katia Álvarez Díaz

Universidad de Huelva

Mail: katia.alvarez@dedu.uhu.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6886-2921>

José Ramón Mora Márquez

Universidad de Sevilla

Mail: jmora12@us.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4773-092X>

RESUMEN

El objetivo del estudio es analizar las características e implicaciones de diferentes prácticas innovadoras desarrolladas en centros educativos, identificando los principales elementos facilitadores, logros, dificultades y propuestas de mejora. Siguiendo los principios de la metodología cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 21 docentes responsables de prácticas innovadoras de centros educativos públicos de la provincia de Huelva (España). Para el análisis de los datos, a través del software ATLAS.ti, se identificaron 2 categorías emergentes, 9 dimensiones, 21 códigos y 535 citas. Como resultados principales, se destacan factores facilitadores como la participación de la comunidad educativa y la utilización de metodologías activas orientadas al fomento del aprendizaje significativo. La formación y experiencia previa del profesorado juegan un papel crucial. Los logros se relacionan con la implicación y aprendizaje del alumnado, la mejora de procesos didácticos y la difusión de experiencias. Sin embargo, se enfrentan a dificultades culturales, resistencias al cambio, carencias formativas, y obstáculos operativos y de gestión. Se proponen mejoras en el diseño de las prácticas para asegurar su arraigo en los centros. En conclusión, las prácticas se desarrollan gracias al impulso del profesorado y las comunidades educativas, optimizando recursos y minimizando carencias para potenciar el aprendizaje del alumnado.

Palabras clave: innovación educacional, prospección educacional, calidad de la educación, investigación cualitativa.

Breaking away from traditional education: a study on the achievements and difficulties in innovative practices according to educators

ABSTRACT

The aim of the study is to analyze the defining characteristics and implications of different innovative practices in educational institutions, while pinpointing the key facilitating elements, achievements, challenges, and suggestions for improvement. In adherence to qualitative methodology principles, semi-structured interviews were conducted with 21 educators spearheading innovative practices in public educational institutions within the province of Huelva (Spain). Utilizing ATLAS.ti software for data analysis, 2 emergent categories, 9 dimensions, 21 codes, and 535 citations were identified. Primary findings underscore facilitative factors such as the engagement of the educational community and the use of active methodologies centered around meaningful learning. The training and prior experience of teaching staff also play pivotal roles. Achievements are linked to student involvement and learning, enhancements in didactic processes, and the dissemination of experiences. Nevertheless, cultural hurdles, resistance to change, deficiencies in training, and operational and managerial obstacles are identified. Recommendations are made for improvements in innovative practice design and ensuring proper embedding. In conclusion, these innovative practices are implemented by the impetus of teaching staff and educational communities, optimizing resources, and minimizing deficiencies to enhance student learning.

Keywords: educational innovations, educational forecasting, quality of education, qualitative research.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.21228>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0

1. Introducción

La innovación educativa representa un campo de estudio multidisciplinar orientado a mejorar los aprendizajes del alumnado, a través de la modificación de los procesos de diseño, implementación y evaluación del currículo (Carbonell, 2001; Gómez-Hurtado y García-Prieto, 2021; González-Monteaigudo, 2020; Viñao, 2002).

En su vertiente práctica, la innovación educativa se materializa en prácticas innovadoras en las escuelas, que tratan de transformar las estructuras tradicionales, propiciar aprendizajes relevantes y despertar la curiosidad hacia el conocimiento (Carbonell, 2015). De manera más concreta, las prácticas innovadoras pueden conceptuarse como un conjunto de acciones planificadas y sostenidas en el tiempo, que persiguen que el alumnado alcance los objetivos de aprendizaje mediante la inclusión de elementos o procesos únicos en el contexto particular en el que se diseñan e implementan (Fernández-Navas, 2016; Parra *et al.*, 2021).

Entre otros atributos, las prácticas innovadoras se distinguen por estimular el aprendizaje activo, fomentar la participación de diferentes agentes de la comunidad educativa, crear y difundir conocimientos pedagógicos, así como estimular la reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional del profesorado (Garrido-Fonseca *et al.*, 2024; Paredes *et al.*, 2009). Asimismo, las prácticas innovadoras contribuyen a un aprendizaje de calidad y al desarrollo de habilidades propias de la ciudadanía global como la colaboración, la resolución de problemas, la inclusión y la creatividad, en la línea de los postulados de la educación 4.0 (World Economic Forum, 2020).

Siguiendo la línea anterior, en España, numerosas prácticas innovadoras han surgido dentro de los propios centros educativos (Altopiedi y Murillo-Estapa, 2010), especialmente en la comunidad autónoma de Cataluña (Martínez-Celorio, 2016). Ejemplos notables incluyen el Proyecto Horitzó 2020 y el movimiento Escola Nova 21, ambos orientados a desarrollar procesos de transformación educativa (Amor *et al.*, 2016). Por su parte, revistas de divulgación educativa como Cuadernos de Pedagogía y Graó -en sus diversas ediciones para 0-6, 6-12 y 12-18- dedican secciones monográficas a la publicación de experiencias innovadoras desarrolladas en torno a temáticas diversas en todo el territorio nacional.

Conjuntamente al desarrollo de las prácticas en los centros, han proliferado investigaciones enfocadas al análisis de sus características y condicionantes. De este modo, Ruiz-Luna *et al.* (2008) realizaron un análisis exhaustivo de diversas convocatorias oficiales sobre proyectos de innovación educativa, concluyendo que numerosas prácticas innovadoras estaban asociadas con el fomento de las metodologías activas. Más recientemente, Trujillo *et al.* (2020) llevaron a cabo entrevistas con docentes que implementaban prácticas innovadoras en escuelas de distintas regiones de España. Los resultados de este estudio destacaron que las escuelas eran concebidas, en términos generales, como entornos de aprendizaje accesibles para toda la comunidad educativa, promoviendo un liderazgo compartido y transformando el rol tradicional del alumnado.

En Andalucía, Puig-Gutiérrez y Morales-Lozano (2013) analizaron las percepciones de 801 docentes participantes en una con-

vocatoria anual de innovación educativa. Los resultados destacaron la importancia de establecer una estrategia institucional para impulsar estas prácticas. Posteriormente, Fernández *et al.* (2021) examinaron 11 proyectos andaluces relacionados con el ámbito de las matemáticas. Sus conclusiones subrayaron la necesidad de promover prácticas innovadoras que incorporen estrategias metodológicas activas en los centros educativos.

En este punto, es fundamental destacar la diversidad de factores que facilitan el éxito de las prácticas innovadoras. Entre otros, Pozuelos-Estrada (2023) subraya la importancia de vincular estas prácticas con procesos de investigación-acción, adaptando los contextos donde se desarrollan, con la finalidad de acompañar su implementación con la reflexión en torno a las necesidades y condicionantes de cada centro. Este enfoque, además, facilita la sistematización de las prácticas y su posible transferencia a otros contextos, contribuyendo a la generación de conocimiento educativo fundamentado (Pozuelos-Estrada y Rodríguez-Miranda, 2021).

Otro facilitador deriva del respaldo de algunas normativas educativas. Un ejemplo destacado es la LOMLOE (2020), que establece la innovación educativa como uno de sus principios fundamentales (artículo 1). Además, el artículo 105 señala que las Administraciones Educativas reconocerán, mediante incentivos económicos y profesionales, la labor del profesorado implicado en la implementación de propuestas innovadoras. Asimismo, la promoción de la innovación figura como una de las competencias asignadas a la dirección escolar (artículo 132c). Por su parte, en Andalucía se financian proyectos de innovación educativa y se reconoce al profesorado innovador con puntuaciones complementarias de cara a los concursos de traslados, quedando todo ello regulado en la Orden de 14 de enero de 2009.

Los facilitadores previamente mencionados han contribuido a la consecución de diversos logros. En el caso del alumnado, se han observado mejoras en su aprendizaje (Rosselló *et al.*, 2024; Zakharov y Carnoy, 2021), mayor implicación y motivación (Cabero *et al.*, 2023), así como una reducción del absentismo y la conflictividad (Ainscow *et al.*, 2020). Para el profesorado, la participación en prácticas innovadoras se asocia con un mayor desarrollo profesional, la satisfacción en la enseñanza, el fortalecimiento de la colaboración entre docentes y la adopción de metodologías diversas para mejorar el rendimiento del alumnado (Fernández *et al.*, 2021). Además, la implementación de prácticas innovadoras en los centros educativos ha favorecido cambios organizativos orientados a flexibilizar las estructuras institucionales y a fomentar una mayor apertura a la comunidad educativa (Deslandes, 2019; Travé González *et al.*, 2024).

No obstante, el desarrollo de prácticas innovadoras enfrenta diversas dificultades. Una de las principales radica en la resistencia del profesorado para adoptarlas, especialmente entre aquellos que no han participado directamente en su diseño (Walder, 2014). Además, la incorporación de ciertas innovaciones suele implicar un grado de incertidumbre que desafía las rutinas y procedimientos habituales. Estas resistencias, de naturaleza multifactorial, pueden estar relacionadas con la percepción de amenaza derivada de la innovación, la falta de confianza en el equipo responsable de su implementación, una baja autoeficacia o el propio proceso seguido en su desarrollo (Córica, 2020). De hecho, este autor iden-

tifica las diferentes actitudes que el propio profesorado manifiesta como consecuencia de la resistencia al cambio, entre otras: mostrarse a la defensiva, expresar actitud negativa, manifestar resistencia intencionada o resignación pasiva.

Por su parte, las prácticas innovadoras exigen del profesorado un conjunto de habilidades, competencias y conocimientos especializados, que requieren de procesos de formación continua adaptados a las nuevas demandas educativas generadas a partir de la propia implementación de las propuestas (Valverde-Berrosco *et al.*, 2023). Sin embargo, estos procesos no siempre se implementan de manera paralela a las prácticas y, cuando se llevan a cabo, resulta complejo determinar en qué medida responden a las necesidades reales del profesorado (Martínez-Maireles *et al.*, 2022).

Para abordar estas dificultades, Ríos-Cabrera y Ruiz-Bolívar (2020) proponen construir consensos en los centros educativos; adoptar visiones sistémicas y contextualizadas por parte del profesorado; apoyar a los educadores; fomentar comunidades de aprendizaje; y promover el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

En definitiva, las prácticas innovadoras se desarrollan en contextos diversos y están mediadas por múltiples actores y condicionantes que, en buena medida, caracterizan y modulan su desarrollo. Por ello, son muchos los interrogantes posibles a la hora de comprender las prácticas innovadoras que se desarrollan en los centros educativos. Entre los más relevantes destacan aquellos que buscan explorar los factores que impulsan la innovación y los que la dificultan, tales como: a) ¿cuáles son los facilitadores y logros de las prácticas innovadoras?; y b) ¿qué dificultades y propuestas de mejora se identifican a la luz del desarrollo de las propuestas?

2. Metodología

En este estudio se analizan las características e implicaciones de diferentes prácticas innovadoras desarrolladas en centros educativos, identificando los principales elementos facilitadores, logros, dificultades y propuestas de mejora. La investigación se desarrolló durante el curso académico 2023/2024 y perseguía los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los elementos facilitadores y logros en una muestra de prácticas innovadoras.
- Discernir los aspectos que dificultan las prácticas innovadoras y las propuestas de mejora que se realizan.

Se optó por un estudio exploratorio y descriptivo de carácter cualitativo (Flick, 2015), puesto que interesaba conocer cómo el profesorado interpreta y reconstruye los procesos de innovación educativa en el contexto natural del aula y, más ampliamente, del centro educativo (Willig, 2013).

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional (Wood y Smith, 2018), siguiendo los siguientes criterios: a) haber coordinado proyectos seleccionados previamente en la convocatoria oficial de Proyectos de Innovación de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía o en jornadas

de buenas prácticas de Centros del Profesorado Andaluces; b) contar con experiencia en materia de innovación educativa en distintas etapas educativas; y c) participar de forma voluntaria, de acuerdo con los principios éticos de confidencialidad y consentimiento informado, grabación y finalidad de los resultados.

En concreto, han participado 21 docentes en activo, de los cuales 15 son mujeres y 6 son hombres, con edades comprendidas entre los 31 y 52 años. La totalidad de los docentes entrevistados desarrollan su actividad en centros educativos de titularidad pública de la provincia de Huelva (España), 9 de los cuales en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y 12 en Institutos de Educación Secundaria (IES), de los cuales en 2 de ellos se desarrollan complementariamente las enseñanzas de Formación Profesional (FP). La diversidad de perfiles y trayectorias del profesorado entrevistado es manifiesta, si bien en todos los casos han participado en experiencias innovadoras previas. Por su parte, el profesorado entrevistado desempeña distintas funciones en sus centros, además de las propias de su actividad docente, entre las que se encuentran las siguientes: tutoría (15 docentes), adscripción al equipo directivo (6 docentes), coordinación de ciclo (5 docentes) y coordinación de departamento (4 docentes). Aludiendo a la experiencia profesional, el profesorado entrevistado se encuentra en diferentes etapas de la carrera docente. Siguiendo la clasificación clásica de Huberman (1995), 4 docentes se sitúan en la etapa de consolidación (4-6 años de experiencia), caracterizada por el compromiso y el fortalecimiento de la identidad profesional. Por su parte, la mayoría de los docentes entrevistados (15) se adscriben a la etapa de exploración/diversificación (7-25 años de experiencia), en la que las trayectorias profesionales derivan en un refuerzo del compromiso profesional. Finalmente, 2 docentes se sitúan en la etapa de calma y distancia emocional (26-35 años), caracterizada a grandes rasgos por el reforzamiento de su profesionalidad docente.

Para la recogida de datos, se realizaron 21 entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011) a docentes de distintos centros educativos públicos. El protocolo de entrevista fue diseñado por un grupo de docentes dentro del marco del *Proyecto I+D+i Anatomía del cambio educativo: Las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica* (Referencia: UHU-1256182. Marco Operativo FEDER Andalucía 2014-2020). El protocolo recoge datos sociodemográficos del profesorado participante y 21 preguntas abiertas sobre los antecedentes y planificación de las prácticas innovadoras, sus dimensiones didácticas, decisiones en torno a la organización del aula y centro, así como la evaluación y reflexión de las prácticas. Del total de preguntas, se han seleccionado las siguientes cuatro considerando el foco de análisis del estudio, a saber: a) ¿qué aspectos han facilitado el desarrollo de la práctica?; b) ¿qué logros se han alcanzado?; c) ¿cuáles han sido las principales dificultades?; y d) ¿qué aspectos se consideran deberían ser modificados de cara a la mejora de la práctica?

El equipo de investigación llevó a cabo las entrevistas con el profesorado entre los meses de junio y octubre del año 2023. Se contactó con el profesorado a través de correos electrónicos y llamadas telefónicas. Todas las entrevistas fueron realizadas en horario de tarde, bien de forma presencial o por videoconferencia. La duración de las entrevistas fue de 30 minutos aproximadamente.

Respecto a las consideraciones éticas, en esta investigación se optó por el uso del consentimiento informado por escrito (Powell y Single, 1996), asegurando así el respeto a las personas informantes.

En cuanto al tratamiento de los datos recolectados, se procedió a la transcripción de todas las entrevistas realizadas. Se partió de un sistema general de categorías previamente predeterminado en virtud de un riguroso proceso de consulta de la literatura existente en esta temática. Dicha revisión fundamentó la necesidad de realizar un acercamiento al estudio de las prácticas innovadoras para conocer los aspectos que favorecen el desarrollo de las experiencias, los elementos que se cifran como éxitos, las dificultades que se experimentan en su desarrollo y las necesidades que identifican para poder mejorarlas (Martínez-Maireles *et al.*, 2022). De este modo, se seleccionaron 2 categorías principales: una primera, destinada al análisis de los facilitadores y logros de las prácticas innovadoras, y una segunda orientada al estudio de las dificultades y propuestas de mejora (Tabla 1). Para el análisis de los datos, se utilizó el software ATLAS.ti, a partir del cual se procedió a la creación de la unidad hermenéutica correspondiente. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido mediado por un pro-

ceso de codificación inductiva, con el propósito principal de reducir al máximo el volumen de datos recabados (Strauss y Corbin, 1990). El proceso de codificación se realizó de forma independiente por dos de los investigadores del estudio en función de criterios de exhaustividad y exclusión mutua (Krippendorff, 2019). De este modo, se recurrió a la triangulación entre investigadores, lo que permitió fortalecer y dar consistencia a los hallazgos (Patton, 2014). Tras la realización del proceso analítico, se logró reducir el corpus textual a un total de 535 citas, distribuidas en 21 códigos y 9 dimensiones emergentes, lo que a su vez permitió profundizar en la comprensión de los facilitadores, logros, dificultades y propuestas de mejora de las prácticas innovadoras.

Es importante destacar que las prácticas innovadoras analizadas en el presente estudio abordan temáticas diversas y, a grandes rasgos, se enmarcan en las metodologías activas y el trabajo por proyectos (9 prácticas), el fomento del plurilingüismo y la comunicación (6 prácticas), las nuevas tecnologías (2 prácticas), así como otras temáticas singulares enfocadas al tratamiento de la atención a la diversidad, el teatro social, la convivencia y las emociones. Por su parte, las prácticas se adscriben a 21 centros de las diferentes etapas educativas, entre los que se encuentran

Tabla 1.

Tabla de categorías del estudio. Elaboración propia.

Categorías	Preguntas	Dimensiones	Códigos y número de citas
Facilitadores y logros de las prácticas innovadoras	¿Qué aspectos han facilitado el desarrollo de la práctica?	Participación de la comunidad educativa y otros agentes	Profesorado del centro (82) Equipos directivos (23) Alumnado (18) Familias (17) Agentes externos (25)
		Dimensiones curriculares y formativas	Curriculum (60) Formación (30)
	¿Qué logros se han alcanzado?	Implicación y aprendizaje del alumnado	Implicación del alumnado (26) Aprendizaje (34)
		Mejora de los procesos didácticos	Interdisciplinariedad (12) Respuesta a la diversidad (15) Colaboración docente (17)
		Difusión y transferencia	Difusión (24) Transferencia (16)
		Dimensiones culturales y formativas	Resistencias al cambio (24) Carencias formativas (19)
Dificultades y propuestas de mejora	¿Cuáles han sido las principales dificultades?	Dimensiones operativas y de gestión	Organización (24) Intensificación laboral (14) Recursos (26)
	¿Qué aspectos considera que deberían ser mejorados de cara a la mejora de la práctica?	Optimización de los procesos de diseño de las prácticas	Planificación de las prácticas (14)
		Anclajes múltiples	Apoyos (15)

12 IES y 9 CEIP. El número total de docentes participantes en cada una de las prácticas es variable (oscilando entre 1 y 62), si bien en el sumatorio total de las prácticas alcanza 316. En la misma línea, el alumnado participante oscila según los casos (entre 19 y 650), si bien en el conjunto de las prácticas se contabilizan un total de 4422 (Tabla 2).

Tabla 2.

Características de las prácticas innovadoras. Elaboración propia.

N.º	Temática	Tipo de centro	N.º de docentes	N.º de alumnos/as
1	Robótica	CEIP	12	70
2	Comunicación	IES	30	100
3	Aprendizaje servicio	CEIP	15	223
4	Teatro social	IES	20	300
5	Convivencia	IES	62	650
6	Aprendizaje vivencial	CEIP	1	19
7	Comunicación	IES	5	56
8	Comunicación	IES	30	600
9	Trabajo por proyectos	CEIP	24	274
10	Lectura y biblioteca	CEIP	1	25
11	Emociones	CEIP	31	320
12	Trabajo por proyectos	CEIP	7	122
13	Plurilingüismo	IES	8	200
14	Trabajo por proyectos	CEIP	22	140
15	Metodologías activas	IES	2	60
16	Tareas integradas	IES	6	20
17	Plurilingüismo	IES	10	648
18	Tecnología	IES	3	160
19	Atención a la diversidad	CEIP	18	210
20	Aprendizaje cooperativo	IES	6	180
21	Metodologías activas	IES	3	45

Por último, se ha empleado la siguiente estructura para la citación de los distintos extractos de las entrevistas, ejemplo: (P2, 4:49), correspondiendo la P a persona, 2 al número de persona entrevistada, 4 al documento en el que se ubica la transcripción y 49 al número de cita realizado en el documento.

3. Resultados

Los resultados del estudio se presentan en función de las categorías anteriormente reseñadas, donde estas, a su vez, responden a las dimensiones emergentes identificadas.

La primera categoría tiene como objetivo conocer qué aspectos han facilitado el desarrollo de las prácticas innovadoras y qué

logros se han alcanzado gracias a ellas. En primer lugar, atendiendo a los aspectos facilitadores, se destacan (255 citas):

a) Participación de la comunidad educativa y otros agentes

La disposición e implicación docentes (82 citas) evidencian un claro compromiso en las distintas prácticas, asumiendo roles y funciones diversas para su dinamización: “si hubiera estado sola en este proyecto, se habría caído antes o después” (P2, 4:49). Y es que, aunque la mayoría de las prácticas surgen a partir de la iniciativa de un grupo reducido de docentes, estos insisten en la importancia de contar con el apoyo de otros compañeros/as: “la persistencia del equipo del proyecto es la que ha permitido que salga adelante” (P4, 4:90). Esto mismo realza el interés docente por la innovación: “[...] contar con un claustro con ganas de romper con la escuela tradicional. No podemos seguir enseñando como nos han enseñado a nosotros” (P5, 7:26).

El respaldo de los equipos directivos (23 citas) es considerado fundamental para visibilizar las prácticas en los centros: “siempre me han animado e incluso no dudaron en ampliar después el proyecto al llevarlo desde 3 años” (P6, 6:6). Por su parte, muchas de sus actuaciones favorecen la participación de otros agentes externos y se apuesta por entornos educativos más allá del aula: “[...] no hubiera sido posible si el equipo directivo no nos diera las mínimas horas” (P2, 4:44). Sin embargo, el apoyo explícito de algunos claustros se produce tras observar los cambios y mejoras acontecidos, y donde la respuesta del propio alumnado es determinante para su continuidad: “[...] que el proyecto siga en pie se debe a los niños/as, son los que han contagiado a sus tutores para que salgan del aula” (P19, 4:52). Esta constatación representa en sí misma un elemento facilitador (18 citas) que impulsa la consolidación de algunas propuestas: “el alumnado estaba totalmente involucrado dedicándose en cuerpo y alma al rodaje” (P10, 2:81). De igual modo, se destaca el apoyo de las familias en el desarrollo de las prácticas (17 citas): “la participación de la familia es fundamental [...], participaron un 85% o un 90%” (P4, 6:5); y su contribución en actuaciones específicas en el marco de las prácticas: “cuando hacemos un podcast, los oyentes suelen ser familiares, participan a través de preguntas” (P4, 4:87).

Igualmente, hay que destacar la colaboración de diversos agentes externos (25 citas): “hemos contado con la colaboración inestimable del ayuntamiento, artesanos de la zona, técnicos de Iberdrola, ornitólogos, veterinarios, etc.” (P5, 7:47). Además, en algunas prácticas se menciona la propia contribución de las instituciones educativas, lo que hace que se afiance su consolidación: “la Consejería en el 2018 apoyó la primera parte y este año también lo han aprobado como proyecto de elaboración de materiales” (P4, 6:7).

b) Dimensiones curriculares y formativas

El diseño curricular de las prácticas innovadoras analizadas ayuda a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y a potenciar nuevas propuestas metodológicas (60 citas). En concreto, todas ellas apuestan por concreciones curriculares que contemplan los principios de las metodologías activas y del aprendizaje significativo: “eran metodologías avanzadas,

pero metodologías reconocidas por su efectividad, siendo motivadoras para docentes y alumnado" (P13, 13:47). Además, se destaca el amplio tratamiento didáctico de algunas actividades, por ejemplo, las salidas de investigación, con un alcance más efectivo en cuanto a los contenidos tratados: "antes de la visita hicimos un trabajo para que conocieran el espacio y el vocabulario. Durante la visita, los niños/as pudieron ver a los trabajadores sacando pescado. Después, en clase completaron relatos sobre la experiencia" (E11, 3:55).

De igual modo, sobresalen las propuestas de ABP, que se caracterizan por situar al alumnado en el centro de la actividad innovadora, partir de sus intereses y dotar de valor a la diversidad mediante el trabajo cooperativo, la interdependencia establecida entre el alumnado, así como las prácticas integradas: "todas las áreas están integradas, así como todos los proyectos" (P16, 1:25).

Por último, otro elemento facilitador son las dimensiones formativas (30 citas). Algunos docentes participaron en ciertas actividades preparatorias: "la formación previa consistía en preparar el trabajo metodológico y de planificación con el equipo" (P11, 3:51), mientras que, en otras prácticas, las actividades formativas acompañaron su desarrollo: "el año pasado hice un curso de aula del futuro, a partir de ahí hicimos distintos cursos de robótica" (P1, 1:58). Asimismo, el acceso a dicha formación ha permitido adquirir competencias específicas y, por consiguiente, se ha ampliado el desarrollo de nuevas líneas innovadoras: "hicimos un curso del CEP de radio y podcast, que nos ha ayudado a trabajar con Audacity" (P2, 4:78). Del mismo modo, estas experiencias se nutren de los conocimientos del propio profesorado en los procesos formativos: "contamos con dos personas que también son preparadoras de academia, que a través de ellas hacemos una formación de centro" (P5, 7:88), y de la experiencia profesional previa: "a la hora de abordar este proyecto de forma más profesional, fue fundamental el bagaje profesional anterior [...]" (P10, 2:77).

Seguidamente, se abordan los logros alcanzados (144 citas) que acogen dimensiones relativas a la implicación y aprendizaje del alumnado, la mejora de los procesos didácticos y, por último, la difusión y transferencia de las experiencias.

a) Implicación y aprendizaje del alumnado

La implicación del alumnado en las prácticas innovadoras ha sido identificada como uno de los principales logros (26 citas). El alumnado ha sido capaz de afrontar los diferentes retos y mostrar su compromiso, motivación, capacidad autónoma y la asunción de responsabilidades: "el alumnado siempre estaba dispuesto a participar, descubrir, siempre mostrando muchísima curiosidad" (P14, 13:60). Por tanto, las prácticas innovadoras se caracterizan por su alta significatividad, que se traduce en una respuesta positiva del alumnado, quien se muestra proactivo en participar: "el alumnado se ha implicado a un nivel muy alto. Han realizado aprendizajes conectados con la vida real y personal al profundizar en la historia de sus orígenes" (P10, 2:115).

En este sentido, se identifican diferentes logros asociados al impacto de las prácticas en el aprendizaje del alumnado (34 citas): "el mayor logro es que nuestro alumnado ha aprendido

disfrutando, siendo felices" (P21, 7:85). En otras prácticas, se alude al impacto de los proyectos en la mejora de las habilidades de trabajo en equipo, la resolución de conflictos y la mejora de la convivencia: "[...] a la hora del trabajo en equipo funcionan perfectamente, son totalmente autónomos y se expresan bastante bien" (P9, 9:25). En algunas prácticas, se observa cómo el alumnado ha realizado mejoras en las dimensiones como la gestión emocional: "el proyecto [...] ha ido aumentando, [...] y este año que estoy en 5 años con las emociones del alumnado sí que se ve perfectamente cómo ya han aprendido a gestionarlas" (P6, 6:12). Asimismo, se evidencia la consecución de hitos de aprendizaje en alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE): "una alumna con TEL fue capaz de hacer la explicación del molino sola" (P5, 7:80). Finalmente, el aprendizaje del alumnado ha supuesto un impacto positivo en su rendimiento: "los resultados académicos han mejorado notablemente. De hecho, hemos sido reconocidos tanto a nivel provincial como a nivel regional y nacional" (P3, 5:10).

b) Mejora de los procesos didácticos

La implementación de las prácticas ha incidido en la actualización de los procesos didácticos. Se alude a la progresiva interdisciplinariedad de las propuestas (12 citas): "conforme íbamos avanzando el proyecto, los docentes se implicaban más, llegando a proponer actividades para hacerlas más integradoras" (P5, 7:68). Además, se evidencian prácticas que refuerzan la respuesta a la diversidad (15 citas) y la participación real del alumnado: "en este proyecto tenemos la participación de un alumno con tartamudez y [...] y ahora presenta un programa de tertulias" (P2, 4:84). Igualmente, está presente la mejora en la colaboración del profesorado, la cual refleja un cambio en la cultura organizativa que promueve la cooperación en el diseño educativo: "ya casi no pasamos por ETCP, porque estamos todos los lunes reunidos. Esta manera de trabajar da una autonomía a las coordinaciones entre ciclos maravillosa" (P5, 7:57).

c) Difusión y transferencia

El profesorado responsable de las prácticas analizadas ha difundido sus resultados en varios foros y medios (24 citas): "el mayor logro fue el compromiso de alumnos y familias, y el reconocimiento del centro a través de congresos y jornadas" (P2, 4:59). Por tanto, las evidencias muestran la estrecha conexión entre el desarrollo de las prácticas y su impacto fuera de los centros educativos (16 citas): "la experiencia generó una producción audiovisual con impacto real; los estudiantes ahora dirigen una productora, llevando lo aprendido a la vida real" (P10, 2:114), lo que hace que se extrapole en: "un servicio comunitario, transfiriéndose a otras esferas de la sociedad" (P9, 11:31).

La segunda categoría trata de evidenciar cuáles han sido las principales dificultades y qué aspectos consideran que deberían ser mejorados. En primer lugar, se analizan las dificultades identificadas (107 citas), las cuales se agrupan en dos dimensiones claramente diferenciadas: por un lado, las relacionadas con aspectos culturales y formativos, y, por otro, las vinculadas a aspectos operativos y de gestión.

a) Dimensiones culturales y formativas

Se destaca la resistencia al cambio por parte de un grupo de docentes, lo que representa un claro obstáculo en el desarrollo de las prácticas (24 citas). A veces, la llegada de innovaciones al centro amenaza la seguridad en las prácticas docentes y genera rechazo inicial en algunos docentes: “[...] tuvimos temor de salir de la zona de confort. [...] el claustro entero no dijo que sí en el primer momento” (P5, 7:70). Del mismo modo, se acusa la falta de formación (19 citas), especialmente para docentes con poca trayectoria: “es complejo, porque tenemos profesorado sin experiencia previa” (P3, 5:37), y también aquellas que necesitan conocimientos específicos, como la tecnología: “la primera dificultad es formarse en una temática desconocida” (P18, 1:78). Aun así, no toda la formación es útil y el profesorado considera crucial repensar las estrategias, sobre todo, en lo concerniente a la excesiva carga teórica: “a menudo, la formación es muy teórica, generalizada y no se adapta a nuestras necesidades específicas del centro” (P3, 5:25); “la formación teórica inicial fue un gran fiasco, no fue interesante ni adecuada para los docentes” (P11, 13:53). Finalmente, las carencias formativas y la inestabilidad del personal docente ponen en riesgo la viabilidad de las prácticas: “el 75% de nuestro departamento es interino, y de las 20 personas formadas este año, solo dos están al siguiente” (P9, 11:25).

b) Dimensiones operativas y de gestión

Las prácticas innovadoras cambian las estructuras habituales en los centros y aulas, lo que da lugar a modificaciones internas (24 citas). En esta línea, en determinados centros se realizan importantes esfuerzos organizativos para garantizar que la innovación llegue a todo el alumnado: “al principio fue un poco caótico organizar todo el centro desde infantil hasta sexto” (P20, 1:66). Asimismo, el profesorado participante está preparado para dar continuidad a las prácticas dentro de estructuras escolares organizadas disciplinariamente: “para algunas actividades, necesitábamos más tiempo, por ejemplo, para el portugués, así que usamos sesiones de Conocimiento del Medio” (P11, 3:44). En este sentido, la gestión del tiempo escolar se modifica para atender nuevas tareas que se suman a las preexistentes: “la organización del tiempo fue un desafío, ajustando nuestros horarios para poder reunirnos” (P10, 2:127). Este hecho, unido a las responsabilidades habituales del profesorado, intensifica la carga laboral (14 citas): “hemos sacrificado muchas horas personales, tardes y recreos. Hay altibajos y la carga siempre recae en los mismos” (P2, 4:35). A ese respecto, en determinados casos la necesidad de buscar el apoyo del resto del claustro se ha sumado a las tareas de la propia dinamización de las experiencias: “[...] algunos maestros apoyan la experiencia superficialmente, mientras otros necesitan ser motivados activamente” (P17, 8:43).

Igualmente, la falta de recursos (26 citas) revela las necesidades económicas que enfrentan los centros para desarrollar diferentes actividades: “no tuvimos ni para empezar con los 600 euros que nos dieron para los dos cursos” (P7, 9:20). De este modo, para llevar a cabo propuestas más allá del uso del libro de texto en el aula, se necesitan recursos de los que los centros carecen: “hubo problemas logísticos y económicos debido al presupuesto

limitado para transformar el centro y obtener material suficiente” (P18, 7:93). Sobresalen carencias respecto a la dotación de materiales que por distintos motivos no se encuentran disponibles en los centros: “hubiera necesitado más materiales, como mapas o un esqueleto completo para trabajar el cuerpo humano” (P8, 10:42).

Por último, se destacan las principales propuestas de mejora de las prácticas innovadoras según el profesorado (29 citas):

a) Optimización de los procesos de diseño de las prácticas

Una propuesta común entre el profesorado es mejorar la planificación de las prácticas (14 citas). De hecho, la mayoría de los procesos se basan en una propuesta ilusionante impulsada por un activismo sin estructura organizativa previa: “se necesita más planificación [...] y organización en la colaboración del claustro, ya que trabajar de esa forma es muy estresante y complicado” (P6, 8:49). Y es que, el espontaneísmo en los procesos innovadores puede llevar a prácticas sobredimensionadas: “acordamos realizar estos proyectos en dos años debido a su gran envergadura, y terminamos agotados al final del curso” (P10, 2:110). Conjuntamente, se descuidan algunos elementos como la concreción de la evaluación: “una mejora sería atender a la evaluación, organizada desde antes, con listas de cotejo y rúbricas” (P10, 2:130).

b) Asegurar anclajes múltiples

La sostenibilidad en el tiempo es un gran desafío para las prácticas innovadoras, las cuales requieren múltiples apoyos (15 citas). Inicialmente, el impulso innovador es capaz de atenuar y sortear las dificultades, pero no es menos cierto que las prácticas nacen en condiciones específicas, en las que se implican docentes sujetos a desgaste: “[...] aunque forme parte del equipo de la revista, no lo quiero coordinar, pero no sé si alguien quiere asumirlo” (P2, 4:69). Además de alternar las responsabilidades de coordinación, es importante crear estructuras organizativas para integrar la gestión de las prácticas en el horario escolar: “intentar sacar una hora lectiva para la planificación” [...] (P12, 12:31), siendo funciones explícitas del profesorado: “si tuviéramos una buena coordinación, el proyecto crecería como la espuma, para que no cayera en manos de las horas sueltas” (P16, 4:93). Notablemente, se apela a la autonomía de los centros para configurar marcos organizativos ad hoc que favorezcan el desarrollo de las prácticas: “propuse una asignatura optativa de investigación e innovación, pero no se aprobó” (P10, 2:132), aspiración que ya se ha materializado en algunos casos: “en 4º de ESO hay una nueva materia, ‘Comunicación y Radio’, donde los alumnos colaborarán en la edición de la revista” (P12, 12:21). Finalmente, se destaca la necesidad de poner en valor la dedicación del profesorado participante en las prácticas: “el equipo dedicó mucho tiempo al proyecto ... me preocupa cómo valorar ese esfuerzo constante a lo largo del año académico” (P11, 13:55).

A modo de cierre de la segunda categoría, se evidencia que las dificultades experimentadas en el desarrollo de los procesos han sido minimizadas por el impulso innovador de los docentes, quienes han logrado adaptar sus propuestas a los contextos y recursos con los que contaban. Asimismo, la necesidad de contar

con una adecuada planificación y asegurar los apoyos suficientes para la implementación de las propuestas, representan áreas de mejora clave para futuras propuestas, según el profesorado participante en el estudio.

4. Discusión y conclusiones

A continuación, se presentan los resultados del estudio en relación con los dos objetivos planteados en la investigación. El primer objetivo perseguía identificar los elementos facilitadores y logros en una muestra de prácticas innovadoras. A este respecto, el estudio revela que un 74.6% de las citas reflejan actitudes proactivas y posibilitadoras en el profesorado entrevistado.

Entre los facilitadores, se destaca la participación de la comunidad educativa y otros agentes externos como catalizadores del cambio necesarios para impulsar la continuidad de estas prácticas. Especialmente, la respuesta entusiasta del alumnado permite generar sinergias favorables a dicho cambio. Según Cabero *et al.* (2023), futuras iniciativas podrían aprovechar la motivación generada en el alumnado y las familias para fomentar su participación en los propios procesos de gestación de las prácticas, tal y como lo sugieren estudios previos (Ainscow *et al.*, 2020; Castillo-Adrián *et al.*, 2024).

En cuanto a los logros, se identifican tres dimensiones clave: la implicación y aprendizaje del alumnado, la mejora de los procesos didácticos, y la difusión y transferencia alcanzadas tras la implementación de las prácticas. En primer lugar, las prácticas educativas logran involucrar al alumnado al contextualizarse según sus intereses, lo que facilita aprendizajes diversos, según indica el profesorado entrevistado. En segundo lugar, su implementación actúa como un catalizador de los procesos didácticos, influyendo en la contextualización de los elementos curriculares y en la mejora de las decisiones metodológicas mediante enfoques activos (Chophel y Kinley, 2022; Morcillo-Loro, 2017). Agregado a lo anterior, dichas prácticas se resignifican al poder contar con los intereses del alumnado y, de la misma manera, transforman la enseñanza en una iniciativa compartida por toda la comunidad educativa. En tercer lugar, sobresale el potencial de las prácticas innovadoras para ser difundidas y transferidas a otros contextos, “trascendiendo los límites escolares y superando las expectativas iniciales, relacionándolas con la noción de agencia” (Trujillo *et al.*, 2020, p. 9).

El segundo objetivo se centró en identificar los factores que dificultan las prácticas innovadoras y las propuestas de mejora asociadas, representando el 25,4% de las citas codificadas en el estudio.

La investigación revela que los responsables de las prácticas identifican dificultades y proponen soluciones para minimizarlas. Estas se articulan en dos dimensiones: una cultural y formativa, y otra operativa y de gestión. En la dimensión cultural y formativa, se señalan como principales obstáculos las resistencias al cambio por parte del profesorado y las carencias formativas que han limitado ciertas actuaciones. Esto concuerda con las conclusiones de Sánchez-Moreno y Murillo-Esteba (2010), quienes enfatizan que, para que un proyecto de innovación sea eficaz, es crucial contar con el respaldo de un grupo significativo de docentes comprometidos con el cambio y conscientes del esfuerzo que este conlleva.

Las dimensiones operativas y de gestión están relacionadas con la organización de las prácticas, las cuales se desarrollan en contextos de intensificación laboral y escasez de recursos. Según Cárdenas *et al.* (2017), para garantizar estándares de calidad adecuados, las instituciones escolares deben implementar modelos de organización y planificación que permitan una gestión académico-administrativa sostenible en términos educativos y económicos. Esto se vincula con las propuestas de mejora, que resaltan la necesidad de optimizar los procesos de diseño de las prácticas y asegurar múltiples anclajes que favorezcan su desarrollo y sostenimiento en el tiempo (Del Río-Fernández, 2023).

El estudio desarrollado evidencia que los docentes que lideran prácticas innovadoras siguen enfrentando una intensa carga laboral, lo que compromete su sostenibilidad a largo plazo, un riesgo señalado previamente por diferentes investigaciones (Martín-Alonso y Guzmán-Calle, 2023; Martín-Alonso *et al.*, 2024). Además, esta posible insostenibilidad se ve agravada por las concepciones y actitudes de parte del profesorado, que se manifiestan en forma de miedo a lo desconocido y la evitación de la incertidumbre (Ramírez-Montoya *et al.*, 2017).

A modo de epílogo, se presentan una serie de contribuciones para el progreso de las prácticas innovadoras a la luz del desarrollo del estudio:

En primer lugar, el éxito de una escuela transformadora depende, en gran medida, del liderazgo del equipo directivo (Solheim *et al.*, 2018). Este, considerado como catalizador principal de las prácticas innovadoras, debe tener como objetivos fundamentales asegurar el éxito y apostar por la sostenibilidad de las iniciativas. Es por eso por lo que se considera imprescindible que todo el equipo tenga una actitud comprometida con la comunidad participante, lo que permite extrapolar una visión compartida de cultura innovadora. Esto mismo se traduce en la puesta en práctica de procesos que favorezcan la gestión, planificación y expansión de los espacios de coordinación docente, reduciendo el miedo al error y apoyando una mentalidad de crecimiento en la comunidad (Martínez-Maireles *et al.*, 2022). Asimismo, es necesario abrir el debate en torno a la intensificación laboral del profesorado innovador y el margen de autonomía de gestión operativa de los centros para compensar e incentivar su participación en los procesos; todo ello en un contexto educativo en el que se ha producido un “empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado y la hiperregulación de su trabajo por parte de la administración” (Calvo-García *et al.*, 2024, p. 28).

En segundo lugar, la resistencia al cambio por parte de algunos docentes proviene, en mayor medida, de las carencias formativas. Para ello, se hace necesario que la formación se adapte a las necesidades específicas y emocionales del profesorado, y a la mejora que se desea lograr. Este aspecto podría fortalecerse mediante procesos formativos que incluyan apoyo, seguimiento y evaluación experta, previa y durante todo el proceso de implementación, y en los que los docentes investiguen su propia práctica a partir de procesos de investigación-acción (Mayorga-Fernández *et al.*, 2024). Múltiples indicios sugieren que la innovación en las escuelas se puede alcanzar si el profesorado está debidamente cualificado, pero también motivado. En ese sentido, existen evidencias que señalan la relación entre los procesos innovadores, el aumento de la colaboración entre docentes

y su satisfacción laboral (Blömeke *et al.*, 2021). Relacionado con lo anterior, esas carencias formativas podrían explicar también el nivel de implicación y, por ende, el tipo de coordinación y colaboración que existe entre el equipo educativo. Y es que, si los procesos relacionados con la innovación apuestan por un aprendizaje competencial, es necesario poner el foco en la cooperación entre docentes y la aplicación de una enseñanza conjunta (King-Sears y Strogilos, 2020). Solo así se conseguirá tanto un mejor control de la práctica como una mayor influencia en la contextualización de los elementos curriculares.

Otras de las conclusiones extraídas tienen que ver con la legitimación de los proyectos. Y es que poder contextualizar la enseñanza a partir de estos procesos no solo mejora la implicación del alumnado y, por tanto, del resto de la comunidad educativa, sino también permite compartir los logros en la enseñanza de una comunidad escolar. A este respecto, sería importante que, como promotor del cambio, la mejora y la calidad educativa, todo ello pudiera divulgarse, que no comercializarse, para acercarlo al entorno actual (Ion *et al.*, 2022; Vincent-Lacrin *et al.*, 2019).

Por último, es necesario señalar una limitación relevante del estudio vinculada con la imposibilidad de generalizar los resultados a otros contextos, pues el propósito ha sido realizar un acercamiento a ejemplos de prácticas innovadoras concretas y explorar en profundidad sus características e implicaciones.

Las perspectivas de investigación apuntan a la pertinencia de seguir profundizando en la formación del profesorado en relación con la evaluación de las prácticas innovadoras, la dinamización de estrategias para la difusión de apoyos, la obtención de recursos económicos para el fomento de la innovación educativa en los centros y el reconocimiento de la labor de coordinación de los proyectos con exoneraciones en el horario lectivo.

A modo de epílogo, es preciso poner en valor la importante contribución que desde tantos centros se hace a la construcción de una escuela abierta, plural y comprometida con el aprendizaje significativo del alumnado. Las prácticas innovadoras no son sino intentos, a veces más exitosos que otros, de romper con la escuela tradicional y crear entornos de aprendizaje abiertos al cambio y la construcción del conocimiento.

Referencias

- Ainscow, M., Chapman, C., y Hadfield, M. (2020). *Changing education systems: a research-based approach*. Routledge.
- Altopiedi, M., y Murillo-Esteva, P. (2010). Prácticas innovadoras en las escuelas orientadas hacia el cambio: Ámbitos y modalidades. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 47-70.
- Amor, M., Aragay, X., Blasco, J., Fàbregas, G., Menéndez, P., y Navarro, M. (2016). *Avaluem la primera experiència pilot: 35 factors per calibrar el canvi educatiu*. Col·lecció Transformant l'educació, 9. Jesuïtes Educació.
- Blömeke, S., Nilsen, T., y Scherer, R. (2021). School innovativeness is associated with enhanced teacher collaboration, innovative classroom practices, and job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1645-1667. <https://doi.org/10.1037/edu0000668>
- Cabero, J., Llorente, M. C., Palacios, A., y Serrano, M. (Eds.). (2023). *Mejorando la enseñanza a través de la innovación educativa*. Dykinson.
- Calvo-García, G., García-Gómez, T., y Vázquez-Recio, R. (2024). La proletarianización del profesorado como efecto de las políticas neoliberales en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 15-30. <https://doi.org/10.6018/reifop.595391>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Cárdenas, C., Farías, G., y Méndez, G. (2017). ¿Existe relación entre la gestión administrativa y la innovación educativa? Un estudio de caso en educación superior. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 19-35. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.002>
- Castillo-Adrián, J., Collet-Sabé, J., Lago, J. R., y Tort-Bardolet, A. (2024). Análisis de la recepción y valoración por parte de las familias de un programa de innovación educativa. Un estudio exploratorio. *Aula Abierta*, 53(1), 63-70. <https://doi.org/10.17811/rifie.19177>
- Chophel, S., y Kinley, K. (2022). Implementing design thinking in the teaching and learning of selected biology lessons in a Bhutanese higher secondary classroom. *Vietnam Journal of Educational Sciences*, 18(4), 12-25. <https://doi.org/10.15625/2615-8957/22210502>
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Del Río-Fernández, J. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 7-19. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>
- Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11-18. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>
- Fernández, I., Maz-Machado, A., Pedrosa-Jesús, C., y Cuida, A. (2021). Proyectos de innovación educativa en matemáticas: categorización de objetivos, metodología y evaluación. *Brazilian Journal of Development*, 7(2), 14543-14556. <http://doi.org/10.34117/bjdv7n2-195>
- Fernández-Navas, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En M. Fernández-Navas y N. Alcaraz-Salarirche (Coords.), *Innovación educativa. Más allá de la ficción* (pp. 27-40). Pirámide.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Garrido-Fonseca, C., Valdés-Morales, R., y Parra-Vázquez, B. (2024). Innovar en una escuela vulnerable: Una experiencia de investigación-acción. *Cadernos de Pesquisa*, 54, e10358. <https://doi.org/10.1590/1980531410358>
- Gómez-Hurtado, I., y García-Prieto, F. J. (Coords.). (2021). *Manual de didáctica general para la diversidad*. Pirámide.
- González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-5. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>

- Huberman, M. (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. En A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto Editora.
- Ion, G., Brown, C., y López, E. (2022). Achieving research-informed practice amongst teachers in Madrid and Catalonia: findings from a quantitative analysis. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 18(2), 80-98. <https://doi.org/10.22230/ijep.2022v18n2a1123>
- King-Sears, M. E., y Strogilos, V. (2020). An exploratory study of self-efficacy, school belongingness, and co-teaching perspectives from middle school students and teachers in a mathematics co-taught classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 162-180. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1453553>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Sage.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Octaedro.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Mayorga-Fernández, M. J., Martínez-García, I., y Núñez-Avilés, F. (2024). La formación permanente en el profesorado de enseñanza no universitaria. Análisis de impresiones, preferencias y necesidades. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 395-416. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4010>
- Martín-Alonso, D., y Guzmán-Calle, E. (2023). El gerencialismo en la práctica escolar de centros educativos andaluces. Un estudio de caso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(75), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.6314>
- Martín-Alonso, D., Guzmán-Calle, E., y Rodríguez-Martínez, C. (2024). Performatividad, innovación y rendición de cuentas. Un estudio de caso sobre los discursos docentes en tiempos de la Agenda Global Educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.595441>
- Martínez-Celorrio, X. (2016). Innovación y reestructuración educativa en España: Las escuelas del nuevo siglo. En A. Blanco, y A. Chueca (Eds.), *Informe España 2016* (pp. 43-84). Universidad Pontificia Comillas.
- Martínez-Maireles, D., Naranjo-Llanos, M., y Tort-Bardolet, A. (2022). Aportaciones y dificultades valoradas por las personas participantes en un proceso de innovación educativa de infantil a secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 495-512. <https://doi.org/10.6018/rie.465491>
- Morcillo-Loro, V. (2017). La acción educativa en el aula desde planteamientos innovadores: un estudio intensivo. *Investigación en la Escuela*, 92, 1-18. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.192.01>
- Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 21, de 2 de febrero de 2009, 5-19.
- Paredes, J., De la Herrán, A., Santos, M., Carbonell, J., y Gairín, J. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Síntesis.
- Parra, L. R., Menjura, M. I., Pulgarín, L. E., y Gutiérrez, M. M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- Powell, R., y Single, H. (1996). Focus Groups. *International Journal of Quality in Health Care*, 8(5), 499-504. <https://doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499>
- Pozuelos-Estrada, F. J. (Coord.). (2023). *Anatomía del cambio educativo: panorámica y casos. Aportaciones de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Morata.
- Pozuelos-Estrada, F. J., y Rodríguez-Miranda, F. de P. (2021). Innovación educativa y renovación pedagógica: ayer, hoy y mañana. *Investigación en la Escuela*, 105. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/20168>
- Puig-Gutiérrez, M., y Morales-Lozano, J. (2013). Educar para la ciudadanía a través de los proyectos de innovación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 31-44.
- Ramírez-Montoya, M., Ramírez-Hernández, D., y Rodríguez-Gallegos, R. (2017). Promoción de una cultura de innovación en instituciones educativas. En M. Ramírez-Montoya, y J. Valenzuela-González (Eds.), *Innovación Educativa. Investigación, formación, vinculación y visibilidad* (pp. 135-158). Síntesis.
- Ríos-Cabrera, P., y Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Roselló, M., Pinya, C., y Morcillo, V. (2024). Caracterizar la innovación para validar la práctica educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 90, 104-126. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14495>
- Ruiz-Luna, M. J., Bunes-Portillo, M., y López-Carreño, R. (2008). Proyectos de innovación educativa: Estado de la cuestión en las comunidades autónomas. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 6, 349-357.
- Sánchez-Moreno, M., y Murillo-Estapa, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1) 171-189.
- Solheim, K., Roland, P., y Ertesvåg, S. K. (2018). Teachers' perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction. *Educational Research*, 60(4), 459-477. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1533790>
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. Sage.
- Travé González, G. H., Márquez Díaz, J. R., y Mora Márquez, J. R. (2024). Claves didácticas y organizativas de las prácticas innovadoras según el profesorado. *Cadernos de Pesquisa*, 54, e10937. <https://doi.org/10.1590/1980531410937>
- Trujillo, F., Segura, A., y González, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: una investigación cualitativa. *Participación Educativa*, 7(10), 49-60.
- Valverde-Berrococo, J., Rivas-Flores, J. I., Anguita-Martínez, R., y Montes-Rodríguez, R. (2023). Pedagogical change and in-

- novation culture in secondary education: a Delphi study. *Frontiers in Education*, 8, 1092793. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1092793>
- Vincent-Lancrin, S., Urgel, J., Kar, S., y Jacotin, G. (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom? Educational Research and Innovation*. OECD Publishing.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Morata.
- Walder, A. (2014). The preliminary and subsequent stages to integrating pedagogical innovation: the crux of the matter for the innovator. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 22-42. <https://doi.org/10.11575/ajer.v60i1.55758>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw-hill Education.
- Wood, P., y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- World Economic Forum. (2020). *Schools of the Future Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf
- Zakharov, A., y Carnoy, M. (2021). Does teaching to the test improve student learning? *International Journal of Educational Development*, 84, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102422>