



CAMBIO, REFORMA, INNOVACIÓN Y MEJORA ¿SIGNIFICAN LO MISMO?

Carmen Álvarez Álvarez. Universidad de Cantabria. España.
mcalvarezalvarez@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta comunicación es delimitar conceptualmente el campo de la innovación escolar, en concreto, los conceptos usados con más frecuencia en España en este ámbito: cambio, reforma, innovación y mejora. Para ello se presenta una revisión bibliográfica de publicaciones realizadas en el campo de la innovación educativa seleccionando publicaciones relevantes en el campo publicadas en los últimos años (albergadas en Dialnet, Web of Science y Scopus, empleando como términos de búsqueda los cuatro anteriormente mencionados). Estos conceptos, son usados frecuentemente y guardan muchas conexiones, pero difieren en aspectos significativos. Esto se debe fundamentalmente a tres causas: el uso cotidiano que damos a estos términos fuera del campo educativo, las traducciones entre lenguas del panorama internacional junto con sus interpretaciones y adaptaciones en el contexto español y, finalmente, el uso indistinto que se hace de los mismos por parte de académicos y prácticos. Por ello, es relevante conocer el significado de los términos habituales en este campo para poder usarlos con precisión. El uso que hacemos del lenguaje afecta a las diferentes realidades de los centros educativos. En función de los términos que empleemos para referirnos a estos procesos, las connotaciones son diferentes, de lo cual se ocupará esta comunicación.

Palabras clave: cambio educativo, reforma, innovación, mejora.



1. El campo de la innovación y la mejora escolar en España

En el terreno la Organización y Gestión Educativa hay líneas de investigación dirigidas a indagar sobre cómo se puede conseguir el máximo aprendizaje en cada etapa escolar, aumentar la motivación del alumnado en ese sentido, favorecer la participación de la comunidad educativa en las escuelas y generar contextos donde la convivencia entre todas las personas sea plenamente positiva. Estas cuatro dimensiones, al menos, se estudian concretamente desde un campo: el de la innovación y la mejora escolar (Carbonell, 2001; Cañal de León, 2002; Guarro, 2005; Fullan, 2009; Hargreaves, 2009; Lukacs y Galluzzo, 2014). Su finalidad es plantear modelos teóricos y líneas de intervención que contribuyan a generar culturas que superen modelos organizacionales heredados del pasado (Tejeiro, 2014). Se trata de un campo muy relevante, en el que se han hecho notables avances en la actualidad, pero que requiere aún que sigamos investigando permanentemente (Guarro, 2005).

El profesorado, los investigadores y las familias más comprometidas, así como otros agentes sociales vinculados a los centros educativos han desarrollado prácticas innovadoras de notable relevancia en las escuelas, en alguno de los cuatro ámbitos planteados. El Portal Innova (www.portalinnova.org) permite conocer hoy día las numerosas redes de profesionales del mundo de la educación y movimientos de renovación escolar existentes en el Estado español. Aunque sus campos de acción y su volumen de actividad oscila notablemente, el hecho de que existan más de noventa redes dadas de alta en este Portal puede ser tomado como ejemplo de la preocupación existente en el campo de la innovación y mejora escolar. Los encuentros de estas redes, así como el específico congreso *Innovagogía* también ponen de manifiesto que el campo de la innovación y la mejora escolar “está vivo”. Sin duda, revistas como *Cuadernos de Pedagogía*, *Aula de Innovación Pedagógica*, *Organización y Gestión Educativa*, el periódico *Escuela* o la *Revista de Innovación Educativa* también constituyen medios de relevancia en la difusión de iniciativas innovadoras y el fortalecimiento del campo en España. Sus números cuentan con numerosas aportaciones de experiencias en las escuelas susceptibles de ser catalogadas de alguna manera como innovadoras. Si analizamos la cantidad de trabajos albergados en estas redes, las comunicaciones presentadas en estos foros y las publicaciones difundidas en estos medios podríamos concluir que hay una gran preocupación por la innovación educativa y una apuesta fuerte por la mejora en las escuelas. Sin embargo, a poco que profundicemos en estos trabajos, surge la duda de que todos ellos respondan a planteamientos innovadores y de mejora, algo de lo que nos ocuparemos más adelante.

Para saber si una iniciativa educativa es innovadora o no es necesario delimitar conceptualmente con rigor el campo de la innovación y la mejora escolar y luego someter estas iniciativas a una profunda revisión. En España empleamos muchos conceptos de diferente naturaleza en este campo de forma un tanto imprecisa (Carbonell, 2001; Cañal de León, 2002). En muchas ocasiones esto ocurre por la necesidad de emplear sinónimos y no repetir siempre el mismo término y en otras, porque existe una notable confusión, que se debe fundamentalmente a tres causas: el uso cotidiano que damos a estos términos fuera del campo educativo, las traducciones entre lenguas del panorama internacional junto con sus interpretaciones y adaptaciones en el contexto español y, finalmente, el uso indistinto que se hace de los mismos por parte de académicos y prácticos.

En esta comunicación profundizaremos en los conceptos más utilizados: cambio, reforma, innovación y mejora, tratando de desentrañar además de su significado lo que cada uno implica, para finalmente hacer unas consideraciones sobre el estado actual del campo.





2. El cambio y sus múltiples significados

El concepto de cambio es muy frecuente en nuestras vidas, y no sólo a nivel académico. Con frecuencia hablamos de que “cambiamos cosas o ideas”, ya sea por moverlas, sustituirlas por otras o eliminarlas. Cambiamos de casa o de trabajo, trasladamos un mueble de una habitación a otra o decidimos tirar un objeto que ya no nos gusta. Pero este cambio a veces es bueno y a veces no. Un tiempo después de hacer “el cambio” las personas valoran lo que han hecho y, aunque en muchas ocasiones no es sencillo, determinan el acierto o error de su decisión. Dicha valoración puede ser favorable o no al cambio: si es favorable, es que el cambio ha provocado una mejora (término que veremos más adelante). Si el cambio no ha sido favorable, las personas dirán que estaban “mejor” en el trabajo anterior y se han equivocado por dejarlo, que el mueble estaba “mejor” donde estaba inicialmente y volverán a moverlo o se arrepentirán de tirar aquel objeto porque su ausencia “ha empeorado” la vida doméstica.

Exactamente en este sentido se ha empleado el término en el ámbito educativo español hasta el momento. Hablamos de cambio cuando se sustituyen unas ideas por otras, se opta por otros materiales o mudan las prácticas, ya sean organizativas, a nivel de centro o didácticas a nivel de aula (Carbonell, 2001; Cañal de León, 2002). En este sentido hablamos del cambio de una educación mixta a la coeducación, del cambio del libro de texto, del cambio de metodología, etc. La única diferencia de este cambio escolar con muchos de los cambios de nuestra vida cotidiana es que en las escuelas hay muchos agentes implicados (y si no los hay, debería haberlos) en los procesos de toma de decisiones (alumnado, profesorado, familias y resto de la comunidad educativa). Cada cambio escolar no es ajeno a la polémica, porque en él se suelen dar visiones contrapuestas entre las diferentes personas implicadas, tanto si el cambio es simple, como si es complejo (Lukacs y Galluzzo, 2014). Sirva como ejemplo un centro donde he llevado a cabo una investigación en el que el profesorado ha estado discutiendo durante semanas sobre asuntos tan intrascendentes como si pintar la biblioteca de color blanco o vainilla. En todo caso tras un tiempo en la nueva situación las personas implicadas también valoran si el cambio fue positivo y generó mejoras (siendo posible identificar cuáles) o no. Y de nuevo, la valoración del cambio escolar vemos que está rodeada de polémica porque los diferentes agentes no siempre coinciden en sus apreciaciones.

Llegados a este punto podemos plantearnos dónde radica la complejidad en el uso de este término, es decir, si lo empleamos habitualmente en el ámbito educativo y lo usamos bien. La respuesta está en las investigaciones internacionales. El término cambio fue un concepto popularizado en el ámbito internacional sobre todo anglosajón a raíz de la traducción de trabajos como los de Elliot, Fullan y Hargreaves, entre otros (Elliot, 1993; Hargreaves, 1996; 2004; 2005; 2009; Fullan 2002a, 2002b, 2006, 2007) que han recibido buena acogida en nuestro país. En su traducción al castellano el término “change” fue traducido literalmente como “cambio”, sin embargo, la mayor parte de lo que ese concepto aguarda en su interior cuando lo emplean los investigadores del terreno de la Organización Escolar de países no españoles tiene más que ver con el de innovación, que veremos más adelante. Desde la perspectiva internacional la visión que se tiene del “cambio escolar” es algo próximo a la mutación de aspectos profundos y relevantes de los centros educativos, a lo que en España denominaríamos innovación, mejora o transformación. Esto ha generado una gran confusión terminológica.

Hoy en día, en España, el concepto de cambio es un concepto “comodín” (Carbonell, 2001), que puede ser empleado en todo tipo de situaciones y contextos educativos sin error, tanto para designar modificaciones notables como irrelevantes, sean éstas exitosas o un rotundo fracaso. Por tanto, conviene utilizar poco este término, ya que abarca mucho, sin delimitar nada.



3. La reforma y su impacto

Cuando movemos un mueble de sitio en nuestra casa no decimos que hacemos una reforma. Empleamos este término para referirnos a un cambio más profundo: cambiar la cocina, el baño... Hacer una reforma de este tipo implica que la persona se tome un tiempo para documentarse y estudiar diferentes opciones de cambio, pedir y comparar presupuestos, etc. En nuestros hogares hacemos cambios continuamente por el transcurso de la vida cotidiana, pero las reformas ocupan momentos puntuales. En el ámbito educativo sucede algo parecido: no se hacen reformas cada día, aunque sí se hacen cambios (sean de mayor o menor entidad, ya que nuestro concepto de cambio no es exactamente sinónimo del internacional, como se vio). Pero en nuestra vida cotidiana también estamos habituados a oír hablar de reformas en los medios de comunicación: la reforma sanitaria, la reforma laboral, la reforma educativa...

El concepto de reforma es mucho más específico que el de cambio cuando se aplica al mundo educativo. Es el término con el que se designan modificaciones educativas realizadas a nivel de un Estado o de una Comunidad Autónoma. En este sentido, se emplea el término reforma para referirnos a las sucesivas leyes educativas nacionales y autonómicas y a todas las normas que las desarrollan, estableciéndose una relación estrecha entre reforma y una concepción concreta del cambio: la que procede de las Administraciones educativas (Carbonell, 2001; Cañal de León, 2002; Kaniuka, 2012; Ladwig, 2014; Mills y Niesche, 2014).

En el panorama internacional se han producido numerosas reformas educativas de muy diferente tipo, fundamentación, acuerdos entre fuerzas políticas y calado (Fullan, 2009). En España la única norma en materia educativa en la que se recoge un acuerdo por parte de las diferentes fuerzas políticas es el artículo 27 de la Constitución Española (1978), dedicado específicamente a la Educación. En la recién nacida democracia supuso un gran reto para el conglomerado de fuerzas políticas alcanzar algo parecido a un acuerdo marco que aquilatara en varios artículos las líneas básicas del sistema educativo en la etapa democrática. A partir de ahí, los diferentes partidos en el Gobierno, más afines, por razones ideológicas a unos artículos que otros, fueron priorizando el desarrollo de los mismos a través de reformas que se han ido sucediendo cada pocos años. Así podemos mencionar por sus siglas y sin entrar en mayor detalle: LOGSE (1990), LOCE (2002), la LOE (2006) y la LOMCE (2013). Mientras las fuerzas educativas no lleguen a acuerdos, la situación legislativa tanto en el país y como en las autonomías será muy inestable. Desde algunas instancias, sobre todo algunos sindicatos, asociaciones de profesorado y plataformas y federaciones de familiares de alumnado, se viene planteando la necesidad de generar un Pacto Educativo nacional para evitar esta situación de fragilidad, pero hasta el momento, no se ha llevado a cabo. En todo caso, más adelante volveremos sobre este particular.

Existe confusión entre los términos cambio y reforma. No es frecuente, pero algo hay porque (1) el término reforma en educación se emplea en ocasiones como sinónimo de cambio, innovación u otros conceptos para referirse a cambios que no proceden de las Administraciones educativas, lo que no es exacto, y (2) porque el concepto de cambio es genérico y más abierto, y por tanto sí puede ser usado para designar una reforma: el cambio promovido por el Gobierno. Será a continuación, cuando introduzcamos el siguiente término cuando las relaciones conceptuales se compliquen bastante más, si cabe.



4. La innovación y la implicación del profesorado

El concepto de innovación lo usamos en contadas ocasiones en nuestra vida cotidiana y cuando lo hacemos es, generalmente, como sinónimo de novedad o creatividad, por influencia de los medios de comunicación, pero la realidad es que en el ámbito de la educación este concepto no guarda una relación estrecha con la novedad o la creatividad. También, a veces, se usa ligado a procesos de evolución técnica (los anuncios publicitarios del sector automovilístico son un ejemplo de uso claro del término innovación como sinónimo de estar a la vanguardia industrial o tecnológica).

Si volvemos al inicio de nuestra comunicación, planteamos que el campo de la innovación explora cómo se puede conseguir el máximo aprendizaje en cada etapa escolar, aumentar la motivación del alumnado por el mismo, favorecer la participación de la comunidad en las escuelas y generar contextos donde la convivencia entre todas las personas sea plenamente positiva. Para hacer realidad estos objetivos pueden implementarse acciones novedosas o creativas, pero también otras que no lo sean porque lo que define la innovación es el logro de mejoras (siguiente concepto). Todas las acciones que se han desarrollado en centros y han dado resultados favorables sería deseable que estuvieran bien documentadas, investigadas y divulgadas para que otros centros o profesores pudieran conocerlas y avanzar con seguridad en la implementación de buenas prácticas, generando éstas por “imitación” y no por “invención” (Carbonell, 2001; Cañal de León, 2002). El concepto de “buenas prácticas” es central para la innovación, al considerar que la mayor parte de las mismas podrían ser extendidas a otros centros en otros contextos, para generar en ellos prácticas innovadoras similares.

Si analizamos los artículos publicados en las revistas españolas más populares en este campo como *Cuadernos de Pedagogía* o *Aula de Innovación Pedagógica* podemos ver que han divulgado relevantes innovaciones educativas a lo largo de los años, pero también experiencias variopintas de mayor y menor calidad (en algunas ocasiones ligadas a un folclore didáctico de dudoso interés) con aportaciones muy limitadas a la mejora de los aprendizajes, la motivación, la participación o la convivencia, como comprueban cada año mis estudiantes al analizar artículos publicados en estos medios (con frecuencia no hacen alusión a las bases teóricas adoptadas, a la necesidad del cambio en su contexto, a su evaluación procesual y final, a la mejora que provoca en los aprendizajes o su asentamiento).

En el ámbito de la Organización Escolar en España, contamos con dos obras sobre innovación que son relevantes y gozan de notable difusión: *La aventura de innovar*, de Carbonell (2001) y *La innovación educativa*, de Cañal de León (2002). En ellas se plantean los principales supuestos de este campo con bastante precisión, sobre la base de los años de experimentación escolar y divulgación de prácticas en medios diversos generados en nuestro país. Carbonell considera que la innovación es una “*serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea innovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula*” (Carbonell, 2006: 17). Cañal de León afirma que propugnar una escuela innovadora es oponerse al inmovilismo ante los problemas y deficiencias que se detectan en los centros, en la práctica de las aulas y en la política educativa, aspirando a la mejora progresiva de la enseñanza asumiendo la responsabilidad de detectar, estudiar y afrontar con fundamento los problemas pedagógicos que se pueden manifestar en su contexto, reaccionando ante la inercia conservadora del dejar las cosas como están y desviar sistemáticamente las responsabilidades hacia agentes exteriores (administración educativa,



familias, los propios alumnos, etc.) para avanzar hacia mayores niveles de calidad (Cañal de León, 2002: 7). Ambas ideas están en sintonía con las publicaciones internacionales sobre innovación educativa (Katsarou y Tsafos, 2008; McCharen, Song, Martens, 2011).

En ambos trabajos se plantean asuntos cruciales como la necesaria relación teoría-práctica, las fases habituales que siguen las innovaciones, sus aspectos facilitadores y sus dificultades, pivotando todos los planteamientos sobre un eje que se considera central en todo el proceso: el profesorado, así como los líderes institucionales, los equipos directivos y las redes de colaboración docentes. En las fases fundamentales de la innovación (el análisis de necesidades, la toma de conciencia sobre las mismas, la reflexión sobre posibilidades y límites, la búsqueda de información y documentación al respecto, el estudio de las posibles alternativas de acción, la toma de decisión y ejecución de medidas transitorias, la evaluación de las mismas, el diseño de un plan de acción y su puesta en marcha, el seguimiento del mismo y su evaluación y el asentamiento) el protagonista principal es el profesorado y el reto es la mejora de uno o varios aspectos de la realidad educativa susceptibles de un trabajo de mayor calidad. En ambos libros también se plantean los aspectos facilitadores de la innovación: una postura de compromiso en los profesores, su formación permanente, el trabajo colaborativo, la dirección y liderazgo, etc.; así como los aspectos entorpecedores: la inercia institucional, el individualismo, el corporativismo, la falta de formación del profesorado, la intensificación del trabajo docente y el control burocrático, etc.

Sin embargo, las sucesivas reformas en España han ido restando protagonismo a la innovación en favor de otros aspectos a lo largo de los sucesivos cambios de Gobierno (Rozada, 2002). De hecho, la actual ley de educación (LOMCE, 2013), menciona el término “innovación” en tres ocasiones, y tan sólo en una de ellas para referirse a la innovación educativa, como una competencia del director (Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro, artículo 132, apartado c). Esto nos sitúa en una situación complicada ya que ambos términos (innovación y reforma) dependiendo del contexto, pueden ser considerados sinónimos o antónimos. Mientras para el profesorado la reforma es vista como un ataque a la innovación, para los gestores de Consejerías y Ministerios la reforma es considerada como un apoyo a la innovación (Bates, 2013; Terhart, 2013).

Hoy día el modelo de la innovación atraviesa muchas dificultades y precisa ser repensado. Hay buenas prácticas innovadoras de gran valor en nuestro país en todos los ámbitos (enseñanza-aprendizaje de las diferentes didácticas específicas, participación de la comunidad, motivación del alumnado y convivencia), pero se encuentran con muchas dificultades en su difusión y ampliación hacia otros centros. Con frecuencia se considera que innovaciones valiosas (generar una escuela de padres, un club de lectura escolar, apadrinamientos TIC, por ejemplo) que consiguen mejorar un aspecto de la escuela (relación familia-centro y formación de familias, mejora de la competencia lectora, mejora de la competencia informacional...) son difíciles de replicar en otras escuelas y no siempre conducen a los mismos resultados.

5. La mejora y su valoración

El concepto de mejora también es muy frecuente en nuestras vidas y lo utilizamos cuando el cambio, la reforma o la innovación experimentada nos proporcionan una calidad de vida satisfactoria, utilizándolo para referirnos al resultado de una evaluación en la que el dictamen es favorable. Podríamos decir que la mejora es el juicio valorativo que se establece tras comparar el estado inicial, el proceso de cambio y el resultado final. En este sentido, el



término mejora puede ser empleado como sinónimo de innovación. Pero, cabe la posibilidad de que iniciemos una innovación y ésta fracase (caben muchas razones al respecto) y no logre los resultados esperados. En ese caso no podrían usarse los términos como sinónimos porque el proceso no ha provocado los cambios deseados, no ha conducido a la mejora. De hecho, tampoco es adecuado hablar de innovación en ese caso, porque el proceso de cambio no ha conducido al resultado esperado. Si usamos el término innovación para referirnos a un proceso de cambio frustrado, estamos devaluando el sentido original del término.

Para determinar si se han producido mejoras, se requiere una evaluación: para determinar si el cambio, la reforma o la innovación producen mejoras debemos analizar la situación de partida, el proceso seguido y los resultados logrados, en base a informaciones lo más objetivas posibles que ayuden a valorar con criterio si el foco o focos objeto de cambio ha dado frutos.

En ocasiones sucede que un centro o un profesor ponen en marcha una innovación y tras un periodo de implementación de la misma, su evaluación muestra la no consecución de los resultados deseados. En ese momento los agentes promotores del cambio deberán determinar si siguen con ella o la abandonan. En ocasiones, los profesionales que los lideran deciden no abandonar el proceso porque aunque éste no logre el objetivo marcado, sí consigue otras mejoras no previstas o buscadas (Carbonell, 2001; Cañal de León, 2002).

Como ya hemos visto todo cambio y toda reforma no implican necesariamente mejoras. Un cambio puede provocar una evolución o una involución. Si el cambio o la reforma no logran su cometido, lo sensato es abandonarlos, pero aquí hay una diferencia entre cambio y reforma: la reforma, al ser normativa, no puede ser abandonada, debe ser reelaborada, lo cual es más complejo por muchas razones (Ladwig, 2014) y entramos en un terreno en el que lo prudente es plantearse preguntas sin ofrecer la respuesta: ¿tienen nuestros sistemas educativos mecanismos de evaluación consistentes para valorar el impacto de las reformas? ¿Cómo se desarrollan estas evaluaciones? ¿Pueden valorarse los resultados de las reformas si éstas se suceden cada pocos años? ¿Son tenidos en cuenta esos resultados por parte de los gobiernos?

El éxito de un cambio, de una reforma o de una innovación está íntimamente relacionado con dos factores: las evidencias científicas en las que ésta se apoya para llevar a cabo con fundamento el máximo de acciones educativas de relevancia y la colaboración de toda la comunidad educativa en su logro.

En el improbable caso de que ahora representantes de todos y cada uno de los diferentes partidos políticos de España se reuniesen para desarrollar un Pacto Educativo, tal y como está el panorama, harían una nueva reforma sobre la base de la negociación, cediendo unos y otros en algunos de sus principios fundamentales, generando una nueva norma consensuada que podría estar en vigor largo tiempo (con o sin revisión). Lo significativo, en este improbable caso por el que aboga gran parte del profesorado, algunos sindicatos y algunos grupos parlamentarios minoritarios, sería cómo se elaboraría la misma, llegando a acuerdos entre los postulados de los diferentes partidos, cediendo unos y otros en sus planteamientos. Sin duda, esta situación daría estabilidad al sistema educativo, pero no necesariamente podríamos decir que tendríamos la mejor ley de educación posible. Para que esto fuera así sería necesario acudir a las fuentes científicas de investigación de primer nivel mundial para ver qué propuestas políticas han sido las más relevantes y progresistas en el panorama internacional y tratar de seguir sus propuestas, siendo posible fundamentar las mismas en experiencias previas que ya han demostrado su éxito y sirvan de aval en la creación de una nueva reforma.

En nuestro país se han ido sucediendo reformas con dudosos y en ocasiones inadecuados fundamentos teóricos y prácticos (Cueto, 2006). Si la política educativa española sigue ajena a



las evidencias científicas internacionales sobre hacia dónde dirigir la reforma y no potencia los mecanismos para que las escuelas tengan apoyo institucional para acometer cambios, puede afirmarse que un pacto educativo no necesariamente logrará mejoras en los aprendizajes de los estudiantes, su motivación, la participación de la comunidad ni la convivencia (Tejedor, 2007).

6. Conclusión

De este análisis conceptual se pueden extraer al menos tres grandes conclusiones: (1) la necesidad de utilizar los conceptos con precisión para contribuir al buen desarrollo de este campo científico, (2) a necesidad de apostar por modelos transformadores, porque superan el modelo de la innovación, y (3) la necesidad de apostar por políticas educativas basadas en evidencias como fundamento de nuestras reformas educativas nacionales y autonómicas que permitan y contribuyan a la mejora del campo y de la realidad educativa de nuestros centros educativos.

La formalización de los planteamientos de la innovación en España recogidos por Carbonell y Cañal de León, así como algunos otros autores de relevancia nacional han contribuido a afianzar este campo y dotarlo de la relevancia que debe tener, pero el mismo ha ido evolucionando mucho tanto en la teoría como en la práctica, y a día de hoy, es posible encontrarse con algunos planteamientos que ya superan el modelo de la innovación y sus limitaciones (énfasis en el profesorado y enfoque limitado hacia uno o varios aspectos susceptibles de mejora).

Estamos entrando en un nuevo periodo de la innovación que ya está dando notables resultados: desarrollando en la teoría y en la práctica la transformación, uniendo además éstas para que el trabajo resultante sea de la mayor calidad posible, logrando cambios de máxima profundidad y eficacia (Woodyard, 2011).

Referencias bibliográficas

- Ball, S.J., & Exley, S. (2010). Making policy with 'good ideas': Policy networks and the 'intellectuals' of New Labour. *Journal of Education Policy*. 25(2): 151-169.
- Bates, A. (2013). Transcending systems thinking in education reform: implications for policy-makers and school leaders. *Journal of Education Policy*. 28 (1), 38-54.
- Cañal De León, P. (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Akal.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Constitución Española De 27 De Diciembre De 1978. BOE núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Cueto, S. (2006). Desarrollo de políticas educativas basadas en evidencias y uso de la información empírica por tomadores de decisiones. *REICE*, 4.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: la continuación*. Madrid: Akal.



- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change*, 7(3): 113-122.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio. Con creces*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10(2-3): 101-113.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja*. Madrid: Pirámide.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management Formerly School Organisation*, 24(3): 287-309.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher education*. 21 (8): 967-983.
- Hargreaves, A. (2009). A decade of educational change and a defining moment of opportunity—an introduction. *Journal of Educational Change*, 10(2): 89-100.
- Kaniuka, T. S. (2012). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13 (3): 327-346.
- Katsarou, E., & Tsafos, V. (2008). Collaborative school innovation project as a pivot for teachers' professional development: the case of Acharnes' Second Chance School in Greece. *Teacher Development*, 12 (2): 125-138.
- Ladwig, J.G. (2014). Theoretical notes on the sociological analysis of school reform networks. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3): 371-388.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Lukacs, K. S., & Galluzzo, G. R. (2014). Beyond empty vessels and bridges: toward defining teachers as the agents of school change. *Teacher Development*, 18(1), 100-106.
- Mccharen, B., Song, J., Martens, J. (2011). School Innovation The Mutual Impacts of Organizational Learning and Creativity. *Educational Management Administration & Leadership*. 39(6): 676-694.
- Mills, M., & Niesche, R. (2014). School reform and the emotional demands of principals: Lorna's story. *School Leadership & Management: Formerly School Organization*. 34 (2), 120-135.
- Rozada, J.M. (2002). Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado). *ConCiencia Social*, 6: 15-57.
- Tejeiro, M. R. (2014). Medición de la cultura de innovación: depuración con cuatro estudios de caso. *Intangible capital*, 10(3): 467-504.
- Tejedor, F.J. (2007). Innovación educativa basada en la evidencia. *Bordón*, 59(2-3), 475-488.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 33 (5), 486-500.
- Woodyard, S M. (2011). *Co-constructing community, school and university partnerships for urban school transformation: Year two*. California: Faculty of the USC Rossier School of Education University of Southern California.