



**Facultad de Educación**

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**La innovación desde los equipos directivos  
en los centros de Educación Secundaria de  
Cantabria**

**Innovation from management teams in  
Secondary schools in Cantabria**

**Alumno:** Pablo Isidro Gómez

**Especialidad:** Lenguas Extranjeras

**Directora:** Carmen Álvarez Álvarez

**Curso:** 2018/2019

**Fecha:** 24 de junio de 2019

# Índice

<b>Resumen.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Introducción y justificación.....</b>	<b>6</b>
<b>2. Objetivos.....</b>	<b>8</b>
<b>3. Estado de la cuestión.....</b>	<b>9</b>
3.1. Concepto de innovación, equipo directivo y liderazgo pedagógico.....	9
3.2. Relación entre la innovación y el liderazgo pedagógico de la dirección escolar.....	12
3.3. La innovación educativa.....	13
3.3.1. Origen de la escuela moderna.....	13
3.3.2. Características generales de la innovación.....	14
3.3.3. La innovación educativa en España: pasado, presente y futuro.	17
3.3.4. La complejidad de las reformas y su relación con la innovación.	21
3.4. La dirección escolar y el liderazgo pedagógico.....	24
3.4.1. La dirección escolar a nivel internacional y su influencia en España.....	24
3.4.2. La dirección escolar en España a lo largo de la historia.....	26
3.4.3. La reestructuración y el cambio de rumbo de la dirección escolar en España: hacia el liderazgo pedagógico.....	28
<b>4. Materiales y metodología.....</b>	<b>31</b>
<b>5. Resultados.....</b>	<b>34</b>
5.1. Innovación más relevante.....	34
5.2. Posibilidades y retos.....	40
5.3. Dificultades y su superación.....	45
5.4. Evaluación de la innovación.....	49
<b>6. Conclusiones.....</b>	<b>55</b>
<b>7. Bibliografía.....</b>	<b>61</b>

Anexo I. Cuestionario sobre innovación educativa y dirección escolar

## **Agradecimientos**

Me gustaría expresar mi agradecimiento, en primer lugar, a Carmen Álvarez Álvarez, Dra. en Pedagogía, quien ha sido mi tutora en este Trabajo Fin de Máster y ha mostrado en todo momento una gran profesionalidad, guiando y asesorando mi trabajo de manera muy cercana durante todo este periodo de tiempo. Gracias por tu interés en el trabajo y por permitirme colaborar contigo.

En segundo lugar, y de manera igualmente especial, pues sin ellos este trabajo no habría sido posible, querría agradecer a los equipos directivos del CC María Auxiliadora (Salesianos), del CC Sagrados Corazones, del CC Verdemar, del CC Compañía de María, del CC Menéndez Pelayo, del IES Leonardo Torres Quevedo, del IES Manuel Gutiérrez Aragón, del IES Marismas, del IES Marqués de Manzanedo, del IES Peñacastillo, del IES Ría del Carmen y del IES Valle de Piélagos. Querría agradecerles el tiempo dedicado, su colaboración y sus interesantes contribuciones a este trabajo. Asimismo, agradezco a otros centros que, por unas u otras razones, quisieron pero finalmente no pudieron colaborar en el estudio.

## Resumen

La sociedad actual evoluciona a un ritmo vertiginoso, con constantes y profundos cambios económicos, sociales, políticos, culturales y tecnológicos, y avanza varios pasos por delante de los centros educativos. En ese marco, la innovación puede y debe desempeñar un papel fundamental como impulsora y dinamizadora de mejoras escolares si es planificada y debatida colectivamente, pero también liderada por equipos directivos con liderazgo pedagógico, formados adecuadamente y comprometidos con ofrecer la mejor formación posible al alumnado de los centros que dirigen. El presente trabajo analiza el punto en el que se hallan ambos elementos, la innovación y la dirección escolar y el liderazgo pedagógico, en los centros de educación secundaria de Cantabria mediante un cuestionario que se pidió rellenar a los equipos directivos de los centros.

Los resultados muestran que los equipos directivos mantienen un elevado grado de compromiso con la innovación; que, de forma mayoritaria, están centrando dicha innovación en nuevas metodologías docentes; y que el principal obstáculo para su implementación es la falta de formación del profesorado, a lo cual se le está poniendo solución tanto a nivel institucional como desde los propios centros. Es posible concluir que la innovación tiene un gran impacto en las mejoras escolares y debe ser un pilar fundamental en la formación permanente del profesorado y que es necesario que los equipos directivos continúen el buen camino en el que se hallan hacia ejercer cada vez más un liderazgo pedagógico.

**Palabras clave:** innovación educativa, dirección escolar, liderazgo pedagógico, Educación Secundaria, Cantabria

## Abstract

Society evolves very rapidly these days, with constant, deep economic, social, political, cultural and technological changes, leaving schools behind. In

this context, innovation can and must play a key role in promoting and revitalizing improvements in schools if it is collectively planned and discussed, as well as led by management teams with pedagogical leadership, with enough training and committed to offer their students the best possible education. This paper analyzes at which stage are both aspects, innovation and pedagogical leadership of schools management teams, in secondary schools in Cantabria. We asked the school directors to fill in a question paper.

The study shows that management teams are highly committed with innovation, and that most of them are focusing in new teaching methods. The main hinder to innovation is the lack of teacher training, a problem that is being tackled both from the institutions and within the schools themselves. We can therefore conclude that innovation has a great impact in school improvements and must be an essential part of teacher training, and that it is necessary for management teams to keep on the same track of pedagogical leadership.

**Key words:** educational innovation, school management, pedagogical leadership, Secondary school, Cantabria

## 1. Introducción y justificación

Corren tiempos difíciles: la sociedad es cada vez más compleja, se producen cambios profundos que se suceden a una velocidad de vértigo. A esa espiral de constantes cambios no escapa la educación, cuya naturaleza y cuyos objetivos, sin embargo, tienen que ver con lo duradero, no con lo efímero; requiere esfuerzo y perseverancia, no la inmediatez de un clic. En el contexto actual, quienes se involucran en el ámbito educativo han de asumir la responsabilidad de intentar minimizar la distancia y la diferencia de ritmos que existen entre la sociedad y la escuela.

Este Trabajo Fin de Máster tiene en la innovación y la dirección escolar y el liderazgo pedagógico sus dos principales ejes, así como la relación existente entre ambos. Queremos señalar la pertinencia de ambos en el momento actual; en ese esfuerzo por que la escuela no quede al margen de los cambios ocurridos en la sociedad, la innovación se presenta como una herramienta fundamental. Desde hace ya bastantes años, esta palabra está presente en numerosos debates en muy distintos contextos del ámbito educativo; incluso traspasa las fronteras de este y aparece en medios de comunicación o discursos políticos. Pese a ello, llama la atención que «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» (Álvarez, 2017: p. 16). Este sorprendente dato refleja la inquietud que fue el germen de este trabajo: todos oímos hablar de innovación educativa; los gobiernos, los centros escolares, los directores aseguran apostar por ella... pero ¿sabemos en qué consiste? ¿Tenemos claro cuándo podemos calificar algo de «innovación»? ¿Sabemos qué factores facilitan y cuáles obstaculizan la innovación? Buscamos dar respuesta a estos interrogantes.

Además de analizar el fenómeno de la innovación, en el presente Trabajo Fin de Máster partimos de otra cuestión que se antoja fundamental cuando hablamos de innovación: ¿qué papel desempeñan en dicho fenómeno los equipos directivos de los centros? ¿Son meros observadores o coordinadores de la innovación en sus centros? ¿Deberían más bien ser

impulsores de la misma, garantes de que sus centros transitan colectivamente la senda de la innovación? ¿En ese proceso se encuentran obstáculos, bien a nivel humano, en forma de docentes o departamentos con una visión diferente de la educación o de la innovación, bien a nivel económico, con falta de recursos? Estas son solo algunas de las muchas preguntas que pueden surgirnos cuando nos preguntamos por la relación entre la innovación y la dirección escolar, y por qué modelo de dirección es necesario.

Consideramos oportuno señalar que este Trabajo Fin de Máster está motivado por una voluntad de cambio, de actuar e incidir de manera concreta en la realidad educativa, en la medida de nuestras posibilidades. Con demasiada frecuencia existe una cierta desconexión entre la actividad de los investigadores y la de los docentes en el día a día de las centros educativos (Fullan y Hargreaves, 1997), y consideramos que se debe avanzar para lograr la integración de la investigación y de la enseñanza o el saber práctico, para que esta desconexión deje de ser tal y pase a convertirse en una simbiosis.

Ante la imposibilidad de abarcar un ámbito territorial más extenso en un trabajo de esta naturaleza, y teniendo presente esa voluntad de contribuir de manera concreta realizando un diagnóstico de la realidad, el análisis se centrará en la Comunidad Autónoma de Cantabria. En primer lugar situaremos los objetivos que nos hemos propuesto; a continuación estudiaremos los fenómenos de la innovación, la dirección escolar y el liderazgo pedagógico y la relación entre ambas a partir de los postulados de investigadores relevantes en el campo procedentes tanto de nuestro entorno como de otros países; en tercer lugar explicaremos el proceso de recogida de datos mediante la consulta a equipos directivos de distintos centros de Educación Secundaria de Cantabria; por último, tendremos oportunidad de analizar los datos obtenidos y extraer conclusiones que nos permitan hacer un mapa del estado en el que se encuentran la innovación y los equipos directivos en los centros cántabros de Educación Secundaria.

## 2. Objetivos

El objetivo general del trabajo es analizar en qué estado se halla la innovación educativa en los centros de Educación Secundaria de Cantabria y qué papel cobran y cuánta relevancia adquieren los equipos directivos en todo lo que tiene que ver con innovación.

De este objetivo general se derivan varios objetivos específicos:

- Averiguar cuáles son los puntos fuertes en innovación; es decir, qué propuestas han cosechado o están cosechando éxitos relevantes, así como qué elementos las hacen posibles; por otra parte, detectar las principales carencias u obstáculos que imposibilitan o dificultan la aplicación de propuestas innovadoras.
- Analizar si las innovaciones más exitosas pueden ser modelos extrapolables a otros centros. Desde la perspectiva de que una innovación no siempre tiene por qué ser algo necesariamente nuevo, creado de cero, sería deseable que los docentes pudieran conocer y aplicar en sus centros las experiencias que otros colegas y centros han llevado a cabo y que han demostrado ser exitosas.
- Tratar de sugerir elementos que permitan solventar algunas de las carencias que obstaculizan la innovación en la actualidad, para de alguna manera contribuir modestamente a que se extiendan las experiencias innovadoras en los centros de Cantabria.

A lo largo de este TFM trataré de dar respuesta a estos objetivos, cuyo cumplimiento comprobaremos, una vez analizados los resultados que obtengamos en nuestro estudio, en el apartado 6. Conclusiones.

### **3. Estado de la cuestión**

Como avanzábamos al comienzo, somos conscientes de que la innovación es un concepto muy presente siempre que se habla de educación y, sin embargo, no parece que todo el mundo se refiera a lo mismo cuando lo utiliza. Se antojaba necesario clarificar este concepto tan mencionado si queríamos realizar un análisis de su situación en Cantabria. A eso dedicaremos el primer subapartado: intentaremos aportar algo de claridad a la confusión terminológica que hay con este concepto, algo común al campo de la educación en general, y también nos ocuparemos de los equipos directivos y el concepto de liderazgo pedagógico. A continuación, antes de adentrarnos más detalladamente en los dos elementos centrales del trabajo, la innovación y la dirección escolar y el liderazgo pedagógico, veremos qué relación guardan entre sí ambos, el porqué de unirlos en este trabajo. En el tercer subapartado será el momento de fijarnos detenidamente en la innovación: cuál es el origen de la escuela moderna, cuáles son las características generales de la innovación, cuál ha sido su evolución histórica en España y qué relación guarda con las reformas educativas. En cuarto lugar, le tocará el turno al otro elemento principal del trabajo: la dirección escolar y el liderazgo pedagógico. Analizaremos a modo comparativo cómo se halla este aspecto a nivel internacional y en España, también su evolución a lo largo de la historia en nuestro país y, por último, concretamente el proceso de reestructuración que vive en estos momentos, en el que se enmarca este TFM, que busca analizar en qué punto de dicho proceso se halla actualmente Cantabria.

#### **3.1. Concepto de innovación, equipo directivo y liderazgo pedagógico**

En el ámbito de la educación nos encontramos en demasiadas ocasiones con una falta de precisión a la hora de definir algunos términos. Así como otras disciplinas científicas tienen una terminología muy específica y circunscrita a su campo del saber, no tan fácil de confundir con el léxico que

utilizamos en nuestro día a día, en el caso de la educación nos encontramos ante un lenguaje que comparte pocas fronteras con nuestro uso cotidiano de la lengua.

Un ejemplo de ello es el concepto de innovación, fundamental en este trabajo, para el que, además de dicho término, en español se vienen utilizando otros como «cambio», «reforma» o «mejora». Algunas de las causas que menciona Álvarez (2017: p. 12) para esta falta de precisión, además de la ya mencionada en el párrafo anterior, común al ámbito educativo, son «las traducciones entre lenguas del panorama internacional junto con sus interpretaciones y adaptaciones en el contexto español y [...] el uso indistinto que se hace de los mismos por parte de académicos y prácticos». También Shen (2008) hace referencia a la amplitud de significados que se le han atribuido en inglés a la palabra «change» en educación. Término, el de «change», que ha sido ampliamente traducido como «cambio» y que, sin embargo, como señala Álvarez (2017), hace referencia más bien a lo que en el contexto español entendemos por «innovación». Aquí vemos la traducción imprecisa como una de las causas de la indefinición terminológica, como señalábamos antes.

Conviene, por tanto, aclarar desde el comienzo qué entendemos por «innovación» en este trabajo. Para evitar ambigüedades haremos uso de un significado muy preciso del término, según el cual «lo que define la innovación es el logro de mejoras» (Álvarez, 2017: p. 15). Calificar como innovación cualquier propuesta de cambio, aun cuando, por ejemplo, carezca de una base teórica, no haya sido impulsado en ningún centro o su puesta en práctica no haya arrojado resultados positivos puede llevarnos a crear un cajón de sastre en el que quepa considerar como innovadora prácticamente cualquier iniciativa, sólo por el hecho de que contenga un cierto ánimo de novedad.

Por otra parte, veamos qué entendemos por equipo directivo, aunque en este caso no hay tanto espacio para la indefinición terminológica. La LOMCE (2013: p. 101) lo define como el «órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, [...] integrado por el director, el jefe de estudios, el secretario y

cuantos determinen las Administraciones educativas». Sin embargo, como veremos más adelante, lo que sí existe es una distancia entre lo que la normativa menciona como principales funciones del equipo directivo y la verdadera realidad de los equipos directivos en su día a día, además de la contradicción que supone hablar de autonomía de las direcciones escolares y los centros y proponer luego un procedimiento de selección de directores como el que se regula en el propio texto legal, procedimiento en el que nos detendremos más adelante.

Esta falta de concordancia entre el papel y la realidad refleja uno de los problemas de las reformas educativas, que también analizaremos más adelante, como es el hecho de que a menudo se pretende solucionar mediante reformas –impuestas, además– problemas que tienen múltiples causas, instaladas profundamente en la cultura escolar del país; problemas, por lo tanto, que, como han señalado diversos autores (Fullan, Hargreaves, 1997; Carbonell, 2001; Bolívar, 2012), no se solucionan desde arriba y desde fuera, sin entrar a intentar cambiar el pensamiento, los hábitos y las actitudes del profesorado y el funcionamiento de las organizaciones escolares.

En cuanto al concepto de liderazgo pedagógico, surge en Estados Unidos en los años setenta y hace ya tiempo se considera en la literatura como un elemento fundamental en la mejora de la educación (Bolívar, 2013; Male y Palaiologou, 2015; García-Garnica, 2016). Según Bolívar (2012), el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes. Dentro de la amplitud de definiciones o interpretaciones que hacen unos u otros autores, en este trabajo emplearemos una concepción del término amplia, asumiendo la postura de García-Garnica (2016: 11): «la labor pedagógica no se reduce a los procesos de enseñanza-aprendizaje sino que envuelve todas aquellas acciones que apoyen la mejora de los mismos». Será fundamental, en todas esas acciones, crear un clima adecuado en el que el profesorado pueda ejercer su labor de forma óptima: «la tarea central de los líderes pedagógicos es ayudar al profesorado a mejorar su labor, influyendo en sus valores y motivaciones, en su nivel de compromiso, en sus habilidades y

conocimientos y, cómo no, en las condiciones en las que desarrolla su trabajo» (García-Garnica, 2016: 12).

Una vez acotados y aclarados estos conceptos, veamos qué relación guardan entre sí y por qué hemos decidido hacer girar nuestro trabajo en torno a estos dos elementos.

### **3.2. Relación entre la innovación y el liderazgo pedagógico de la dirección escolar**

La innovación y la dirección escolar son los dos elementos principales de este trabajo. ¿Qué relación existe entre ambas? ¿Es necesario que la dirección ejerza un liderazgo pedagógico para facilitar la implementación de propuestas innovadoras en el centro? Debemos analizar qué relación guardan entre sí estos elementos; partimos de la hipótesis de que, efectivamente, un buen equipo directivo tiene como una de sus tareas principales impulsar y facilitar la innovación en su centro, pero debemos comprobar qué ha dicho al respecto la investigación. Tras analizar brevemente la relación entre ambos aspectos, los analizaremos de forma separada y pormenorizada.

Diversos autores (Fullan y Hargreaves, 1997; Carbonell, 2001; Bolívar, 2013; Male y Palaiologou, 2015; García-Garnica, 2016) señalan la importancia de que los equipos directivos se encarguen de impulsar y dinamizar las innovaciones del centro, y la propia normativa española lo recoge entre sus funciones: «c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro» (LOMCE, 2013: p. 101). El articulado de esta ley, sin embargo, no menciona en qué consiste esta innovación ni cómo deben promoverla los equipos directivos. Si realmente queremos que las direcciones escolares sean las responsables directas de impulsar y dinamizar la innovación en los centros, debemos caminar hacia un modelo de dirección diferente al actual (como veremos más adelante), ya que, como señalan Fullan y Hargreaves (1997: p. 34), «[e]l problema clave de la dirección escolar moderna

es la sobrecarga, que crea dependencias e indefensión en muchos de los que desempeñan esas funciones». Cargar a los directores con tareas de gestión, urgentes, que requieren una atención constante, hace que dispongan de menos tiempo para pensar y dirigir algo tan amplio y multifacético como es la innovación.

### **3.3. La innovación educativa**

En este apartado analizamos el primero de los dos elementos centrales del trabajo: la innovación. Queremos poner de relieve en un primer momento la gran capacidad de transformación que posee la innovación y, en general, la educación, motivos por los cuales decidimos tratar este aspecto en el TFM. Pero para ello necesitaremos brevemente repasar de dónde surge la escuela moderna, cuál es su origen; en ello nos centraremos en el primer subapartado. A continuación, veremos qué características tienen las medidas innovadoras. Después analizaremos la evolución de la innovación en nuestro país y, por último, veremos qué relación se establece entre este fenómeno y las reformas educativas, y cómo se ha concretado esa relación en España en las últimas décadas.

#### **3.3.1. Origen de la escuela moderna**

Si nos fijamos en el origen de la educación moderna, la escuela sería ese «espacio de reproducción de las relaciones sociales y de los valores dominantes» (Carbonell, 2001: p. 16), pues surgió por la necesidad que tenía la burguesía de formar a la mano de obra que trabajaría en el futuro en sus fábricas y empresas. Con las revoluciones industriales, para la mayoría de trabajos empezó a hacerse necesario adquirir unos conocimientos mínimos, por lo que se requería otorgar una mínima instrucción a los niños que en el futuro desempeñarían dichos trabajos. Otra función que cumplía la escuela y por la que resultaba necesaria era la de custodia: al producirse masivas

emigraciones del campo y concentrarse en las ciudades grandes cantidades de población, hacía falta erigir establecimientos donde custodiar durante el día a los hijos de los trabajadores. Con estos dos elementos en mente, no se puede pasar por alto que, en última instancia, como afirman Fullan y Hargreaves (1997: p. 27), el “sistema de producción en serie” del siglo XIX «se diseñó como una forma de disciplinar y controlar a las masas»; es decir, que la escuela tuvo un origen muy diferente al carácter que hoy día le atribuimos de garante de inclusividad, igualdad de oportunidades, formadora de individuos críticos. La escuela nunca ha quedado ni quedará al margen de las clases sociales y de las relaciones y los conflictos existentes entre estas.

Ese carácter disciplinante y controlador de la educación sigue presente en parte hoy día, pues los sistemas educativos se siguen moldeando a partir de las necesidades de la clase dominante. No obstante, pese a esta vigencia, la escuela es «también un espacio de confrontación y de resistencia donde es posible alumbrar proyectos innovadores alternativos» (Carbonell, 2001: p. 16). En otro momento, Carbonell (2001: p. 39) habla de cómo la escuela «bascula entre el carácter reproductor del Estado como poder –de sus valores y cultura oficial– y el potencial liberador». Contribuyamos a que esa balanza se decante progresivamente por la capacidad transformadora y el potencial liberador, y no tanto por el carácter de la escuela controlador y reproductor de la ideología dominante actual. Si decidimos apostar por potenciar esa capacidad de la educación, deberemos necesariamente hablar de innovación.

### **3.3.2. Características generales de la innovación**

La innovación es un fenómeno amplio y multifacético. Al comienzo, cuando queríamos delimitar de forma precisa la definición de este concepto, afirmábamos que para que una propuesta sea considerada como innovadora debe, necesariamente, promover y lograr una mejora. Pero eso en sí no define la innovación. Siendo estrictos con la terminología, no podemos identificar o intercambiar el concepto de innovación por el de cambio, pues no todos los

cambios suponen una mejora, aunque toda mejora implica un cambio (Carbonell, 2001; Shen, 2008). Carbonell (2001: p. 16) hace uso de una definición muy adecuada:

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 renovadora, 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.

Veamos, pues, las líneas generales que pueden definir todas estas intervenciones, decisiones y procesos que constituyen las innovaciones.

En primer lugar, hay un valor que debe compartir toda innovación: se requiere tiempo y persistencia, por lo que no casan bien con las urgencias que habitualmente exigen las reformas educativas impulsadas desde la Administración, como veremos más adelante. ¿Por qué es así? Porque pretenden cambiar lo importante, el fondo de las culturas escolares, lo que subyace a muchas cosas que ocurren en los centros, y esto necesariamente lleva tiempo, pues esa cultura se ha ido formando precisamente por el paso de años y años.

En segundo lugar, debemos plantearnos qué es lo relevante en las innovaciones: si lo importante es el proceso, el camino, más que el producto o el punto de llegada, como sostiene Carbonell (2001), o si debemos atender con detalle al resultado que alcancemos. ¿O es posible y deseable combinar ambas? El proceso que comienza cuando detectamos una carencia y decidimos implementar una medida innovadora es relevante, y por el camino aprenderemos muchas cosas valiosas a medida que observemos; no obstante, no debemos perder de vista que el objetivo es lograr una determinada mejora, unos determinados resultados. Debemos llegar a conclusiones y ser capaces de evaluar dicha medida y valorar si gracias a ella hemos obtenido el resultado que esperábamos (o incluso otros que quizá no habíamos previsto) y, por tanto, hemos solventado o empezado a solventar la carencia detectada. Por mucho

que durante el proceso obtengamos lecciones importantes, si no le damos la importancia que merece al resultado final, podemos poner en marcha numerosas medidas innovadoras y, en realidad, no lograr solucionar los problemas que detectábamos en un origen y por los cuales precisamente decidíamos aplicar dicha medida.

En tercer lugar, de las afirmaciones anteriores deducimos que toda innovación que se precie debe incluir un proceso exhaustivo de seguimiento y, sobre todo, de evaluación (Álvarez, 2017), para valorar los avances o retrocesos que haya supuesto y, por tanto, si debe seguir aplicándose, si deben incorporarse algunas modificaciones para seguir aplicándose o si debe abandonarse.

Una vez hecha una definición de en qué consiste la innovación y qué características tiene, debemos preguntarnos por su aplicación. ¿En qué contextos y condiciones resulta fácil aplicar medidas innovadoras y en cuáles no? En otras palabras, ¿qué factores facilitan la innovación y cuáles la dificultan? Carbonell (2001) hace una lista de ambos que reproducimos a continuación. Entre los primeros se cuentan siete factores: equipos docentes sólidos y comunidad educativa receptiva; redes de intercambio y cooperación, asesores y colaboradores críticos y otros apoyos externos; el planteamiento de la innovación y el cambio dentro de un contexto territorial; el clima ecológico y los rituales simbólicos; la institucionalización de la innovación; la innovación, si no avanza, retrocede; y vivencia, reflexión y evaluación, o cómo medir el éxito.

Los factores que, según él, dificultan la innovación son los siguientes: las resistencias y rutinas del profesorado; el individualismo y el corporativismo interno; el pesimismo y el malestar docente; los efectos perversos de las reformas; las paradojas del doble currículum; la saturación y fragmentación de la oferta pedagógica; y el divorcio entre la investigación universitaria y la práctica escolar.

En toda medida innovadora, el enfoque principal ha de situarse en el aprendizaje del alumnado, y esto abarca mucho más que su rendimiento

escolar: «una educación integral que articula las experiencias del alumnado y los problemas sociales reales con la cultura escolar, superando la visión estrecha, tecnicista y academicista del rendimiento escolar» (Carbonell, 2001: p. 29). En esta educación integral, y para que el aprendizaje sea significativo, son imprescindibles la ilusión, la motivación o el interés, cualidades que no son innatas, sino que tienen que ser trabajadas por el docente y en contextos de aprendizaje amenos y agradables, como señalan diversos autores (Fullan y Hargreaves, 1997; Carbonell, 2001).

En la mayoría de casos, los alumnos ven la escuela y todo lo que en ella hacen o aprenden como algo lejano, no les resulta estimulante ni útil (Fullan y Hargreaves, 1997). Una de las principales razones de que esto sea así es la distancia que hay entre todo eso y lo que el alumnado hace fuera del centro, lo que le ocurre, lo que aprende... En palabras de Carbonell (2001: p. 103), se trata de un «divorcio casi crónico entre escuela y entorno, entre el proceso de socialización dentro de la institución escolar y fuera de ella». Los centros innovadores tendrán como pata fundamental la apertura a la comunidad, no pueden seguir encerrados hacia dentro si quieren superar ese divorcio: «[la escuela] tendrá que convivir, si no quiere enquistarse aún más en su aislamiento, con una amplia red de servicios y ofertas culturales y formativas abiertas y flexibles, cada día más virtuales que presenciales» (Carbonell, 2001: p. 107).

### **3.3.3. La innovación educativa en España: pasado, presente y futuro**

Al analizar el panorama de la innovación educativa en España nos encontramos con un problema principal que guarda cierta relación con la falta de precisión terminológica a la que hacíamos referencia en el primer subapartado. Analizando junto con sus alumnos universitarios la literatura en este campo, Álvarez (2017: p. 15) concluye que incluso

las revistas españolas más populares en este campo como *Cuadernos de Pedagogía* o *Aula de Innovación Pedagógica* [...] han divulgado [...] 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.

No podemos ignorar el papel fundamental que han tenido estas revistas, que durante años han divulgado también «relevantes innovaciones educativas» (ibídem). No obstante, en esta concurrencia de experiencias, unas más «serias» y otras menos, detectamos cómo no hay un consenso sólido sobre las distintas características que debería reunir toda innovación para ser considerada como tal y divulgada; Álvarez (2017: p. 15) valora que para ello se debería hacer «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».

Si nos adentramos en analizar el bagaje de innovaciones en el sistema educativo español, veremos que, como señala Carbonell (2001: p. 14), quien fuera precisamente director de *Cuadernos de pedagogía*, «[l]os cambios, en general, han sido más epidérmicos que reales. Y, a lo sumo, se han detectado síntomas de modernidad pero no de cambio». Esto se comprende fácilmente si ponemos como ejemplo las nuevas tecnologías: su introducción en las aulas no indica automáticamente que se haya producido una innovación, pues un docente puede seguir enseñando con ellas de la misma manera, con una misma concepción de la educación; sólo cambia el soporte. Aunque ya consta de hace algunos años, en un informe sobre la utilización de las TIC en el aula por parte de los docentes españoles se concluía que «los materiales didácticos tradicionales (como son los libros de texto y las pizarras) siguen siendo los recursos más empleados en las aulas Escuela 2.0 a pesar de la abundancia de la tecnología digital» (TICSE, 2011). De hecho, como señalan Adell y Castañeda (2012: 14),

las tecnologías que mejor se han “integrado” en las aulas son en buena medida lo que podría considerarse “versiones digitales” de herramientas sobradamente conocidas y usadas desde hace mucho tiempo, como la pizarra digital interactiva o el libro de texto digital, tecnologías decididamente apoyadas por las Administraciones educativas y cuyo potencial innovador es escaso.

Las palabras de Carbonell (2001: p. 18) reflejan a la perfección la necesidad de que no consideremos directamente como innovador cualquier introducción en educación de ciertos elementos, como pueden ser las nuevas tecnologías, por modernos que parezcan, pues no van a contribuir por sí mismos a modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje:

La mera modernización de la escuela nada tiene que ver con la innovación [...] meros diseños que adornan el paisaje escolar, pero que no modifican en absoluto las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje instaladas en el más rancio conservadurismo. Son cambios meramente epidérmicos que, eso sí, se venden muy bien en las escuelas privadas —y en las públicas que también compiten en el mercado— para estar a la moda y captar más alumnado.

Carbonell introduce en esas palabras elementos clave en todo mapa que podamos esbozar sobre la innovación: las escuelas públicas o privadas, el mercado o «estar a la moda» nos llevan a hablar de la sociedad mercantilizada en la que vivimos y a cómo la educación no es, ni mucho menos, inmune a esta tendencia.

En el sistema capitalista en el que vivimos, el capital necesita siempre encontrar nuevos mercados a los que poder expandirse, y la educación era uno de los sectores que tradicionalmente quedaba más al margen de este afán. Sin embargo, tanto por las sucesivas crisis económicas como por el discurso neoliberal que ha ido imperando en las últimas décadas, la lógica mercantilista se ha ido introduciendo también en el ámbito educativo. Carbonell (2001: p. 15) nos habla de «un discurso monopolizado por la unidimensionalidad económica [...] como baremo para medir el funcionamiento de los centros, el rendimiento

escolar o cualquier proyecto educativo de futuro» y de cómo se produce continuamente una

reducción drástica del papel del Estado en la escuela en beneficio del mercado, lo cual supone abrir las puertas a la privatización, a la indefensión de una escuela pública ya muy desatendida y a la desregulación de la enseñanza. Todo ello contribuye a incrementar la fractura social con el consiguiente aumento de las desigualdades culturales y educativas (Carbonell, 2001: p. 15)

Podemos imaginarnos, así, lo difícil que resulta que las propuestas innovadoras escapen a estas tendencias y no se vean atravesadas por esa unidimensionalidad económica, que hace que todo se mida por criterios de rentabilidad, de efectos inmediatos, de *marketing*. En este contexto se enmarca la introducción de las nuevas tecnologías en la educación, fenómeno que en numerosas ocasiones ha obedecido a criterios ajenos a los intereses principales del alumnado. Estos autores lo plasman de manera clara:

la nueva tecnología se ha ido introduciendo en las escuelas sin alterar en muchos casos el orden tradicional de su práctica y de los modelos de transmisión del conocimiento, compatible con muchos estilos de enseñanza y respondiendo a intereses económicos más que a una intencionalidad renovadora, usando las tecnologías del mañana para administrar el currículum del pasado (Correa y de Pablos, 2009: p. 135).

Visto todo lo anterior deducimos que un elemento clave es, como anticipábamos al comienzo, conseguir que los cambios no sean epidérmicos, sino reales, profundos. Para ello, no basta con introducir en la escuela ciertos aspectos de modernización sin cambiar lo sustancial, como las nuevas tecnologías, sino que se trata de cambiar el pensamiento educativo de todos. Como señalan Correa y de Pablos (2009: p. 133), «el cambio educativo esperado no solo depende de la tecnología digital sino de la modificación de los roles de los docentes y los alumnos, y de las relaciones entre ellos, la información y la experiencia».

Nos gustaría retomar ahora el hilo sobre el contexto actual económico, político y social de la educación. Pese a reconocer la importancia de la

modificación del pensamiento, las actitudes o los hábitos de los docentes o los cambios en las relaciones entre docentes y alumnos, tenemos que situar a la misma altura o, incluso, por encima la cantidad de recursos de los que se dispone en educación. La introducción de pedagogías progresistas que van cambiando esos aspectos que hemos mencionado va siendo un hecho, aunque siga su curso lentamente; no obstante, a menudo los docentes se ven asfixiados por la falta de recursos o por la rigidez de la organización escolar, lo cual a su vez se debe, entre otras cosas, a la falta de recursos. ¿Cuánto mejorarían las clases, cuánto se facilitaría el trabajo de los docentes, si, por poner un ejemplo, la ratio de alumnos se redujese hasta tener, de media, 15 alumnos por clase: «[s]ólo cuando el número de estudiantes se sitúa en torno a 15 ó menos, se consigue una mejora efectiva» (Fullan y Hargreaves, 1997: p. 57)? Y esta medida necesitaría, evidentemente, un aumento de la financiación pública de la educación: con menos alumnos por clase, aumenta el número de clases; con más clases, se necesitan más profesores.

En la UE y en España ha descendido en la última década el porcentaje del PIB que se destina a educación, «precisamente cuando los problemas de la enseñanza requieren más atención y los gobiernos no cesan de señalar la educación como una de las prioridades nacionales» (Carbonell, 2001 p.: 64). Observamos que ya Carbonell hablaba de ese problema años antes de que comenzase la crisis económica, por lo que la situación tras los recortes de la última década es más complicada aún. Recalcamos, pues, la importancia de que el docente ejerza su profesionalidad no sólo de puertas para dentro, al interior de su clase, intentando utilizar de manera óptima los recursos de los que dispone –con frecuencia, insuficientes–, sino de puertas para fuera: es de gran importancia que el docente se comprometa y se implique en la defensa de una educación pública y de calidad.

### **3.3.4. La complejidad de las reformas y su relación con la innovación**

Con el mismo ánimo, presente a lo largo del trabajo, de delimitar de manera clara el significado de los distintos términos, procedemos a señalar qué se entiende por «reforma» en el ámbito educativo. En este caso apenas hay disparidad de opiniones, existe un mayor consenso: por «reforma» se entienden aquellas «modificaciones educativas realizadas a nivel de un Estado o de una Comunidad Autónoma. [...] las sucesivas leyes educativas nacionales y autonómicas y a todas las normas que las desarrollan»; es decir, hace referencia al cambio «que procede de las Administraciones educativas» (Álvarez, 2017: p. 14).

El caso de las reformas educativas en España es particular y preocupante: en las últimas décadas se han sucedido varias leyes generales de educación (LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006; y LOMCE, 2013) según llegaba uno u otro partido político al gobierno, lo cual ha supuesto una gran inestabilidad para nuestro sistema educativo. Entre finales de 2016 y mayo de 2018, distintos grupos parlamentarios intentaron alcanzar un Pacto Social y Político por la Educación, pero las negociaciones finalmente fracasaron<sup>1</sup>, y en el momento de redacción de este trabajo la situación política apunta a que en los próximos tiempos quizá se promulgue una nueva ley de educación, pero sin visos de intentar nuevamente alcanzar un pacto.

Debemos analizar qué relación existe entre estas reformas de la Administración y la innovación educativa. Carbonell (2001: p. 36) señala «la ineficacia de las reformas tecnocráticas, auspiciadas desde el Estado, basadas en las prescripciones curriculares de la tradición administrativa intervencionista y controladora». Podemos observar que este problema es común a contextos muy diferentes; Fullan y Hargreaves (1997: 13) también se expresaban sobre esa situación en términos muy similares:

Las reformas de arriba-abajo, las políticas que detraen (o que no conceden) capacidad de decisión a los docentes, que les imponen criterios externos y asfixiantes de rendición de cuentas en forma de resultados de aprendizaje, la desconsideración de sus preocupaciones, de sus valores e intereses...

---

<sup>1</sup> [https://elpais.com/politica/2018/05/14/actualidad/1526314535\\_725460.html](https://elpais.com/politica/2018/05/14/actualidad/1526314535_725460.html)

constituyen obstáculos reales para que los docentes puedan realizar su trabajo con autonomía y responsabilidad.

Carbonell (2001: 26) profundiza en las consecuencias negativas que conllevan aquellas reformas para cuya elaboración no se cuenta con el profesorado: «las propuestas que vienen de fuera, sin apenas participación e implicación por parte del profesorado, por lo general se circunscriben a cambios secundarios [...] que en poco alteran el sentido del conocimiento, las relaciones cotidianas entre quienes enseñan y aprenden y la cultura docente» Lamentablemente, a menudo «el discurso de la reforma va por una orilla del río y la realidad de la innovación anda por la orilla opuesta. Son escasas las veces en que ambas dinámicas coinciden y avanzan juntas empujadas por la misma corriente» (Carbonell, 2001: p. 36).

Entonces, ¿cómo sería la implantación deseable de innovaciones? ¿Qué sería lo ideal? Se ha demostrado que «las innovaciones que parten desde abajo, desde el propio colectivo docente, tienen más posibilidades de éxito y continuidad que las que emanan desde arriba» y, por lo tanto, lo ideal es que sean «pensadas, gestionadas y realizadas autónomamente por el profesorado» (Carbonell, 2001: p. 27). Fullan y Hargreaves (1997: 38) nos hablan de «la abrumadora necesidad de una mayor participación de los docentes en la reforma educativa, tanto fuera como dentro de las clases, en el desarrollo curricular y en el perfeccionamiento de las escuelas». Las posibles reformas educativas de la Administración, por lo tanto, tendrían que respetar y fomentar este origen de las innovaciones, y «tomar las medidas necesarias de política educativa y dotar a la escuela pública de los recursos suficientes para que el profesorado pueda llevar a cabo las innovaciones bajo las necesarias condiciones de calidad» (Carbonell, 2001: p. 27). Como afirmábamos antes, este es uno de los grandes problemas a los que se enfrenta el profesorado: la falta de recursos suficientes. Convendría que desde el Estado y los poderes públicos se apoyase y fomentase la autonomía del profesorado y no se impusieran, además cada poco tiempo, reformas que no cuentan con ellos y en las que se les exigen aplicación y resultados casi inmediatos.

### **3.4. La dirección escolar y el liderazgo pedagógico**

Si uno no conoce las organizaciones escolares parece lógico pensar que, como personas de máxima responsabilidad de las escuelas, los directores y sus equipos sean los encargados de garantizar la calidad educativa del centro, lo cual implica, entre muchas otras cosas, impulsar, fomentar y apoyar la innovación. Sin embargo, como veremos, esta asociación directa entre dirección escolar y calidad educativa o pedagógica del centro no ha existido siempre, ni mucho menos, sino que comenzó a introducirse en la investigación en España hace algunos años (Bolívar, 2013: p. 1). Y eso pese a que la investigación a nivel internacional ya ha sugerido, como recoge Bolívar (ibídem), que «el liderazgo pedagógico de los directivos es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación». En la actualidad, la dirección escolar en nuestro país se encuentra inmersa en un proceso de reestructuración, de cambio de rumbo desde un modelo de gestión administrativa hacia otro consistente en el liderazgo pedagógico.

#### **3.4.1. La dirección escolar a nivel internacional y su influencia en España**

A lo largo de los sucesivos apartados veremos cómo en el ámbito de la dirección escolar es de gran relevancia la convergencia o no que exista entre el desarrollo en nuestro país y el desarrollo a nivel internacional. En el caso de España, llevamos cierto retraso respecto a países más avanzados, y en los últimos años se han dado ciertas tensiones y contradicciones entre pasos dados en la buena dirección y vueltas hacia atrás, proceso que analizaremos más adelante.

La dirección escolar ha ido cobrando relevancia con el paso del tiempo no sólo en la investigación, sino también en las políticas educativas, como demuestra el hecho de que «el tema de la dirección es un asunto importante en

las propuestas de reforma que se han llevado a cabo en las dos últimas décadas en numerosos países del mundo occidental» (González, 2003: p. 226). Se han ido realizando esfuerzos para analizar problemas comunes a los diferentes países y sistemas educativos, partiendo previamente de la base, e intentando superarla, de que existe una gran disparidad en las maneras de concebir la dirección escolar. Reconociendo estos esfuerzos (por ejemplo, el informe de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*, 2009), no podemos olvidar que se debe actuar con «cautela a la hora de aplicar a otros países los hallazgos de las investigaciones nacionales sobre el director escolar, puesto que las diferencias en políticas educativas, tradicionales, culturales, profesionales, ideológicas, etc., no son, en ningún caso, ajenas a esta cuestión» (González, 2003: p. 226).

En todo este apartado está presente una idea que se ha ido imponiendo en las últimas décadas en la investigación internacional sobre dirección escolar: «el liderazgo pedagógico de los directivos es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación» (Bolívar, 2013: p. 1). Ha perdido apoyos la visión del director como mero administrador o gestor, que ha sido la predominante en España durante mucho tiempo, como veremos más tarde, y hoy día se considera al director responsable de la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado (Bolívar, 2012; Male y Palaiologou, 2015; García-Garnica, 2016), así como de facilitador de las condiciones necesarias para un ejercicio óptimo de enseñanza por parte del profesorado; en definitiva, el equipo directivo es el máximo responsable de la mejora de la escuela.

La mirada se ha posado progresivamente sobre los modelos nórdicos y anglosajones, pues han demostrado ser un modelo para la mejora que necesita nuestro modelo de dirección escolar (Bolívar, 2013). Sin embargo, en España aún sigue siendo un asunto complicado, en el que es difícil lograr avances, pese a que se han producido algunos. Hagamos un breve repaso histórico normativo para entender el desarrollo en nuestro país.

### **3.4.2. La dirección escolar en España a lo largo de la historia**

Antes lo avanzábamos: tradicionalmente, el perfil del director en España ha sido de gestor, poseía un carácter administrativo o burocrático (Bolívar, 2013; García-Garnica, 2016). La dirección escolar estaba «ligada al control desde una concepción clásica de la organización escolar tomada de la gestión de las empresas productivas» (González, 2003: p. 228), con todo lo que eso implica, teniendo en cuenta las enormes diferencias que existen, como organizaciones, entre una escuela y una empresa.

Bolívar (2013) establece varias etapas: en primer lugar, durante la dictadura franquista (1945-1970) predomina un modelo jerárquico-burocrático, en el que los profesores superan una oposición y forman un “cuerpo” de funcionarios de directores escolares (más adelante trataremos el dilema sobre si la dirección debe constituir o no una profesión distinta de la de docente); con la Ley General de Educación (1970) la dirección pasa a ser más participativa y no profesional; la administración elige un candidato de entre los propuestos por el claustro de profesores. En ambos casos, más aún en el primero, el director es representante de la administración, en un contexto autoritario y no participativo. Tras la dictadura, se demanda una gestión democrática de las escuelas, a lo cual intenta responder la LODE (1985), pero el modelo que propone resulta débil (Bolívar, 2013) porque, pese a que el director tenga una serie de competencias, las decisiones corresponden en última instancia a los Consejos Escolares o a los Claustros de profesores. A partir de 1995 las regulaciones se van encaminando hacia profesionalizar la dirección –Bolívar (2013: p. 9) menciona las siguientes características: «requisitos previos, mayor duración en el ejercicio, clarificación de competencias, carrera profesional e incentivación económica»–, pero siguen sin resolver un problema que sigue vigente a fecha de redacción de este trabajo, y que explica Viaño (2004): la dirección ha fluctuado entre el representante-delegado de la administración (central o regional), el responsable de ejecutar la normativa y el profesional del conjunto del profesorado.

Las posteriores leyes de PP (LOCE, 2002) y PSOE (LOE, 2006) se fueron hacia un extremo u otro: la LOCE hacia un modelo más profesional y de menor capacidad de elección por parte de la comunidad educativa; la LOE equilibra y vuelve a este carácter elegible). Pero la ley vigente a día de hoy, la LOMCE, supone una nueva vuelta hacia atrás.

Habitualmente, los gobiernos conservadores españoles han visto la dirección escolar como una «representante ejecutiva de las normativas y requerimientos de la Administración Escolar, en detrimento de primar la elección democrática» (Bolívar, 2013: p. 12). El director sería un administrador delegado de la Administración educativa, en lugar de un líder pedagógico. En este sentido, la LOMCE (2013) recupera ese carácter que ya proponía la LOCE (2002) y se sitúa, así, «lejos de otras perspectivas y experiencias internacionales más potentes de liderazgo pedagógico» (Bolívar, 2013: p. 13). La ley actual incorporó una modificación sustancial en el modelo de selección de directores vigente hasta el momento: en la Comisión encargada de la selección, los representantes del Centro constituyen «una proporción mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento» (LOMCE, 2013) y el resto, más de la mitad, proceden de la Administración; es decir, esta se asegura la elección del director, con lo que se vuelve al modelo de la LOCE (2002). Bolívar (2013: p. 14) concluye que «[n]ada hay [en la LOMCE] que asegure la capacidad pedagógica y de liderazgo, más bien se incrementa su dimensión gerencial y ejecutiva»; de esta manera se encamina (yendo hacia atrás) más hacia un «*manager ejecutivo que a un liderazgo pedagógico* en el seno de una comunidad» (ibídem).

Además, en consonancia con esta vuelta al carácter de gestor o administrador del director, la LOMCE le otorga una mayor capacidad de decisión sobre ciertos asuntos, transfiriéndole gran parte de las competencias decisorias que poseía anteriormente el Consejo Escolar; reduce el carácter democrático del funcionamiento de las organizaciones escolares. No parece probable que intentar solucionar un problema tan complejo como el de la dirección escolar, atravesado por muchos factores, únicamente por medio de la

normativa vaya a surtir efecto, pues las reformas no deberían verse como la panacea, como una tabla de salvación (Carbonell, 2001); Fullan y Hargreaves (1997: p. 21) también previenen ante este peligro: «las reformas no son ni el talismán mágico ni la panacea para resolver todos los problemas educativos, ni aun disponiendo de los recursos necesarios».

De todas maneras, de estas palabras podemos deducir, asimismo, que si bien la LOMCE impone un marco normativo que limita las posibilidades de caminar hacia un tipo de dirección más en consonancia con la literatura y las experiencias internacionales, existen muchas dinámicas y culturas que pueden desarrollarse en los centros al margen de la normativa y que pueden fomentar un contrapeso a este modelo de dirección y lo que implica para los procesos de enseñanza-aprendizaje y el funcionamiento de la escuela. Además de que la(s) comunidad(es) educativa(s) deberán luchar por cobrar cada vez mayor protagonismo en el debate político y público sobre educación para que las políticas educativas no puedan tomarse sin contar con su voz y, como ocurrió en este caso, en contra de una gran mayoría y del progreso de ciertos aspectos educativos.

### **3.4.3. La reestructuración y el cambio de rumbo de la dirección escolar en España: hacia el liderazgo pedagógico**

Como adelantábamos al comienzo del presente apartado 3, «[l]a dirección escolar en España actualmente está en un momento de reestructuración» (Bolívar, 2013: p. 3). Acabamos de observar que el papel del director ha tenido tradicionalmente un carácter burocrático o administrativo, lejos de modelos como el nórdico o el anglosajón, pero ahora mismo está evolucionando –a pesar de las trabas que pone en este camino la normativa vigente– y asumiendo características de estos; la tarea consiste en «pasar de una dirección limitada a la gestión a un liderazgo educativo o *dirección pedagógica*, como un factor de primer orden para incidir en la mejora de la

educación» (Bolívar, 2013: p. 3). Respecto a cómo debe realizarse esta transición o evolución del perfil del director existen dos corrientes diferenciadas, que mencionábamos antes, y que pasamos a analizar.

Bolívar (2013) analiza que, por una parte, hay quienes consideran que debería aumentar la cualificación del profesorado en aspectos de gestión; es decir, que los directores sean docentes que realicen una formación complementaria para poder ser directores con liderazgo pedagógico. Por otra parte, hay quienes defienden que el perfil del director presenta unos elementos muy diferentes a los de docente y que, por tanto, debe ser una profesión distinta, así como el proceso de selección también debe ser diferente. Bajo esta corriente subyace una visión técnica de la profesión de director que no compartimos, y nos decantamos por la opción que Bolívar (2013) describe así: «[d]esde la defensa de un liderazgo pedagógico, el desafío no es tanto “profesionalizar a los gestores”, cuanto “cualificar al profesorado” en tareas de gestión y liderazgo, con la creación de los oportunos dispositivos, que no pueden ser sólo “cursos de formación”» (Bolívar, 2013: p. 11).

La corriente que aboga por profesionalizar la dirección escolar, más que hacer evolucionar el perfil del director, hace que involucre, volviendo a etapas anteriores cuyo perfil ya se ha demostrado que ha fracasado en numerosos países y distintas épocas. Se trata, por tanto, de analizar cómo podemos transitar hacia un modelo de liderazgo pedagógico de la dirección escolar.

Una clave consiste en que las direcciones faciliten el trabajo de los docentes: «[s]i el profesorado es clave en la mejora, los directores y directoras han de crear las condiciones y el contexto para que los docentes puedan mejorar en ejercicio profesional» (Bolívar, 2013: p. 7). Un hábito que costará modificar, pero que debe acometerse, es la resistencia que tiene la mayoría de profesores a que otros observen el trabajo que desarrollan en sus aulas (García-Garnica, 2016), que tradicionalmente ha sido un espacio compartido sólo entre el docente y sus alumnos. Si el director va a ser un factor clave en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, necesita observarlos de

primera mano (Bolívar, 2013; García-Garnica, 2016), sin que esto sea interpretado por el profesor como un cuestionamiento de su autoridad.

Otro problema que presenta la transición hacia un modelo de liderazgo pedagógico de la dirección escolar es la falta de atractivo de la función de director. La complejidad de esta función y la ausencia de incentivos hicieron que, durante años, en muchos centros de España no se presentasen candidatos a la dirección. Como Bolívar (2013: p. 8), vemos necesario «mejorar el *status* de función directiva, lo que implica ampliar las atribuciones, responsabilidades e incentivos». También el informe de la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2009) tuvo esto en cuenta y lo situó como una de las cuatro grandes líneas que proponía: «(re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar, distribuir el liderazgo, desarrollar competencias para un efectivo liderazgo y hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva» (Bolívar, 2013: p. 20). Progresivamente habrá que ir poniendo los medios necesarios para que la figura del director sea cada vez más clave a la hora de garantizar mejoras en los centros escolares, lo cual, junto con posibles incentivos, la hará más atractiva para los docentes y los futuros docentes.

#### **4. Materiales y metodología**

Para la investigación del presente trabajo se planteó emplear como técnica principal un cuestionario, planteando tanto preguntas cerradas como abiertas, para obtener unos resultados más ricos. Desde un principio se pensó pedir colaboración en esta tarea a los equipos directivos de los centros de Secundaria de Cantabria. El resultado final del mismo puede consultarse en el Anexo I. Al haber en Cantabria 90 centros que imparten Educación Secundaria, en un primer momento surgió la duda de si enviar el cuestionario a todos los centros o realizar una selección. La selección podría basarse en distintos criterios, por ejemplo si el centro es público, concertado o privado. Otro criterio podría ser centrarse en aquellos centros que cuentan actualmente con un Proyecto Integrado de Innovación Educativa.

Finalmente, con la intención de hacer un trabajo lo más completo posible y también en previsión de que quizá no todos respondieran, se decidió enviar el cuestionario a todos para así tener una mayor variedad de respuestas y, con ello, un panorama lo más amplio posible sobre la innovación en centros de Secundaria en Cantabria.

Para una correcta elaboración del cuestionario se tuvieron en cuenta diversos factores. En primer lugar, este no debía ser excesivamente largo ni denso. Precisamente en el apartado 3.2. hacíamos referencia a la gran sobrecarga de tareas que tienen las direcciones escolares; si un cuestionario como este les iba a suponer dedicarle mucho tiempo y quitárselo a tareas más acuciantes del centro que dirigen, cabía la posibilidad de que no lo rellenasen o lo hiciesen con poco interés o atención, lo cual influiría negativamente en la calidad de las respuestas. Esto nos lleva al segundo factor: se intentó que las preguntas, además de no ser demasiadas, fuesen claras y concisas, para facilitar el trabajo a los equipos directivos. Podemos decir que hay un cuestionario de mínimos y uno de máximos: si un equipo directivo se limita a marcar determinadas respuestas a las preguntas nos asegurábamos obtener datos suficientes para la investigación; en el caso de aquellos equipos directivos que pudieran emplear más tiempo en el cuestionario o tuvieran más

interés, se deja espacio en varias preguntas para ampliar o profundizar en la respuesta, lo cual nos proporcionaría datos más interesantes.

En el Anexo I se encuentra el cuestionario enviado a los centros. En cuanto a las preguntas, se utilizaron distintos formatos, teniendo en cuenta que su distinta naturaleza requeriría un tipo de respuestas u otras. Conformamos un primer bloque de contexto para conocer mínimamente tanto el tipo de centro como el director o la directora del centro y su experiencia en el puesto; los otros cuatro bloques trataron sobre el principal eje de innovación, los retos y las posibilidades, las dificultades y su superación y la evaluación de las medidas innovadoras.

En total respondieron 14 centros escolares; si bien es cierto que habría sido deseable un número mayor, consideramos que es una buena muestra que, además, contiene una gran variedad en cuanto al tipo de centros, un mínimo de diversidad que nos marcábamos al plantear el cuestionario. Entre los centros que contestaron contamos con centros tanto públicos (8) como concertados (6), tanto urbanos (8) como semirurales (6), tanto grandes como pequeños en cuanto a número de alumnos matriculados (ver gráfico 1).

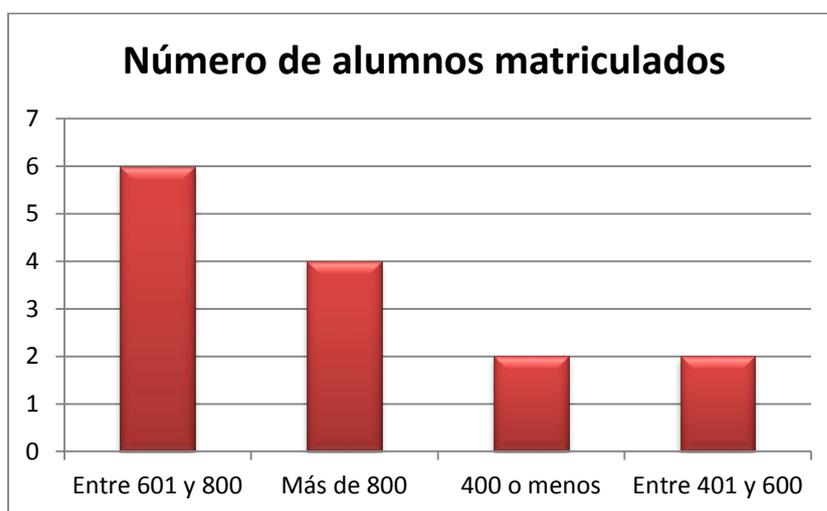


Gráfico 1. Número de alumnos matriculados.

La categoría más desequilibrada es la del género de la dirección escolar: diez centros estaban dirigidos por un director y cuatro por una directora, lo cual reproduce el menor número de mujeres que ocupan, en general, puestos de

dirección en los centros de Secundaria en comparación con los hombres; y eso teniendo en cuenta que las mujeres representan, según datos del curso 2016/2017, el 60,3 % del total de profesorado en Educación Secundaria en nuestro país (Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España, 2019: p. 14).



Gráfico 2. Años de experiencia en la dirección del centro.

La mayoría de directores llevan cinco años o menos en el cargo, lo cual puede suponer dificultades (y así lo manifestó alguno, como veremos más adelante): así es complicado tener una dirección consolidada que a lo largo de los años haya conseguido implantar unas dinámicas claras y duraderas en cuanto a medidas innovadoras y cohesionar en esa dirección al conjunto del profesorado.

En cuanto al nivel de implicación de los directores o las directoras, en la mayoría de los casos fue bastante elevado: la mayoría se explayaron y dieron respuestas detalladas y profundas, por lo cual queremos hacer constar un agradecimiento a ellos y ellas en este trabajo. Agradecemos también que nos hayan permitido emplear los nombres de sus centros en este trabajo. En algunos casos de directivos que no han colaborado explicaron que se trataba de falta de tiempo y no de ganas, lo cual nos lleva de nuevo a la gran cantidad de tareas que acumulan los equipos directivos.

Para analizar los datos cuantitativos obtenidos hemos realizado un análisis de frecuencias y para analizar los datos cualitativos hemos realizado un análisis de contenido.

## 5. Resultados

Los resultados se encuentran organizados en torno a cuatro categorías, que coinciden con los bloques de preguntas incluidos en el cuestionario: innovación más relevante del centro, posibilidades y retos del centro, sus dificultades y cómo las superan y cómo se evalúa la innovación.

### 5.1 Innovación más relevante

Preguntamos a los centros cuál es el eje prioritario de innovación y en el siguiente gráfico mostramos las respuestas recibidas.



Gráfico 3. Eje prioritario de intervención.

Las respuestas destacan claramente, por encima de las demás, las metodologías docentes como el eje prioritario de innovación. A nuestro modo de ver, y según las respuestas abiertas que complementaban esta pregunta, esto se debe a la voluntad generalizada en educación de introducir en el aula y en los centros nuevas metodologías que ayuden más al alumno en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, llama la atención que la respuesta de los resultados escolares no destaque más. En el desarrollo del presente trabajo comentábamos cómo el *márketing* se deja notar en el ámbito educativo en nuestro país, lo cual, unido a otros factores como la gran relevancia y presencia mediática de pruebas de evaluación externas como PISA, nos hacía pensar que los resultados académicos del alumnado podían ser un factor de primer orden para muchos equipos directivos. Llegados a este punto hay que decir que en esta pregunta proponíamos a las direcciones de los centros que escogieran un solo eje, aunque en sus centros se estuvieran desarrollando varios, lo cual puede explicar la moderada relevancia de los resultados escolares, así como de otras categorías. A modo de anécdota, queremos reseñar que un centro escogió tres ejes en su respuesta; desconocemos si por no haber reparado en que pedíamos que escogieran sólo una opción o expresando de esa manera que se sentían incapaces de decantarse por un único eje.

En la categoría de *Otro* se englobaban distintas respuestas. El IES Ría del Carmen nos señalaba precisamente que ceñirse a una única respuesta les parecía «muy pobre» y que trabajan la innovación «para la mejora de los resultados y de la convivencia», con lo que realmente podríamos contar una respuesta más en cada uno de esos ejes; y con ese objetivo utilizan las innovaciones que consideren «oportunas». Desde el CC Verdemar se aportaba una categoría concreta que no estaba presente en las opciones que dimos, «la cultura del emprendimiento», y en el caso del CC Sagrados Corazones consideran al alumno «centro de todo lo que se hace» en el centro.

Por otra parte, como era esperable, los equipos directivos manifestaban tener un grado de implicación *muy alto* o *alto* (en menor medida) en el desarrollo de dicho eje prioritario de innovación. A nuestro modo de ver, debemos seguir en esa senda, la del liderazgo pedagógico de los equipos directivos que comentábamos en el marco teórico, para que cada vez la implicación sea mayor y con el objetivo último de que, en una encuesta de este tipo, no hubiera ni un solo equipo directivo que respondiese que su grado de implicación es *alto*, respuesta que puede darse ya sea por tener muchas tareas de otro tipo (administrativo, propias del perfil del director como gestor que predominaba hasta hace poco) o por no considerar la innovación como una prioridad de primer orden. El análisis de las carencias que presenta el centro, la reflexión y el debate sobre posibles soluciones a las mismas y la aplicación de estas deben ser, quizá, la principal tarea de los equipos directivos.

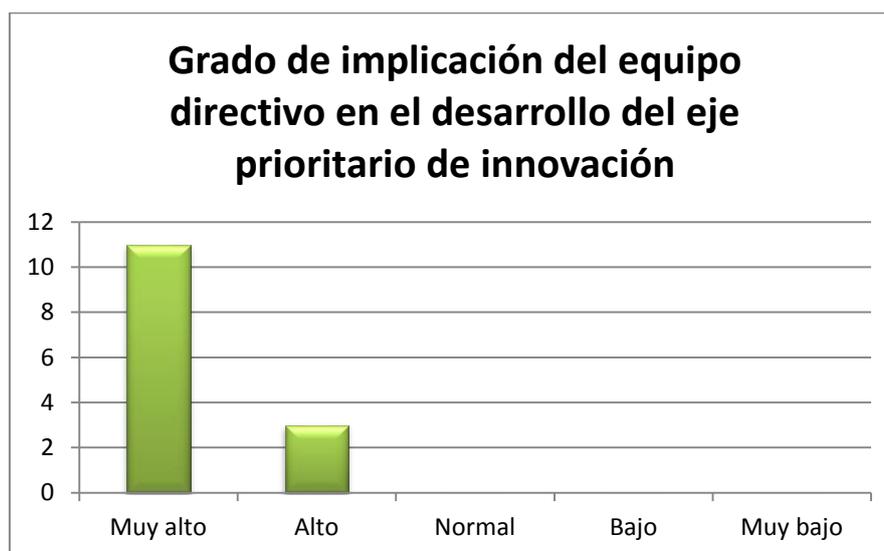


Gráfico 4. Grado de implicación del equipo directivo en el desarrollo del eje prioritario de intervención.

En la pregunta abierta de este bloque nos interesaba saber qué problemas o carencias habían detectado los centros y qué iniciativas estaban desarrollando para superarlos, así como qué papel asumían en ello los docentes y el equipo directivo. La formación del profesorado destaca de forma clara por encima de cualquier otro aspecto: muchos centros lo señalaban como una carencia y le estaban poniendo solución de distintas maneras. En el CC

Verdemar, con distintos «seminarios de formación»; en el CC Menéndez Pelayo, que se veían con problemas para «definir el modelo curricular para el centro y las metodologías apropiadas», así como con una «falta de asesoramiento», han creado «grupos de trabajo a través de formación superior a profesores y plataformas de trabajo de innovación ([www.innovaticmp.com](http://www.innovaticmp.com))»; el IES Peñacastillo, que cuenta con un Proyecto Integrado de Innovación Educativa (PIIE), desarrolla «un plan de formación del profesorado» y se realiza un «seguimiento del mismo»; el IES Leonardo Torres Quevedo, que también cuenta con un PIIE, implementa un «itinerario formativo en centro de aspectos relacionados con la innovación educativa y el PEC», y es interesante que entre las carencias hablan de «formación del profesorado descentralizada», así como de un «enfoque educativo centrado en las materias y departamentos». Desde el IES Marismas nos comentaban cómo trabajan la «formación del profesorado en metodologías activas y herramientas TIC, poniendo en marcha un Proyecto Integrado de Innovación Educativa para trabajar con Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en 1º y 2º ESO. Este es el tercer curso desde el inicio de dicho proyecto». Nos resultó muy interesante que nos proporcionasen incluso cifras concretas de participación en dicha formación: «han participado unos 20 profesores por curso (un tercio del claustro aproximadamente)». En el caso del CC Sagrados Corazones, también hablaban de formación, pero en su caso varía el destinatario, no es el profesorado: «formación del equipo directivo en nuevas metodologías». En este caso es reseñable que habían detectado una carencia generalizada en educación, que señalábamos en el marco teórico, y es que la sociedad avanza más rápido que la escuela, a la que le falta agilidad para dar respuesta a los vertiginosos cambios de la sociedad. Desde la dirección afirmaban lo siguiente: «nuestros métodos de enseñanza estaban desacompañados con lo que demandaban nuestros alumnos y nuestra sociedad». En el caso de otro colegio concertado implementan «formación continua, con seguimiento», y señalan algo relevante: «no en forma de pequeños cursos inconexos», un riesgo que se corre si no se enfoca bien la formación.

Asimismo, y a una buena distancia de la formación del profesorado en términos cuantitativos, podemos señalar otros aspectos en los que coinciden unos pocos centros. Podríamos decir que el IES Marismas, el IES Ría del Carmen, el IES Manuel Gutiérrez Aragón y el IES Valle de Piélagos ponen atención en los resultados escolares, cada uno a su manera: en el primero, analizan los «malos resultados académicos» como una consecuencia de la «falta de motivación de una parte importante del alumnado» y de la «gran cantidad de alumnado con familias desestructuradas, poca atención en el hogar, falta de estímulo por el estudio fuera del Centro...». En el caso del IES Ría del Carmen, comentan cómo han «mejorado parámetros de idoneidad y de fracaso escolar»; en el IES Manuel Gutiérrez Aragón pretenden «combatir el abandono escolar temprano de alumnos en riesgo de exclusión social» y para ello proponen «seguimiento a los alumnos, prevención de absentismo, colaboración con las familias, tutores individualizados... entre otras medidas»; y en el IES Valle de Piélagos hablaban de la necesidad detectada de «mejorar los resultados a pesar de que habitualmente están un poco mejor que la media de Cantabria». En este último caso, desde la dirección situaban una reflexión interesante: «los resultados suelen estar en función de muchísimas variables, casi son el resultado final de todo lo que se hace. Al tiempo están en el origen de casi todo lo que ocurre: es muy difícil que un centro con malos resultados pueda tener una buena convivencia, proyectos ilusionantes, etc.».

Precisamente la convivencia es otro aspecto en el que coincidían varios centros. El IES Valle de Piélagos se centra en «crear el mejor clima escolar posible para que el proceso educativo se realice con las menores dificultades»; en el IES Manuel Gutiérrez Aragón analizan la convivencia «en las tutorías y a través de una encuesta interna», y fomentan una buena convivencia mediante la «elaboración de un Plan de Convivencia, formación de mediadores, actividades de ocio en los recreos (ajedrez, taichí, deportes, música)»; el IES Marismas, que hacía referencia a «relativos problemas de Convivencia», cuenta entre sus iniciativas con «actividades complementarias para favorecer la convivencia: jornadas culturales, talleres, charlas, etc.», y señalan algo que nos

parece muy relevante y coherente en este intento de mejorar la convivencia: «todo el profesorado participa organizando actividades o colaborando».

Otro centro hablaba del entorno del centro: «al estar en una zona industrial era necesario atraer a las familias mediante un programa de innovación, para ello nos implicamos en desarrollar un programa bilingüe integral, donde gran parte de las materias se imparten exclusivamente en inglés». Otro caso también destacable es el IES Marqués de Manzanedo. Su equipo directivo asegura que no es «un centro que se caracterice por la innovación de forma coordinada desde la dirección». En cambio, «son los profesores de forma autónoma los que toman las decisiones pedagógicas, sin que haya ni directrices comunes ni trabajos compartidos interdepartamentales». Esta situación, que califican de «triste», tiene una causa, y es que «el equipo docente actual es muy reciente y apenas ha tenido tiempo de modificar una situación heredada». Pero celebramos que, pese a estas dificultades, el equipo directivo sabe cuáles son las carencias que presenta el centro y es consciente de que es necesario revertir esta situación.

Dos centros concertados, el CC Salesianos María Auxiliadora y el CC Sagrados Corazones, se centran en el perfil del alumno: el primero comentaba que una «parte fundamental en este proceso de mejora es la participación del profesorado y del equipo directivo en el perfil de salida del alumno» y el segundo señalaba su carácter religioso, agregando «por supuesto» su «dimensión espiritual como centro religioso y por encima de todo una atención especial en la inteligencia emocional».

Recogemos otros aspectos que aparecían una sola vez pero merecen la pena ser reseñados: el IES Manuel Gutiérrez Aragón, además de centrarse en mejorar los resultados escolares y la convivencia, también se sitúa como prioridad la igualdad: realizan «campañas informativas y trabajo en las tutorías en relación a la igualdad y la diversidad sexual», lo cual, sin duda, repercutirá en los otros dos aspectos, pues facilitará una mejor convivencia y esta, a su vez, influirá de manera positiva en los resultados escolares.

En cuanto al papel de los equipos directivos, destacamos sobre todo el papel activo del equipo del IES Marismas, que «participa en las anteriores iniciativas desde el aspecto organizativo y también con 3 de sus componentes dentro del grupo de trabajo que desarrolla el programa de innovación».

## 5.2 Posibilidades y retos

En el segundo bloque, una vez conocido el principal ámbito en el que trabajaban la innovación los centros, les preguntábamos por las posibilidades y los principales retos que se planteaban. Planteábamos unas cuantas opciones, y en este caso podían escoger las que quisieran, sin circunscribir la respuesta a una sola opción (ver gráfico).

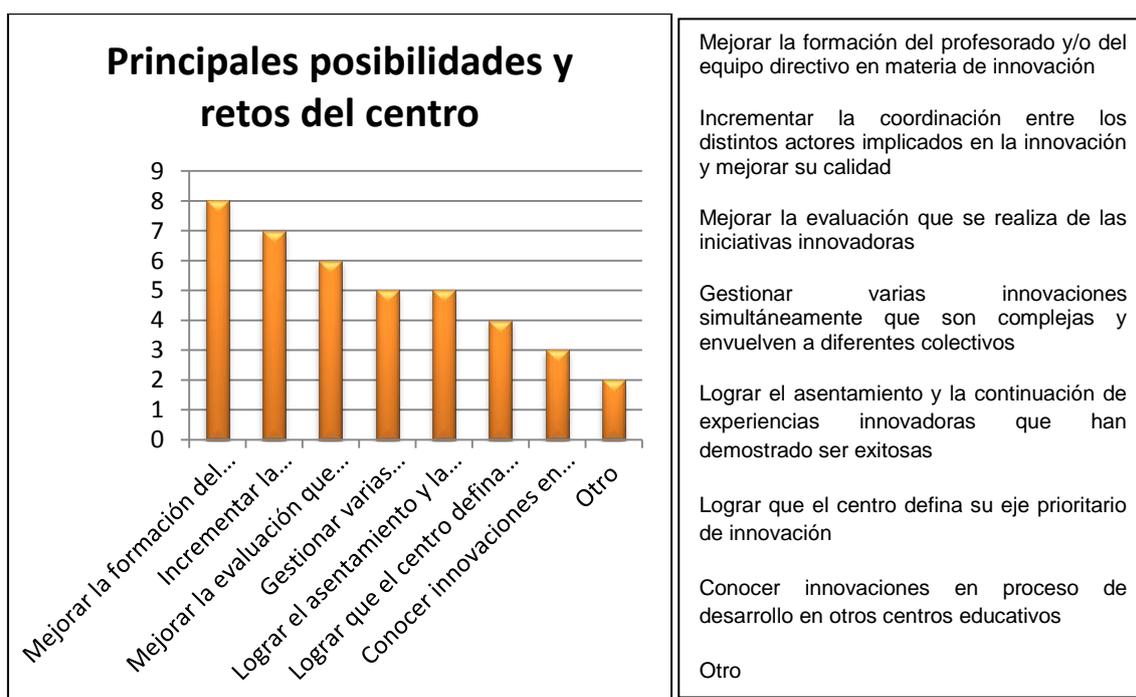


Gráfico 5. Principales posibilidades y retos del centro.

Como era de imaginar tras ver las respuestas a la pregunta sobre el eje prioritario de innovación, la respuesta más popular fue *mejorar la formación del profesorado y/o del equipo directivo en materia de innovación*. Resulta muy interesante también que la siguiente respuesta, muy de cerca, fue *incrementar la coordinación entre los distintos actores implicados en la innovación y mejorar*

*su calidad*. Consideramos que este es uno de los aspectos más relevantes para garantizar la buena marcha de toda innovación y que es, en parte, responsabilidad del equipo directivo encargarse de abrir espacios y horarios en la vida del centro para que esa coordinación se produzca y sea de calidad. También celebramos y constatamos, en consonancia con lo que mencionábamos en el marco teórico del presente trabajo, que los equipos directivos se marcan como un reto importante para sus centros mejorar la evaluación que se realiza de las iniciativas innovadoras: de nada nos sirve poner en marcha muchas medidas innovadoras si luego no analizamos cuál ha sido su impacto, qué resultados hemos obtenido: si han tenido éxito y debemos seguir implementándolas o si han fracasado y, en tal caso, por qué lo han hecho y si podemos solventar los problemas que hayan presentado o debemos abandonar la medida.

Quizá puede sorprender, en el lado de las respuestas menos frecuentes, que sólo tres centros señalaban como un reto *conocer innovaciones en proceso de desarrollo en otros centros educativos*. No podríamos decir si esto se debe a la escasa tradición de coordinación entre distintos centros y a la ausencia de espacios o foros que lo faciliten o más bien a que los centros creen que es difícil o poco aconsejable trasladar a su centro iniciativas desarrolladas en otros centros, de otros entornos, con otros contextos y características. Es interesante lo que señalaba como principal reto el CC Sagrados Corazones: «llevar la innovación más allá de nuestras paredes, haciendo partícipe al entorno, mediante la participación en APS, proyectos solidarios...donde el alumno aprende y además ofrece un servicio a la sociedad de nuestro entorno». Nos parece uno de los grandes retos que tiene la escuela en la sociedad actual, de la que debe ser un agente fundamental, por lo que puede aportar a la misma y por lo que esta vinculación escuela-entorno puede aportar a los alumnos, que facilitará que se conviertan en adultos comprometidos con la sociedad. Desde la dirección del IES Leonardo Torres Quevedo, por su parte, aportaban también una categoría distinta; hablaban del reto que supone «CONCIENCIAR a la comunidad educativa de la necesidad de construir y contribuir al proyecto común de mejora de la calidad

educativa». También nos resultaba llamativo que cinco centros veían como un reto *lograr el asentamiento y la continuación de experiencias que han demostrado ser exitosas*; desconocemos si quizá otros centros no lo hayan señalado porque para ellos no supone un reto, puesto que ya es una práctica que está interiorizada y asentada, como es deseable.

Preguntábamos también en este bloque por los actores que se implican en los retos relacionados con la innovación. Celebramos que en un número muy alto (7 centros) son todos los actores del centro los que se implican, y querríamos aclarar, para una correcta interpretación del gráfico 6, que todos los equipos directivos afirmaron estar implicados en estos retos relacionados con la innovación: de los catorce centros que contestaron, nueve marcaron la opción *Director o equipo directivo* y los cinco que no lo hicieron marcaron la opción *Todos los actores del centro*. También destacaríamos que, además de los dos centros que afirmaron que *Algunas personas se oponen a la innovación*, un tercer centro señalaba no marcaba la opción pero señalaba que «eso ocurre siempre».



Gráfico 6. Actores del centro que se implican en los retos relacionados con la innovación.

En la pregunta abierta de este bloque preguntábamos qué perspectivas tenían los centros de superar esos retos a los que hacían referencia y les pedíamos que comentaran la implicación de los distintos actores del centro en esos retos y la comunicación y la coordinación entre ellos.

Una vez más, la formación del profesorado era el elemento que más veces aparecía en las respuestas de los centros: en el CC Sagrados Corazones «todos los retos se afrontan siempre con formación», en el CC Menéndez Pelayo «se ha creado un grupo de debate y formación en innovación que se hace transversal en el centro», desde el IES Valle de Piélagos afirman: «este curso nos ha faltado la formación permanente del profesorado, pero para el futuro queremos abordarla decididamente», en el IES Marismas hablaban de la formación orientada a la coordinación interdepartamental: «los pasados cursos la coordinación se ha hecho a partir

del grupo de trabajo, en sesiones de formación por las tardes». Esto se debe a que veían dicha coordinación como uno de los principales problemas: «la coordinación interdepartamental para unificar aspectos de innovación es uno de los problemas que solemos encontrarnos».

Otro elemento que se repetía era la creación de planes estratégicos. En el CC María Auxiliadora habían llegado a dicho plan tras varias fases: una primera de «evaluación de la situación de partida en torno a 4 áreas (currículum, organización, roles y espacios)», de donde salía un «informe final con las líneas fuerza y los puntos de mejora»; en una segunda fase «el Equipo Directivo ha reflexionado el informe final y ha incluido en el nuevo Plan estratégico». En el CC Menéndez Pelayo, además del grupo de debate y formación en innovación que mencionábamos antes, tienen «contactos con instituciones innovadoras que colaboran con [su] modelo de centro elegido» y disponen «de un plan estratégico de centro creado y seguido por todo el claustro de profesores, consejo escolar y dirigido por el equipo directivo». Y en el caso del IES Leonardo Torres Quevedo, tienen un «plan estratégico de implantación de Proyecto de Innovación [PIIE]».

En los dos primeros centros mencionados en el párrafo anterior podríamos señalar que existe algo similar, que son el «grupo de debate y formación en innovación» creado en el CC Menéndez Pelayo y el «Equipo de Innovación del Centro orientado a la renovación pedagógica, que reelabore y acompañe las acciones innovadoras del Plan de Innovación Pedagógica», del CC María Auxiliadora.

Por otra parte, dos centros hacían referencia, de alguna manera, a la estabilidad del profesorado como elemento positivo para desarrollar estas iniciativas, o dicho de otra manera más pesimista o crítica: el excesivo grado de movilidad del profesorado afecta a la implantación de determinadas medidas innovadoras. El equipo directivo del IES Marismas hacía referencia a este aspecto al afirmar que «hay un grupo de profesores con alta implicación, que facilitará la superación de retos, aunque el alto grado de movilidad del profesorado obliga cada curso a integrar a personas nuevas, con mayor o

menor éxito». Desde otro centro situaban como reto «el tener un profesorado con plaza definitiva en el centro que pueda desarrollar este programa bilingüe», que es en su caso el eje prioritario de innovación.

Otros dos centros hacían balance: el IES Valle de Piélagos creía estar «en una buena línea» y el IES Peñacastillo afirmaba: «los retos que nos planteamos los estamos cumpliendo en un grado bastante satisfactorio. Hemos conseguido la implicación del 80% del profesorado y hemos trabajado para resolver las dificultades que han ido surgiendo a lo largo del curso escolar».

Sólo el CC Sagrados Corazones hacía referencia a un elemento que, sin embargo, queríamos destacar aquí porque probablemente sea algo extensivo a muchos otros de los centros que han rellenado el cuestionario: todos los retos que en el centro, como veíamos antes, afrontan siempre con formación, los afrontan también con «buena actitud de todos los actores que intervienen en nuestra comunidad educativa».

Por otra parte, el IES Manuel Gutiérrez Aragón comentaba que «no se trata de superar, sino de mejorar y avanzar en esos aspectos clave en la educación de calidad: resultados, convivencia e igualdad», haciendo referencia a los tres ejes de innovación que ellos se marcan como prioritarios.

La nota más pesimista la aportaba el IES Marqués de Manzanedo, que afirmaba que «las posibilidades de mejora son inciertas» y se lamentaba de que es «enormemente complicado invertir las inercias históricas y los usos personales y autónomos del profesorado, que apenas entiende lo que supone el trabajo en grupo».

### **5.3 Dificultades y su superación**

En la primera pregunta de este bloque planteábamos algunos de los elementos que creíamos que podían repetirse como dificultades u obstáculos al querer implantar medidas innovadoras.

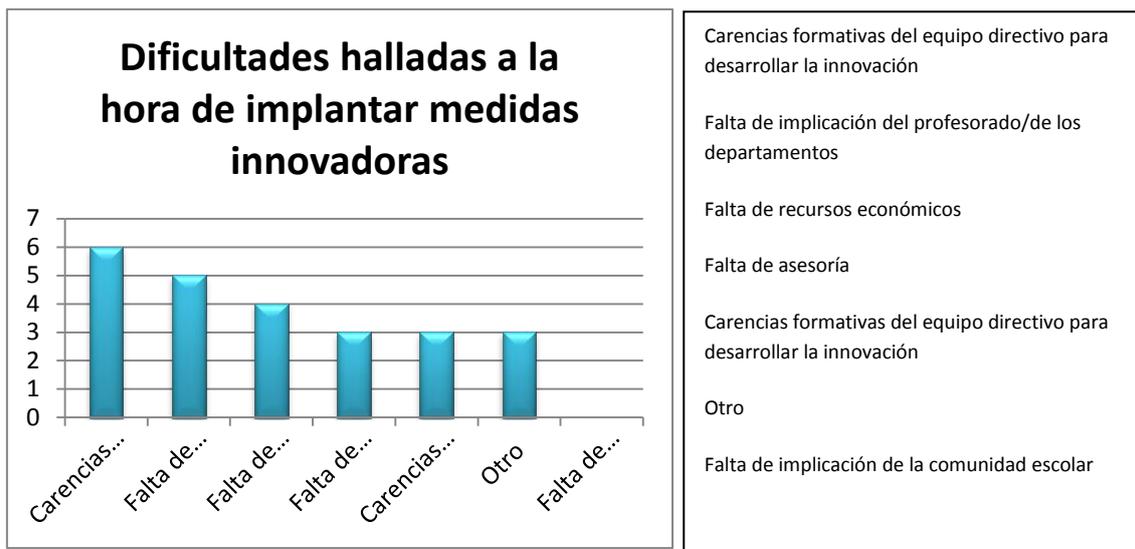


Gráfico 7. Dificultades halladas a la hora de implantar medidas innovadoras.

De nuevo, y sin que suponga una sorpresa, en consonancia con las respuestas ofrecidas anteriormente por los equipos directivos, *las carencias formativas del profesorado para desarrollar la innovación* es el elemento que más se repite, seguido muy de cerca por la *falta de implicación del profesorado/de los departamentos*. Muy de cerca les sigue la *falta de recursos económicos*; como analizamos en el apartado 3.3.4., en España se han sucedido leyes educativas con los gobiernos de un signo político u otro que, sin embargo, en ningún caso han situado la educación como una prioridad de primer nivel, ni hemos llegado a los niveles de inversión deseables para, entre otras cosas, garantizar que hay fondos suficientes en todos los niveles y centros educativos para acometer los cambios o implantar las medidas innovadoras que sea vean necesarias.

En el apartado de *Otro*, que marcaron tres centros, tenemos dos respuestas que podemos agrupar en torno a la falta de tiempo. Desde el CC Sagrados Corazones mencionaban la «falta de tiempo para horas de coordinación necesarias» y en el IES Manuel Gutiérrez Aragón observan una «falta de tiempo dentro de la jornada de trabajo», así como, en otro orden de cosas, «falta de recursos fuera del instituto a nivel institucional que dé salida a problemas reales de abandono escolar», problema que yo mismo he podido detectar en mi periodo de prácticas del presente Máster: la función de los

profesores como educadores, más allá de impartir su materia, es fundamental para el desarrollo personal de los alumnos, pero hay aspectos que un docente no puede ni debe solucionar, pues no está formado para ello, y es donde deben cobrar un papel clave otros agentes externos al centro, como los servicios sociales. El IES Ría del Carmen hacía referencia a un problema concreto derivado, en parte, del carácter semirural del centro y que, quizá, compartan otros centros con características similares: la «ubicación del centro y dificultades para poder implicar también a las familias».

Cuando les preguntamos por qué hacían para afrontar esas dificultades, las respuestas fueron muy dispares, pero sí pudimos agrupar algunas en torno a dos categorías.

Por una parte, aparecía de nuevo un gran número de veces la necesidad de la formación: el CC Verdemar mencionaba la «asistencia a cursos de formación»; el IES Ría del Carmen se refería a la «formación en Nuevas Tecnologías y en Metodologías en el propio centro por medio de Seminarios y/o Grupos de Trabajo» además de que, muy acertadamente, destacaban la necesidad existente en educación que apuntábamos en el marco teórico de no pedir resultados inmediatos: «y con paciencia, siendo conscientes de que no todo se consigue de manera inmediata»; el IES Leonardo Torres Quevedo hablaba de «formación continua»; otro centro hablaba de la «planificación, búsqueda y financiación de la formación necesaria» y en el IES Manuel Gutiérrez Aragón llevan a «expertos para formar a los docentes o a los alumnos en diferentes temas».

Esta última respuesta del IES Manuel Gutiérrez Aragón podemos englobarla en otra categoría que emergía de las respuestas, y es el apoyo de elementos externos al centro: en dicho centro, además de los expertos para cuestiones de formación, buscan «apoyos externos de la unidad de absentismo, de la asistencia social, del centro médico, escolarización alternativa»; el CC Menéndez Pelayo tiene «contacto con entidades que colaboran con nosotros como DIM [Didáctica y Multimedia] (Pere Marques); colegios de referencia en el sector Colegio Santa Gema de Madrid; asesores»;

Por otra parte, algunos centros compartían la necesidad de tener ánimo, buena actitud o ilusión, como elementos necesarios para ir sobreponiéndose a las dificultades: el equipo directivo del IES Marqués de Manzanedo intenta «estimular al profesorado para que se incorpore a estas estrategias», y también hace algo que antes comentábamos que nos extrañaba que no lo hicieran más centros: comunicar «fórmulas que han resultado exitosas en otros centros»; en el IES Peñacastillo, que no marcaron ninguna opción porque, como dicen, «no hay una dificultad específica, quizá falta de tiempo», señalaban que «las partes implicadas en su mayoría tienen una actitud generosa en cuanto a que dedican tiempo fuera de su horario de trabajo»; en el IES Leonardo Torres Quevedo mencionaban «optimismo e ilusión», desde el IES Valle de Piélagos afirman lo siguiente: «tratamos de animar [...] al tiempo que, en la escasa medida de nuestras posibilidades, animamos a los mejores docentes a permanecer en el centro».

Esta última respuesta se relaciona con la necesidad que comentábamos en la pregunta 6 de una cierta estabilidad del profesorado que señalaban dos centros; un alto grado de movilidad puede afectar a la innovación en los centros. En contraste con esta necesidad del ánimo, la motivación y la ilusión, otro centro comentaba cómo «la carga horaria en estos años y la complejidad del aula causa más desgaste del profesorado y hace difícil la motivación». Quizá una jornada laboral con más espacio para la coordinación y la formación, con menos horas de docencia, o una ratio de alumnos por aula más reducida serían elementos que deberían formar parte de las reivindicaciones del profesorado. También el IES Marismas señala cómo «el grupo de profesores más comprometido va resolviendo las dificultades, a costa de esfuerzo personal». De manera complementaria a esas reivindicaciones que señalábamos antes, quizá otro ejemplo que seguir podría ser el del CC Sagrados Corazones, que afrontan «la gran dificultad de disponibilidad horaria [...] con el uso de herramientas digitales colaborativas, que nos garantizan la coordinación».

## 5.4 Evaluación de la innovación

En el cuarto bloque queríamos saber cómo evalúan los centros la innovación. Un elemento fundamental de toda medida innovadora consiste en su evaluación, para saber si la medida ha cumplido con los objetivos establecidos al comienzo y por tanto ha aportado las mejoras escolares previstas, si ha aportado mejoras que no se habían previsto o si la medida no se ha implementado de una manera óptima y cómo corregir posibles errores.

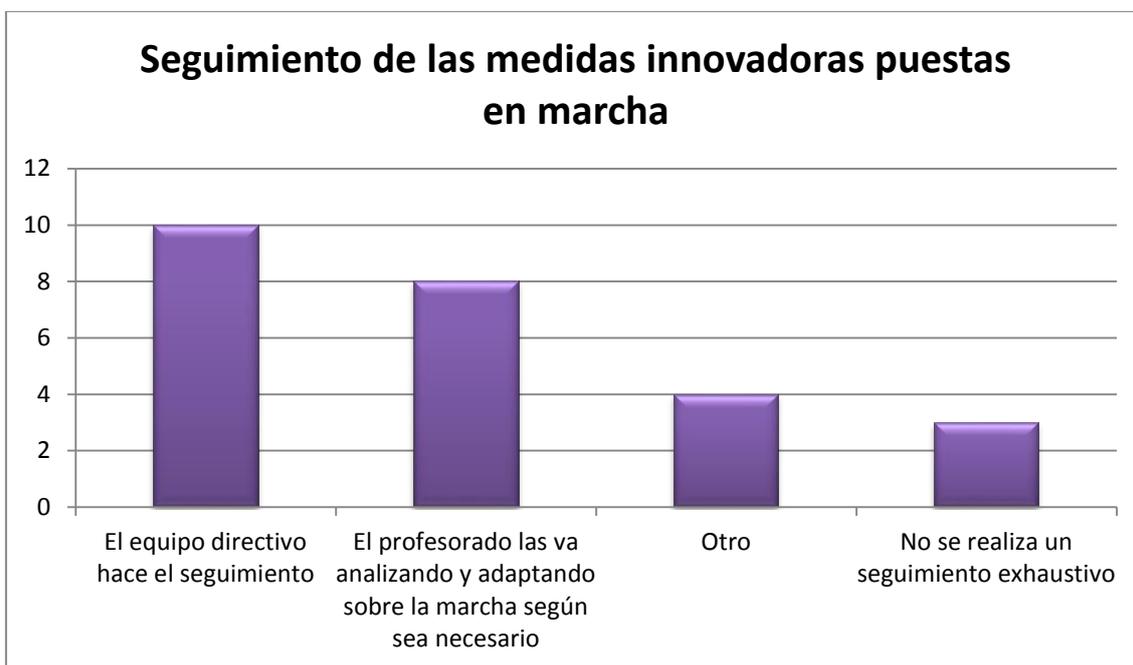


Gráfico 8. Seguimiento de las medidas innovadoras puestas en marcha.

En la primera pregunta preguntábamos por el seguimiento de las medidas innovadoras puestas en marcha, y lo más destacable, más allá de lo que se observa en el gráfico, son las respuestas que tuvimos en la opción *otro*. En el CC Sagrados Corazones «profesorado y equipo directivo las valoran una vez al año para incluirlo en la memoria de final de curso y utilizarlo para propuestas de mejora para el próximo curso»; en el IES Peñacastillo «hay unas directrices y unos periodos de evaluación, pero también se evalúan las prácticas que se van realizando y se van adaptando»; en el IES Manuel Gutiérrez Aragón el seguimiento se realiza «en los órganos competentes, según sea el tema a evaluar: Equipos educativos, Tutores y Jefatura de estudios o con Departamento de orientación. Comisión de Coordinación

Pedagógica con todos los Departamentos y la Dirección, Departamentos Didácticos o Claustro»; y en el IES Leonardo Torres Quevedo han creado «comisiones de trabajo y evaluación de convivencia, formación, innovación, relaciones internacionales y evaluación».



Gráfico 9. Evaluación de las medidas innovadoras puestas en marcha.

En cuanto a la evaluación, de nuevo la respuesta más repetida fue que es el equipo directivo quien hace balance sobre las medidas puestas en práctica durante el curso, en contacto con el profesorado que las ha estado desarrollando. Y, una vez más, destacamos las respuestas que nos dieron algunos centros en la opción *otro*: en el IES Peñacastillo «todo está coordinado por el/la Coordinador/a, que se encarga de exponer en común los problemas que van surgiendo y se van aportando ideas»; en el IES Ría del Carmen «en la Memoria Final del Curso se recogen los resultados de los cuestionarios de evaluación»; en el IES Leonardo Torres Quevedo la evaluación se realiza «por indicadores de logro recogidos en el proyecto», lo cual nos parece muy acertado ya que, como afirmábamos en el apartado 3.3.3., la evaluación es una fase fundamental de cualquier medida que quiera calificarse como innovadora. En el caso del IES Manuel Gutiérrez Aragón nos proporcionaban una descripción muy detallada del proceso de evaluación que siguen: «el

profesorado implicado evalúa, reflexiona y propone. La CCP analiza y finalmente, se eleva al Claustro, si hay algo que decidir. Si no, el Equipo Directivo, oídos todos los órganos competentes, lo incluye como objetivo para el siguiente curso y lo propone en la Programación General Anual (PGA) en el Claustro de inicio, para que sea trabajado por todos».

Preguntábamos también, en la pregunta 11, por el papel que asume el equipo directivo en la evaluación de la innovación, y todos, sin excepción, afirmaban tener un papel de *impulsor*.

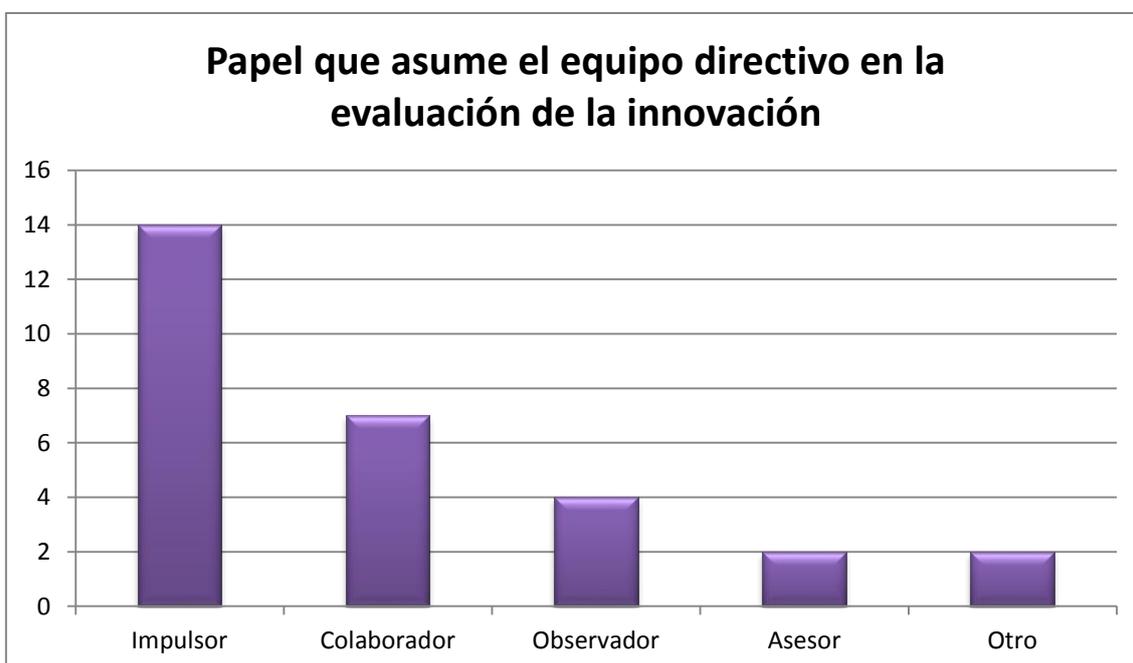


Gráfico 10. Papel que asume el equipo directivo en la evaluación de la innovación.

En la opción *Otro*, el equipo directivo del CC Sagrados Corazones afirmaba ser «acompañante y miembro de los diferentes equipos» y en el caso de otro centro el equipo directivo aseguraba ser «actor», suponemos que teniendo así un papel protagonista. En el caso del IES Valle de Piélagos, además de afirmar ser *impulsor* y *observador*, el equipo directo aseguraba que «en realidad se hace muy poca evaluación y reflexión sobre la práctica educativa; nosotros actuamos más como observadores e impulsores».

En la pregunta abierta de este bloque preguntábamos qué elemento/s consideraba el equipo directivo más relevante/s a la hora de evaluar las

experiencias de innovación. En este caso obtuvimos muchas respuestas dispares e interesantes, lo cual hace difícil agruparlas y establecer categorías. No obstante, podríamos afirmar que varios centros coincidían en la importancia de que la innovación sirva a la mejora de los resultados del alumnado: desde el IES Manuel Gutiérrez Aragón afirman que es importante «en según qué temas, la mejora de resultados»; otro centro menciona «los resultados obtenidos en las pruebas externas al centro»; desde el IES Marismas señalan la «evaluación de mejoras en resultados». Otro centro, en cambio, afirmaba que se centraban en «el resultado de las mismas [las medidas innovadoras], no tanto en cuanto al resultado académico, sino en el logro de los objetivos de la experiencia».

Otros dos centros comparten la necesidad de contar con unos indicadores preestablecidos que permitan realizar una buena innovación: desde el IES Peñacastillo afirman que «todas las evaluaciones siguen unos indicadores de logro establecidos», en el IES Leonardo Torres Quevedo mencionan «indicadores de logro preestablecidos».

Asimismo, varios centros señalaban también la importancia de tener en cuenta al alumnado: el CC Verdemar hace referencia a la «implicación del alumnado»; otro centro menciona «el grado de aceptación por parte de las familias y los alumnos» (vemos también el elemento de las familias, que sólo aparece en el caso de este centro); el IES Peñacastillo menciona «la evaluación del alumnado»; en el IES Manuel Gutiérrez Aragón son más específicos y pretenden «conseguir reconducir al alumnado para que prosiga su formación y no abandone el sistema educativo»

En el IES Peñacastillo, además de la importancia del alumnado, señalaban también «la satisfacción del profesorado del resultado». Desde el IES Marismas, además de señalar la importancia de que la innovación sirva a la mejora de los resultados, también consideran conveniente que aporte «mejoras en la convivencia», lo cual, a su vez, «conlleva mejorar la satisfacción de la comunidad educativa». Desde el CC Menéndez Pelayo señalan la importancia de «detectar aspectos de mejora que se debe tener en cuenta y realizar una evaluación que posibilite avanzar hacia otros objetivos». El equipo

directivo del IES Marqués de Manzanedo, en consonancia con lo que respondían en la pregunta 3 sobre el poco recorrido del equipo docente y del equipo directivo, afirmaba: «no puedo responder a esa pregunta dada la falta de experiencia cierta en nuestro centro y desde que soy director».

Finalmente, en la última pregunta abríamos un espacio para que los equipos directivos comentasen cualquier aspecto relacionado con la innovación que no hubieran podido comentar en las preguntas que les proponíamos. Obtuvimos respuestas muy diferentes.

Desde el CC Sagrados Corazones nos ofrecían una respuesta muy detallada: «Nuestro centro es mucho más que sólo innovación académica; en la que tiene una línea claramente innovadora, en todas las etapas EI-EP-ESO y dimensiones. Desde la estimulación temprana de la inteligencia, pasando por inteligencias múltiples, programa bilingüe, uso de dispositivos móviles de aprendizaje, desarrollo de experiencias como excursiones, salidas, intercambios, APS, PBL, Proyectos de comprensión, paletas de inteligencias, y sobre todo el trabajar con la persona en su dimensión emocional y espiritual. Todo ello para ofrecer al alumno una formación integral que le haga ser un ciudadano de una sociedad en la que pueda aportar trabajo, pero también valores como solidaridad, respeto, cuidado del medio-ambiente y sobre todo que interaccione con su entorno para mejorarlo».

El equipo directivo del CC Menéndez Pelayo reflexionaba sobre la sociedad y qué tipo de alumnado queremos formar en la escuela, así como sobre la comunidad educativa: «La innovación requiere repensar el modelo social hacia el que vamos, estructurar bien y reflexionar sobre qué modelo de alumno queremos, con valores, y perfiles de competencia y a partir de ahí ver que metodologías emergentes existen y aplicar aquellas que más se ajustan a nuestro modelo educativo. Requiere del mismo modo comunicar bien a las familias el proyecto e involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa en ese objetivo».

El IES Peñacastillo, que cuenta con un PIIE, afirmaban que se habían «limitado a contestar el cuestionario teniendo en cuenta el último proyecto de innovación», puesto que tienen «varios y, aunque están todos interrelacionados, cada uno tiene aspectos, incidencias e implicaciones diferentes», con lo cual se ve que el centro realmente sitúa la innovación como una prioridad.

El IES Manuel Gutiérrez Aragón señalaba que en el cuestionario habían podido «destacar lo más visible de los objetivos prioritarios en los que se trabaja» en el centro, lo cual nos hace reflexionar sobre todo el trabajo, dedicación y coordinación entre profesionales que hay detrás de toda medida innovadora.

Desde el IES Valle de Piélagos incidían en que lo que consideraban más «interesante» era lo que habían comentado en dos preguntas anteriores que estaba relacionado «con la creación de sentido en el centro, cosa muy difícil dadas las limitaciones administrativas de un equipo directivo de un instituto público». Se refiere a respuestas en las que hablaban de «crear el mejor clima escolar posible [...] a tiempo que también se favorece la creación de oportunidades profesionales a los docentes para su desarrollo profesional y personal» y de «seguir el impulso que llevamos y [...] la satisfacción de todos los que componemos la comunidad educativa del IES VdP». También añadían: «el tratar de desarrollar un estilo de liderazgo compartido, algo que no sé si realmente estamos logrando, nos proporciona muchos beneficios». Aquí llaman también la atención las dudas sobre si realmente se está consiguiendo, algo que, suponemos, deberán también evaluar o, al menos, someter a una mínima valoración.

Recogemos, asimismo, sugerencias que nos hacían algunos centros y que asumimos como autocrítica y que quizá podrían incorporarse como propuestas de mejora en posibles futuros trabajos de esta naturaleza o similares. El IES Leonardo Torres Quevedo hacía referencia al formato: «Creo que sería más ágil y más factible para completar el cuestionario y gestionar las respuestas si el cuestionario fuera online (formulario de Google o similar)». El

IES Marqués de Manzanedo nos proponía «haber incidido más en lo que se entiende por innovación, ya que son muchos los compañeros que trabajan en esa línea desde hace tiempo pero que no tienen constancia de estar realizando nada extraordinario»; por correo les explicamos cuál era el concepto de innovación con el que trabajábamos en el presente TFM, pero quizá se podría haber especificado al comienzo del cuestionario en una nota introductoria.

## **6. Conclusiones**

Una vez analizados en detalle los resultados, es el momento de hacer balance general: analizar las limitaciones del estudio, comprobar si hemos cumplido los objetivos planteados y extraer las principales conclusiones derivadas de nuestro trabajo, así como ideas para futuros trabajos de esta naturaleza o similares. En cuanto a las limitaciones del estudio, lo principal es señalar que la muestra obtenida no fue todo lo grande que habría sido deseable. Al querer hacer el estudio lo más amplio posible, se envió el cuestionario a todos los centros de Educación Secundaria de Cantabria (90), pero respondieron 14, con lo cual los resultados obtenidos y las conclusiones que podemos extraer a partir de ellos deben ser tomados con cautela, ya que pueden no ser representativos, aunque sí hemos observado tendencias que señalan determinados elementos que muy probablemente sean compartidos por la mayoría de centros, si pudiésemos consultar a todos. Asimismo, la propia técnica de investigación, el cuestionario, un cuestionario concebido además para que no les consumiera excesivo tiempo a los equipos directivos, no permite comprender la complejidad y profundidad del tema tratado todo lo que sería conveniente, para lo cual se debería llevar a cabo un trabajo de otra naturaleza, con más recursos, en el cual sería óptimo, por ejemplo, poder entrevistarse con los equipos directivos de todos los centros y obtener una visión más profunda sobre la cuestión.

Si volvemos a los objetivos del presente Trabajo Fin de Máster, podemos afirmar que hemos cumplido el principal objetivo que nos situábamos:

*analizar en qué estado se halla la innovación educativa en los centros de Educación Secundaria de Cantabria y qué papel cobran y cuánta relevancia adquieren los equipos directivos en todo lo que tiene que ver con innovación.* Dada la variedad de respuestas y de tipos de centros diferentes que han contestado, podemos analizar una serie de tendencias y generalidades que probablemente podrían extrapolarse a la mayoría del resto de centros de Educación Secundaria de Cantabria, y para lo cual, en todo caso, se necesitaría un estudio más ambicioso en el marco de un trabajo de otra naturaleza y con más recursos.

En cuanto a los puntos fuertes de los centros, vemos que los centros están poniendo el énfasis en nuevas metodologías docentes, y en general están cosechando éxito, ya que eso les está permitiendo adaptarse poco a poco a nuevas demandas del alumnado y de la sociedad, adaptando los ritmos de la institución escolar a los cambios que operan en la sociedad y respondiendo a una concepción de la educación en la que el centro de todo el proceso educativo, de todo lo que se hace en los centros, es el alumno, y no tanto las materias o los docentes.

Con respecto a qué elementos facilitan estas propuestas innovadoras, por encima de todos destaca la formación continua del profesorado y los equipos directivos en nuevas metodologías. Al mismo tiempo, la formación (su ausencia), ya sea del profesorado o del equipo directivo, es uno de los principales obstáculos que se encuentran los centros a la hora de implantar medidas innovadoras. Otro elemento que dificulta su implementación es la falta de implicación del profesorado: si el docente no posee formación acerca de los beneficios que posee la innovación sobre el alumnado, sobre la vida en los centros y sobre su propia práctica docente, no ve la necesidad de implicarse. Las carencias formativas son reversibles y, de hecho, hemos comprobado que la mayoría de centros está buscando y probando distintas maneras de solventar este problema; la falta de implicación, sin embargo, nos parece un elemento más preocupante, puesto que tiene que ver con las tradiciones y las culturas del profesorado de nuestro sistema educativo, elementos más

arraigados, pues se forman durante muchos años, y cuyas tendencias cuesta revertir, por lo que probablemente el ritmo al que puedan ir solventándose sea más lento que los plazos en los que se puede ir ofreciendo y adquiriendo la formación. En otro orden de cosas, los centros también se enfrentan a falta de recursos económicos para poner en marcha y mantener en el tiempo propuestas innovadoras.

Parece necesaria, por tanto, una apuesta decidida y ambiciosa por ofrecer al profesorado formación en innovación, con nuevas metodologías docentes como uno de los pilares de dicha formación. Como afirma Carbonell (2001: p.18), «[n]unca se insistirá suficiente en que no hay reforma del profesorado sin modificación del pensamiento del profesorado y de sus hábitos y actitudes». Si queremos que el profesorado sea uno de los principales motores de cambio de los centros educativos y que ayude a hacer de estos un lugar de mayores aprendizajes significativos y mayor desarrollo personal del alumnado, será vital que integre en su pensamiento pedagógico la necesidad y los beneficios de la innovación. En los planteamientos de dicha formación se debe contar con los propios profesores como un agente activo, ya que pueden detectar sus necesidades formativas o el posible desfase de las metodologías con las que trabajan a diario. Se debe, por tanto, «favorecer el hecho de que los enseñantes y sus escuelas vuelvan a tener una responsabilidad importante sobre las decisiones relativas a [...] la metodología docente» (Fullan y Hargreaves, 1997: p. 47).

En nuestro ámbito, esta formación puede realizarse a distintos niveles: desde instancias superiores, como la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria, enmarcada a su vez en un marco más global que sería el ministerio que tenga en cada momento las competencias en Educación. Actualmente, la Consejería cuenta con un Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado, que «constituye el marco y el referente para dicha formación en la Comunidad Autónoma de Cantabria durante el período 2015-2019»<sup>2</sup>, por lo que estaremos atentos a cuándo y cómo se renueva este

---

<sup>2</sup> <https://www.educantabria.es/planes/formacion-permanente-del-profesorado.html>

plan para el próximo periodo. Entre los aspectos que trata dicho plan, «orientados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros, entre otros, estrategias metodológicas y organizativas, innovación educativa, atención a la diversidad, coordinación, organización y gestión de recursos, orientación y tutoría, evaluación, trabajo cooperativo y convivencia escolar, así como la actualización científico-didáctica del profesorado», vemos que se halla la innovación educativa. No obstante, sería interesante, como sugerencia para futuros trabajos, preguntar a los equipos directivos y los docentes por su valoración del impacto de dicho plan en la formación del profesorado en lo que tiene que ver con la innovación, puesto que una mayoría de centros sigue considerando la falta de formación como el principal obstáculo para la implementación de propuestas innovadoras. Habría que comprobar si la pervivencia de este obstáculo se debe a una cuestión de tiempo: los profesores, y especialmente los que se están incorporando durante estos años a la profesión (que ya se han formado en innovación en su formación inicial), tendrán que ir integrando la formación en innovación educativa en su práctica docente, como una parte inseparable. A nivel de centros, con la autonomía de la que están dotados, también existe margen para que se ofrezca y se fomente formación en innovación, sobre todo desde los equipos directivos, que a su vez deberían seguir encaminándose cada vez más hacia ejercer un liderazgo pedagógico.

En cuanto a la autonomía de los centros, extraemos también de nuestro trabajo una conclusión sobre la importancia de contar con la voz del profesorado y de los equipos directivos en la aplicación de la innovación. Como afirma Carbonell (2001: 29), «[l]a principal fuerza impulsora del cambio son los profesores y profesoras que trabajan coordinada y cooperativamente en los centros y que se comprometen a fortalecer la democracia escolar», y a través de nuestra investigación hemos podido comprobar cómo en los centros cántabros de Educación Secundaria hay profesorado y equipos directivos comprometidos con la innovación y las mejoras escolares, con la voluntad y la capacidad necesarias para analizar carencias, proponer y aplicar medidas adecuadas y evaluarlas. Imponer la innovación en forma de reformas

administrativas sería probablemente contraproducente, por lo que «es importante que las Administraciones sean más sensibles al reconocimiento y apoyo de las experiencias de base y favorezcan un mayor clima para la libertad de acción docente y la renovación pedagógica» (ibídem). Hemos constatado, además, la disparidad de contextos y características existente entre unos centros y otros, por lo que sería mucho más conveniente para ellos la libertad de acción que verse obligados a aplicar reformas que a menudo son rígidas, poco adaptables a cada contexto particular; reformas que, como veíamos en el estado de la cuestión, no consiguen por sí mismas modificar la realidad, pues esta depende de cada contexto y una tradición cultural que está arraigada y, por tanto, es más difícil de alterar (Fullan y Hargreaves, 1997; Carbonell, 2001; Bolívar, 2013).

Por otra parte, la falta de recursos económicos también dificulta la extensión de propuestas innovadoras y su pervivencia en el tiempo. La existencia o no de recursos económicos suficientes depende de decisiones condicionadas por muchos factores, pero consideramos que los docentes y, en general, toda la comunidad educativa, deben tener un compromiso firme con la educación y exigir una financiación adecuada para garantizar una educación de calidad, pues eso condicionará su práctica docente, los recursos de los que dispongan los centros y, en definitiva, los resultados académicos y el desarrollo personal integral del alumnado, principal objetivo que debemos tener en mente.

Con base en los resultados obtenidos, no existía, como pensábamos en un principio, una mayoría de equipos directivos que situasen entre sus principales retos el conocer prácticas innovadoras de otros centros, y a través del cuestionario no pudimos conocer el motivo de que esta opción fuese una respuesta minoritaria. Si hacemos un análisis por nuestra parte, al ser centros muy distintos, cada uno con sus características y sus contextos, y no conocerlos a fondo, no podemos proponer que se extrapolen de unos centros a otros las prácticas concretas de las que nos han hablado, pero sí creemos que en términos generales bastantes centros tienen en común reflexiones, propuestas y dificultades, por lo que veríamos muy positivo que pudiesen

compartir algunas de sus experiencias, para lo cual habría que establecer los cauces y espacios de diálogo y debate necesarios. Como afirman Fullan y Hargreaves (1997: 26), «[e]l aislamiento profesional de los enseñantes limita el acceso a nuevas ideas y a soluciones mejores». Si vamos a lo concreto, a cómo podría materializarse la búsqueda de soluciones para acabar con ese aislamiento, estos mismos autores mencionan la importancia de obtener «[p]equeños incrementos del tiempo que puedan dedicar los profesores y profesoras a trabajar juntos fuera del aula durante la jornada escolar» (Fullan y Hargreaves, 1997: p. 57). En este caso se hace referencia a profesores del mismo centro, pero consideramos que esta propuesta puede hacerse extensiva a profesores, así como a equipos directivos, de centros diferentes.

La innovación educativa es un elemento fundamental para lograr mejoras en la Educación Secundaria, una etapa clave en la formación personal y académica del alumnado. En este trabajo hemos constatado que un profesorado con una formación permanente sólida y comprometido con la aplicación de medidas innovadoras dentro y fuera del aula, así como unos equipos directivos que ejerzan el liderazgo pedagógico en sus centros, son dos elementos indispensables para garantizar la innovación. Hemos comprobado que en Cantabria existen centros que están dando pasos firmes para caminar esa senda, y este trabajo podría suponer un punto de partida para futuras investigaciones que analicen el desarrollo posterior y el impacto de las medidas innovadoras aplicadas en los centros de Educación Secundaria de Cantabria.

## 7. Bibliografía

Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 13-32.

Álvarez, C. (2017). Cambio, reforma, innovación y mejora ¿Significan lo mismo? En López, E.; Cobos, D.; Martín, A. H.; Molina, L. y Jaén, A. (Eds.). *INNOVAGOGÍA 2016. III Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. Libro de Actas. 28, 29 y 30 de noviembre de 2016* (11-19). Sevilla: AFOE Formación.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Edc. Aljibe.

Bolívar, A. (2013). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. En *Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: «Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores»*. Universidad de Deusto, Donosti (Vol. 1).

Correa, J. y De Pablos, J. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Revista de Psicodidáctica* 14(1): 133-145.

El País (2018). El pacto educativo consume su fracaso. Disponible en: [\[https://elpais.com/politica/2018/05/14/actualidad/1526314535\\_725460.html\]](https://elpais.com/politica/2018/05/14/actualidad/1526314535_725460.html).

Consultado por última vez el 24 de junio de 2019.

García-Garnica, M. (2016). La relevancia del liderazgo pedagógico para la mejora y la calidad de la educación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa* 1(2), 4-20.

Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2018). Formación Permanente del profesorado. Disponible en

[\[https://www.educantabria.es/planes/formacion-permanente-del-profesorado.html\]](https://www.educantabria.es/planes/formacion-permanente-del-profesorado.html). Consultado por última vez el 24 de junio de 2019.

González, M. T., Portela, A. y Nieto Cano, J. M. (2003). *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson Educación.

Male, T. y Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214-231.

Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España (2019). *Datos y cifras. Curso 2018/2019*. Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publivena. Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es.

Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*. OECD Publishing.

Shen, Y. (2008). The Effect of Changes and Innovation on Educational Improvement. *International Education Studies*, 1(3), 73-77.

TICSE (2011). *¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0? Un análisis por comunidades autónomas*. Informe de investigación.

## **ANEXO I. Cuestionario sobre innovación educativa y dirección escolar**

Aquí presentamos el cuestionario enviado a los centros de Educación Secundaria de Cantabria. Se proponen varios grandes bloques de preguntas, que a su vez son de distinto tipo.

### **Cuestionario sobre la innovación y los equipos directivos en centros de educación secundaria de Cantabria**

Antes de comenzar con el cuestionario propiamente dicho, le agradecería que respondiese a las siguientes preguntas de contexto:

#### **Bloque 0. Contexto**

- 1) ¿Cómo se llama el centro que dirige?
  
- 2) ¿Autoriza a que se utilice públicamente el nombre del centro en el presente estudio?
  - a. Sí
  - b. No
  
- 3) ¿Cuál es la titularidad del centro?
  - a. Público
  - b. Concertado
  
- 4) ¿En qué tipo de entorno se halla el centro?
  - a. Urbano
  - b. Semiurbano
  - c. Rural
  
- 5) ¿Cuántos alumnos están matriculados? Escoja un rango:
  - a. 400 o menos
  - b. Entre 401 y 600
  - c. Entre 601 y 800
  - d. Más de 800
  
- 6) ¿Es director o directora?
  - a. Director
  - b. Directora

- 7) ¿Cuántos años de experiencia acumula en la dirección del centro?  
Escoja un rango:
- Cinco o menos
  - Entre seis y diez
  - Entre once y veinte
  - Más de veinte

### **Bloque 1. Innovación más relevante**

1. ¿Qué eje es el prioritario para innovar en su centro? Escoja una de las opciones, aun cuando estén desarrollando más de uno:
- Resultados escolares
  - Metodologías docentes
  - Atención a la diversidad
  - Convivencia
  - TIC
  - Apertura al entorno y relación con la comunidad
  - Potenciación de las lenguas extranjeras
  - Sostenibilidad y educación medioambiental
  - Igualdad
  - Otro (especifique)
2. ¿Qué grado de implicación tiene el equipo directivo en el desarrollo de este eje prioritario de innovación? Escoja una opción:
- Muy alto
  - Alto
  - Normal
  - Bajo
  - Muy bajo
3. Explique qué problemas o carencias tenían y qué iniciativas están desarrollando al respecto para superarlos, y comente el papel asumido por el equipo docente y directivo:

### **Bloque 2. Posibilidades y retos**

4. Dadas las características del centro, así como las iniciativas innovadoras desarrolladas en el pasado y en la actualidad, ¿cuáles considera que

son las principales posibilidades y retos de su centro? Puede escoger más de una opción:

- a. Lograr que el centro defina su eje prioritario de innovación
- b. Gestionar varias innovaciones simultáneamente que son complejas y envuelven a diferentes colectivos
- c. Mejorar la formación del profesorado y/o del equipo directivo en materia de innovación
- d. Conocer innovaciones en proceso de desarrollo en otros centros educativos
- e. Incrementar la coordinación entre los distintos actores implicados en la innovación y mejorar su calidad
- f. Mejorar la evaluación que se realiza de las iniciativas innovadoras
- g. Lograr el asentamiento y la continuación de experiencias innovadoras que han demostrado ser exitosas
- h. Otro (especifique)

5. ¿Qué actores del centro se implican en los retos que tienen que ver con la innovación? Puede escoger más de una opción:

- a. Profesores o departamentos concretos
- b. Profesorado en general
- c. Director/a o equipo directivo
- d. Todos los actores del centro
- e. Comunidad próxima al centro
- f. Algunas personas se oponen a la innovación
- g. Otro (especifique)

6. Comente qué perspectivas tiene su centro de superar esos retos que se les plantean. Comente la implicación en dichos retos de los distintos actores del centro y la comunicación y la coordinación entre ellos:

### **Bloque 3. Dificultades y su superación**

7. ¿Qué dificultades encuentra el centro a la hora de implantar medidas innovadoras? Puede escoger más de una opción:

- a. Falta de implicación del profesorado/de los departamentos
- b. Falta de implicación de la comunidad escolar
- c. Falta de asesoría
- d. Carencias formativas del equipo directivo para desarrollar la innovación

- e. Carencias formativas del profesorado para desarrollar la innovación
- f. Falta de recursos económicos
- g. Otro (especifique)

8. Explique cómo afrontan las dificultades:

#### **Bloque 4. Evaluación de la innovación**

9. ¿Cómo se realiza el seguimiento de las medidas innovadoras puestas en marcha? Puede escoger más de una opción:
- a. El profesorado las va analizando y adaptando sobre la marcha, según sea necesario
  - b. El equipo directivo hace el seguimiento
  - c. No se realiza un seguimiento exhaustivo
  - d. Otro (especifique)
10. ¿Cómo se realiza la evaluación de las medidas innovadoras puestas en marcha? Puede escoger más de una opción:
- e. El profesorado hace balance y decide si seguir poniéndola en práctica o no
  - f. El equipo directivo hace balance, en contacto con el profesorado que la ha estado desarrollando
  - g. No se realiza ningún tipo de evaluación
  - h. Otro (especifique)
11. ¿Cuál es el papel que asume el equipo directivo en la evaluación de la innovación? Puede escoger más de una opción:
- a. Impulsor
  - b. Asesor
  - c. Colaborador
  - d. Observador
  - e. Otro (especifique)

12. Explique qué elemento/s considera usted más relevante/s a la hora de evaluar las experiencias de innovación:

**Pregunta abierta**

13. Por último, ¿considera que en el cuestionario no ha tenido encaje algún aspecto acerca de su centro o de su experiencia como director/a, relacionado con la innovación, que usted considera relevante y digno de ser reseñado? En caso afirmativo, a continuación tiene la oportunidad de comentarlo: