



## Dificultades de los docentes en procesos de cambio y mejora en escuelas

### Difficulties of teachers in process of change and improvement in schools

Lucía Lomba Portela, Margarita Rosa Pino-Juste  
Universidade de Vigo

#### Resumen

La innovación educativa es una estrategia para avanzar en el logro de los fines educativos, cambiar o alterar algo introduciendo novedades en centros de desarrollo integral y de aprendizaje significativo. Numerosos factores están implicados: contexto, docentes, familias, entre otros. Todos ellos son clave en la viabilidad de una innovación. El objetivo de este estudio es determinar las principales dificultades de los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha utilizado una metodología cualitativa cuyo instrumento fue la entrevista a docentes de centros públicos y concertados. Los resultados que se extraen apuntan varias variables que interfieren en estos procesos.

*Palabras clave:* innovación educativa, docentes, cambio, comunidad educativa

#### Abstract

Educational innovation is a strategy to advance the achievement of educational purposes, change or modify something by introducing newnesses in centres of integral development and meaningful learning. In this strategy, many factors are involved such as context, teachers, families, among others. They are all keys to the viability of an innovation. The aim of this study is to establish the main difficulties/problems of teachers during the teaching-learning process. It has been used a qualitative methodology whose instrument were interviews to teachers of public and state-subsidised centres. The results extracted point several variables that interfere in these processes.

*Keywords:* educative innovation, teachers, change, education community

#### Introducción

La sociedad en la que vivimos se transforma rápidamente, numerosos factores se ven involucrados en estos procesos de cambio. Es imprescindible que la escuela también se vea inmersa en esos procesos de mejora. Los docentes son los que deben promover y liderar el cambio en los centros educativos. De hecho, cada día se hace más evidente que las directrices de la escuela industrial ya no sirven para preparar a los ciudadanos de la era digital (Darling-Hammon, 2010; Dede, 2007; Pérez Gómez, 2012). Además, los cambios en el entorno político, social y educativo hacen presión en las escuelas para mejorar la calidad de los resultados educativos (Chval et al., 2006; Moolenaar et al., 2010; Waslander, 2010).

En este contexto, Rawat, Bouchon y Nair (2015) señalan la importancia de unir las dinámicas de la pedagogía y el aprendizaje innovador ya que la transformación de los centros educativos solo se puede conseguir a través de un aprendizaje innovador. Sin embargo, en multitud de escuelas hay continuamente procesos de mejora de las prácticas educativas, introduciendo innovaciones, y los resultados de los alumnos no mejoran, ni los cambios son exitosos (Datnow, 2002).

Cabe destacar que la innovación, al igual que otros conceptos que se aplican al ámbito educativo, está muy presente en discursos, declaraciones, pero muy poco en las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Sola, 2016). Para Carbonell (2002) la innovación es un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. Por tanto, no se trata de una actividad puntual, sino de todo un proceso largo que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa, entre otros aspectos. El propósito de la misma es alterar la realidad vigente, modificando actitudes y concepciones, alterando métodos e intervenciones y transformando, a la vez que mejorando, los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Con esa finalidad, para que se considere innovación educativa el proceso debe dar respuesta a unas necesidades, debe ser eficaz y eficiente (García-Peñalvo, 2005). En línea con esta idea, Álvarez (2015) afirma que el propio concepto de innovación determina que el profesorado es el principal responsable de iniciar y llevar a cabo procesos de mejora escolar.

Por otra parte, la innovación educativa también se asocia a la mejora del rendimiento de los estudiantes. Así, según las investigaciones realizadas por Diseth, Danielsen y Samdal (2012) y Scheerens (2013) sobre eficacia escolar concluyen que la profesionalidad de los docentes y, consecuentemente, la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, juegan un papel muy importante en el rendimiento de los alumnos.

No es una tarea sencilla cambiar la mentalidad de los docentes. Además, para conseguir convertir al alumnado en protagonista de su propio proceso formativo, se requiere un compromiso por parte de él mismo y también el uso de nuevos métodos de

enseñanza-aprendizaje que le permita adquirir responsabilidad en ese proceso. Si en esos procesos no hay una implicación por parte de los profesores, no se lograrán cambios metodológicos (Pou, Álvarez & Mercado, 2013).

En consecuencia, jamás habrá una única teoría que se adapte a todos los contextos en los que se inicie el cambio (Fullan, 2004), es imprescindible adaptarse a las necesidades del contexto para dar respuestas consecuentes al campo objeto de estudio.

### Método

La metodología utilizada en la presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo. La finalidad de la misma es aproximarse al conocimiento sobre cuáles son las dificultades que tienen los docentes durante los procesos de cambio y mejora en los centros educativos.

En concreto, el objetivo específico de esta investigación es recoger las dificultades a las que hacen frente los docentes de centros educativos públicos y concertados durante cambios en el quehacer docente.

Consideramos, por tanto, que el método más adecuado para la recogida de información es la realización de entrevistas semiestructuradas. Hemos partido de un guión, pero mantenemos la flexibilidad en cada una de ellas para permitirnos recoger más información. Asimismo, esta modalidad favorece la interacción social entre el investigador y los sujetos participantes.

Para la elaboración del guión de las entrevistas, nos hemos servido de las evidencias obtenidas por las investigaciones previas en este ámbito. Además, contamos con la colaboración de expertos en el diseño y desarrollo de entrevistas, así como en su posterior revisión para así validar su idoneidad de acuerdo con los objetivos planteados en el presente estudio.

### Participantes

La muestra seleccionada está constituida por 6 docentes de centros públicos (4) y concertados (2); 2 son profesores de educación secundaria y 4 son de educación primaria (2º de primaria, 6º de primaria, Educación física, 4º de primaria). Todos los participantes han sido seleccionados de manera aleatoria dentro de los centros educativos de un ayuntamiento situado en la zona marítima del eje atlántico, teniendo como requisito indispensable pertenecer al equipo directivo.

### Categorías de análisis

A lo largo de la presente investigación hemos reducido, ampliado y modificado las diferentes categorías de análisis con el fin de poder ofrecer una mayor fidelidad a la realidad de los datos recogidos. Las categorías utilizadas son las siguientes: dificultades organizativas, formativas, de los miembros de la comunidad educativa, administrativas, económicas y otras.

El proceso de análisis de la información ha estado estructurado de la siguiente forma:

- Determinación de las categorías.

- Elaboración de códigos
- Aplicación de los códigos establecidos a la totalidad de las entrevistas realizadas

### Análisis de los datos

Uno de los soportes que hemos utilizado para el análisis de los datos ha sido el programa F4 para realizar la transcripción de las entrevistas. Posteriormente utilizamos el software AtlasTi que nos ha servido para codificar, categorizar y elaborar las familias semánticas de las entrevistas. Igualmente, de esta segunda parte de análisis hemos extraído las citas más relevantes y significativas para dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de la presente investigación.

### Resultados

A continuación, tras el análisis realizado, se muestran los resultados obtenidos organizados en subapartados que representan las categorías encontradas.

#### Dificultades organizativas

Entre las dificultades organizativas encontradas, las más enumeradas durante las entrevistas han sido: ausencia de líderes educativos para realizar propuestas de cambio (15 en total, siendo 5 en centro concertado y 10 en público; 10 en primaria y 5 en secundaria), la falta de tiempo para preparar las clases (14 en total, 1 en centro concertado y 10 en público; 13 en primaria y 1 en secundaria), y el currículum (10 en total, 1 en centro concertado y 9 en centros públicos; 7 en educación primaria y 3 en secundaria), tanto en educación primaria como en secundaria. Además, en esta categoría los docentes entrevistados también resaltaron dificultades como la falta de personal en los centros educativos (3 en centros públicos; 2 en primaria y 1 en secundaria), por lo que los docentes desempeñan más funciones de las que realmente le corresponden; otra es el problema de espacio en los centros (3 en total; 1 en centro concertado y 2 en centros públicos; 1 en primaria y 2 en secundaria). Esto se debe a que los centros objeto de estudio cuentan con una media de 25 años y la estructuración de las aulas no permite habilitar más espacios para la realización de nuevas dinámicas durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por último, también realizaron referencias a las dificultades encontradas durante la organización de proyectos innovadores a gran escala por la escasa implicación, colaboración y/o participación de otros organismos públicos o privados.

**Temporalización curricular.** Cinco de los seis docentes entrevistados señalan que la temporalización curricular es una dificultad a la hora de iniciar procesos de cambio y mejora en los centros educativos. De hecho consideran que *“hay un tiempo específico para desarrollar los contenidos, si los quieres impartir de una forma más innovadora el tiempo juega en tu contra; ya sea por la preparación, el desarrollo y la evaluación de todo el proceso”* (GEFP) o que *“llevar a cabo innovaciones metodológicas necesita un trabajo extra y no todo el mundo quiere”* (IEPP).

**Falta de iniciativa.** Este aspecto fue destacado por todos los docentes entrevistados. Es importante que los

docentes tengan un espíritu innovador y emprendedor que les motive e impulse a comenzar procesos de cambio. Desde los centros concertados confirman que los docentes tienen que tener iniciativa hacia el cambio, puesto que, si se les obliga, no se afianzarán las propuestas realizadas. Por ello señalan que *“lo primero para realizar un cambio es que el profesorado quiera, se forme y tenga iniciativa. La iniciativa personal es clave, un profesor que no quiere, si lo hace, lo va a hacer mal o cuando lo haga va a quedar desencantado, puede quedar frustrado entonces”* (BESC) y también que *“en ocasiones no se realizan cambios por comodidad y/o por desconocimiento”* (IEPP).

En cuanto a los docentes de centros públicos de educación primaria, los cambios que realizan principalmente surgen de las propuestas del equipo directivo; siempre tienen a uno o varios docentes que adoptan un rol más activo y lideran el cambio facilitando el trabajo al resto de los compañeros. De hecho, señalan que *“hay cambios que surgen del equipo directivo, pero claro, siempre tiene que haber algún grupo de gente que tire”* (IEIP) y *“hay gente que se implica en primera línea, hay gente que la acompaña y gente que puede poner algún “pero” en algún momento”* (GEFP).

**Currículum.** Cuatro de los docentes entrevistados hicieron alusión a que el currículum dificulta procesos de cambio y mejora en los centros educativos debido a su rigidez. También afirman que están acostumbrados a tener siempre un currículum conceptual y no existe una reflexión sobre el diseño por competencias que potencien la funcionalidad del aprendizaje. Consideran que *“el currículum es cerrado, muy rígido; es muy difícil meter algún tipo de innovación”* (CESP).

#### Dificultades formativas

Todos los docentes entrevistados han realizado algún tipo de alusión a esta categoría (27 referencias en total; 6 de centros concertados y 21 de públicos; 20 de primaria y 7 de secundaria). En los centros públicos reciben formación, también les obligan a formarse, pero no sobre dinámicas o estrategias que conlleven cambios metodológicos. Además, una dificultad añadida es el desplazamiento a los cursos o la realización de los mismos online.

Exponen que, aunque *“sí ofrecen formación, va más encaminada a cuestiones de convivencia en centros, prevención de acosos, bullying, asesoramiento legislativo, etc. pero lo que son nuevas metodologías... no... ves ahora el catálogo de los cursos de profesorado y no te encontrarías nada interesante”* (CESP). Y aunque *“nos obligan a formarnos, y algunos cursos no tienen utilidad o te dificultan más tu quehacer docente”* (GEFP) o *“no nos facilitan la formación porque nos la ponen para tener que viajar o hacerla en el ordenador; hay mucha gente que no tiene la capacidad para hacerla online”* (IEIP).

En los centros concertados el rechazo al cambio se produce porque es más cómodo la utilización de metodologías tradicionales ya que *“hay gente que, al no estar formada, son un poco reacios al cambio; los que llevan tiempo en el centro, sacarlos de la zona de*

*confort, cuesta un poco más”* (JEPC) y *“los docentes siguen siendo los mismos, entonces el cambio de chip cuesta, y simplemente con que se ponga sobre papel y se haga una ley nueva, no se consigue variar mucho si no hay una formación, apoyo...”* (BESC).

Sin embargo, hay algunos docentes que aseguran que tienen que tener inquietudes dado que *“quien no se forma es porque no quiere. Formarte depende de ti y de la curiosidad que tengas tú en tu propio trabajo”* (IEPP).

#### Dificultades de miembros de la comunidad educativa

Los distintos colectivos que conforman la Comunidad Educativa también suponen ciertas dificultades en los procesos de cambio y mejora educativos.

**Profesorado.** Este es el grupo de sujetos que más veces referenciado ha sido por parte de los docentes entrevistados (39 en total; 8 de centros concertados y 31 de públicos; 25 de primaria y 14 de secundaria). En ocasiones la oposición de los docentes sí puede causar dificultades por impedir el cambio a nivel de centro. De hecho, señalan que *“el principal impedimento es creérmolo; también hay que coordinarnos mucho porque si no uno va por aquí, el otro por allí y el otro por allá. Es importante siempre tener una unión”* (JEPC) ya que *“muchas veces no se realizan cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje porque los docentes no están motivados, no se implican nada ni se preocupan”* (GEFP).

También se incluye en este factor que, en los centros públicos, donde el profesorado no es permanente, es un aspecto en contra ya que la estabilidad de un centro permite conocer a los compañeros y tener grupos afines. En cuanto a la motivación del profesorado, se señala: *“toda innovación te lleva al profesorado y lo que necesitas es un profesorado motivado; si tu no lo tienes, no te van a querer...”* (IEPP)

Del mismo modo, en educación secundaria es más difícil crear unión entre los docentes; trabajan de forma más autónoma y los horarios tampoco incitan al cambio educativo en equipo. *“Las diferencias entre los propios profesores es un factor que dificulta los procesos de cambio en conjunto, así como la mentalidad de los mismos, la falta de implicación, etc. Además, los profesores son más reticentes. Tienen mucha tontería y mucho ego mal asumido. Nos creemos que estamos en pequeñas universidades y con pequeños estudiantes universitarios y desplegamos toda nuestra sapiencia y nuestro saber ante ellos. Y no, por ahí no van los tiros. Hay mucho clasismo”* (CESP).

**Familias.** Las alusiones realizadas a esta categoría de análisis (10 en total; 3 en concertados y 7 en públicos; 9 en primaria y 1 en secundaria) se caracterizan por miedo hacia lo desconocido ya que *“a los padres siempre les cuesta un poco más cuando llegan cambios”* (JEPC) y desconfían *“la pedagogía nueva no les gusta porque no saben lo que el niño está haciendo”* (BESC). También destacan los problemas con las nuevas aplicaciones: *“con el proyecto Edisgal, donde se trabajaba únicamente con ordenador, sí que hubo descontento con las familias porque llevaban el ordenador para casa y*

*entonces no les habría los contenidos, no les bajaban, siempre tenían problemas...”* (IEIP).

**Alumnado.** Se ha recogido información variada (8 en total; 4 de centros públicos y 4 de concertados; 3 en primaria y 5 en secundaria). El profesorado entrevistado señala que no todo el alumnado supone una dificultad a la hora de iniciar un cambio aunque en muchos casos destaca su pasividad, sobre todo en secundaria. *“Es más de hecho el proyecto que teníamos de historia se vino un poco abajo pues por la pasividad de los alumnos”* (CESP).

### **Dificultades administrativas**

Los factores que se incluyen dentro de esta categoría de análisis son, principalmente, con respecto a la administración (7 en total; 4 en primaria y 3 en secundaria) y a la excesiva burocracia a la que tienen que hacer frente día a día (9 en total; 8 en primaria y 1 en secundaria). Ninguno de los factores nombrados ha sido recogido en centros concertados.

Todo esto incluye, por ejemplo, la realización de actividades en el exterior, los excesivos permisos que tienen que solicitar, en ocasiones, frenan la organización de las mismas. Otro punto que señalan es la carga laboral a la que tienen que hacer frente aunque presencialmente en los centros están entre 20 y 25 horas. El profesorado de primaria señala que *“en los institutos disponen de personal administrativo puesto por la consejería.... nosotros, en nuestro centro de educación infantil y primaria, tenemos 220 alumnos, si se van tienes que certificar y revisar, tenemos que atender a los padres que vienen, estamos moviéndonos nosotros sin personal administrativo. Tenemos que hacer de jefe de personal, tenemos que tramitar la baja de los docentes, aparte de eso, preparar el papeleo para los docentes sustitutos, tienes que dar clase, entonces llega un momento que saturas”* (GEFP).

### **Dificultades económicas**

El aspecto más destacado en esta categoría viene representado por la falta de recursos de los que disponen los centros educativos (16 en total; 3 en centros concertados y 13 en públicos; 14 en primaria y 2 en secundaria). Todos los docentes señalaron que tienen dificultades en cuanto a recursos materiales, humanos, estructurales y tecnológicos y de financiación de proyectos externos al centro. Por ejemplo, *“los ebooks facilitados por la consejería funcionan fatal o directamente no funcionan”* (IEIP) o *“en nuestro caso tenemos deficiencias en cuanto a espacio, las aulas son muy antiguas y no dan pie al cambio metodológico, siguen incitando a impartir clases magistrales”* (CESP). En otro caso: *“escogimos una actividad medioambiental en la que decidimos montar un invernadero, y claro, no puedes hacer todo lo que se te ocurra, siempre tienes un presupuesto al que adaptarse; y el problema viene cuando, en este caso, tuvimos que adelantar el dinero para comprar plantas, puesto que la Consejería no nos lo facilitó”* (GEFP).

### **Otras dificultades**

En este apartado se incluyen otras dificultades como por ejemplo el problema con las TIC (7 en total; 2 en centros concertados y 5 en públicos; 4 en primaria y 3 en secundaria) y el miedo al cambio (6 en total; 5 en centros concertados y 1 en públicos; 5 en primaria y 1 en secundaria).

**TIC.** Dentro de los aspectos destacados en este factor sobresalen: problemas con la cobertura wifi, ordenadores antiguos y lentos, hay a gente que le cuesta mucho utilizarlas y prefieren no aprender y consecuentemente no utilizarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y también que el mantenimiento de dichos equipos es costoso tanto a nivel humano como material. Sería *“necesario un equipo de mantenimiento continuo porque en el Instituto hay muchos equipos y muchas incidencias”* (CESP).

**Miedo al cambio.** Este factor está más presente en los centros concertados y viene caracterizado por las barreras que encuentran los docentes a la hora de cambiar su actividad profesional diaria en las aulas. *“El principal miedo es a atravesar las barreras para iniciar procesos de cambio. También hay rechazo a los nuevos métodos de enseñanza; mientras no los prueban y ven que funciona, son reacios a utilizarlos”* (JEPC). De hecho, *“no todo el mundo está por la labor, pues hay personas mayores que con toda buena voluntad se suben al carro y hacen lo que pueden y hay otras personas mayores, y no tan mayores, que simplemente tienen reticencias, miedos; algunas profes han comentado: esto me da un poco de inseguridad, miedo a lo desconocido, no sé si lo estoy haciendo bien, no sé si esto me va a valer para algo, los alumnos al trabajar por paletas se acomodan y van amparados por otros...”* (BESC).

### **Discusión**

Los resultados analizados sugieren que hay diversidad de factores influyentes, en mayor o menor medida, en los procesos de innovación de los sistemas metodológicos.

Por un lado, las dificultades organizativas vienen dadas principalmente por factores como el tiempo para la preparación de las clases, dado que, si quieres realizar un proceso de cambio se requiere más tiempo y, hay docentes que son reacios. Otro aspecto es la falta de líderes que tengan iniciativas innovadoras y, por último, la tradición en la impartición de contenidos conceptuales. Respecto a este último factor, cabe decir que, a excepción de una participante, todos afirmaron que el currículo vigente es excesivamente rígido y deja poco espacio para iniciar cambios en la tarea del quehacer docente a pesar de que el propio currículo señala la flexibilidad de contenidos o la necesidad de introducir metodologías activas y participativas.

En cuanto a las dificultades formativas, todos los docentes entrevistados comentaron la carencia de cursos específicos de cambios metodológicos. Primeramente, en los centros públicos señalan que existe poca formación que tenga como finalidad ofrecer estrategias de cambio y mejora, y la que hay es poco accesible debido a la escasez de plazas para realizarlos y también

a problemas con el desplazamiento y horario. También es cierto que a pesar de estas dificultades cuando existe interés personal se buscan soluciones de forma autónoma. En segundo lugar, desde los centros concertados sí que organizan ellos mismos la formación, por medio de sus respectivas fundaciones o congregaciones. La formación suele ser más específica en cuanto a cambio metodológico. Según nos comunican a través de las entrevistas todavía se están iniciando en dichos cambios y no todos los docentes se están formando.

Por otro lado, de las dificultades recogidas de los miembros de la Comunidad Educativa, los docentes son los que presentan más reticencias hacia procesos de cambio y mejora como era de esperar dado que son los más implicados. Este factor esta principalmente asociado a la falta de motivación, falta de iniciativa, miedo a lo desconocido, ausencia de inquietudes por cambiar la metodología, entre otros aspectos. En esta línea, Álvarez (2015) señala que el profesorado es el principal responsable de diseñar y ejecutar procesos de mejora escolar desde un punto de vista innovador.

Además, las familias y el alumnado son otros dos factores que se incluyen dentro de esta última categoría. Es imprescindible que desde las familias se apoyen los cambios de las escuelas y de esta forma el alumnado asistirá con otras actitudes a los centros, ya que, las dificultades asociadas a los estudiantes se deben a su falta de motivación. A esto último se le junta la desconfianza depositada desde las familias hacia la escuela; no es muy común, pero sí está presente.

Por último, la dificultad en el uso de las TIC, así como en su aplicabilidad en los centros, también resulta una dificultad importante (Alonso, Lomba-Portela y Pino Juste, 2016). Sin embargo, las evidencias encontradas en el estudio realizado por Garrido y García (2016) concluyen que las nuevas tecnologías de la información y comunicación emergen en las aulas como un recurso positivo y con numerosas posibilidades para mejorar el rendimiento del alumno y como un elemento innovador para el docente.

Es indispensable que ante un mundo que evoluciona continuamente y de una forma tan rápida, los docentes deban mantener la inquietud por cambiar e innovar en sus procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de adaptar los modelos a las características del alumnado y a las demandas sociales. Se hace necesario el estudio de la innovación educativa desde múltiples perspectivas para lograr una generalización de modelos multinivel (Hallinger and Heck, 2011; Scheerens, 2013). Por ello, todas las dificultades recogidas deberían tenerse en cuenta para evitar que los docentes se sientan inseguros a la hora de iniciar procesos de cambio y mejora en las escuelas. Los centros educativos son las unidades básicas, a la vez que el epicentro, de todos los procesos de cambio y mejora. Si la escuela no garantiza los aprendizajes necesarios para participar en la sociedad de forma responsable y autónoma, es ella quien fracasa. Por eso es absolutamente necesario situar los esfuerzos en las aulas y en las dimensiones globales de la escuela. Sin poner interés es muy difícil la mejora (Stoll, 2002).

## Referencias

- Alonso, J., Lomba-Portela, L. & Pino Juste, M.R (2016). Designing Personal Learning Environments. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 11(3),1-12. ISSN 2327-011X
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León (Ed.), *La Innovación Educativa* (11-27). Madrid: Akal.
- Chval, K.B., Reys, R., Reys, B.J., Tarr, J.E. & Chávez, O. (2006). Pressures to improve student performance: A context that both urges and impedes school-based research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 37(3), 158-166. <http://www.jstor.org/stable/30035056>
- Darlong-Hammond, L. (2013). *The flat world and education*. Nueva York: Teachers.
- Datnow, A. (2002). Can we transplant educational reform, and does it last? *Journal of Educational Change*, 3, 215-239. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1021221627854>
- Dede, C. (2007). *Transforming Education for the 21st Century*. Cambridge: Harvard.
- Diseth, A., Danielsen, A.G. & Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32(3), 335-354. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2012.657159>
- García-Peñalvo, F. (2005). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6-23. <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161512>
- Garrido, J. M. M., & García, M. D. (2016). Las TIC en centros de educación primaria y secundaria de Andalucía. Un estudio de casos a partir de buenas prácticas. *Digital Education Review*, (29), 134-165. <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/14009>
- Hallinger, O., & Heck, R.H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 321-339. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2011.565777>
- Moolenaar, N. M., Daly, A.J., & Slegers, P.J.C. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623-670. <https://doi.org/10.1177/0013161X10378689>
- Pérez-Gómez, Á. (2014). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pou, M.J., Álvarez, A. & Mercado, M.T. (2013). Edublogs e innovación educativa en la enseñanza del periodismo. *Historia y Comunicación Social*, 18, 549-560. <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/44348>
- Rawat, K., Bouchon, F. & Nair, V. (2015). Innovative practices in education to empower rural communities: A case study of a "non-formal education" school in Thailand. *Worldwide Hospitality and Tourism*

Themes, 7(5), 516-529.  
<https://doi.org/10.1108/WHATT-06-2015-0027>

Sola, M. (2016). ¿Por qué es necesario innovar? En Fernández-Navas y Alcaraz-Salariche (Ed.), *Innovación Educativa. Más allá de la ficción* (41-52). Madrid: Pirámide.

Waslander, S. (2010). Government, school autonomy, and legitimacy: Why the Dutch government is adopting an unprecedented level of interference with independent schools. *Journal of School Choice*, 4, 398-417.  
<https://doi.org/10.1080/15582159.2010.526845>