

Organización escolar- innovación educativa ¿Truco-trato?

Eduardo Dopico

Universidad de Oviedo

dopicoeduardo@uniovi.es

Resumen

Situando la innovación como práctica de aula, un grupo de docentes, participantes en un taller de formación continua del profesorado, llevan a cabo un análisis sociocrítico sobre las ventajas e inconvenientes de la innovación y sus implicaciones organizativas. Indagadas las características organizativas de la institución escolar, los retos a los que se enfrenta en la sociedad globalizada y digitalizada, y las políticas escolares como facilitadoras o inhibidoras de la innovación educativa, los resultados obtenidos señalan que desde la propia organización escolar no se estimula adecuadamente la innovación en los centros educativos. A pesar de proclamar sus intenciones innovadoras en los documentos institucionales, los docentes describen las barreras existentes para iniciar, desarrollar y mantener proyectos de innovación y cómo la mayoría de las propuestas quedan en meras innovaciones puntuales. Se concluye con la necesidad de **abrirle un hueco a la escuela innovadora como** modelo de organización escolar.

Abstract

Placing innovation as a practice in classroom, a group of teachers, participants in a workshop of permanent training of professorship, they consider the advantages and disadvantages of the innovation and their organizational implications. Analyzing the organizational characteristics of the school institution, the challenges which it faces in a globalized and digitized society as the current one, the school policies as facilitators or inhibitors of the educational innovation, the obtained results indicate that from the school organization itself innovation is not adequately stimulated in the educational centers. In spite of proclaiming their innovative intentions at the institutional documents, teachers described the existing

barriers to initiate, develop and maintain innovation projects and how most of the proposals stay as mere occasional innovations. One concludes with the need to open a hollow to the innovative school as model of school organization.

Palabras clave/ Key words: *organización escolar, innovación educativa, gestión compartida/ School organization, educational innovation, School-Based Management*

Introducción

Todo lo que acontece en el contexto de aula ya ha ocurrido antes. Tal vez no a ti, maestro/a, pero si a otro/ a docente antes que tú. En la mayor parte de los casos, lo ha contado en Seminarios, Congresos, reuniones de trabajo, la sala de profesores del centro educativo o en conversaciones informales en pasillos y espacios de ocio. La literatura pedagógica está llena de anécdotas de clase, de puntos de vista sobre los descriptores de la educación, de críticas al sistema educativo y recomendaciones para su mejora. Entre las más recurrentes están las que refieren a la rigidez organizativa o a la fragilidad de la innovación. De un lado están todas las formas posibles de organización que pensamos mejoran la gestión de los centros educativos. De otro, las ganas y desganas manifestadas por la innovación educativa y la falta de apoyos y políticas que la estimulen. Empecemos abriendo el foco sobre el dispositivo que ordena la escuela. La organización escolar es la expresión técnica y administrativa (Domínguez y Mesanza, 1996) que agrupa y articula los elementos que participan en el funcionamiento del sistema escolar. Estructura las fases educativas, los contenidos, horarios, métodos y recursos; la formación del profesorado, la mejora de las condiciones de vida escolar y las relaciones jerárquicas y funcionales (Tintoré, 2010). Si la política educativa de un país organiza la educación a través de leyes, en el caso español podemos asegurar que tenemos mucha política educativa; tal vez en exceso: 7 leyes sobre educación se han sucedido en los últimos 40 años y aun así, nuestros niveles de abandono escolar temprano siguen liderando el ranking en Europa (Eurostat, 2014). Es en el segundo nivel de concreción curricular, la escuela (Estévez, 2009), donde

podemos ver sintetizada la legislación escolar, el espacio en el que realmente se expresa la planificación escolar, donde podemos analizar las formas de programar la educación para rentabilizar las inversiones y lograr los mejores resultados posibles. Las escuelas europeas, según el *Horizon Report: edición Escuelas 2014* (Johnson et al. 2014), necesitan mejorar la enseñanza del pensamiento complejo, señalar claramente las interrelaciones en un mundo globalizado, convertir al estudiante en el protagonista de su propio aprendizaje y, evidentemente, ampliar las competencias digitales de los estudiantes y de los profesores. Esto es, la idea de perseverar en la mejora organizativa no tiene fin. Abordar la organización escolar de una forma práctica y actualizada choca con los referentes clásicos que temían que las formas más abiertas de organización escolar erosionaran la autonomía de la escuela (Tyler, 1991). Racionalidad y formalización, caracterizaban el modelo clásico de organización educativa: un modelo rígido, vertical, predeterminado e impermeable al entorno (Weber, 1993). Los tímidos intentos de cambio protagonizados en los comienzos del siglo XX por la Escuela Nueva en España convirtiendo a los maestros en agentes de innovación (Juan Borroy, 2013), quedaron oscurecidos por largos años de organización escolar despótica, alérgica al conocimiento. Así que para acercarnos a los arcanos de la organización escolar necesitamos poner los calcetines al revés pues la cultura de la organización educativa ha estado demasiado tiempo constreñida en un esquema mental de uniformización cultural (Fernández y Gutiérrez, 2005).

La escuela es una organización que tiene serias dificultades para enfrentarse a cambios en su dinámica y estructura (Alvarez Nuñez, 2003). Aquí llegamos al centro de la cuestión para determinar si la organización escolar apoya las propuestas innovadoras en su declaración de intenciones o la veda en la letra pequeña. La organización escolar, más concretamente los estilos de gestión y administración del centro educativo, juegan un papel determinante para la promoción o el entorpecimiento de los procesos innovadores (Ríos y Reinoso, 2008). Tal parece que la innovación educativa esté afectada por la ciclotimia: entusiasmo y se ignora en una misma sucesión temporal. Es posible que esto se alivie con un nuevo planteamiento de la organización escolar. La idea misma de la innovación educativa alerta de la necesidad de organizaciones escolares flexibles, adaptables a la realidad compleja del mundo actual (Bolívar, 2010). El enfoque humanístico de la corriente de las relaciones humanas (Borrel, 1989), atribuía las dificultades operativas de una organización a la falta de un liderazgo participativo. Aunque señalemos que los hombres necesitan

representantes, los animales, líderes, si tenemos en cuenta que el objetivo de la gestión educativa es administrar adecuadamente una organización educativa para lograr los objetivos organizativos y pedagógicos que se propone, no cabe duda que la falta de comunicación o errores en los sistemas de selección de personal pueden convertir una organización educativa en *Godzilla* paseando por el parque, en algo difícil de resultar productivo. Las organizaciones que quieren mejorar necesitan de dinamizadores que piloten y animen ese proceso de cambio (Gairín y Muñoz 2008). La capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos gestores con capacidad de mantener un liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2008), un liderazgo horizontal (González et al. 2011), compartido o distribuido entre el claustro del centro escolar, donde todos los que estén y se sientan implicados en mejorar la organización educativa, puedan conseguir que la innovación sea efectiva (Barquero y Montero, 2013). Un liderazgo centrado en el aprendizaje que gire en torno a la calidad de la enseñanza ofrecida por la organización y a los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos (Macbeath y Nempster, 2009). La investigación naturalista en el campo de la organización escolar asocia la idea de que existen múltiples realidades construidas por los participantes en las organizaciones. En palabras de Greenfield (1991), comprender la organización es comprender el mundo de significados construido por sus miembros. La propia cultura contenida en el currículum es reproducida en la práctica escolar (Gimeno Sacristán, 2002). Entonces, los procesos culturales cohesionados y articulados en torno a un Proyecto de Centro consensuado, que represente una cultura ampliamente compartida, no sólo proporcionan un ambiente favorable para el trabajo y la convivencia, también favorecen la sostenibilidad de la innovación en los centros y le da continuidad. Los resultados empíricos muestran que los docentes parece que responden mejor cuando desde los órganos de gestión se prioriza el sentimiento de afiliación o pertenencia de todos los miembros de la comunidad educativa (Sánchez y López, 2010).

No es necesaria distancia alguna entre el currículum formal u operativo contenido en el proyecto de centro y el currículum utilizado en clase, convertido en realidad práctica (Posner, 2005), si dotamos a los procesos organizativos del necesario carácter educativo (Aguilar Hernández, 2011), si asumimos la interdisciplinariedad como principio organizador del currículum escolar (Álvarez, 2000). La investigación-acción nos señala el camino proponiéndonos diseñar los contenidos educativos y su concreción en

actividades prácticas desde una perspectiva crítica del currículum (Kemmis, 1986; Stenhouse, 1987). Aunque acostumbrados a la verticalidad jerárquica, a la rigidez estructural de los programas oficiales, cabe preguntarse si es posible alterar el currículum, si podemos dotarlo de flexibilidad. Dado que la Educación, por su propia naturaleza, es optimista, la respuesta es claramente afirmativa. Bastaría con plantearse la idea de cambiar, de mejorar, de consolidar organizaciones horizontales fundamentadas en la corresponsabilidad y la cooperación, de enseñar los mismos contenidos de manera diferente, de reparar en los buenos resultados proporcionados por las agrupaciones flexibles o el trabajo cooperativo en el aula (López Rodríguez, 2001), de convertirnos realmente en investigadores de nuestra propia práctica didáctica (Mckernan, 1999), de ampliar el andamiaje constructivista (Villarruel Fuentes, 2009), también a la fundamentación misma de la organización escolar.

Los fines de la educación y el contexto en el que se desarrolla son los referentes de la calidad educativa, siendo la innovación una de las principales vías para conseguirla (Ramos, 2008). La capacidad de innovación se vincula con las características de la formación profesional docente (Rosales, 2012). No puede ser de otro modo. Para el profesorado, su formación permanente es esencial, es una obligación moral, coherente con una profesión comprometida con el conocimiento (García y Castro, 2012). La innovación exhorta a la participación activa y comprometida del profesorado y de los órganos de gestión institucional y reclama transformaciones en la conceptualización y los procedimientos de enseñanza-aprendizaje. La innovación educativa responde a criterios de *necesidad* frente a un problema detectado, derivados del resultado de un análisis de necesidades; *oportunidad* para su aplicación, relacionada con las características del contexto; *coherencia* entre la mejora que quiere proporcionar y el estadio anterior; y *replicabilidad*, esto es, la posibilidad de transferencia con buenos resultados. El proceso de innovación requiere de una dimensión temporal que permita hacer una buena evaluación de la innovación: desde que se plantea la necesidad de innovar hasta que la innovación se asienta en las rutinas académicas, desde que se interioriza en el plano personal hasta que se institucionaliza en el plano organizacional (Ortega, 2007). Todo lo que acontece en el entorno educativo es objeto de innovación. Un aspecto clave en la innovación educativa es el cambio en la metodología de enseñanza (Haro, 2009), necesitamos responder con herramientas nuevas a problemas nuevos. Actualmente, podemos construir con TICs unidades de

aprendizaje (Moreno y Bailliére, 2002), pero las TIC por sí solas no son una innovación. No son los recursos sino las personas que los utilizan los verdaderos agentes de la innovación escolar. Por eso es vital acercarse al modo de pensar y trabajar de los maestros (Sáez, 2010). Su forma de entender la enseñanza y el aprendizaje, su propio papel o el conferido a sus alumnos puede animar o desechar cambios que mejoren su práctica educativa e incrementen las competencias de los estudiantes. Lo que no podemos *pensar*, no podemos pensarlo (Wittgenstein, 2003). Para ayudar a pensar en la innovación como práctica de aula, un grupo de docentes, participantes en un taller de formación continua del profesorado, fueron animados a analizar las ventajas e inconvenientes de la innovación y sus implicaciones organizativas.

Material y métodos

29 profesores de los niveles de Educación Secundaria y Bachillerato, de todas las áreas de conocimiento y 3 profesores de Universidad, de especialidades pedagógicas (9 hombres y 23 mujeres en total), que contaban de media con 15,2 años de experiencia en el ejercicio docente (Tabla 1), participaron en un curso de formación continua del profesorado desarrollado en formato taller, sobre innovación e investigación en las prácticas de aula. Partiendo de la idea de que todo docente tiene la formación y la capacidad para innovar en su ámbito laboral, el objetivo de la propuesta era ampliar las competencias innovadoras para trasladarlas al propio entorno laboral.

Tabla I. Profesorado participante

	ESO Bachillerato	Universidad	Total	Años Experiencia docente
Hombres	8	1	9	13,8
Mujeres	21	2	23	16,6
Total	29	3	32	15,2

Puesto que la dinámica interna que propicia la investigación se produce durante un programa de actividades de formación permanente del profesorado, parece lógico recurrir al método del Debate (Rajadell, 2001), como estrategia en enseñanza-aprendizaje reforzadora de los contenidos impartidos durante el curso. Así, empleando la comunicación didáctica, se anima un intercambio informal de ideas sobre organización escolar e innovación educativa para resituar a todos los participantes sobre el tema en cuestión. Entonces, desarrollando estrategias prácticas del método de casos (De Miguel, 2006), se alienta a tratar el problema suscitado analizando las características organizativas de la institución escolar, los retos a los que se enfrenta en una sociedad globalizada y digitalizada como la actual, las políticas escolares como facilitadoras o inhibidoras de la innovación educativa y las ventajas e inconvenientes que los profesores participantes contemplan ante ello.

Como instrumento de recogida de información se empleó un registro de incidentes críticos (Nail Kröyer et al. 2012), para fijar las intervenciones de los docentes y las respuestas generadas durante las sesiones de debate y, al mismo tiempo, recoger las valoraciones sobre las propias prácticas educativas expresadas. Los resultados obtenidos con el instrumento fueron sometidos a una evaluación respondente (Stake, 1975), para tener en cuenta, además de las opiniones, las experiencias de vida de los profesores implicados en el debate, y a la triangulación (Spradley, 1980) de los resultados, para controlar los sesgos que pudieran darse al categorizar las reflexiones expresadas y así cubrir las probables deficiencias surgidas en el acopio de la información.

Resultados

La discusión se centró en la opinión personal y grupal sobre la innovación educativa frente a la dicotomía de si era mejor plantear innovaciones que facilitaran mejoras en el contexto del centro educativo o mantenerse en las rutinas del statu quo. La opinión generalizada (Figura 1) describía una batería de problemas radicados en la propia organización escolar que no animaban demasiado a la innovación.



Fig. 1: Problemas para innovar

Una de las críticas más significativas hacia la organización escolar y su desentendimiento de la innovación educativa surgió con ocasión de la referencia a las pruebas PISA y su metodología. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Programme for International Student Assessment, PISA, en su acrónimo en inglés) es un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), que se aplica desde el año 2000 para evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria. Pretende ser un recurso informativo que permita a los países miembros -México entre ellos-, adoptar mejoras educativas. Mediante formularios con preguntas de opción múltiple pasados a una proporción de entre 4.500 y 10.000 estudiantes por país, se evalúan las competencias en lectoescritura, matemáticas y competencia científica. Los profesores participantes en el Debate sobre innovación educativa expresaban su acuerdo con el documento hecho público por expertos

internacionales en educación (El País, edición digital, 8 de mayo, 2014) acerca de que ante la caída en el ranking PISA (<http://www.oecd.org/pisa/pisaenpaol.htm>), muchos gobiernos están presionando a sus centros educativos para que los cambios a introducir en la organización y los planteamientos metodológicos se dirijan exclusivamente a obtener buenas puntuaciones en la prueba.

En todo caso, los profesores participantes señalaron (Figura 2) las ventajas que a su juicio supone innovar en educación

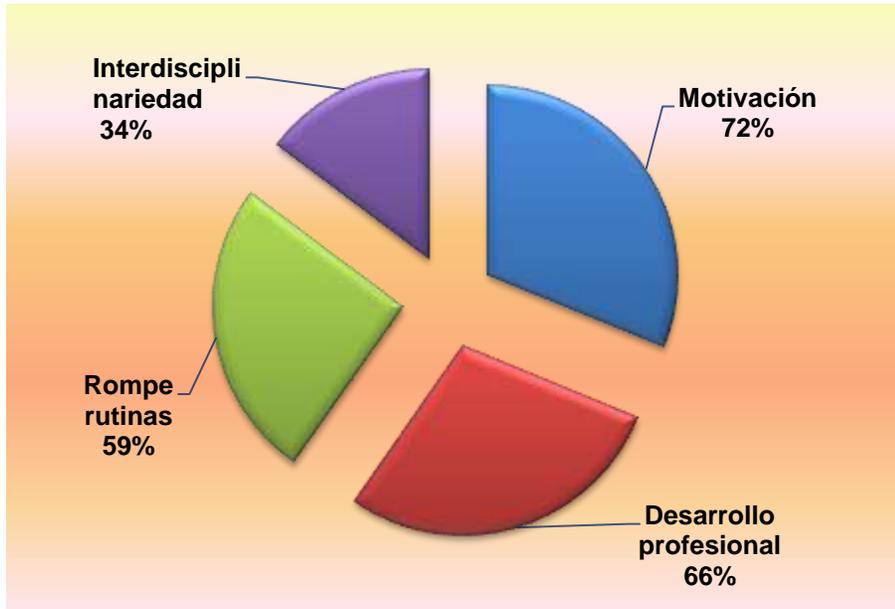


Fig. 2: Ventajas de la innovación

Como se aprecia en la imagen, la motivación personal, el compromiso que el docente adquiere con su profesión, es el elemento más valorado al considerarse a sí mismos como referentes de la innovación (23 profesores, el 72%). Sin embargo, la baja calificación dada a la interdisciplinariedad (11 profesores, el 34%), revela falta de cultura de colaboración entre departamentos didácticos.

En cuanto a los inconvenientes (Figura 3), la sobrecarga de trabajo que ya soportan los docentes en los centros, motivadas en la mayor parte de las ocasiones por una configuración de la organización escolar que prima programas de enseñanza por objetivos, es el elemento más desmotivador a la hora de ponerse a plantear una innovación.

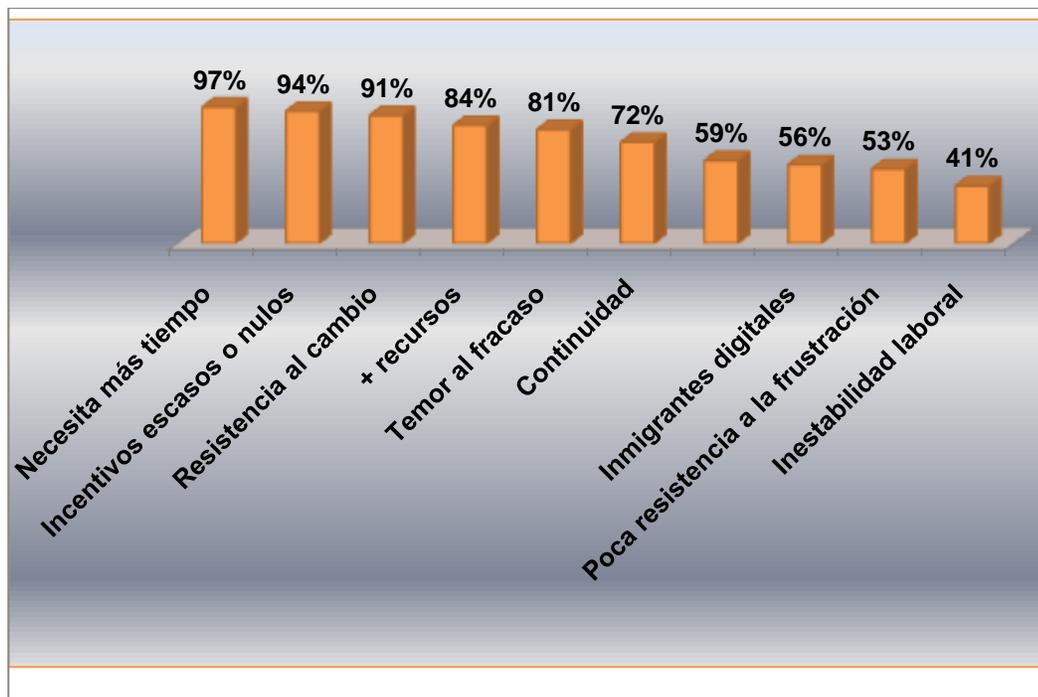


Fig. 3: Inconvenientes de la innovación

Volviendo a señalar a la organización escolar como referente de desmotivación en la mayor parte de las puntuaciones, sí llama la atención los juicios de valor relacionados con la propia competencia. Tanto el temor al fracaso (citado por 26 profesores, el 81%) como su inseguridad ante las TIC identificándose como inmigrantes digitales (18 profesores, el 56%) o la poca resistencia a la frustración (17 profesores, el 53%) orientan futuros cursos de formación continua del profesorado que atiendan estas necesidades sentidas y expresadas.

Conclusión

En Educación, ahora mismo siempre es un excelente momento para mejorar la estructura organizativa, los objetivos y los métodos. Si pensamos en la enseñanza como vocación, todos estamos implicados en hacer de la escuela un lugar donde se combate la ignorancia, un lugar donde damos cabida a todas las oportunidades de aprender (Hansen, 2001). Evidentemente, como en cualquier otro entorno laboral, existen problemas y, sin duda, cantidad de expertos en diagnósticos y un número reducido de versados en aplicaciones. Opinar sobre lo que *“hay que”* es sencillo. Ponerse a hacerlo es el paso siguiente. Y tampoco es tan complicado. Lo realmente difícil es ser uno de los ocho en la línea de salida de los 100 metros lisos en unas Olimpiadas. A la vista de los resultados obtenidos en esta investigación, es obvio que desde la propia administración escolar no se estimula adecuadamente la innovación en los centros educativos. A pesar de proclamar sus intenciones innovadoras en los documentos institucionales, de pontificar en cualquier ocasión propicia los impulsos innovadores que la animan, los docentes no lo ven claro. Hay demasiadas barreras para iniciar, desarrollar y mantener propuestas de innovación. De hecho, la mayoría quedan en meras innovaciones puntuales. Para afrontar los problemas que subyacen en la organización escolar necesitamos abrir puertas, incorporar la interdisciplinariedad (López Yáñez, 2006), como marco de trabajo compartido, **abrirle un hueco a la escuela innovadora como** modelo de organización escolar (Lorenzo Delgado, 2011) y, **cambiar ese retrato que muestra** la feminización de la enseñanza y la masculinización de la gestión escolar que hoy refleja la realidad de las organizaciones educativas (García Gómez, 2013).

Son necesarias propuestas didácticas prácticas para programar la enseñanza en torno a la mejora de las competencias básicas (Cobrerizo Diago et al. 2007) de los estudiantes, tomando como referente la innovación educativa. Si lo más fácil es mantener el acartonado estado de las cosas, engancharse a la rutina, seguir la inercia, ser gris, no destacar, entonces tal vez lo mejor es cambiar de profesión y no dedicarse a la docencia. El Ministerio de la Verdad de Orwell (2007) tenía a la educación entre sus competencias y su política educativa era clara: reduciendo las palabras reducimos el pensamiento. Las

palabras solas no bastan. Los pensamientos sin acción son sólo conceptos. Tracemos líneas continuas entre la idea, la acción y el hecho.

Bibliografía

- Álvarez, J.M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid: Miño y Dávila Editores
- Aguilar Hernández, L. (2011). El desarrollo de los estudios sobre organización escolar en el contexto español: ¿integración o apertura? *Revista de Educación*, 356. 61-82
- Alvarez Nuñez, Q. (2003). Los centros educativos como organizaciones: características y disfunciones básicas. *Innovación Educativa*, 13. 273-289. Disponible en: https://dspace.usc.es/bitstream/10347/5058/1/pg_275-292_inneduc13.pdf
- Barquero González, M^a. A. y Montero Matamoros, M. (2013). Análisis comparativo de la gestión educativa como agente de cambio e innovación ante los complejos ambientes educativos, caso de las organizaciones: Colegio Nuevo Mundo y Colegio Técnico Profesional Piedades Sur, San Ramón. *Revista Gestión de la Educación*, 3(2). 43-67. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2). 9-33. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Borrel, N. (1989). *Organización escolar. Teoría sobre las corrientes científicas*. Barcelona: Humanitas
- Cobreizo Diago, J., Rubio Roldán, M^aJ. y Castillo Arredondo, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Prentice Hall
- De Miguel, M. (Coord.). (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza
- Domínguez Fernández, G. y Mesanza López, J. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española

- Estévez Sánchez, A.B. (2009). Diseño y desarrollo curricular en nuestros días. El profesorado como agente activo. *Innovación y experiencias educativas*, 24.
- Eurostat. (2014). Europe 2020 education indicators in the EU28 in 2013. Disponible en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11042014-AP/EN/3-11042014-AP-EN.PDF
- Fernández Enguita, M. y Gutiérrez Sánchez, M. (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Akal
- Gairín Sallán, J. y Muñoz Moreno, J.L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26. 187-206. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69667/1/El_agente_de_cambio_en_el_desarrollo_de_.pdf
- García Gómez, T. (2013). Las maestras no existen: los mecanismos de la invisibilidad. La segregación por defecto en los inicios del siglo XXI. *Revista Gestión de la Educación*, 3(2). 69-95. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/view/10649>
- *García Ruiz, M^a.R. y Castro Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1). Disponible en: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>*
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- González González, M. T. Escudero Muñoz, J. M., Nieto Cano, J. M. y Portela Pruaño, A. (2011). Coordinadas y referentes para la renovación organizativa de los centros escolares. En M. T. González González (Coord.). *Innovaciones en el gobierno y gestión de los centros escolares*. Madrid: Síntesis, 2011, 19-36
- Greenfield, T. (1991). Reforming and revaluing educational administration: whence and when cometh the phoenix. *Educational Management and Administration*, 19(4). 200–217. doi:10.1177/174114329101900402
- Hansen, D. (2001). *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea Books
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata

- Haro, J.J (2009). Algunas experiencias de innovación educativa. Arbor, Ciencia, pensamiento y cultura, CLXXXV EXTRA. 71-92. doi: 10.3989/arbor.2009.extran1207
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Karpys, P., Vuorikari, R. y Punie Y. (2014). Horizon Report Europe - 2014 Schools Edition. Publication Office of the European Union & The New Media Consortium. doi: 10.2791/83704 (print) 10.2791/83258
- Juan Borroy, V.M. (2013). El magisterio como agente de innovación pedagógica (1900-1936). Innovación Educativa, 23. 97-109
- Kemmis, S. (1986). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata
- López Rodríguez, F. (Dtor.) (2001). Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender a la diversidad. Barcelona: Graó
- López Yáñez, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 10(2). Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/17415/1/rev102ART5.pdf>
- **Lorenzo Delgado, M (2011).** *Organización de centros educativos. Modelos emergentes.* Madrid: La Muralla
- Macbeath, J. y Nempster, N. (Eds.) (2009). Connecting leadership and learning. Principles for practice. Londres: Routledge
- Mckernan, J. (1999). Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata
- Moreno, F. y Bailliére, M. (2002). Diseño instructivo de la formación on-line. Aproximación metodológica a la elaboración de contenidos. Barcelona: Ariel
- Nail Kröyer, O., Gajardo Aguayo, J. y Muñoz Reyes, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. Psicoperspectivas. Individuo y sociedad, 11(2). doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204
- Ortega, P. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. Revista iberoamericana de Educación a Distancia, RIED, 10(1). 145-173. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142346.pdf>

- Orwell, G. (2007). 1984. Barcelona: Destino
- Posner, G. (2005). Análisis del currículo. Bogotá: Mcgraw Hill
- Rajadell, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje. En: F. Sepúlveda y N. Rajadell (Coord.). Didáctica General para Psicopedagogos. Madrid: Uned. 465.525
- Ramos Sánchez, J.L. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. Revista Iberoamericana de Educación, 46 (2). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2267Ramos.pdf>
- Ríos Muñoz, D. y Reinoso Hernández, J. (2008). Proyectos de innovación educativa. Colección Módulos Pedagógicos. Chile: Universidad de Santiago de Chile
- Rosales López, C. (2012). Contextos de la innovación educativa. Innovación Educativa, 22. 9-21
- Sáez López, J.M. (2010). Análisis de la aplicación efectiva de la metodología constructivista en la práctica pedagógica en general y en el uso de las TICs en particular. XXI, Revista de Educación, 12. 261-272.
- Sánchez Moreno, M. y López Yáñez, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 14(1). 93-110. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56714113006.pdf>
- Spradley, J.P. (1980). The ethnographic interview. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Stake, R.E. (1975). Evaluating the Art in Education: A Responsive Approach. Columbus, OH: Merrill Lynch
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata
- Tintoré Espuny, M. (coord.) (2010). Manual de Organización de Instituciones Educativas. Un modelo humanista. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya
- Tyler, W. (1991). Organización escolar. Madrid: Morata
- Villarruel Fuentes, M. (2009). La práctica educativa del maestro mediador. Revista Iberoamericana de Educación, 50(3)
- Weber, M. (1993). Economía y sociedad. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Wittgenstein, L. (2003). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Tecnos