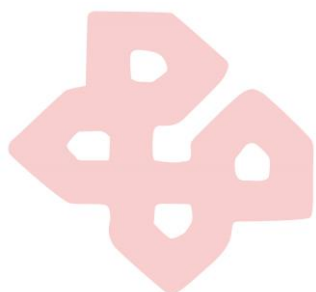




CLAVES PARA LA SOSTENIBILIDAD DE UN PROYECTO INNOVADOR EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Key factors for the sustainability of an innovative project in a Secondary School



Soledad García-Gómez

Manuel Salas Martínez

Universidad de Sevilla

E-mail de los autores:

solgar@us.es;

msalas4@us.es;

ORCID ID: <https://orcid.org/>

[0000-0002-1563-8678](https://orcid.org/0000-0002-1563-8678)

Resumen:

La literatura muestra que los procesos de innovación educativa que se llevan a cabo en los centros escolares son, con frecuencia, experiencias puntuales y efímeras. Ante este panorama nos preguntamos qué es preciso para que las innovaciones se sostengan en el tiempo. Este estudio ha pretendido conocer cuáles son los factores que favorecen la sostenibilidad de un proyecto educativo innovador en el ámbito de la educación secundaria obligatoria. Para ello se investiga lo que acontece en un instituto, cuyo proyecto educativo es diferente al de la mayoría. El caso ha sido abordado desde las premisas del paradigma cualitativo; los datos se han obtenido mediante entrevistas al equipo directivo y a parte del profesorado, habiendo manejado también los documentos prescriptivos. El análisis de contenido de los datos evidencia cuatro factores que se han erigido en pilares que sustentan la innovación: ajustarse a la normativa vigente, confección progresiva de la plantilla docente, formación y acompañamiento al profesorado, y divulgación del

proyecto educativo entre el alumnado y sus familias. Este instituto de educación secundaria persiste como centro innovador, transcurridos cuatro años desde su creación, porque desde el equipo directivo se han sabido conjugar varias actuaciones fundamentales, a expensas de su plena e intensa dedicación. Esta virtud del equipo se convierte también en el principal inconveniente, ya que no es deseable que todo el esfuerzo y trabajo recaiga sobre los mismos profesionales. Desde la esfera política se deberían apoyar estas iniciativas, si realmente se pretende un cambio cualitativo en las instituciones educativas.

Palabras clave: equipo directivo; innovación; liderazgo; profesorado de educación secundaria; proyecto educativo; familias.

Abstract:

Literature shows that the processes of educational innovation held at schools are often isolated and ephemeral. So that we wondered: what it is necessary for educational innovation to be sustained throughout the time? This study tried to discover which are the relevant factors that favour the sustainability of an innovative educational project in compulsory secondary education. For this purpose, we explored what happen in a public secondary school which educational project is quite different in comparison with the majority. This case study has been attended according to the premises of qualitative research paradigm; data has been collected with interviews to the management team and some teachers. School official documents have been reviewed. Content analysis shows four factors that have become pillars supporting this innovation: respect to the regulations, the progressive process to define teachers' staff, the training and continuous accompaniment for teachers, as well as dissemination of the educational project between students and their families. This secondary school perseveres as an innovative school, after the first four years of existence, because the management team has known how to combine several fundamental actions at the expense of their fully commitment. This virtue also become into the main disadvantage, as it is not desirable that all efforts and hard work is developed by the same team of professionals. From the political sphere this initiative should be supported if a qualitative change in educational institutions is demanded.

Key Words: Innovation; Leadership; Program Development; School Administrators; Secondary School Teachers; Families.

Introducción

En la red pública española de instituciones educativas no es habitual la creación de un centro desde unas premisas claramente innovadoras. Sin embargo, hay algunas excepciones. Una de ellas es el instituto de educación secundaria Cartima, situado en la localidad Estación de Cártama (Málaga) que comenzó su andadura en septiembre de 2014. El conocimiento de la existencia de este instituto nos condujo al planteamiento de ciertas preguntas que derivaron en el estudio que aquí se presenta: ¿perdurará el proyecto educativo de este centro?, ¿de qué dependerá su éxito?, ¿cómo han transcurrido los primeros años?, ¿qué factores están contribuyendo a su sostenibilidad? Nuestro interés, por tanto, ha sido conocer cuáles son los factores que favorecen la sostenibilidad de un proyecto educativo innovador en un instituto de educación secundaria (IES).

Se considera que es un centro innovador porque en su proyecto educativo se explicitan planteamientos que no son los habituales en los demás. A nivel curricular se apuesta por el trabajo por proyectos en toda la etapa y por el uso de los dispositivos móviles:

Desarrollo del currículum preferentemente a través del trabajo por proyectos interdisciplinares, que respondan a intereses e inquietudes del alumnado, y que formen en valores e impliquen una manera de trabajar autónoma y reflexiva. Uso de las nuevas tecnologías y el inglés como herramientas fundamentales en dichos proyectos. Evaluación y práctica reflexiva, tanto para el desarrollo personal y académico del alumnado como para la profesionalización docente y funcionamiento del centro (Proyecto Cártama, 2013, 10).

A nivel organizativo se apuesta por un liderazgo democrático del equipo directivo, por favorecer y cuidar las formas de relacionarse y aprender juntos del profesorado, así como por mantener unas relaciones abiertas y fluidas con la comunidad:

Inclusión y participación de las familias, así como inmersión de nuestra escuela en la sociedad a través de la colaboración y vinculación con organizaciones sociales, creando así una comunidad educativa con más sentido para todos. Creación de una red de formación que contribuya a crecer y seguir innovando, así como a tener un equipo educativo cada vez más conectado y coordinado. Reorganización del modelo jerárquico de dirección, apostando por el reparto del liderazgo, la creación de momentos para una comunicación relevante (como reuniones semanales de equipos docentes) y la democratización de la escuela (Proyecto Cártama, 2013, 10).

La primera promoción de estudiantes (2014-2018) ya ha completado la educación secundaria obligatoria (no imparten Bachillerato ni Formación Profesional). Reseñar que tan solo un año después de su puesta en funcionamiento, en 2015, su labor fue reconocida con el Premio Nacional Innovar de la Fundación Telefónica en la categoría de Escuelas para la Sociedad Digital.

Marco conceptual

A día de hoy, hablar de innovación educativa es una empresa complicada, por ser un concepto prolijo en acepciones y matices. Es un término que se vincula por igual a la escuela como organización, a las relaciones entre el profesorado, a los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, a la incorporación de nuevos recursos didácticos, etc. Todas las dimensiones del sistema educativo pueden experimentar innovaciones. El panorama puede llegar a ser ciertamente confuso, pues incluso podemos encontrar con facilidad alusiones a planteamientos pedagógicos vinculados a los principios de la Escuela Nueva, a los que se tilda hoy día de “innovadores”. Estos no son nuevos, aunque, en ocasiones, su aplicación en la práctica, pudiese suponer un cambio significativo con respecto a lo instaurado y consolidado en muchos centros escolares y aulas (Hernández, 2000; Santaella y Martínez, 2017).

Aparte de la diversidad conceptual, y del dilema acerca de la novedad o no de las actuaciones catalogadas como innovaciones, es habitual que a estas les acompañe el estigma de su carácter efímero. Es una realidad incuestionable que muchas de ellas comienzan su andadura con entusiasmo, pero cursan una trayectoria muy breve.

Es por ello que la investigación educativa lleva años indagando en el devenir de las innovaciones, al objeto de tratar de dilucidar qué factores inciden en su desarrollo. Como señalan Murillo y Krischesky (2012), “impulsar y sostener procesos de cambio en las escuelas requiere entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender a hacer mejor las cosas. Pero exige también conocer acerca de la naturaleza de estos procesos” (p. 27).

El trabajo desarrollado en Holanda por Thoonen, Slegers, Oort y Peetsma (2012), concluye que son condiciones favorables, para que los procesos de innovación educativa sean duraderos, las siguientes: un liderazgo responsable, docentes motivados por el aprendizaje de sus estudiantes y que las escuelas posean autonomía pedagógica y de gestión. Otra investigación en esta línea es la realizada por Hernández (2015) en Colombia. Su principal conclusión es que una condición fundamental para el éxito de la innovación es la predisposición de los docentes hacia el proceso de cambio y su propia preocupación por mejorar su práctica. Leal-Soto, Albornoz y Rojas (2016), exploraron en Chile el vínculo innovación-liderazgo escolar, poniendo en evidencia que el desarrollo de una dirección distribuida, los recursos materiales y humanos suficientes, la adecuada organización de estos recursos, la cultura escolar y el contexto, son condiciones que pueden favorecer u obstaculizar la innovación.

En nuestro país también se han realizado investigaciones sobre centros educativos inmersos en proyectos de innovación y sobre las circunstancias que ayudaban a su diseño, puesta en marcha y sostenibilidad. En el trabajo de Marcelo, Mayor-Ruiz y Gallego-Noche (2010) se analizaron más de novecientos proyectos de innovación para conocer el origen, desarrollo, contenido, dificultades y resultados de los mismos. Una de sus aportaciones es la identificación de características de los centros que innovan, entre las que caben destacar: el profesorado cuenta con experiencia docente (más de seis años), un equipo directivo interesado en la innovación e implicado en los proyectos, tienen un buen clima de centro y trabajan en equipo.

El estudio realizado por Sánchez y López (2010) analizó las condiciones que facilitan o dificultan la innovación. En concreto, las principales condiciones que los participantes de esta investigación consideraban fundamentales para el éxito eran: un equipo directivo dinámico que ofrecía apoyo al profesorado, un equipo de docentes cohesionado, con interés por contar con una respuesta innovadora a las necesidades de su centro, un buen clima institucional, estabilidad del profesorado, formación continua de este, y que el centro estuviera abierto a su entorno y a la participación de la comunidad educativa.

Pericacho (2016) enuncia que, para mantener cualquier proceso de cambio educativo en el tiempo, se necesitan condiciones como: la estabilidad de la plantilla, formación docente sobre la innovación que quiere llevarse a cabo, contar con suficientes recursos materiales y humanos, recibir el apoyo de las administraciones, que haya docentes motivados y dispuestos a innovar y, por último, que las familias de los estudiantes acepten y apoyen la experiencia de innovación que se desarrolla. Según Gil, Antelm y Cacheiro (2018), los procesos de innovación deben ir parejos al propio desarrollo de la institución, convirtiéndose en escuelas que aprenden. El centro incide en la innovación y, al mismo tiempo, la innovación debe repercutir en el centro.

En líneas generales, y según las aportaciones de los anteriores estudios, podemos decir que, entre los factores que facilitan la innovación en las escuelas, está muy presente la labor de los equipos directivos. Labor compleja, revisada y cuestionada en los últimos tiempos (Rittaco y Amores, 2018). Se asume que su liderazgo y su actitud repercuten directamente, tanto en la cultura del centro como en el desarrollo profesional de los docentes (Busque, 2018; García-Garnica, 2018), así como en los propios resultados académicos de los estudiantes (García, 2010; Murillo y Hernández-Castilla, 2015). Se reclama una modalidad de liderazgo distribuido que se ocupe de satisfacer los intereses de toda la comunidad, lo cual favorece que la innovación sea asumida por el centro educativo en general (Leitwood, Mascall y Strauss, 2009). De esta forma, se evitaría que el proyecto de innovación se viese abocado a terminar si faltasen los líderes educativos que lo impulsaron (García, 2017; López y Lavié, 2010).

Junto al equipo directivo, según la literatura revisada, es clave para la sostenibilidad de un proyecto innovador en un centro educativo, el papel que desempeña el profesorado: su compromiso con el cambio, su formación para llevarlo a cabo, la estabilidad laboral, el trabajo en equipo, la comunicación, etc. (Díaz-Barriga, 2010; Medina-Vidal, Briones-Peñalver y Hernández, 2016).

Estudio empírico

1.1. Objetivo de investigación y enfoque metodológico

Como se ha explicitado en el marco conceptual, este estudio está en la línea de investigaciones previas que han explorado los factores que favorecen la sostenibilidad de las innovaciones educativas. Así, sabedores de que se había creado un IES desde premisas innovadoras, consideramos de interés profundizar en el conocimiento de su quehacer cotidiano. Este se caracteriza, entre otros, por los siguientes rasgos y actuaciones: se trabaja por proyectos, no se utiliza el libro de texto, se promueve el aprendizaje cooperativo, se utilizan las tecnologías de la información y de la comunicación, se fomenta el trabajo autónomo del alumnado, es comunidad de aprendizaje, la flexibilidad curricular y organizativa, el uso democrático de los espacios, hay dos docentes en el aula cuando es necesario, se

evalúa mediante rúbricas, se incita a la reflexión y a la autoevaluación, el profesorado se forma para desarrollar este enfoque, y el liderazgo desde la dirección apuesta por ser distribuido.

Para enfocar el estudio nos planteamos preguntas del tipo: ¿por qué se sostiene el carácter innovador?, ¿cuáles son los factores clave de su éxito?, ¿qué papel desempeña el equipo directivo?, ¿y el profesorado? El objetivo general quedó definido pues como: conocer qué factores contribuyen a la sostenibilidad del proyecto educativo y de funcionamiento de este IES.

La naturaleza del objetivo hizo preciso un enfoque metodológico incardinado en el paradigma interpretativo, dada la necesidad de conocer para comprender qué ocurre en un contexto educativo singular, mediado por un espacio, un tiempo, unas personas y unas relaciones particulares (Álvarez y San Fabián, 2012; Flick, 2012; Stake, 2010). Nos propusimos conocer la realidad que acontece en el IES Cartima atendiendo a los significados, perspectivas, experiencias, saberes y emociones que el equipo directivo y parte del claustro de profesorado otorgan a sus vivencias (Klave, 2011; Sampieri, Fernández y Baptista, 2014).

En relación a los resultados asumimos que esta modalidad de investigación cualitativa permite profundizar en la realidad estudiada, para comprender e interpretar lo que allí acontece (Twining, Heller, Nussbaum y Tsai, 2017) y, desde ahí, poder alumbrar procesos de cambio similares que se planteen en otras instituciones.

1.2. Contexto y participantes

El Instituto de Educación Secundaria Cartima está situado en la localidad malagueña Estación de Cártama. Se trata de un pueblo de más de veinticinco mil habitantes, a 18 kilómetros de la capital, estando muy bien comunicado por autovía y ferrocarril.

El instituto, que abrió sus puertas en septiembre de 2014, fue una demanda del Ayuntamiento a la Delegación Provincial de Educación de Málaga, debido a las perspectivas de crecimiento demográfico de la localidad. Como ya indicamos, su oferta educativa es solo de Educación Secundaria Obligatoria (con tres líneas). Cuenta en el curso 2021/22 con una plantilla de más de 40 docentes y 450 alumnos y alumnas.

Los datos que hemos recabado para la realización de esta investigación provienen principalmente del director, por ser la persona que elaboró el proyecto de creación del instituto y estar dirigiéndolo desde entonces. El director ha sido entrevistado en tres ocasiones por ser el informante clave de este proceso. También hemos accedido a testimonios de otros miembros del claustro como son la jefa de estudios, la orientadora y docentes con distinta antigüedad en el centro y con niveles de experiencia también dispares en el ámbito del trabajo por proyectos. En total han sido ocho las personas entrevistadas.

Las palabras del director están presentes en relación a todas las dimensiones de análisis del objeto de estudio, pues, como ya indicamos, es el informante clave de este trabajo. Los testimonios del profesorado se centran en cómo han vivido el plan de formación y acompañamiento que se desarrolla en el instituto. Por último, los documentos prescriptivos del centro son aquellos donde más alusiones se hacen al lugar que se da a las familias del alumnado en esta institución educativa.

En la tabla 1 se aporta información que caracteriza brevemente a cada uno de los participantes. Las entrevistas fueron realizadas entre los meses de marzo y mayo de 2018.

Tabla 1
Algunos datos de las personas entrevistadas

| Participantes | Años en este IES | Años trabajando por proyectos |
|------------------|------------------|-------------------------------|
| Director | 4 | 15 |
| Jefa de estudios | 4 | 4 |
| Orientadora | 1 | 1 |
| Profesor 1 | 1 | 1 |
| Profesor 2 | 3 | 3 |
| Profesora 3 | 4 | 8 |
| Profesora 4 | 1 | 1 |
| Profesora 5 | 2 | 12 |

Fuente: Elaboración propia.

1.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Dada la naturaleza de esta investigación hemos empleado la entrevista semiestructurada. Se elaboraron dos guiones de entrevistas distintos, uno para el director y la jefa de estudios, y otro para los docentes y la orientadora. Los guiones fueron revisados ajustándonos al juicio de expertos por dos profesores universitarios especializados en innovación educativa, quienes propusieron ciertas modificaciones de la versión inicial que fueron consideradas.

El guion de las entrevistas al profesorado y a la orientadora del centro comparte bastantes subdimensiones con el diseñado para los miembros del equipo directivo, incluyendo alguna otra en función de la labor que desempeñan en el centro. (No se incluye por la limitación de espacio).

Tabla 2
Guion de entrevista para el equipo directivo

| Dimensiones | Subdimensiones | Algunas preguntas |
|-------------------------------|---|--|
| Información personal | -Área de conocimiento -Puesto de gestión -Años de experiencia docente -Años en este IES -Motivos por los que trabaja en este IES | ¿Cuántos años lleva trabajando como profesor? ¿Cuál es su especialidad? ¿Cómo llega a este centro? ¿Quiere quedarse aquí? |
| Equipo directivo e innovación | -Innovación en este IES -Desarrollo del proyecto de centro innovador -Sostenibilidad del proyecto -Obstáculos encontrados para el desarrollo y sostenibilidad del proyecto -Facilitadores de la innovación -Relación con la Inspección Educativa | ¿Cree que este IES es un centro innovador? ¿Qué innovaciones se están llevando a cabo? ¿Qué problemas ha tenido que afrontar? ¿Qué hechos o circunstancias cree que han ayudado a la innovación en este centro? ¿Cuál es la mayor satisfacción cosechada hasta ahora? |
| Expectativas de la Innovación | -Expectativas sobre este proyecto de centro innovador | ¿Cree que perdurará la innovación en este centro? ¿De qué dependerá? |

Fuente: Elaboración propia.

Junto a los testimonios aportados por profesorado del centro hemos manejado el Proyecto Cártama, en el que se plasman los planteamientos que han regido la constitución del instituto, y el Proyecto Educativo actualmente vigente, el cual se retoca curso tras curso, como fruto de las experiencias llevadas a cabo y las reflexiones realizadas, con la mirada puesta en la mejora continua. En ambos documentos -disponibles en la web del instituto- hemos localizado, extraído y categorizado los fragmentos en los que se alude al propósito de estudio.

1.4. Técnica de análisis de datos

El análisis de datos cualitativos implica dos aspectos: el manejo de los datos y la interpretación. En toda investigación cualitativa se genera un gran volumen de datos que es necesario "filtrar" y ordenar de manera práctica (Flick, 2012); solo así se puede proceder a hacer el análisis del contenido de los datos textuales.

Para este análisis de datos hemos seguido la propuesta de Gibbs (2012). Por ello, una vez que tuvimos las entrevistas grabadas procedimos a su transcripción, asegurándonos de la precisión de las mismas. Después leímos cada entrevista para identificar las dimensiones y categorías presentes en los testimonios de los diferentes participantes. Establecimos una serie de códigos que nos han permitido organizar el contenido de las entrevistas. No hemos apostado por el uso de ningún programa informático para el análisis de datos cualitativos porque el volumen generado ha sido manejable. Ya que, como plantea Flick (2012), "los ordenadores y los programas informáticos se deben de ver como una herramienta pragmática de apoyo a la investigación cualitativa... No conviene sobrecargarlos de esperanzas y expectativas, ni tampoco deben demonizarse" (p. 276).

Una vez identificadas las unidades de información, teniendo claro siempre la procedencia de las mismas (personas entrevistadas), se pasó a categorizarlas y codificarlas para poder agrupar todas aquellas que compartían temática. Los códigos empleados han identificado tanto al informante como a la temática abordada. Tras este proceso leímos en numerosas ocasiones las aportaciones para tratar de escudriñar qué nos estaban diciendo esas palabras a cada investigador por separado y, luego, de forma conjunta. A continuación, se muestra la tabla 3 en las que se identifican cuatro categorías con sus correspondientes subcategorías y códigos.

Tabla 3
Sistema de categorías finales y códigos

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS | CÓDIGOS |
|--|--|---------|
| A. Legalidad (alusiones a cuestiones legales) | A.1. Normativas (referencias a documentos legales) | LNOR |
| | A.2. Enfoque innovador (aspectos innovadores de la legislación actual) | LINN |
| | A.3. Dificultades (problemas o limitaciones de la legislación) | LDIF |
| | A.4. Negociaciones (contenido de los encuentros con las autoridades) | LNEG |
| B. Plantilla (referencias a la configuración del equipo docente definitivo) | B.1. Necesidades (Tipo de plantilla deseable) | PNEC |
| | B.2. Limitaciones (Problemas encontrados) | PLIM |
| | B.3. Estrategia (Plan de acción para conseguir lo deseado) | PEST |
| | B.4. Perspectivas (Deseos para el futuro) | PPER |
| C. Formación (relativo a las actuaciones para formar y acompañar al profesorado) | C.1. Actividades (plan de formación del profesorado nuevo) | CACT |
| | C.2. Perfeccionamiento (plan de formación del profesorado estable) | CPER |
| | C.3. Acompañamiento (actuaciones de apoyo en aulas) | CACO |
| | C.4. Emociones (respuestas del profesorado ante la formación) | CEMO |
| D. Alumnado y familias (alusiones a la importancia de que alumnado y familias conozcan el proyecto del centro) | D.1. Divulgación entre el alumnado (explicar las bases del proyecto educativo) | DDAL |
| | D.2. Divulgación entre las familias (ídem) | DDFA |
| | D.3. Importancia (relevancia de hacer público el proyecto a toda la comunidad educativa) | DIMP |
| | D.4. Alabanzas (muestras de apoyo de las familias) | DADA |
| | D.5. Dificultades (retos a afrontar por problemas identificados) | DDIF |

Fuente: Elaboración propia.

Las palabras del director están presentes en relación a todas las dimensiones de análisis del objeto de estudio, pues, como ya indicamos, es el informante clave de este trabajo. Los testimonios del profesorado se centran en cómo han vivido el plan

de formación y acompañamiento que se desarrolla en el instituto. Por último, los documentos prescriptivos del centro son aquellos donde más alusiones se hacen al lugar que se da a las familias del alumnado en esta institución educativa.

Resultados

La información recabada con el propósito de describir cómo ha sido el devenir innovador de este centro hasta la fecha, ha permitido identificar aspectos que ayudan a entender cuáles están siendo las claves de su éxito. De entre todos ellos se presentan a continuación los que, a la luz de la categorización realizada, se han vislumbrado como más relevantes para sostener un proyecto novedoso:

- Actuar ajustándose al marco legal
- Selección progresiva de la plantilla docente
- Formación y acompañamiento del profesorado
- Divulgación del proyecto educativo entre el alumnado y sus familias

Los datos evidencian que el equipo directivo y, muy especialmente, su director, tuvieron claro desde el principio que debían *concebir la legislación como un aliado*. Para que su proyecto viera la luz y tuviese posibilidades de sostenerse en el tiempo debía ajustarse a la normativa. Debían evitar caminar por los márgenes de lo reglado.

Cuando tú rompes un poco con la cultura escolar tradicional, te arriesgas a que te denuncien porque te sales de la norma. Por eso nosotros tenemos mucho cuidado... En España tenemos una normativa que es bastante innovadora o, al menos, que facilita la puesta en marcha de procesos de innovación (Director).

Hicimos una reflexión potente de lo que es la educación secundaria en general, y particularizando en Andalucía, ajustándonos a la normativa, planteando alternativas a los modelos que están funcionando (Director).

En el proyecto presentado para la creación del instituto ya figuraba el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como el eje vertebrador de la propuesta curricular. Este enfoque fue defendido como un aliado fundamental para abordar la enseñanza por competencias, contempladas en la legislación.

El ABP para nosotros, desde el punto de vista legal, tiene un respaldo muy claro desde la perspectiva del desarrollo de las competencias. La ley obliga a los docentes a ocuparse del desarrollo de las competencias clave. ¡Y el ABP te proporciona eso en bandeja! (Director).

Además del proyecto educativo, los responsables políticos también asumieron otros requisitos que fueron demandados para comenzar la andadura: poder “montar un equipo” y “libertad” para desarrollar el proyecto.

Un día fui a la Delegación y tuvimos una reunión y yo simplemente puse, digamos, dos necesidades encima de la mesa: la primera, montar un equipo, esto es totalmente imposible si no hay un equipo que crea en el proyecto educativo; y segunda, tener la

oportunidad de desarrollar una propuesta de proyecto con libertad. Afortunadamente nos dijeron que sí y adelante (Director).

Sin embargo, el camino no ha estado exento de dificultades. Una muy importante ha tenido que ver con ese equipo, con la conformación de la plantilla docente.

Y luego empezó la parte dura de negociación de las comisiones de servicio... hay normativa antigua que permite que el director pueda elegir al 25% de la plantilla. Entonces yo peleé para poder conseguir varias comisiones de servicio, para intentar que hubiera un determinado número de docentes que tiraran del proyecto (Director).

El centro se dotó con docentes en comisión de servicios y docentes de la bolsa de profesorado interino. El primer año ambos colectivos estaban repartidos al 50%. A partir de ahí, la estrategia ha pasado por la gradualidad, por ir conformando la plantilla poco a poco, para asegurar que quienes se incorporan conozcan cómo es el centro, cómo se concibe la educación, y lo asuman y respeten. En este aspecto, como vemos, han cuidado y siguen cuidando mucho cada paso que dan. Una contrapartida de este proceso es que, inevitablemente, la conformación de una plantilla estable y comprometida es lenta.

¿Esto que implica? Pues que como cada año nos llegan solamente unos cuatro o cinco que se van a quedar fijos de un total de veintiocho, pues vamos a tardar mucho en tener una plantilla consolidada ... Esto es una apuesta a largo plazo para que el modelo sea sostenible en el tiempo (Director).

El equipo directivo tenía muy claro que la innovación no podría sostenerse en el tiempo y consolidarse dependiendo en gran medida de ellos. Para soslayar este riesgo, optaron por poner las bases de un claustro comprometido con un proyecto educativo determinado.

Entonces lo que hay que hacer es que el proyecto se asiente, que tenga un poso, que esté realmente consolidado. Que haya un grupo de docentes que crean en el proyecto y en que lo que están haciendo tiene sentido. Que no sea porque nosotros lo imponemos y porque el proyecto de centro dice que tienes que hacer eso y que les condiciona un poco. Si no que realmente sientan y piensen que tiene que ser así (Jefa de Estudios).

A ese claustro que asume el proyecto educativo de este IES se refiere el director con el término *masa crítica*.

La clave de un centro como este, que supone una ruptura tan fuerte de la cultura escolar y de, digamos, de lo que se espera de un instituto, es que haya una masa crítica de docentes para tirar del carro, o esto no se consolida (Director).

Entre las decisiones adoptadas persiguiendo la *plantilla estable de profesorado* comprometido con el proyecto educativo, ha estado el constituirse en comunidad de aprendizaje.

Nosotros nos presentamos al proyecto de comunidad de aprendizaje... Esto nos ha permitido que se queden en comisión de servicio más docentes, que nos permiten alcanzar el número de docentes para llegar a esa masa crítica (Director).

El director y su equipo asumieron desde el principio que para poder desarrollar su proyecto educativo sería preciso volcarse en *la formación y el acompañamiento del profesorado*. Sabían que acudirían al centro colegas que no habrían trabajado nunca desde estos presupuestos pedagógicos, y habría que ayudarles en ese quehacer. Lo que también asumieron es que el proyecto educativo estaba para cumplirse por parte de toda la plantilla. Por este motivo se volcaron desde el principio en ofrecerles formación y acompañarles en sus procesos de adaptación a la vida del centro.

En este proyecto la formación del profesorado tiene un papel clave, porque la única forma de hacer las cosas bien es formándose y aprendiendo... Entonces le damos el programa de formación inicial de cada curso, antes del 15 de septiembre tenemos unas siete sesiones de formación. Les explicamos qué es el ABP, el aprendizaje cooperativo, cómo se gestiona la convivencia y el uso de la tecnología... (Director).

La formación es intensa y, como destaca un profesor, a veces es “dura” porque es una formación que pretende incidir en el profesorado para cambiar su modelo didáctico. Es una formación activa, en la que hay que implicarse y aprender.

Aquí hay formación, de nueve a dos estás aquí. Y estamos hablando de proyectos, de evaluación, de rúbrica, herramientas de Google, y eso es todos los años. Entonces al principio se hace duro, se hace duro porque tienes que cambiar (Profesor 2).

Se trata de una formación centrada, como no podría ser de otra manera, en los pilares del proyecto educativo. Además, se espera que lo aprendido se materialice en la práctica lo antes posible.

...del 1 al 15 de septiembre se comienza implementando el plan de centro, entonces hay una formación específica para el claustro de cada año donde ellos diseñan, toman acuerdos, aprenden las bases de todas las aplicaciones que nosotros utilizamos aquí, las bases de ABP, de cooperativo, empiezan a diseñar proyectos comunes entre todos. Se dedica el tiempo de trabajo a algo eficiente, porque empezamos todos en la misma onda y haciendo equipo (Profesora 4).

Esta apuesta por la formación de los colegas es viable a costa del equipo directivo principalmente, al ser ellos quienes se ocupan de organizarla y desarrollarla. La jefa de estudios destaca que es un trabajo muy laborioso, llevar al profesorado de nueva incorporación por el camino que han trazado conlleva mucha dedicación.

El profesorado no ha sido fácil que viniese, y que le cuestiones absolutamente todo lo que ha estado haciendo hasta ahora... Y que te digan: aquí no tienes libro de texto, aquí tú tienes que crear proyectos, tienes que evaluar con rúbrica... (Jefa de Estudios).

En la formación inicial se es exigente con el profesorado al tiempo que se es comprensivo. Es decir, está muy claro cuál es el propósito de la formación, pero también se tienen en cuenta los distintos puntos de partida, ritmos, posibilidades, etc. Una de las profesoras enfatiza la tranquilidad y confianza que les brinda el director.

El director se incorporó ya a la formación de ese primer día. Intenta transmitirte tranquilidad, haciendo hincapié en que no podemos cambiar nuestra labor docente de un día para otro e intentando hacernos ver que seguro que todos tenemos algo que aportar (Profesora 5).

La orientadora del IES habla sobre este tema reconociendo la dificultad que tiene esta apuesta para parte del profesorado que se incorpora nuevo. Destaca la flexibilidad del equipo directivo para la asunción gradual del proyecto educativo.

En este centro se tiene que trabajar por proyectos porque eso está en el proyecto educativo y se tiene que cumplir. Pero también la dirección es flexible, hay cosas que se han intentado hacer y hay gente que no lo ha hecho y gente que sí trabaja por proyectos. Hay profesores que trabajan todo por proyectos, otros que hacen uno al trimestre y otros que hacen medio. Hay flexibilidad con los nuevos profesores porque se entiende que es difícil. Tú no puedes pedir a todos lo mismo (Orientadora).

Las vivencias de este periodo inicial y de esta formación se pueden ejemplificar con varios testimonios. Un profesor que nunca antes había trabajado con un enfoque similar expone que las primeras semanas fueron complicadas, porque muchas cosas eran totalmente nuevas para él.

Me chocó la forma en la que trabajan aquí. Como te he dicho antes, yo llevaba un montón de institutos recorridos y cuando llegabas pues tu libro de texto, que te puede gustar más o menos, y tus clases magistrales entre comillas y actividades y ya está. Lo típico y cero complicaciones, por llamarlo así. Cuando llegué aquí el primer año me chocó un montón (Profesor 2).

Otro de los docentes comentaba en relación a algunos colegas: “lo que se habla aquí a mucha gente le suena a chino” o “al principio vi al resto de mis compañeros que estaban todos poniendo cara de ¿dónde me he metido?” (Profesor 1). Sin embargo, una profesora que ya había trabajado en esta línea en otros centros, aporta otra perspectiva. Aunque reconoce que el primer trimestre fue algo complicado, valora la libertad que tiene en este instituto para desarrollar un modelo didáctico distinto al hegemónico.

...el primer trimestre me sentía como en un mar muy grande. No me podía creer la cantidad de cosas que podía hacer. Porque realmente me tenía que asentar en el sitio, yo venía como bloqueada. También, los estilos de directivos son super importantes para dejar fluir a los profesores, aquí dan libertad para que investigue y pruebe sin que tenga miedo... yo encantadísima, pero el primer trimestre fue de aterrizaje (Profesora 4).

En paralelo a la formación, el director se ocupa especialmente de brindar acompañamiento al profesorado para facilitarle sus tareas, para apoyarle.

Una vez empezado el curso con el alumnado, el director sí que te va preguntando cómo vas. Por lo menos, en mi caso, te pregunta y te escucha. Atiende a tus miedos de perder tu frescura por miedo a lo desconocido, pero te anima. Y siempre te repite que le pidamos ayuda a los alumnos. Hace mucho hincapié en la importancia de hacer partícipe a nuestro alumnado en el proceso y de que verdaderamente nos enseñen ellos a los profesores (Profesora 5).

El acompañamiento al profesorado que se inicia en este modelo pedagógico también se refleja en decisiones organizativas. Vemos aquí de nuevo cómo el equipo directivo ha planteado desde el principio una estrategia para asegurar en la medida de lo posible el enraizamiento del proyecto.

Nosotros lo que hacemos es que tenemos el segundo profesor de apoyo. Con dos ideas, por un lado, para atender a la diversidad y, por otro lado, para formar al profesorado. Porque si eres un profesor novel o un profesor que lleva menos tiempo o que no ha dado ABP, entramos uno de nosotros y ayudamos a que se vaya formando (Jefa de Estudios).

Este equipo directivo también tuvo claro desde los inicios que, junto al profesorado, había otros dos colectivos que debían conocer, comprender y respetar la apuesta innovadora que estaban haciendo: *el alumnado y sus familias*.

Como dice el director, el alumnado es el “mejor embajador de la innovación”, es decir, si el equipo directivo y/o el claustro y/o la administración se empeñan en desarrollar una innovación que no cala al alumnado, este no tiene buenas expectativas. Si ellas y ellos conocen, entienden, valoran y aprecian lo que están viviendo, es más probable que la innovación enraíce. El alumnado ha de ser el mejor defensor del proyecto.

Yo creo que hay que dedicar un tiempo y un esfuerzo a que le encuentren sentido a lo que les estamos proponiendo... Implica que ellos sean protagonistas de lo que aprenden, implica renunciar a la autoridad como tradicionalmente se ha entendido. Luego te das cuenta de que tienes mucha más autoridad cuando ellos sienten que les tienes en cuenta, que su opinión cuenta (Director).

Así mismo, el director reconocía que siempre había sido consciente de que las familias tendrían muchas dudas y preocupaciones sobre la educación que iban a recibir en el instituto sus hijos e hijas. Estas preocupaciones estaban justificadas, ya que además de cambiar de etapa educativa, entraban en un centro nuevo que trabaja por proyectos y sin libro de texto. Para combatirlas se han aferrado a la información, la formación, el acompañamiento y la política de puertas abiertas.

Lo que hacemos rompe con todo lo establecido en Secundaria. O sea, los primeros años, yo no sé la de horas que le hemos echado en reuniones por la tarde con las familias... reuniones maratonianas, de horas y horas, para ganarte la confianza de la familia (Director).

Yo creo que lo fundamental entre la familia y el trabajo por proyectos, es que sepan y que se les haga partícipes de lo que se está haciendo en las aulas. Hay que darles

explicaciones, aclararles las dudas. El trabajo por proyectos requiere tener una apertura a las familias (Profesora de 3).

Tanto en el Proyecto Cártama como en el Proyecto Educativo es explícito el convencimiento de que este modelo educativo supone un reto en relación a la aceptación de las familias, siendo consciente el equipo de que había que trabajar para tender puentes al objeto de hacer comprensible y asumible el nuevo enfoque pedagógico.

Un dato relevante en este sentido es que nuestra filosofía de trabajo implica grandes cambios con respecto a los proyectos educativos de los colegios del entorno y por tanto respecto de la experiencia escolar del alumnado y de las familias que han llegado al centro. Entre ellos podemos destacar el hecho de no utilizar libro de texto, emplear la metodología ABP, fomentar el uso de los dispositivos móviles en el aula (smartphones y tabletas), priorizar la educación emocional, y apostar por dar confianza al alumnado y exigirle a cambio responsabilidad, lo que implica tener paciencia con los resultados (Proyecto Cártama).

Para alcanzar tal propósito se planteaban acciones para conseguir la participación de las familias en proyectos ABP y en actividades de aula con el profesorado.

Trabajamos para conseguir una escuela que aporte a los jóvenes y familiares herramientas fundamentales para gestionar conocimientos y recursos, a la vez que conocerse y dar lo mejor de ellos mismos (Proyecto Educativo).

Discusión de resultados y conclusiones

Los resultados expuestos son elocuentes e ilustran con bastante precisión cuáles son las claves que están sosteniendo el proyecto educativo innovador de este instituto de educación secundaria. En líneas generales concuerdan con las aportaciones de la literatura sobre la temática. A continuación, destacaremos aquellos aspectos que estimamos son singulares de este caso, los cuales invitan a hacer ciertas reflexiones particulares.

A diferencia de centros educativos que, en un momento determinado de su trayectoria, deciden abordar un proceso de cambio, nos encontramos aquí con una situación diferente al crearse ya con una idiosincrasia peculiar y minoritaria.

En su proyecto educativo se apuesta por el uso de las tecnologías y por el trabajo por proyectos, dos planteamientos pedagógicos al alza en los últimos años (Basilotta y Herrada, 2013; Blanchard y Muzás, 2016; Cabezas, Casillas y Hernández, 2016; Hernández, 2015; Kokotsaki, Menzies y Wiggins, 2016). Sin embargo, no son planteamientos conocidos y asumidos por muchos docentes de educación secundaria. Por ello es crucial la apuesta del equipo directivo por incardinar la formación del profesorado en el propio instituto y, a ser posible, en horario laboral. Optan, por tanto, por la demandada formación en centros (Hidalgo, García, López y Hidalgo,

2003), y lo hacen con ciertos matices que creemos conveniente resaltar. Es una formación que tiene muy claro que ha de plasmarse en el quehacer docente en el aula, que ha de adaptarse a la diversidad del profesorado, y que ha de ir paralela a otras medidas que los acompañen en sus procesos de adaptación y cambios, etc. Enfoque que viene defendiéndose desde voces diversas (Domínguez, Calvo y Vázquez, 2015; Escudero, 2017). Además, el contenido de la formación está estrechamente vinculado al proyecto educativo del centro, proyecto que apuesta por crear verdadera comunidad con todos los colectivos implicados.

El estar junto al profesorado que llega nuevo, sin olvidar la atención a quienes llevan más tiempo, es una muestra de la especial sensibilidad del equipo directivo ante las dificultades que puede suponer el cambio de enfoque pedagógico. No apuestan por una formación externa que les faculte para desarrollar el proyecto educativo, más bien se convierte en un caminar acompañados por un proyecto ilusionante, que genera satisfacciones al tiempo que presenta dificultades que se afanan en afrontar.

Esta formación del profesorado también está afectada por el convencimiento de que el trabajo que se desarrolla en las aulas es legal, es decir, se ajusta y respeta el currículum prescriptivo. Este hallazgo nos parece muy relevante al ser un aspecto menos tratado en otros estudios. Desde el primer momento el director tiene claro que el proyecto educativo está enmarcado en la legislación vigente, siendo esta circunstancia una baza muy importante para persuadir a los demás, cuando hay reticencias y frenos.

En otras investigaciones también se destaca que un factor de sostenibilidad de las innovaciones es el papel que desempeñan las familias en las instituciones educativas. Los resultados expuestos creemos que ofrecen un cariz interesante en tanto en cuanto no se limitan a señalar la necesidad de que los centros abran sus puertas a las familias del alumnado. Muestran la importancia de que las familias y, por supuesto, el alumnado, conozcan y comprendan el proyecto educativo.

El equipo directivo es consciente de que su propuesta es transgresora en la zona para ambos colectivos de la comunidad educativa por lo que, al menos en los primeros años, han de publicitarse, darse a conocer, tender puentes, generar confianza... Pretenden que alumnado y familias entiendan lo que se les ofrece y lo asuman por su valor formativo. Este no es un reto baladí. Como plantean Castillo, Felip, Quintana y Tort (2014), “incluso en centros con una dinámica de innovación y de interacción con el entorno, la relación con las familias no es un ámbito fácil de construir como proyecto propio del instituto” (p. 93).

Ahora bien, los resultados dejan claro que, hoy por hoy, el peso del instituto sigue recayendo, fundamentalmente, en el equipo directivo. El propósito de generar una masa crítica que avance con el proyecto es loable, pero es posible que esté siendo demasiado costosa y lenta. Por ello, si la administración educativa apuesta por este tipo de iniciativas, como lo hizo en este caso, creemos que debería apoyarla más. Entre otras actuaciones podría ser más flexible en las fórmulas de adscripción

del profesorado a los centros, lo cual también debería ser apoyado desde los sindicatos del gremio.

Quizás se podría dar el caso de que la estrategia diseñada para favorecer la sostenibilidad de la innovación fracase por agotamiento del director y su equipo. El deseado liderazgo distribuido-democrático podría ser empañado por una presencia demasiado intensa de este, en su afán por socializar a todo el profesorado nuevo en las premisas del singular proyecto educativo del centro. Al mismo tiempo estaría desempeñando tales funciones entre el alumnado, sus familias y la propia administración educativa. Parece que la estrategia diseñada para que el centro innovador se mantenga fiel a sus señas de identidad, podría llegar a colapsar la labor que ejercen quienes ostentan el liderazgo pedagógico. Con la esperanza de que esto no ocurra, queremos ensalzar desde estas páginas el compromiso, la profesionalidad y el trabajo de docentes como los que están haciendo posible el Proyecto Cártama en el IES Cartima.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Basilotta, V. y Herrada, G. (2013). Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 44, 1-13. DOI: 10.21556/edutec.2013.44.324
- Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2016). *Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación*. Narcea.
- Buske, R. (2018). The principal as a key actor in promoting teachers' innovativeness - analyzing the innovativeness of teaching staff with variance-based partial least square modelling. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 262-284. DOI: 10.1080/09243453.2018.1427606
- Cabezas, M., Casillas, S. y Hernández, A. (2016). Metodologías de trabajo colaborativo en la Educación Secundaria Obligatoria: un estudio de caso. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 75-85. DOI: 10.17398/1695-288X.15.1.75
- Castillo, J., Felip, N., Quintana, A. y Tort, A. (2014). ¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los centros educativos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(29), 81-97. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev182ART5.pdf>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299128587005>
- Domínguez, J., Calvo, J. y Vázquez, E. (2015). Evaluación de la formación permanente del profesorado: enfoque de resultados. *Revista de Estudios e*

- Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 11-18. DOI: 10.17979/reipe.2015.2.1.72
- Escudero, J.M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 83-102. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59785/38519>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/737/73716205003/>
- García, I. (2017). Innovación educativa desde el liderazgo distribuido: Estudio de caso de una escuela pública española. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 205-273. DOI: 10.20511/pyr2017.v5n1.152
- García-Garnica, M. (2018). Prácticas Eficaces de Liderazgo Dirigidas a Apoyar la Calidad Docente en los CEIP Públicos de Andalucía. La Percepción de Directivos y Maestros. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 139-156. DOI: 10.15366/reice2018.16.3.008
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gil, A.J., Antelm, A.M. y Cacheiro, M.L. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. La escuela como organización que aprende. *EDUCAR*, 54(2), 449-468. DOI: 10.5565/rev/educar.864
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *EDUCAR*, 26, 39-51. Recuperado de <https://educar.uab.cat/article/view/v26-hernandez/249>
- Hernández, Y.M. (2015). Factores que favorecen la innovación educativa con el uso de la tecnología: una perspectiva desde el proyecto coKREA. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 39-52. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194239783004>
- Hidalgo, E., García, B., López, R. y Hidalgo, V. (2003). La formación en los centros, un reto para la formación permanente del profesorado en Andalucía en el siglo XXI. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(4), 91-100. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/252/259>
- Klave, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving School*, 19(3), 267-277. DOI: 10.1177/1365480216659733
- Leal-Soto, F., Albornoz, M. y Rojas, M.I. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estudios Pedagógicos*, 2, 193-205. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173548405011>

- Leithwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (2009). What we have learned and where we go from here. En K. Leithwood, B. Mascal, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 269-281). Routledge.
- López, J. y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113005>
- Marcelo, C., Mayor-Ruiz, C. y Gallego-Noche, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 111-134. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113007>
- Medina-Vidal, F., Briones-Peñalver, A.J. y Hernández, E. (2016). La comunicación en los procesos de innovación docente en educación secundaria. *Revista Q*, 10(20), 52-73. DOI: 10.18566/revistaq.v10n20.a03
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-19. DOI: 10.7203/relieve.21.1.5015.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>
- Pericacho, J. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Editorial Experiencias Pedagógicas.
- Proyecto Cártama (2013). *Tenemos un sueño*. Recuperado de: <https://proyectocartama.es/>
- Proyecto Educativo (2019). Recuperado de http://proyectocartama.es/wp-content/uploads/2014/09/Proyecto_educativo_iescartima.pdf
- Rittaco, M. y Amores, F.J. (2018). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). *Educação e Pesquisa*, 44, e162034. DOI: /10.1590/S1678-4634201709162034
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de investigación*. Mc Graw Hill.
- Sánchez, M. y López, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y de Formación del Profesorado*, 14(1), 93-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113006>
- Santaella, E. y Martínez, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las Ciencias. *Profesorado. Revista de Currículum y de Formación del Profesorado*, 21(4), 359-379. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62510/38344>
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F.J., & Peetsma, T.T.D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school

organizational conditions and teachers factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460. DOI: 10.1080/09243453.2012.678867
Twining, P., Heller, R.S., Nussbaum, M., & Tsai, C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education*, 106, A1-A9. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.12.002

Cómo citar este artículo:

García-Gómez, S. y Salas Martínez, M. (2021). Claves para la sostenibilidad de un proyecto innovador en un instituto de Educación Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 239-258. DOI:10.30827/profesorado.v25i3.9499