

<https://doi.org/10.1590/1980531410937>

# CLAVES DIDÁCTICAS Y ORGANIZATIVAS DE LAS PRÁCTICAS INNOVADORAS SEGÚN EL PROFESORADO

 Gabriel H. Travé González<sup>I</sup>

 José Ramón Márquez Díaz<sup>II</sup>

 José Ramón Mora Márquez<sup>III</sup>

<sup>I</sup> Universidad de Huelva (UHU), Huelva (AND), España; gabriel.trave@dedu.uhu.es

<sup>II</sup> Universidad de Huelva (UHU), Huelva (AND), España; jose.marquez@dedu.uhu.es

<sup>III</sup> Universidad de Huelva (UHU), Huelva (AND), España; joseramon.mora@dedu.uhu.es

## Resumen

El objetivo del estudio es analizar las características de las claves didácticas y organizativas de las prácticas innovadoras desarrolladas en las escuelas. Siguiendo los principios de la metodología cualitativa, se realizaron entrevistas a 21 docentes responsables de prácticas innovadoras de centros de la provincia de Huelva (España). Para el análisis de los datos, se identificaron 2 categorías emergentes, 11 dimensiones, 90 códigos y 448 citas. Entre los resultados destaca el diseño de propuestas que incorporan cambios metodológicos orientados a la significatividad en los aprendizajes, la apertura a la comunidad y la flexibilidad de los agrupamientos del alumnado. Las conclusiones ilustran que las prácticas impulsan cambios en los niveles didácticos y organizativos de los centros, a fin de fomentar el aprendizaje significativo y competencial del alumnado.

INNOVACIONES EDUCATIVAS • ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO ESCOLAR • AULA • INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

## CHAVES DIDÁTICAS E ORGANIZACIONAIS DE PRÁTICAS INOVADORAS SEGUNDO OS PROFESSORES

### Resumo

O objetivo deste estudo é analisar as características das chaves didáticas e organizacionais de práticas inovadoras desenvolvidas nas escolas. Seguindo os princípios da metodologia qualitativa, realizaram-se entrevistas com 21 docentes responsáveis por práticas inovadoras de centros na província de Huelva (Espanha). Para a análise dos dados, identificaram-se 2 categorias emergentes, 11 dimensões, 90 códigos e 448 citações. Entre os resultados, destaca-se o desenho de propostas que incorporam mudanças metodológicas orientadas para a significatividade da aprendizagem, a abertura à comunidade e a flexibilidade dos agrupamentos dos alunos. As conclusões ilustram que as práticas impulsionam mudanças nos níveis didáticos e organizacionais dos centros, a fim de fomentar a aprendizagem significativa e de competência dos alunos.

INOVAÇÕES EDUCACIONAIS • ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR • SALA DE AULA • PESQUISA QUALITATIVA

## DIDACTIC AND ORGANIZATIONAL KEYS TO INNOVATIVE PRACTICES ACCORDING TO TEACHERS

### Abstract

This study aims to analyze the characteristics of the didactic and organizational keys to innovative practices developed in schools. Interviews, based on qualitative methodology, were conducted with 21 teachers responsible for innovative practices in schools in the province of Huelva (Spain). Data analysis identified 2 emerging categories, 11 dimensions, 90 codes and 448 quotes. Among the results, we highlight the design of proposals that incorporate methodological changes oriented towards the meaningfulness of learning, openness to the community and flexibility in student groupings. The conclusions illustrate that the practices drive changes at the didactic and organizational levels in these centers to foster meaningful learning and student competence.

EDUCATIONAL INNOVATIONS • ORGANIZATION OF SCHOOL SPACE • CLASSROOM •  
QUALITATIVE RESEARCH

## CLÉS PÉDAGOGIQUES ET ORGANISATIONNELLES POUR DES PRATIQUES INNOVANTES D'APRÈS LES ENSEIGNANTS

### Résumé

Cette étude vise à analyser les caractéristiques des clés pédagogiques et organisationnelles de pratiques innovantes développées en milieu scolaire. À partir de principes de méthodologie de recherche qualitative, des entretiens ont été menés auprès de 21 enseignants responsables de pratiques innovantes dans des écoles de la province de Huelva, en Espagne. Pour l'analyse des données, on a identifié 2 catégories émergentes, 11 dimensions, 90 codes et 448 citations. Parmi les résultats, on notera surtout la mise en oeuvre de propositions qui intègrent des changements méthodologiques axés sur l'importance des apprentissages, sur l'ouverture à la communauté et sur la flexibilité des groupes d'élèves. Les conclusions montrent que, dans ces établissements, les pratiques favorisent des changements aux niveaux pédagogique et organisationnel, capables de promouvoir l'apprentissage significatif et compétent des élèves.

INNOVATION EN ÉDUCATION • L'ORGANISATION DE L'ESPACE SCOLAIRE • SALLE DE CLASSE •  
RECHERCHE QUALITATIVE

Recibido el: 14 FEBRERO 2024 | Aprobado para publicación el: 6 AGOSTO 2024



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY.

**E**N LA ACTUALIDAD, SE ESTÁN PONIENDO EN MARCHA DISTINTAS INICIATIVAS Y PRÁCTICAS innovadoras en el plano educativo, con el propósito principal de modificar y adaptar los centros educativos a las nuevas demandas que plantea la sociedad del siglo XXI (Aguilar-Forero & Cifuentes, 2020; Rosa Rosselló et al., 2024; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021).

Como sostienen algunos autores, en los procesos innovadores confluyen diferentes disciplinas, tales como: la política educativa, el currículum educativo, la didáctica, la formación del profesorado y la organización educativa, entre otras (Coronel-Llamas, 2023; Fullan, 2007; González-Monteagudo, 2020), lo que permite anticipar la complejidad de su desarrollo en la práctica y, con frecuencia, comprometer su sostenibilidad en el tiempo (Martín-Alonso et al., 2024).

Por su parte, dichas prácticas se caracterizan por su naturaleza transdisciplinar, desde el momento en el que las asignaturas dejan de ser los ejes vertebradores del currículum. De esta forma, el conocimiento pasa a considerarse como “una construcción en la que confluyen saberes de distintas procedencias que requieren ser explorados y rearticulados por los alumnos” (Tiramonti, 2018, p. 204). Por consiguiente, como sostienen Parejo et al. (2022), el proceso de enseñanza-aprendizaje en las propuestas innovadoras se desarrolla a partir de la adquisición y reelaboración de contenidos significativos orientados a la transformación personal y social, desde paradigmas interculturales y constructivistas que movilizan el deseo de aprender.

Siguiendo la línea anterior, las prácticas innovadoras pueden originarse a partir de iniciativas nacidas en los propios centros o bien como adopción de programas externos impulsados por otros agentes con intereses de amplio espectro (Sánchez-Moreno & Murillo-Esteba, 2010). Así, utilizado como estrategia de *marketing*, en muchas propuestas educativas comerciales se abandera la innovación educativa desprovista del poder transformador que le es inherente (Feito-Alonso et al., 2021). De hecho, en la actualidad, se documentan numerosas iniciativas de empresas privadas vinculadas con el fomento de la innovación en los centros ligada a la tecnología, tales como Google y Microsoft (Saura et al., 2021), en una deriva hacia la plataformización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que potencialmente compromete la autonomía pedagógica del profesorado, entre otros riesgos asociados. Por ello, es preciso lanzar una advertencia relacionada con el creciente papel de las grandes tecnológicas en los centros educativos, independientemente de que su presencia esté avalada por la propia administración educativa (Román Mendoza & Suárez-Guerrero, 2021). Así, existen ya evidencias que señalan el papel de los procesos de datificación en la construcción de subjetividades e imaginarios culturales (Parcerisa et al., 2023).

Por todo ello, Río Fernández (2023, p. 18) apela a la necesidad de que el profesorado reflexione en torno a las implicaciones de adoptar según qué tipo de proceso innovador, ya que, como argumenta

... la línea que separa la innovación del innovacionismo es muy fina y cualquier docente debería tener claro su posicionamiento personal y profesional. De no hacerlo, dejará que sean empresas privadas como Google, Apple, Facebook, Amazon o Microsoft quienes marquen el camino.

Frente a las tendencias mercantilistas y neoliberales, diferentes autores defienden la alineación de la innovación educativa con la recuperación de la escuela democrática amparada en cambios de distinta profundidad, donde se revisen los contenidos de los planes de estudio,

los procesos de enseñanza-aprendizaje y la participación de los distintos actores en la comunidad educativa (Garrido-Fonseca et al., 2024). Así, se podrá lograr que las prácticas innovadoras surjan de los procesos de reflexión de los propios centros y del compromiso de las comunidades educativas en los que se enmarcan (Marcelo García et al., 2010).

En el contexto español, desde diferentes ángulos, las prácticas innovadoras están muy presentes en un gran número de escuelas, si bien es cierto que, como defiende Martínez-Celorio (2016), Cataluña acoge la cifra más elevada de centros educativos que están impulsando procesos de transformación. Algunos de los ejemplos más destacados son el Proyecto Horitzó 2020 o el movimiento Escola Nova 21, cuyo objetivo principal ha sido transformar más de 450 instituciones de enseñanza (Amor et al., 2016).

Por su parte, Ruiz-Luna et al. (2008) realizaron un análisis de las diferentes convocatorias oficiales de proyectos de innovación, publicadas en los distintos boletines oficiales autonómicos y estatal. Respecto a los resultados derivados del estudio, señalaron la gran diversidad de metodologías activas en torno al fomento de la innovación fruto de la transferencia de competencias a las comunidades autónomas. Asimismo, Trujillo Sáez et al. (2020) analizaron las representaciones del profesorado de centros educativos españoles en los que se desarrollan proyectos de innovación, a partir de entrevistas y visitas a los centros. Atendiendo a la percepción de los logros alcanzados, se identifica la escuela como un espacio de aprendizaje abierto donde se fomenta la participación de las familias, la existencia de un liderazgo compartido y el cambio de rol del alumnado. En cuanto a los obstáculos, las mayores dificultades se encuentran en el desarrollo de los proyectos ante la falta de experiencia.

Centrándonos en la comunidad autónoma de Andalucía, Puig Gutiérrez y Morales Lozano (2013) analizaron las representaciones del profesorado participante en la convocatoria anual de innovación educativa, a través de la administración de un cuestionario a 801 docentes andaluces. Entre las conclusiones del estudio apuntaron a la idoneidad de la estrategia institucional de fomento de los proyectos de innovación, “puesto que surgen a iniciativa propia, con el objetivo fundamental de mejorar, avanzar y dar nuevas respuestas educativas a las demandas de una sociedad que avanza a pasos agigantados” (Puig Gutiérrez & Morales Lozano, 2013, p. 42). Más recientemente, Fernández et al. (2021) realizaron un análisis de 11 proyectos andaluces del área de matemáticas, destacando la potencialidad de las propuestas innovadoras para movilizar múltiples estrategias metodológicas activas en las aulas. García-Gómez y Salas Martínez (2021), por su parte, analizaron las claves para la sostenibilidad de un proyecto innovador en un instituto de educación secundaria andaluz, a partir de entrevistas al equipo directivo y equipo docente. Los autores identificaron cuatro factores que explicarían la sostenibilidad de la práctica innovadora en el centro: su alineación con la normativa, la conformación paulatina de una plantilla estable, la formación del profesorado y la comunicación del proyecto educativo al alumnado y familias.

Del mismo modo, las investigaciones en torno a las políticas enfocadas a la promoción de las prácticas innovadoras han identificado una serie de dimensiones clave para la sostenibilidad de estas; entre ellas, la necesidad de apostar por la construcción de consensos en los centros educativos, la asunción de visiones sistémicas y contextualizadas por parte del profesorado, el apoyo a los educadores, el trabajo en comunidades de aprendizaje y la apuesta por las tecnologías de la información y la comunicación (Ríos-Cabrera & Ruiz-Bolívar, 2020).

En definitiva, siguiendo a Lomba et al. (2022), las iniciativas innovadoras se desarrollan en centros educativos en constante cambio y en sociedades caracterizadas por la influencia de innumerables factores que permean en los propios centros, en un proceso dinámico y sistémico. Es necesario, por tanto, que la práctica y la investigación educativa se alineen para avanzar en la construcción de conocimientos pedagógicos rigurosos y fundamentados en evidencias. Por ello, para adentrarnos en las claves didácticas y organizativas que caracterizan a las prácticas innovadoras impulsadas desde los centros educativos es pertinente realizar la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las características de las claves didácticas y organizativas de las prácticas innovadoras desarrolladas en las escuelas?

## Método

Para dar respuesta a la pregunta planteada previamente, se emprendió un proceso de investigación en función del siguiente objetivo general: analizar las características de las claves didácticas y organizativas de las prácticas innovadoras desarrolladas en las escuelas. Más concretamente, se pretendió:

- Conocer las características de las claves didácticas vinculadas con las prácticas innovadoras.
- Analizar las decisiones en torno a la organización a nivel de centro y aula respecto a las prácticas innovadoras desarrolladas.

Se empleó una perspectiva de corte cualitativo, que se deriva del enfoque metodológico interpretativo (Flick, 2015). En esta línea, se puede destacar que dicha perspectiva es la adecuada para analizar los distintos fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la visión más íntima de las personas (Álvarez-Gayou, 2003). Así, en última instancia se persigue conocer cómo el profesorado interpreta y reconstruye los procesos de innovación educativa en el contexto natural del aula y, más ampliamente, del centro educativo (Willig, 2013).

Han participado 21 docentes en activo, de los cuales 15 son mujeres y 6 son hombres, con edades comprendidas entre los 31 y 52 años, que imparten docencia en varias etapas educativas, desde educación infantil a formación profesional, en centros educativos públicos de la provincia de Huelva (España). El profesorado tiene diversos grados de experiencia en materia de innovación educativa, desempeña distintas funciones en las instituciones de enseñanza y cuenta con una experiencia de entre 7 y 32 años (Tabla 1). La selección de los participantes se realizó de forma teórica y deliberada (Yin, 2017), en función de su potencial para generar conocimiento pedagógico relacionado con la innovación educativa. Los criterios de selección del profesorado fueron los siguientes: a) haber coordinado proyectos seleccionados previamente en la convocatoria oficial de proyectos de innovación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía o en jornadas de buenas prácticas de centros del profesorado andaluzes; b) contar con experiencia en materia de innovación educativa en distintas etapas educativas; y c) participar de forma voluntaria, de acuerdo con los principios éticos de confidencialidad y consentimiento informado, grabación y finalidad de los resultados.

**Tabla 1**  
*Características de los participantes*

Etapa	Mujeres			Hombres		
	Nº	Edad	Años en activo	Nº	Edad	Años en activo
EI	3	35-40	11-15	-	-	-
EP	4	38-58	19-28	2	39-48	21-26
ESO	5	39-51	15-21	1	43	11
BACH	3	28-43	4-21	1	36	5
FP	-	-	-	2	35-39	10-15

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Nº: número; EI: educación infantil; EP: educación primaria; ESO: educación secundaria obligatoria; BACH: bachillerato; FP: formación profesional.

Para la recogida de datos, se realizaron 21 entrevistas semiestructuradas (Creswell & Creswell, 2018) a docentes de distintos centros educativos públicos de la provincia de Huelva, cuyas características principales se presentan de forma resumida para permitir la contextualización de las declaraciones docentes (Tabla 2).

**Tabla 2**  
*Contextualización de los centros en los que se desarrollan las prácticas innovadoras*

Nº centro	Tipología	Localización del centro	ISC	Nº alumnado participante
1	CEIP	> 10.000 habitantes	Bajo	70
2	IES	< 10.000 habitantes	Medio	100
3	CEIP	< 10.000 habitantes	Medio	223
4	IES	> 10.000 habitantes	Medio	300
5	IES	> 10.000 habitantes	Medio	650
6	CEIP	< 10.000 habitantes	Medio	19
7	IES	> 10.000 habitantes	Alto	56
8	IES	> 10.000 habitantes	Medio	600
9	CEIP	< 10.000 habitantes	Medio	274
10	CEIP	< 10.000 habitantes	Bajo	25
11	CEIP	< 10.000 habitantes	Bajo	320
12	CEIP	< 10.000 habitantes	Medio	122
13	IES	< 10.000 habitantes	Alto	200
14	CEIP	< 10.000 habitantes	Medio	140
15	IES	> 10.000 habitantes	Medio	60
16	IES	< 10.000 habitantes	Bajo	20
17	IES	> 10.000 habitantes	Medio	648
18	IES	< 10.000 habitantes	Alto	160
19	CEIP	> 10.000 habitantes	Medio	210
20	IES	< 10.000 habitantes	Medio	180
21	IES	< 10.000 habitantes	Medio	45

Fuente: Elaboración propia.

Nota: ISC: índice social y cultural; CEIP: centro de educación infantil y primaria; IES: instituto de educación secundaria.

Teniendo en consideración que la información que se iba recopilando era muy similar y que los análisis previos confirmaban lo fundamentado teóricamente, se decidió no hacer más entrevistas. El protocolo de entrevista fue diseñado por el equipo de investigación dentro del marco del Proyecto I+D+i *Anatomía del cambio educativo: Las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica*.<sup>1</sup> El protocolo recoge datos sociodemográficos del profesorado participante y 21 preguntas abiertas sobre los antecedentes y planificación de las prácticas innovadoras, sus dimensiones didácticas, decisiones en torno a la organización del aula y centro, así como la evaluación y reflexión de las prácticas. Del total de preguntas se han seleccionado las siguientes cuatro considerando el foco de análisis del estudio: a) ¿cómo se planificó la práctica?; b) ¿qué tipo de actividades se han planificado?; c) ¿qué decisiones de tipo organizativo se han implementado en el desarrollo de la práctica a nivel de centro?; y d) ¿qué tipo de agrupamientos caracterizan los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel de aula?

Las entrevistas fueron realizadas por los investigadores entre los meses de junio y octubre del año 2023, contactando con el profesorado a través de correos electrónicos y llamadas telefónicas. Las entrevistas se realizaron, mayoritariamente, en horario de tarde y se desarrollaron en diversos espacios: centros educativos, despachos del equipo de investigación y a través de videoconferencias, con una duración aproximada de media hora.

Atendiendo a las consideraciones éticas, en el presente estudio consideramos el consentimiento informado clave en la ética de la investigación de corte cualitativo (Powell & Single, 1996), así como el respeto a las personas informantes y sus decisiones autónomas. Por ello, en esta investigación hemos optado por el consentimiento firmado por escrito.

El primer paso para realizar el tratamiento de los datos recolectados consistió en la transcripción de todas las entrevistas semiestructuradas realizadas. Se partió de un sistema provisional de categorías y contenidos, que fueron identificados tras la consulta de la literatura existente en esta temática y que se conformaron en virtud del sentido de las preguntas realizadas a la muestra. Así, tras este proceso, se identificaron dos categorías emergentes: una primera, directamente vinculada con las claves didácticas, en la que se diferenciaron dos contenidos clave asociados: procesos de planificación y características de las actividades; y una segunda categoría, relativa a las decisiones organizativas, en la que se integraron dos contenidos principales: organización del aula y organización del centro (Tabla 3).

**Tabla 3**  
*Categorías, contenidos y dimensiones del estudio*

Categorías	Contenidos	Dimensiones
1. Claves didácticas de las prácticas	1.1. Procesos de planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambios metodológicos</li> <li>• Recursos humanos y materiales</li> <li>• Necesidades formativas del profesorado</li> <li>• Grado de concreción de las propuestas</li> </ul>
	1.2. Características de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significatividad y funcionalidad</li> <li>• Metodologías activas</li> <li>• Desarrollo competencial: a) CCL, b) CPSAA y c) CD</li> <li>• Participación familiar y de otros agentes</li> </ul>

(Continuará)

1 Referencia: UHU-1256182. Marco Operativo FEDER Andalucía 2014-2020.

(Continuación)

Categorías	Contenidos	Dimensiones
2. Decisiones organizativas	2.1. Organización del centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>Institucionalización del cambio: un dial</li> <li>El centro como espacio de aprendizaje abierto</li> </ul>
	2.2. Organización del aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>La diversidad y flexibilidad de los agrupamientos</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

Nota: CCL: competencia en comunicación lingüística; CPSAA: competencia personal, social y de aprender a aprender; CD: competencia digital.

Seguidamente, se procedió a la creación de la unidad hermenéutica en el programa ATLAS.ti y el volcado de las transcripciones de las 21 entrevistas.

El primer paso del proceso de tratamiento de los datos consistió en el análisis de la frecuencia de aparición de términos relevantes del *corpus* textual recabado a partir de la funcionalidad ofrecida por el programa, del que se omitieron vocablos carentes de sentido conceptual, como artículos, preposiciones y otros conectores. Este primer acercamiento permitió verificar la estructura categorial y de contenido inicial, dado que los procesos de planificación se mencionan a través de los siguientes vocablos: proyecto, con 259 alusiones, mientras que las actividades reciben un total de 160 alusiones, destacando las muy numerosas referencias que en ellas desempeña el alumnado (362). Por su parte, los procesos organizativos se mencionan con 137 alusiones respecto a las dimensiones de aula; mientras que las dimensiones de centro un total de 116, con la aparición de otros términos que permiten identificar aspectos clave vinculados con las variables didáctico-organizativas de las propuestas innovadoras a diferentes niveles: trabajo: 77; desarrollo: 75; tiempo: 65; ciclo: 59; profesorado: 55; formación: 55; equipo: 54; y familias: 51.

Una vez identificados los principales referentes conceptuales, procedía la realización de un proceso de análisis exhaustivo para conocer el sentido de la expresión y su relación con las categorías y contenidos identificados. Para ello, se realizó un análisis de contenido, con el propósito principal de reducir al máximo el volumen de datos recabados (Strauss & Corbin, 1990). El proceso consistió en la lectura detallada de la información obtenida y la codificación inductiva del *corpus* textual, resultando en la identificación de 90 códigos y 448 citas, que se agruparon en familias de códigos que dieron carta de naturaleza a 11 dimensiones.

El equipo de investigación realizó diferentes aproximaciones que se fueron refinando a partir de la reflexión conjunta y el análisis crítico de las propuestas, en la que los códigos identificados se adscribieron a las dimensiones del estudio, hasta conformar la propuesta definitiva.

Seguidamente, se recoge en las tablas 4 y 5 la concreción de los códigos que conforman cada una de las dimensiones del estudio por cada una de las categorías, comenzando por la categoría 1: claves didácticas de las prácticas innovadoras.



**Tabla 4***Concreción del sistema de codificación del estudio en relación con la primera categoría*

Dimensiones	Códigos
Cambios metodológicos (4 códigos, 18 citas)	Cambio metodológico (7); instrumentos de evaluación (3); interdisciplinariedad (4); respuesta a la diversidad (4)
Recursos humanos y materiales (6 códigos, 47 citas)	Apoyo profesorado (11); colaboración docente (6); coordinación docente (5); equipo directivo (11); financiación (6); trabajo colaborativo (8)
Necesidades formativas del profesorado (2 códigos, 33 citas)	Formación en proceso (18); formación previa (15)
Grado de concreción de las propuestas (6 códigos, 32 citas)	Estructuración del proyecto (8); gestión (6); reuniones (5); seguimiento (4); temáticas (3); volumen de actividades (6)
Significatividad y funcionalidad (4 códigos, 41 citas)	Motivación (5); producto final (5); significatividad (12); transferencia (10)
Metodologías activas (15 códigos, 59 citas)	Deportes (3); experimentación (9); ideas previas (2); investigación (6); laboratorio (2); lego (2); mesa de luz (2); metodologías activas (5); murales (4); participación (9); paseos didácticos (5); salidas de investigación (6); talleres (2); teatro (3); trabajo en equipo (8)
Desarrollo competencial: a) CCL (9 códigos, 44 citas); b) CPSAA (9 códigos, 39 citas); y c) CD (9 códigos, 22 citas)	a) CCL (44 citas): comunicación (3), debates (4), diseño (4), entrevistas (6), lectoescritura (4), presentaciones orales (6), producción de documento (5), redacción (8), relatos (4); b) CPSAA (39 citas): arte (4), asamblea (5), autonomía (5), convivencia (8), dimensiones personales (2), educación emocional (5), reflexión del alumnado (4), <i>feedback</i> (3), corrección producciones (3); y c) CD (22 citas): croma (4), edición de vídeos (3), entorno virtual aprendizaje (2), fotografías (1), Kahoot (1), presentaciones digitales (4), robótica (3), <i>tablets</i> (2), visualización de vídeos (2)
Participación familiar y de otros agentes (4 códigos, 49 citas)	Colaboración con entidades (8); familias (18); participación comunitaria (11); participación de agentes externos (12)

Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, se presenta en la Tabla 5 el sistema de codificación de la segunda categoría:

**Tabla 5***Concreción del sistema de codificación del estudio en relación con la segunda categoría*

Dimensiones	Códigos
Institucionalización del cambio: un dial (6 códigos, 20 citas)	Ausencia de cambios estructurales (5); autorización derechos de imagen (3); escaso apoyo equipo directivo (2); flexibilidad (2); institucionalización de la innovación (6); perspectivas: actitudes hacia el cambio (2)
El centro como espacio de aprendizaje abierto (7 códigos, 21 citas)	Actividades fuera del centro (5); agrupamientos alumnado (4); apertura hacia la comunidad (1); distribución de espacios (2); flexibilidad (1); participación de personas externas (4); superación del aula como espacio de aprendizaje (4)
La diversidad y flexibilidad de los agrupamientos (4 códigos, 23 citas)	Agrupamiento de alumnado (7); codocencia (2); cooperación (1); decisiones organizativas (2); distribución del espacio (4); mobiliario (3); trabajo en equipo (2); transformación del espacio (1); uso del espacio (1)

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, mediante la triangulación de métodos con respecto a las fuentes de información y el equipo de investigación, se reforzó la validez del estudio, ofreciendo así respuesta a la pregunta de investigación planteada (Onwuegbuzie & Leech, 2007).

Dejando a un lado todo el conjunto de información recabada, en el informe final se reflejan todas las percepciones del profesorado acerca de las características de las claves didácticas

y organizativas de las prácticas innovadoras desarrolladas en las escuelas. Un resumen de dicho informe se expone en el siguiente apartado. La citación de los extractos de entrevista se realizará de la siguiente forma, por ejemplo: (E5:26), correspondiendo la E a entrevista, 5 al número de persona entrevistada y 26 al número de cita.

## Resultados

Seguidamente, se presentan los resultados del estudio. Un primer análisis de la frecuencia de aparición de términos relevantes en las entrevistas, según el procedimiento detallado previamente, permite identificar los conceptos clave que se exponen gráficamente en la siguiente nube de palabras (Figura 1):

**Figura 1**

*Nube de palabras con la frecuencia de términos clave creada en software ATLAS.ti*



Fuente: Elaboración propia.

La representación de la frecuencia de términos más frecuentes constituye un punto de partida visual que ilustra algunas de las características clave de las prácticas innovadoras, tales como su foco en el desarrollo de proyectos con itinerarios de actividades dirigidas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En dichos proyectos, el profesorado emprende procesos de trabajo, formación personal y en equipo para la planificación de las propuestas. Para profundizar en sus características y conocer sus rasgos definitorios, se abordarán seguidamente las claves didácticas y organizativas que singularizan las prácticas en función de las categorías del estudio.

### Categoría 1 – Claves didácticas de las prácticas: Planificación y actividades

La primera categoría analiza las claves didácticas de las prácticas, centrando la atención en las decisiones relativas a los procesos de planificación y la concreción de las actividades que les dan contenido. Por limitaciones de espacio, se procederá a ilustrar las dimensiones con una selección de las citas que las integran.

#### *Procesos de planificación de las prácticas innovadoras*

Las experiencias innovadoras se gestan tras la identificación por parte del profesorado de la necesidad de apostar por un cambio metodológico en sus prácticas (18 citas): “no podemos seguir

*enseñando como nos han enseñado a nosotros*” (E5:26), trascendiendo a los modelos transmisivos: *“no se puede dar una clase magistral delante de un estudiante que te va a costar engancharlo*” (E3:5) y explorando nuevas posibilidades didácticas: *“tenía la necesidad de innovar y de que mis alumnos aprendieran de forma diferente*” (E21:11).

A pesar de compartir la necesidad de impulsar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las prácticas se planifican desde puntos de partida muy desiguales. En relación con los recursos humanos y materiales existentes (47 citas), las prácticas cuentan con diferentes grados de apoyo por parte del profesorado de los centros en los que se desarrollan. Por una parte, frente a la motivación e impulso de los docentes responsables de los proyectos, se identifican reticencias iniciales por parte del profesorado de algunos de los claustros: *“hemos tenido que luchar bastante con la motivación del resto de los compañeros*” (E14:35). Por el contrario, en otros casos se pone en valor la colaboración del equipo directivo y del claustro en su conjunto: *“tuve un apoyo incondicional y desde el centro también, tanto el equipo directivo como el resto de los compañeros*” (E7:24), así como el papel facilitador de docentes específicos en torno a la concreción de la planificación: *“la verdad es que mi compañera es una crack. Si decíamos que íbamos a hacer un documento, al momento ya lo tenía subido al Classroom*” (E10:33).

Los recursos materiales también condicionan los procesos de diseño de las propuestas. De ese modo, la necesidad de acceder a financiación externa centra los esfuerzos a nivel de planificación en algunas prácticas cuyos docentes contactan con otras entidades para obtener apoyo económico: *“nos reunimos con el responsable del comisariado de memoria democrática*” (E10:30), mientras que en otros casos los proyectos reciben fondos institucionales: *“el programa PROA+Transfórmate nos ha ayudado un poco económicamente*” (E1:30).

Seguidamente, se abordan las necesidades formativas del profesorado en relación con los procesos de diseño de las prácticas (33 citas). Así, es preciso poner de manifiesto que, en algunos casos, el desarrollo de acciones formativas previas ha sido clave para su viabilidad. En concreto, dichos procesos han permitido al profesorado profundizar en la temática de referencia, ampliar conocimientos metodológicos y tomar decisiones en torno a la planificación de las prácticas, como así manifiesta la siguiente docente: *“el año pasado empezamos a formarnos. Hice un curso sobre el aula del futuro y, a partir de ahí, ya varios compañeros hicimos el curso de impresora 3D y distintos cursos de robótica*” (E1:19). Asimismo, se observa el papel clave de la formación como punto de partida del diseño de prácticas en metodologías concretas como el teatro social: *“lo primero fue formarnos nosotros mismos en las técnicas de teatro social*” (E9:14) o el aprendizaje-servicio: *“al hacer un curso en aprendizaje-servicio, el ponente nos mostró ejemplos y se reafirmó mi idea de hacer un proyecto con los abuelos*” (E6:22).

Centrándonos en la concreción de la planificación de las prácticas innovadoras (32 citas), se identifica un continuo que oscila en un extremo entre la identificación de unas líneas de funcionamiento muy generales –en torno a las que se comienzan a tomar decisiones operativas– a otro opuesto en el que se produce una definición exhaustiva de los procesos de forma proactiva. Un ejemplo del primer grupo es la declaración que se desprende de su responsable: *“ha sido poco a poco. El miércoles vamos a comenzar con la redacción de los borradores, pero no sabemos cuál va a ser la temática*” (E2:12). Por el contrario, otras prácticas cuentan con diseños muy estructurados desde sus inicios, al haberse conceptualizado en el marco de un proyecto institucional: *“tuvimos una formación previa que requería un proceso metodológico para preparar el trabajo de planificación*” (E11:33).

### *Características de las actividades*

Seguidamente, se abordan las actividades que dan contenido a las prácticas objeto de investigación. A pesar de la existencia de una amplia tipología de actividades en función de las temáticas y naturaleza de cada propuesta, la significatividad y funcionalidad de las actividades son generalizadas (41 citas). De aquí que se evidencie la búsqueda de una estrecha conexión del trabajo en el aula con situaciones reales en las que el alumnado ha de aplicar lo aprendido: *“una de las actividades consistió en visitar los molinos de viento y que el alumnado impartiera una charla sobre su funcionamiento”* (E5:13). Asimismo, se apuesta por el desarrollo de actividades con potencialidad para movilizar saberes y experiencias que puedan ser transferidos a otros contextos: *“previamente en clase trabajamos cómo presentarnos, el alumnado sabía que necesitaba aprender una serie de frases para poder comunicarse con sus compañeros portugueses”* (E11:29).

Hay que mencionar, además, que las actividades que integran las prácticas innovadoras se enmarcan en las metodologías activas (59 citas), representando una característica presente en todas las propuestas: *“en la segunda fase también ponemos en marcha una empresa de construcción, hemos construido una casa con cajas de cartón”* (E8:12). De añadidura, las prácticas incorporan dinámicas de aprendizaje cooperativo y de trabajo en equipo: *“el alumnado se agrupa en equipos de 4 o 5 y se destina una zona para el banco, la tienda y la biblioteca”* (E8:28). Entre la tipología de actividades, se documentan las salidas de investigación, los paseos didácticos, la realización de talleres diversos, el diseño de murales y de otras producciones, el desarrollo de juegos, así como la realización de prácticas deportivas y artísticas, entre otras. Así, las propuestas didácticas despiertan la motivación, la implicación y el entusiasmo del alumnado, como así ilustra la siguiente declaración que resume la opinión generalizada de los diferentes docentes entrevistados: *“mi alumnado estaba muy ilusionado y motivado, preguntando qué actividades iban a hacer la siguiente semana”* (E15:31).

La naturaleza interdisciplinar y globalizada de las prácticas determina su potencial para el desarrollo pluricompetencial. Si bien tras un análisis exhaustivo, emergen tres ámbitos principales relacionados con la competencia en comunicación lingüística (CCL), la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) y la competencia digital (CD), que pasamos a caracterizar seguidamente.

La totalidad de las prácticas analizadas se caracteriza, en mayor o menor grado, por el desarrollo de actividades dentro del ámbito lingüístico y el fomento de la CCL (44 citas): *“en el área de Lengua propongo un documento donde se hable de la máquina de vapor”* (E14:14). Otro grupo de actividades se enmarcan en el fomento de la CPSAA (39 citas). Así, se identifican dinámicas enfocadas a la reflexión del alumnado sobre aspectos de su historiografía: *“el aprendizaje que ha realizado el alumnado en torno a su historia personal y sus orígenes”* (E10:28), la mejora de la convivencia y la educación emocional: *“empezamos a poner en marcha una actividad que consiste en trabajar con el profesorado y alumnado diversos tutoriales afectivos”* (E3:1). Finalmente, la apuesta por el desarrollo de las competencias digitales del alumnado se produce a partir de diferentes actividades y recursos (22 citas) que inciden en un uso de la tecnología para crear contenidos, para difundir el resultado del trabajo y para mejorar los aprendizajes. Entre la amplia representación del uso de las tecnologías en las actividades, emergen prácticas relacionadas con la elaboración de presentaciones digitales, la visualización y edición de vídeos, la utilización de entornos virtuales de aprendizaje y el uso de distintas herramientas digitales: *“utilizamos la plataforma Classroom y la ponemos en marcha. Cada curso tiene una plataforma donde se alojan las actividades del proyecto”* (E16:15). Asimismo, se identifican procesos de alfabetización digital y mediática vinculadas con algunas de las prácticas:

“el proceso de difusión del trabajo fue muy bonito. Salieron en los medios de comunicación y de repente vieron que todo ese trabajo tenía también una dimensión social” (E2:27). Los medios y las tecnologías se caracterizan por fomentar procesos de creación de contenidos a diferentes niveles, como la elaboración de páginas *webs* para difundir el trabajo realizado: “nosotros hemos diseñado una página web de WordPress, donde publicamos muchas cosas de teatro social vinculadas a nuestro centro educativo” (E9:11), así como de curación de contenidos y alfabetización mediática con el alumnado: “cuando el alumnado nos trae información con datos sospechosos, nos reunimos con ellos y les decimos dónde tienen que buscar la información” (E2:10).

La última dimensión de la categoría aborda la participación familiar y de otros agentes (49 citas), evidenciando la apertura de las prácticas a la comunidad educativa. Así, se documentan casos en los que familiares asumen un rol activo dentro de algunas de las actividades propuestas: “el padre de un alumno hizo de narrador. La familia del alumnado del ciclo estaba muy involucrada” (E10:19), asistiendo a sesiones de clase en el aula: “nos visitó el padre de un alumno, que es marinero, y le hicimos una entrevista” (E11:18). Asimismo, aflora la participación de diversos agentes externos dentro de planteamientos de colaboración efectiva: “en el programa de entrevistas llevamos al alcalde, a un escritor y a la policía local” (E8:16).

## Categoría 2 – Decisiones organizativas

A continuación, se analizan las dimensiones que integran la segunda categoría en relación con las decisiones organizativas a nivel de centro y aula.

### Organización del centro

Se pone de manifiesto la existencia de un dial en función del grado de institucionalización del cambio en los centros y cómo este favorece o limita el desarrollo de las prácticas (20 citas). En uno de sus extremos se encuentran las prácticas que se desarrollan en paralelo a la organización del centro, sin que esta se vea alterada ni modificada. Por el contrario, en el otro extremo del dial se sitúan aquellas prácticas que han logrado introducir cambios en las estructuras de funcionamiento a través de la modificación del proyecto educativo. Seguidamente, se caracterizan ambas realidades diferenciales, así como aquellas prácticas en proceso de hibridación en las que se comienza a reclamar la asimilación de los cambios en las estructuras organizativas de los centros.

Como hemos señalado previamente, determinadas prácticas innovadoras se han desarrollado sin que se modifiquen las estructuras formales de la escuela, como así sostiene la siguiente docente: “en teoría debería haber habido cambios a nivel de organización del centro. En realidad, nos hemos adaptado a los horarios” (E17:34). De este modo, algunas prácticas operan en paralelo al funcionamiento ordinario del centro, a pesar de llevar varios cursos en desarrollo. Debido a la carencia de espacios y tiempos definidos de forma oficial, las actuaciones se desarrollan en horarios de recreo, guardias y, en ocasiones, fuera del centro escolar: “hemos tenido que sacrificar muchas horas de tiempo personal de casa, las tardes y muchas horas de recreo” (E19:71). Asimismo, la falta de institucionalización de las prácticas redundaba en una sobrecarga por parte del profesorado responsable de estas, quien demanda más apoyo por parte del equipo directivo: “el equipo directivo me ha ayudado para tener la posibilidad de cambiar una hora, pero he sentido que necesitaba más ayuda” (E20:44).

Ante ello, el profesorado entrevistado sugiere alternativas para lograr la incorporación de las prácticas en las estructuras oficiales: “he propuesto en el centro la posibilidad de pedir un proyecto

*de innovación, pero ya el equipo directivo por quitarse burocracia prefiere hacerlo de forma extraoficial*” (E20:68). La siguiente docente argumenta la necesidad de arbitrar medidas para consolidar las prácticas en las estructuras internas de los centros, ya sea como asignatura: *“es importante crear una asignatura de proyectos integrados para Bachillerato y en la que se haga una iniciación a la investigación”* (E10:35) o a través de su incorporación como línea de trabajo en el marco de los programas del centro: *“pretendo que el proyecto esté dentro de la biblioteca, para que en un futuro si me voy del centro no se pierda”* (E20:70).

A diferencia de lo evidenciado hasta ahora, el escenario es mucho más favorable cuando las prácticas logran integrarse en las estructuras organizativas de los centros, permitiendo que el profesorado participe en los procesos innovadores de forma simultánea al desarrollo de sus funciones ordinarias. En la siguiente declaración se observa cómo la práctica cobra carta de naturaleza a partir de la participación del profesorado en claustros pedagógicos dedicados a la planificación y gestión de los procesos educativos: *“aparecen los lunes magníficos de reuniones, donde 25 personas están reunidas perfilando las actividades”* (E5:37). Por su parte, otra docente logra introducir la práctica innovadora como parte de una asignatura de libre configuración: *“para que el teatro social forme parte de los contenidos curriculares, se ha buscado el encaje a través de la libre configuración”* (E9:39). Asimismo, en este centro la propuesta recibe un tratamiento a partir de uno de los planes del proyecto educativo: *“otro de los cambios está vinculado a la integración de las actividades de teatro social en el Plan de Convivencia del centro”* (E9:41).

Por otro lado, la naturaleza de las prácticas favorece la flexibilización de la organización del alumnado tanto dentro como fuera del aula. En función de ello, los límites del aula como espacio de aprendizaje son permeables y flexibles (21 citas): *“si se ha decidido hacer un podcast, se ha dado la facilidad para sacar a determinados niños de las clases en horas de clase”* (E2:61). Asimismo, se evidencian dinámicas organizativas descentralizadas por las cuales el alumnado desarrolla su actividad dentro y fuera del aula simultáneamente. Para facilitar dichos procesos, el profesorado responsable de las prácticas arbitra medidas como la fusión de grupos-clase y su agrupamiento mixto: *“otras veces se han reunido grupos de Bachillerato con una parte del alumnado del ciclo en el salón de actos”* (E10:59). La consideración del centro como espacio de aprendizaje se ha viabilizado gracias a la posibilidad de contar con la participación de agentes externos en diversas actividades: *“ha habido mucha gente que me ha facilitado el desarrollo de la experiencia: el alcalde, el director del conservatorio, etc.”* (E8:53).

Asimismo, las prácticas se caracterizan por superar al propio centro escolar para el desarrollo de diversas actividades, como así se evidencia en la siguiente declaración: *“en cuanto a las intervenciones en las clases de Secundaria o en el propio barrio, se ha desarrollado el Teatro Foro y el Teatro Encuentro”* (E9:50). En otros casos, el alumnado ha asistido a reuniones en otras instituciones: *“tuvimos reuniones con la Diputación Provincial de Huelva para el tema de la financiación, a la que asistió una representación del alumnado”* (E10:73).

De igual modo, en una de las prácticas se superaron las fronteras geográficas a partir de un intercambio con alumnado portugués, para el que se desplazaron al país vecino: *“esta actividad fue el culmen del proyecto. El alumnado estaba muy emocionado de encontrarse con sus iguales del lado español”* (E11:1). Este tipo de actividades requirieron el apoyo del centro para su desarrollo, dado que, como justifica el siguiente docente: *“estamos hablando de actividades que, en numerosas ocasiones, se desarrollan fuera del centro, motivo por el cual necesitamos los permisos correspondientes”* (E9:49).

### *Organización del aula*

Las prácticas incorporan agrupamientos diversos y flexibles para el desarrollo de las actividades (23 citas). Se evidencia la puesta en marcha de dinámicas colaborativas para las que el profesorado trasciende a la clásica disposición individual del alumnado:

*. . . pasamos de sillas individuales a que se sienten en grupos: un día de 4, otro día de 6, otros de 8 y otro día en gran grupo. Hay niños de pie, otros sentados y todo porque nadie está haciendo lo mismo. (E21:37).*

La diversidad en los agrupamientos refleja la apuesta por la autonomía y el empoderamiento del alumnado, en función de dinámicas de clase en las que se redefinen los roles tradicionales: *“cuando llegamos a la primera asamblea, los alumnos la tomaron como su espacio. Ellos se subieron a la mesa alta, no los profesores, sino el propio alumnado” (E10:63).*

Por último, la naturaleza colaborativa de las prácticas es claramente perceptible en la abundancia de agrupamientos superadores del trabajo individual: *“el alumnado se agrupó en equipos y fueron trabajando de forma autónoma” (E16:42).* Dichas dinámicas colaborativas son la antesala, para algunas experiencias, de agrupamientos en formato grupo-clase para el desarrollo de exposiciones: *“se elige quién va a salir a exponer los resultados del trabajo y, una vez se termina el trabajo, salen los coordinadores a exponer” (E21:6).* En ese sentido, las dinámicas expositivas se centran en la visibilización de los productos de aprendizaje del propio alumnado: *“mi alumnado hizo unas maquetas muy trabajadas y las presentaron al resto del grupo” (E11:10).* Sin embargo, el profesorado no rehúye de la utilización de agrupamientos en pareja o individuales para el desarrollo de determinadas tareas: *“hay Legos que tienen 60 instrucciones y tienen que seguir las instrucciones paso por paso, en parejas o de forma individual” (E1:48),* aunque en el contexto de esta investigación la distribución individual del alumnado es anecdótica.

## Discusión y conclusiones

A continuación, se discuten los resultados obtenidos atendiendo a las dos categorías que se abordan en el estudio. Es preciso poner de relieve que los procesos analizados responden a iniciativas surgidas en los propios contextos de práctica, frente a otro tipo de innovación de naturaleza exógena abanderada por entes privados (Orrego Tapia, 2022). De esta forma, las propuestas representan iniciativas altamente contextualizadas y nacidas para mejorar la respuesta educativa que desde los centros se ofrece al alumnado.

En la primera categoría se han analizado las claves didácticas vinculadas con las prácticas innovadoras, lo que nos sitúa en una realidad concreta y que no es generalizada en la totalidad de los centros educativos existentes en nuestro entorno. Específicamente, se han abordado las características de la planificación de las prácticas y las actividades desarrolladas.

Al acercar la mirada a la planificación de las prácticas innovadoras se pone de manifiesto la influencia que ejercen los condicionantes contextuales. En concreto, la desigual provisión de recursos materiales y económicos para hacerlas viables, las necesidades formativas existentes para el diseño y desarrollo de las propuestas, así como diferentes puntos de partida en torno al grado de concreción de la planificación de las prácticas, representan variables que determinan su diseño y posterior desarrollo (Martínez-Bonafé & Rogero-Anaya, 2021). Por su parte, los procesos de planificación de las prácticas se caracterizan por diferentes grados de definición preactiva. En un

extremo del dial se sitúan aquellas prácticas que parten de diseños abiertos escasamente detallados, en torno a los que el profesorado va introduciendo cambios y concreciones según avanza su implementación. Por el contrario, en el extremo opuesto se encuentran prácticas de naturaleza más cerrada, que se caracterizan por un mayor grado de concreción previa (Lomba et al., 2022).

Teniendo en cuenta la tipología de actividades, se pone de manifiesto el desarrollo de secuencias didácticas enfocadas a fomentar el aprendizaje significativo del alumnado. Las experiencias se enmarcan en las metodologías activas, con el foco en el desarrollo competencial y la transferencia de los conocimientos, destacando la participación efectiva tanto de familias como de otros agentes externos, evidenciado así la transición de un modelo tradicional a otro basado en la construcción del conocimiento, implicando un gran cambio en la cultura escolar del centro (Muntaner Guasp et al., 2020). Asimismo, se pone en valor el uso de la tecnología educativa desde posicionamientos más alineados con la innovación disruptiva (González-Alba et al., 2024). Así, se evidencian concepciones y prácticas vinculadas con las tecnologías desde perspectivas que cuestionan los usos hegemónicos para embarcar al alumnado en dinámicas de creación y curación de contenidos en el marco de procesos de alfabetización digital y mediática.

La segunda categoría se destinó a analizar las decisiones en torno a la organización a nivel de centro y aula.

Abordando las características de la organización de los centros en relación con la puesta en marcha de las prácticas innovadoras, se identifica un dial en torno al grado de institucionalización del cambio. En un extremo del dial se encuentran aquellas prácticas que no cuentan con anclajes formales en la estructura de funcionamiento de los centros, operando en paralelo y, en ocasiones, de forma independiente del resto de los procesos educativos ordinarios. En el extremo opuesto se ubican las prácticas que han consolidado fórmulas para su institucionalización y cuyos objetivos se alinean con los de los propios centros y sus proyectos educativos (Ramírez-Montoya, 2020).

Otro de los rasgos definitorios de las prácticas se refiere a la conformación de los centros como espacios de aprendizaje abiertos, tanto a nivel interno como externo, según las características y amplitud de las prácticas innovadoras. Se constata así que todas las prácticas analizadas se caracterizan por integrar iniciativas, estrategias y propuestas donde los centros se abren al entorno (Pozuelos-Estrada, 2023), y en los que la comunidad es partícipe en diversos grados de proximidad y transferencia en función de los propósitos perseguidos (López-Yáñez & Sánchez-Moreno, 2021).

Centrando la atención en la organización del aula, se destaca su flexibilización como espacio de aprendizaje y la adaptación de su organización interna a las necesidades derivadas de las prácticas que estas incorporan. El desarrollo del estudio ha encontrado evidencias que apuntan a la congruencia entre las características de los agrupamientos y los modelos pedagógicos basados en la colaboración del alumnado. Esta misma casuística se da cuando se analizan experiencias innovadoras (Pozuelos-Estrada, 2023), aunque, cuando nos alejamos de este tipo de propuestas, la realidad suele ser muy diferente y, en muchos casos, predominan los agrupamientos individuales (González-Moreira et al., 2023). Finalmente, destacar que las prácticas analizadas introducen cambios en los niveles didácticos y organizativos de los centros, superando la matriz escolar tradicional para favorecer el aprendizaje en profundidad del estudiantado (Rivas, 2017).

### **Cinco ideas clave para seguir avanzando a la luz del desarrollo del estudio**

A continuación, se desarrollan cinco conclusiones clave que se extraen de la investigación.

En primer lugar, la formación del profesorado es necesaria para llevar a cabo prácticas



innovadoras. Para implantar las propuestas, en la mayoría de los casos es necesario establecer un itinerario formativo para asimilar o reforzar conceptos y estrategias. Este itinerario puede ser diverso, si bien las modalidades formativas de autoformación con el apoyo de agentes inter nos y externos han demostrado su efectividad frente a los cursos, al adaptarse a las necesidades del profesorado y fomentar la autorreflexión sobre la propia práctica (Salinas-Carvajal & Garrido-Fonseca, 2022). En este sentido, existen evidencias que muestran que la innovación en los centros educativos solo es posible si el profesorado está formado (Rodríguez Torres et al., 2022). Gracias a la formación, el profesorado avanza unido, con un mismo fin hacia la consecución de los objetivos fijados.

En segundo lugar, y como ya se ha manifestado, la ley vigente en el territorio español en materia de educación propone un aprendizaje basado en competencias. Para ello, es conveniente la integración de distintas áreas en ámbitos. La integración curricular constituye una alternativa real e idónea para llevar a cabo el aprendizaje competencial, de manera que podría ser un acercamiento que, con el transcurso del tiempo y la experiencia, podría cristalizar en proyectos de trabajo globalizados e interdisciplinarios (Martínez-Bonafé, 2022).

Por otro lado, los agrupamientos flexibles están presentes durante la gran mayoría de las prácticas analizadas. Es por ello que los agrupamientos deben adaptarse a las características de las propuestas que se van a desarrollar y no al revés, representando una excelente respuesta para garantizar la inclusión del alumnado (Manghi et al., 2020).

Otra conclusión extraída del estudio radica en el convencimiento de que no hay una receta mágica para alcanzar los objetivos propuestos. La diversidad se hace patente en las escuelas de nuestro entorno (Gómez-Hurtado & García-Prieto, 2021). Así, las decisiones y/o estrategias que tienen éxito en un contexto no tienen por qué ser efectivas en otro, y viceversa. Por ello, no hay una actividad infalible, un agrupamiento ideal o un espacio de aprendizaje imprescindible; es necesario adaptarlos al contexto único en el que se gestan. Por último, es necesario adoptar un punto de vista crítico para conocer el calado real de la práctica que se desarrolla y determinar si realmente puede ser considerada una innovación educativa. En los últimos tiempos, han proliferado propuestas autodenominadas de innovación educativa, supeditadas a intereses comerciales (Feito-Alonso et al., 2021). Sin embargo, al examinarlas de cerca, se evidencia que responden más a un mero cambio metodológico sin aportar mejoras significativas en los aprendizajes.

Para finalizar, es preciso abordar las limitaciones del estudio, que aluden a la imposibilidad de generalizar los resultados a otros contextos. Sin embargo, la validez de los resultados no se ve comprometida, ya que se han respetado los debidos procesos para la obtención y análisis de los datos, siguiendo procedimientos de naturaleza cualitativa. En ese sentido, el estudio ha buscado realizar un acercamiento a ejemplos de prácticas innovadoras, con la finalidad de plantear un análisis exploratorio de sus características didácticas y organizativas.

Las perspectivas de investigación emanadas de la presente contribución apuntan a la pertinencia de seguir profundizando en los condicionantes que determinan los procesos de diseño y desarrollo de las iniciativas innovadoras en los contextos en los que se gestan, así como su sostenibilidad en el tiempo, su impacto en el aprendizaje del alumnado y en el desarrollo profesional del profesorado participante.

## Agradecimientos

La presente contribución no habría sido posible sin la generosa y altruista colaboración del profesorado entrevistado, quien, a pesar de afrontar múltiples retos para el diseño y desarrollo de las prácticas innovadoras, realiza un esfuerzo complementario con la finalidad de dar a conocer sus iniciativas.

## Referencias

- Aguilar-Forero, N., & Cifuentes, G. (2020). Rastreado ensamblajes y controversias en un ecosistema de innovación educativa. *Sociedade e Estado*, 35(3), 935-956. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202035030012>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Amor, M., Aragay, X., Blasco, J., Fàbregas, G., Menéndez, P., & Navarro, M. (2016). *Avaluem la primera experiència pilot: 35 factors per calibrar el canvi educatiu* (Col·lecció Transformant l'educació, 9). Jesuïtes Educació. <http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2017/02/Q9-CAT-WEB.pdf>
- Coronel-Llamas, J. M. (2023). La organización educativa: Una disciplina para conocer, comprender y mejorar los centros educativos. In E. Moreno Sánchez, & J. R. Márquez Díaz (Coords.), *Comprender las organizaciones educativas: Alas y cadenas* (pp. 17-35). Pirámide.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3<sup>th</sup> ed.). Sage.
- Feito-Alonso, R., Martínez-Novillo, J. R., & Sánchez Rojo, A. (2021). Jornadas de puertas abiertas: La presentación de los centros educativos en sociedad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(86), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6117>
- Fernández, I., Maz-Machado, A., Pedrosa-Jesús, C., & Cuida, A. (2021). Proyectos de innovación educativa en matemáticas: Categorización de objetivos, metodología y evaluación. *Brazilian Journal of Development*, 7(2), 14543-14556. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n2-195>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- García-Gómez, S., & Salas Martínez, M. (2021). Claves para la sostenibilidad de un proyecto innovador en un instituto de Educación Secundaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 239-258. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9499>
- Garrido-Fonseca, C., Valdés-Morales, R., & Parra-Vázquez, B. (2024). Innovar en una escuela vulnerable: Una experiencia de investigación-acción. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artículo e10358. <https://doi.org/10.1590/1980531410358>
- Gómez-Hurtado, I., & García-Prieto, F. J. (Coords.). (2021). *Manual de didáctica general para la diversidad* (Col·lecció Pedagogía y Didáctica). Pirámide.
- González-Alba, B., Mañas-Olmo, M., Prados-Megías, M., & Sánchez-Sánchez, M. (2024). Teorías y prácticas educativas contrahegemónicas: Sobre la pedagogía disruptiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 179-198. <https://doi.org/10.14201/teri.31679>
- González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-5. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>
- González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2023). La organización de las aulas en educación infantil y primaria: El espacio como elemento clave en la transición. *Aula Abierta*, 52(3), 271-279. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.271-279>

- Lomba, E. A., Alves, J. M., & Cabral, I. (2022). Systematic literature review of innovative schools: A map and a characterization from which we learn. *Education Sciences*, 12(10), Article 700. <https://doi.org/10.3390/educsci12100700>
- López-Yáñez, J., & Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, comunidad, organización: La escuela como ecosistema de la innovación educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 31-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Manghi, D., Conejeros Solar, M. L., Bustos Ibarra, A., Aranda Godoy, I., Vega Córdova, V., & Díaz Soto, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-135. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Marcelo García, C., Mayor Ruíz, C., & 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. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART6.pdf>
- Martín-Alonso, D., Guzmán-Calle, E., & Rodríguez-Martínez, C. (2024). Performatividad, innovación y rendición de cuentas: Un estudio de caso sobre los discursos docentes en tiempos de la Agenda Global Educativa. *REIFOP: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.595441>
- Martínez-Bonafé, J. (2022). Políticas del currículum: Complejidad, participación, culturas y hegemonía. In C. Rodríguez Martínez, & F. Imbernón Muñoz (Coords.), *De las políticas educativas a las prácticas escolares* (pp. 133-147). Morata.
- Martínez-Bonafé, J., & Rogero-Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Martínez-Celorio, X. (2016). Innovación y reestructuración educativa en España: Las escuelas del nuevo siglo. In A. Blanco, & A. Chueca (Eds.), *Informe España 2016* (pp. 43-84). Universidad Pontificia Comillas. <https://blogs.comillas.edu/informeespana/wp-content/uploads/sites/93/2019/05/Informe-Espa%C3%B1a-2016-completo.pdf>
- Muntaner Guasp, J., Pinya Medina, C., & Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos: Un estudio de casos. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. (2007). Validity and qualitative research: An oxymoron? *Quality & Quantity*, 41, 233-249. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9000-3>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Orrego Tapia, V. (2022). Innovación educativa: Propuesta conceptual, paradigmática y dimensiones de acción. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(2), 95-116. <https://doi.org/10.15359/rep.17-2.5>
- Parcerisa, L., Jacovkis, J., Rivera-Vargas, P., & Herrera-Urizar, G. (2023). Corporaciones tecnológicas, plataformas digitales y privacidad: Comparando los discursos sobre la entrada de las Big-Tech en la educación pública. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 221-239. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34417>
- Parejo, J.-L., Revuelta-Domínguez, F.-I., Guerra-Antequera, J., & Ocaña-Fernández, A. (2022). An analysis of educational innovation culture by a Delphi expert panel. *Frontiers in Education*, 7, Artículo 991263. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.991263>

- Powell, R., & Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal of Quality in Health Care*, 8(5), 499-504. <https://doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499>
- Pozuelos-Estrada, F. J. (Coord.). (2023). *Anatomía del cambio educativo: Panorámica y casos. Aportaciones de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Morata.
- Puig Gutiérrez, M., & Morales Lozano, J. (2013). Educar para la ciudadanía a través de los proyectos de innovación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 31-44. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2040>
- Ramirez-Montoya, M. S. (2020). Challenges for open education with educational innovation: A systematic literature review. *Sustainability*, 12(17), Article 7053. <https://doi.org/10.3390/su12177053>
- Río Fernández, J. L. del. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa: Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 7-19. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>
- Ríos-Cabrera, P., & Ruiz-Bolívar, C. (2020). La innovación educativa en América Latina: Lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 199-212. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: Las cuestiones cruciales*. Fundación Santillana.
- Rodríguez Torres, A., Medina Nicolalde, M., Tapia Medina, M., & Rodríguez Alvear, J. (2022). Formación docente en el proceso de cambio e innovación en la educación. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(especial 8), 1420-1434. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.43>
- Román Mendoza, E., & Suárez-Guerrero, C. (2021). Ecosistemas locales de aprendizaje ante la globalización tecnológica: Retos de los modelos educativos digitales pospandemia. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (11), 1-11. <https://doi.org/10.6018/riite.503001>
- Rosa Rosselló, M., Pinya, C., & Morcillo, V. (2024). Caracterizar la innovación para validar la práctica educativa. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 104-126. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-14495>
- Ruiz Luna, M. J., Bunes Portillo, M., & López Carreño, R. (2008). Proyectos de innovación educativa: Estado de la cuestión en las comunidades autónomas. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (6), 349-357. <http://hdl.handle.net/11162/20017>
- Salinas-Carvajal, D. T., & Garrido-Fonseca, C. G. (2022). Innovación y escenas pedagógicas: Formadores de profesores en laboratorio de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 79-99. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11969>
- Sánchez-Moreno, M., & Murillo-Esteba, P. (2010). Innovación educativa en España desde la perspectiva de grupos de discusión. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 171-189. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20535/20012>
- Saura, G., Díez Gutiérrez, E. J., & Rivera Vargas, P. (2021). Innovación tecno-educativa “Google”: Plataformas digitales, datos y formación docente. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 111-124. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Tiramonti, G. (2018). Qué sujetos se proponen “fabricar” las propuestas de innovación educativa. *Voces de la Educación*, 3(5), 196-214. <https://core.ac.uk/reader/188641050>

Trujillo Sáez, F-J., Segura Robles, A., & González Vázquez, A. (2020). Claves de la innovación educativa en España desde la perspectiva de los centros innovadores: Una investigación cualitativa. *Participación Educativa*, 7(10), 49-60. <https://hdl.handle.net/10481/83707>

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw Hill.

Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6<sup>th</sup> ed.). Sage.

### Nota sobre la autoría

Gabriel H. Travé González: conceptualización, investigación, validación, escritura–borrador original.

José Ramón Márquez Díaz: análisis formal, metodología, investigación, escritura–revisión y edición, curación de datos.

José Ramón Mora Márquez: investigación, administración de proyecto, escritura–revisión y edición, recursos.

### Disponibilidad de datos

Los contenidos subyacentes al texto de la investigación están contenidos en el manuscrito.

### Cómo citar este artículo

Travé González, G. H., Márquez Díaz, J. R., & Mora Márquez, J. R. (2024). Claves didácticas y organizativas de las prácticas innovadoras según el profesorado. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artículo e10937. <https://doi.org/10.1590/1980531410937>