

# LIDERAR LA COLABORACIÓN PARA APRENDER DESDE EL DIÁLOGO Y LA DIVERSIDAD – APORTACIONES DE LOS CENTROS INNOVADORES: LOGROS Y RETOS

LEAD COLLABORATION TO LEARN FROM DIALOGUE AND DIVERSITY – CONTRIBUTIONS OF INNOVATIVE CENTERS: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES

Francisco José Pozuelos-Estrada<sup>1</sup> 

Francisco de Paula Rodríguez-Miranda<sup>1</sup> 

Francisco Javier García-Prieto<sup>1</sup> 

José Ramón Mora-Márquez<sup>1</sup> 

**RESUMEN:** El presente estudio analiza cómo los centros educativos innovadores tanto de ámbitos rurales como urbanos elaboran sus propuestas educativas. A través de una metodología de naturaleza cuantitativa basada en la encuesta y aplicada a una muestra de 139 docentes. Los resultados obtenidos muestran cómo los centros educativos innovadores han tomado decisiones para la mejora de la enseñanza elaborando propuestas educativas acordes en el marco de la vuelta a las aulas tras el COVID-19. Las conclusiones revelan una cultura innovadora compartida respecto al liderazgo para la diversidad, un currículo relevante, dinámicas de enseñanza activo/participativas y una evaluación formativa.

**Palabras clave:** Innovación Educativa. Liderazgo. Diversidad. Investigación Educativa. Covid-19.

**ABSTRACT:** This study analyzes how innovative educational centers in both rural and urban settings develop their educational proposals. Through a quantitative methodology based on a survey, it is applied to a sample of 139 teachers. The results obtained reflect how innovative educational centers have made decisions for the improvement of teaching by elaborating educational proposals in line with the framework of the return to the classroom after COVID-19. The findings reveal a shared innovative culture regarding leadership for diversity, a relevant curriculum, active-participatory teaching dynamics and formative evaluation.

**Keywords:** Educational Innovation. Leadership. Diversity. Educational Research. Covid-19.

---

1. Universidad de Huelva  – Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte– Departamento de Pedagogía– Huelva, Espanha.

E-mails: [pozuelos@dedu.uhu.es](mailto:pozuelos@dedu.uhu.es); [francisco.paula@dedu.uhu.es](mailto:francisco.paula@dedu.uhu.es); [fjavier.garcia@dedu.uhu.es](mailto:fjavier.garcia@dedu.uhu.es); [joseramon.mora@dedu.uhu.es](mailto:joseramon.mora@dedu.uhu.es)

Número temático organizado por: Monica de Carvalho Magalhães Kassar  y Regina Tereza Cestari de Oliveira 

## Introducción: Marco teórico

La Cepal-Unesco (2020) indica que aproximadamente el 90 % de los centros educativos a nivel mundial se vieron afectados a causa de la pandemia de coronavirus (COVID-19) provocada por el virus SARS-CoV-2, siendo confinados 1500 millones de alumnos en 165 países. Además, señala que el brote del Covid-19 afectó en distintas facetas de la vida (sanitaria, social, ...), también educativa, suponiendo un reto extremo, “caos innegable” (Hargreaves; Fullan, 2020) para los sistemas educativos de las naciones acentuando las disparidades sociales.

Desde ese momento la producción académica educativa se ha visto influenciada señalando los desequilibrios entre los distintos centros y entre el propio alumnado de esas organizaciones escolares (Aznar Sala, 2020; Gromova, 2020; Hernández-Ortega; Álvarez-Herrero, 2021; Muñoz; Lluch, 2020). En este sentido, las instituciones educativas se han erigido como espacios singulares de relevancia que, a pesar de las dificultades, han mostrado una alta capacidad de gestión en tiempos de incertidumbre. Promoviendo, en su caso, procesos de transformación educativa (Zhao, 2020), que han ayudado a paliar la erosión y las cicatrices que llegaron con la pandemia (por ejemplo: implantación de los recursos digitales para mantener el vínculo educativo en un escenario confinado y, posteriormente, grupos burbuja, delimitación de la organización del aula, uso restringido de espacios y dotaciones, etc.). Todo ello, nos ha permitido reflexionar sobre las debilidades iniciales para avanzar hacia una educación más flexible, abierta, compleja, activa y correctora de desigualdades (Pozo, 2020).

La innovación educativa, tal como reconocen Sørensen y Torfing (2011), implica cambio, pero, continúan, no todas las formas de cambio se pueden calificar como innovaciones. Estas deben suponer una modificación drástica de las prácticas existentes promoviendo una transformación cualitativa en el contexto educativo. No obstante, esa idea de innovación pedagógica no es unívoca y encierra una profunda ambigüedad (Monge; Gómez, 2022; Montanero, 2019), en ocasiones fomentada por las presiones del mundo laboral y económico (Feito *et al.*, 2021). Estas dinámicas pueden entenderse según su alcance (parcial/global), protagonismo (interno/externo) y grado de autonomía (arriba/abajo) (Pozuelos Estrada, 2022; Wallace; Priestley, 2011). Sin embargo, esos grados no son siempre fáciles de distinguir con nitidez en la práctica de los centros escolares pues, en la acción, se muestran matices que combinan rasgos de una y otra posición hasta configurar una situación singular. Sobre todo, si consideramos que los procesos de cambio (innovación) son siempre dependientes del contexto y los agentes participantes involucrados, entendiendo que mientras que, para una situación concreta, un determinado avance resulta muy relevante, significativo y complejo, para otra experiencia, dada su trayectoria anterior, puede interpretarse como superficial o ya alcanzado (Marcelo, 2022).

En esos procesos de transformación el liderazgo se erige como un mecanismo íntimamente relacionado con las innovaciones. Y, aunque en la mayoría de los trabajos de investigación publicados sobre liderazgo, se centren en la figura del director (Leithwood *et al.*, 2020), desde nuestro punto de vista, y coincidiendo con Hargreaves y Fink (2006), en un mundo complejo como el actual, el liderazgo no puede descansar sobre los hombros de unos pocos. La carga es demasiado grande, y limitarse a la gestión individual de la persona líder crea inflexibilidad y aumenta la probabilidad de errores. No obstante, el liderazgo distribuido entendido como una suerte de reparto de tareas, tampoco resuelve mucho pues esto resulta inevitable en la realidad de cualquier centro educativo (Timperley, 2005). Más bien es el liderazgo transformacional (Spillane *et al.*, 2004) inscrito dentro de una cultura colaborativa quien puede ofrecer soluciones y abrir el ángulo de las posibilidades. Es decir, no se trata de una nueva forma de gestión supuestamente más cercana o eficiente (gerencialismo), se refiere a una cultura transformadora que explica los procesos de innovación como efecto de la participación y la asunción de responsabilidades dentro de una comunidad de intereses compartidos (Pozuelos Estrada, 2022,).

Nuestro análisis de la situación de la innovación educativa actual, tras el retorno a las aulas y considerando las divergencias entre los entornos rurales y urbanos, comprobamos que si bien es cierto que cada vez se observa una mayor similitud entre ambos, también es preciso reconocer que existen significativas diferencias o matices, en la enseñanza que se desarrolla entre estos territorios tanto en el panorama nacional como internacional (Abós *et al.*, 2021; Gristy; Hargreaves; Kučerová, 2020), Todo esto nos ha permitido identificar varios retos sobre los que invitamos a reflexionar al profesorado de los centros educativos para mejorar en sus experiencias innovadoras.

## Objetivos

El presente trabajo, inserto en una investigación más amplia sobre los centros educativos que participan en experiencias de innovación educativa reconocidas por la Junta de Andalucía y financiado por el Programa Operativo FEDER (UHU-1256182), establece dos objetivos clave: el primero, presentar diferentes aspectos que intervienen en la toma de decisiones desde el liderazgo para el planteamiento de la propuesta educativa desde experiencias innovadoras de éxito, en el marco de la vuelta a las aulas tras la pandemia COVID-19, para responder a la diversidad con los recursos que se tienen en los centros educativos, y el segundo, proponer algunas líneas y avances que ilustren posibilidades de mejora, tanto en entornos rurales como urbanos, en base a los resultados obtenidos.

## Metodología

Para ello, se presenta la siguiente tabla que nos ayuda a codificar y sistematizar las categorías de análisis y los objetivos de la investigación. Y de igual modo, permite presentar los resultados de manera organizada.

**Tabla 1.** Tabla de categorías, contenidos, objetivos y preguntas de investigación.

Categorías	Contenido	Objetivos y preguntas
Currículum	Decisiones curriculares: organización y selección de contenidos	Determinar cómo se organizan, seleccionan y presentan los contenidos y competencias de la propuesta curricular. Cómo se organizan, seleccionan y presentan los contenidos y competencias a desarrollar
Dinámica de enseñanza	Proceso, organización y sistema de la enseñanza en clase	Establecer de qué forma se plantea y organiza el proceso educativo en las aulas. De qué forma se plantea y organiza el proceso educativo en clase
TIC	Papel de las TIC en la enseñanza	Señalar con qué dispositivos digitales se cuenta, y cómo y para qué se utilizan. Cuáles, cómo y para qué se utilizan las TIC
Evaluación	Evaluación, proceso, técnicas y modelos	Identificar cómo se lleva a cabo la evaluación. Cómo y qué se evalúa, para qué se hace la evaluación y cómo se aprovecha la información que de ella se obtiene
Liderazgo	Implicación y coordinación de los distintos sectores de la Comunidad	Conocer los modelos de liderazgo que se adoptan. Cómo se ha liderado, organizado y promovido la implicación colectiva tras el confinamiento
Diversidad	Atención a la diversidad	Señalar aquellos elementos que facilitan en los centros innovadores la atención a la diversidad. Con qué finalidad se atiende a la diversidad, cómo se lleva a cabo

Fuente: Elaboración propia.

Para alcanzar los objetivos antes expuestos (Tabla 1), se ha implementado un estudio exploratorio, entendiéndose como un preámbulo que permite conocer el estado de la cuestión para orientar a las futuras líneas a trabajar, con una perspectiva de un marcado carácter analítico e interpretativo, mediante una metodología de naturaleza cuantitativa basada en la encuesta.

## Instrumentos y validación

Se elaboró un cuestionario ad hoc titulado “Anatomía del cambio educativo: las escuelas ante el reto de la innovación pedagógica – versión COVID´19”, con el propósito de obtener datos sobre los procesos de innovación en el contexto de pandemia, con 32 ítems vinculados a 10 categorías, con un formato de preguntas tipo Likert de 8 puntos (0 = Totalmente en desacuerdo y 7 = Totalmente de acuerdo). El proceso de validación, por medio de la técnica del juicio de expertos, concretamente 10 participantes (Escobar-Pérez; Cuervo-Martínez, 2008), pasó por una revisión de validez de contenido donde se pusieron en juego diversas opiniones argumentadas que permitieron identificar tanto las debilidades como las fortalezas del cuestionario. Obteniéndose una fuerza de concordancia muy buena (.86 - Kappa de Fleiss). De igual modo, el cuestionario definitivo implementado presentó una alta consistencia interna (.937 - Alfa de Cronbach).

## Procedimiento

Tras acceder al censo de todas las escuelas participantes en los proyectos reconocidos de innovación educativa de la Junta de Andalucía del curso académico 2020-2021, se contactó, vía correo electrónico y telefónicamente, con la dirección de las escuelas y se les informó sobre el estudio. Se les pidió que remitieran a las personas responsables de los proyectos un cuestionario anónimo y confidencial en Google Forms (genera un fichero en formato CSV - *Comma-Separated-Values*- a través del programa Microsoft Excel) que respeta los mecanismos éticos. Y, posteriormente, se enviaron dos recordatorios para asegurar el mayor número posible de participantes. Los datos obtenidos, para el tratamiento estadístico, se trasladaron y analizaron con el software SPSS Statistics 25. En un primer proceso de *data screening* y estudio de la normalidad, se llevaron a cabo los siguientes análisis: frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y dispersión (media y desviación típica).

## Población y muestra

La población compuesta por 1261 docentes, participantes en la convocatoria de proyectos de innovación de la Junta de Andalucía, se distribuye entre 135 proyectos en 120 centros educativos y representa a la totalidad de las provincias de la Comunidad Autónoma. Al ser un estudio exploratorio, para el proceso de muestreo nos propusimos acceder, al menos, al 10 % de los centros educativos y aceptar, igualmente, una tasa de respuesta del 10 % del profesorado participante. Finalmente, se obtuvo una muestra de 139 docentes (56 en entornos rurales y 83 en entornos urbanos) de 27 centros educativos, situándonos por encima de la representatividad deseada.

Hemos considerado centros educativos de entornos rurales aquellos que se encuentran en una población menor a 2000 habitantes, que presenta una organización escolar diseminada, y que es identificado por la Administración Educativa como escuela rural. La selección de la muestra se realizó a partir de un programa informático y se aprovechó la identificación numérica que realiza la propia Junta de Andalucía para distinguir a los diferentes centros educativos.

Del total de participantes, el 69,1 % (n= 96; de las cuales 41 en entornos rurales) son mujeres y el 30,9 % (n= 43, de los cuales 15 en entornos rurales) hombres. Datos que coinciden con los análisis estatales

previos (MEFP, 2021) que sitúan la población docente femenina como mayoritaria. La distribución de edad es heterogénea, siendo el grupo mayoritario el comprendido entre 41-50 años, con un 38,8 % (n= 54), seguido por el grupo 31-40 años (28,1 %, n= 39), 51-60 años (23,2 %, n= 32), 21-30 años (6,4 %, n= 9) y, finalmente, el grupo de más de 60 años (3,5 %, n= 5), siendo la media de edad (44,27 años), y la media de experiencia docente (18,67 años).

Por lo que respecta a la titularidad de los centros educativos en los que ejercen como docentes, un 85,6 % (n= 119) pertenecen a centros públicos (de los cuales 56 son de entornos rurales y 63 de entornos urbanos), por un 14,4 % (n= 20) que pertenecen a centros concertados (todos en entornos urbanos). El número de unidades de los centros participantes también es dispar, el grupo de escuelas que presentan entre 11 y 20 unidades es el mayoritario (46 %, n= 64, de los cuales 32 son de entornos rurales), seguido del de más de 30 unidades (22,3 %, n= 31, la totalidad en entornos urbanos), el de hasta 10 unidades (17,3 %, n= 24, la totalidad en entornos rurales), y el que tiene entre 21 y 30 unidades (46 %, n= 20, la totalidad en entornos urbanos), siendo la media global de unidades (22,4).

Con relación a la etapa educativa el profesorado se distribuye de la siguiente forma: Educación Infantil (29,5 %, n= 41, de los cuales 20 son de entornos rurales), Educación Primaria (46 %, n= 64, de los cuales 30 son de entornos rurales), Educación Secundaria Obligatoria (24,5 %, n= 34, de los cuales 6 son de entornos rurales). Presentando una ratio media global de 21,34 discentes por aula.

Además, una parte importante de la muestra está ejerciendo cargos de gestión; en este sentido, el 24,5 % (34) forma parte del equipo directivo de los centros, distribuyéndose de la siguiente forma: Dirección (10,8 %, n= 15, de los cuales 7 en entornos rurales), Jefatura de Estudios (8,6, n= 12, de los cuales 6 en entornos rurales), Secretaría (5 %, n= 7, de los cuales 3 en entornos rurales), mientras que el 75,5 % (105) del profesorado participante no ostenta cargo.

## Resultados

Con el objetivo de analizar los aspectos asociados a las transformaciones educativas vinculadas a la toma de decisiones tras el regreso a los centros educativos, se han considerado para este estudio las seis categorías establecidas en la Tabla 1.

### Categoría Currículum

Esta categoría profundiza sobre determinadas decisiones curriculares, identificando cómo se organizan, seleccionan y presentan los contenidos y las competencias a desarrollar y quiénes toman esas decisiones. La categoría está integrada por tres ítems como se puede ver en las Tablas 2–4.

**Tabla 2.** Los contenidos y conocimientos que trabajo en el aula son:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Los que vienen marcados en el currículum	5,36	5,84	5,65
Los que considero más importantes y básicos de cada asignatura	5,18	5,86	5,58
Los que pueden ser más atractivos para el alumnado	5,48	5,76	5,65
Los que le permiten al alumnado comprender la realidad	6,25	6,52	6,41

Se observa en la Tabla 2 que los contenidos y conocimientos que se trabajan en las aulas de los centros innovadores son aquellos que ayudan al alumnado a comprender la realidad, siéndoles más atractivos y, además, que están marcados por el currículum. Esto sucede tanto en los centros rurales como urbanos. Aunque en el entorno urbano tienen un peso mayor.

**Tabla 3.** Cuando llevo a cabo mi enseñanza implico:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Una asignatura o área	1,86	3,53	2,86
Dos o más asignaturas	3,34	3,20	3,26
Casi todas o todas las asignaturas	5,04	4,69	4,83
Depende de cada contenido	4,96	4,78	4,86

De manera general se observa (Tabla 3) que en las prácticas de aula son más relevantes aquellas donde se integran casi todas las asignaturas, pero esta decisión de integrar diversas materias depende del contenido que se vaya a trabajar. Ahora bien, observamos que en los centros rurales la enseñanza estrictamente disciplinar es residual.

**Tabla 4.** Los temas o asuntos a trabajar en clase son elegidos por:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
El profesorado	5,63	5,87	5,77
El alumnado	3,50	3,63	3,58
Entre el profesorado y el alumnado	4,54	4,49	4,51
Vienen determinados por el material curricular que utilizamos	3,05	4,20	3,74

Se destaca, en la Tabla 4, que los temas o asuntos a trabajar en las aulas de los centros innovadores son elegidos en mayor medida por el profesorado, avanzándose también en las elecciones consensuadas entre alumnado y profesorado. Se destaca la importancia mayor que tiene en el entorno urbano que los temas tratados estén determinados por el material curricular que utilizan.

### Categoría Dinámica de enseñanza

Esta categoría describe el proceso, organización y sistema de la enseñanza en la dinámica de clase en los centros innovadores. Y, en este sentido, establece de qué forma se plantea y organiza el proceso educativo. La categoría está integrada por cuatro ítems (Tablas 5–8).

**Tabla 5.** Aun guardando las medidas de seguridad en la organización del aula, opto por:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Hileras individuales	3,02	3,45	3,27
Pequeños grupos estables	3,73	4,53	4,21
Distribución que facilita la comunicación en el grupo aula	4,91	5,13	5,04
Depende de lo que se vaya a realizar (agrupamientos flexibles)	4,57	4,65	4,62

Se observa en la Tabla 5 que la organización de las aulas depende de las actividades a desarrollar, pero especialmente relevante es que esa distribución debe facilitar la comunicación dentro del aula. En el entorno urbano los pequeños grupos estables son más utilizados que en el entorno rural.

**Tabla 6.** Temporalización. La enseñanza se desarrolla:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Según el horario establecido para cada asignatura	3,88	5,12	4,62
Según un horario adaptado que implica agrupar algunas materias	4,00	3,16	3,50
Según un horario adaptado a lo que se está aprendiendo	4,54	3,93	4,17
Según un horario que improvisamos	1,45	1,51	1,48

En la Tabla 6, deparamos en lo difícil que es romper el horario distribuido por asignaturas, también en los centros innovadores. Podemos decir que no hay lugar para la improvisación, se adapta a la enseñanza concreta con un mayor peso en la organización por asignaturas (más relevante en el entorno urbano), pero con algunas experiencias de agrupación de materias (más evidente en entornos rurales).

**Tabla 7.** Los materiales curriculares utilizados son:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Elaborados por mí	5,54	5,88	5,74
Elaborados por el profesorado del Centro	3,77	3,00	3,31
Elaborados por las editoriales	3,32	3,98	3,71
Elaborados por otras fuentes (web, plataformas, etc.)	4,84	5,17	5,04

En los centros innovadores los materiales curriculares están más elaborados por el profesorado de manera individual, siendo más escasas las experiencias compartidas en el propio centro. Se observa una menor atención a los materiales elaborados por las editoriales, en contraposición a los materiales digitales que llegan desde otras fuentes (web, plataformas, etc.). En el entorno urbano los materiales digitales tienen un mayor uso que en la ruralidad.

**Tabla 8.** En las circunstancias actuales, para desarrollar las actividades:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
No suelo salir de clase	3,46	4,34	3,99
Solemos visitar instalaciones externas del centro: patio, jardín, huerto	4,70	3,73	4,12
Solemos visitar otras instalaciones interiores del colegio: biblioteca, laboratorio, etc.	2,55	1,89	2,16
Solemos visitar instituciones y espacios del entorno	1,48	1,71	1,62

Es interesante observar, en la Tabla 8, que tras el retorno a los centros educativos se ha mantenido una cierta “reclusión” de los grupos-clase en sus propias aulas, saliendo poco a su entorno más cercano y al exterior (esto tiene mayor incidencia en los centros urbanos). Ahora bien, cuando se opta por salidas fuera del aula suelen ser dentro del propio centro como por ejemplo al patio, al huerto, etc., esto sucede más a menudo en el entorno rural.

## Categoría TIC

Esta categoría se centra en conocer el papel de las TIC en la enseñanza, señalando cuáles, cómo y para qué se utilizan en los centros educativos innovadores. La categoría, representada en las Tablas 9–13 está integrada por cinco ítems.

**Tabla 9.** Para seguir la enseñanza el alumnado usa:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Ordenadores	3,23	3,89	3,63
Tabletas/ipads	2,43	2,93	2,73
Teléfonos móviles	2,34	3,18	2,84
No tienen dispositivos digitales	2,39	2,04	2,18

Aunque el ordenador sigue siendo el dispositivo más utilizado, seguido de los móviles y las tabletas (Tabla 9), la realidad muestra un escaso uso general para el seguimiento de la enseñanza por parte del alumnado, menor incluso en el entorno rural. Lo que contrasta con la disponibilidad existente de herramientas digitales.

**Tabla 10.** Las TIC que suelo emplear en clase son:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Pizarra digital	5,50	4,04	4,63
Ordenadores en las mesas	1,57	1,70	3,65
Portátiles compartidos para todo el Centro	2,32	1,96	2,11
Otros dispositivos: cámaras, móviles, grabadoras, etc.	3,86	3,65	3,73

El uso de la pizarra digital está muy extendido entre el profesorado de los centros innovadores, siendo más utilizada en el entorno rural. Seguido por otros dispositivos digitales como móviles, cámaras, etc., y en menor medida los ordenadores de sobremesa y portátiles (Tabla 10).

**Tabla 11.** Las TIC las utilizo:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
En la actividad cotidiana de la clase	5,70	5,36	5,50
Con una periodicidad semanal (horario específico)	0,98	1,82	1,48
Ocasionalmente	1,38	1,83	1,65
Para un asunto concreto	2,11	2,06	2,08

Se observa, en la Tabla 11, que las TIC se usan para la actividad cotidiana de clase (en especial, la pizarra digital, como hemos observado en la anterior Tabla 10). En este sentido, no son herramientas ajenas para el profesorado de los centros innovadores.

**Tabla 12.** Las TIC se usan en:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Tareas de clase	5,55	4,80	5,10
Trabajos para casa	4,68	5,28	5,04
En las salidas y excursiones	1,57	1,42	1,47
Actividades colectivas del Centro	4,20	3,52	3,79

En la Tabla 12, podemos comprobar que el uso de las TIC se establece tanto para las tareas de clase (con un mayor uso en el entorno rural) como para el trabajo en casa (más relevante en el entorno urbano), y también es significativo su uso para actividades colectivas del propio centro, sobre todo en entornos rurales. Sin embargo, su aprovechamiento para salidas y excursiones es muy limitado.

**Tabla 13.** La utilización que hago de las TIC en el aula persigue:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Dar a conocer las actividades a desarrollar por parte del alumnado	5,30	5,42	5,37
Facilitar el acceso a la información	6,13	5,94	6,01
Elaborar respuestas a las actividades demandadas	5,41	5,42	5,42
Generar redes de intercambio colaborativo	3,50	4,05	3,83

Observamos, Tabla 13, que la utilización que hace el profesorado de las TIC en el aula persigue facilitar el acceso a la información, para elaborar las respuestas y dar a conocer las actividades. No son muy relevantes las experiencias para generar redes de intercambio colaborativo siendo, en menor medida, utilizadas en entornos rurales.

## Categoría Evaluación

Esta categoría pretende obtener información sobre la evaluación en general, identificando los procesos, técnicas y modelos. Desde este punto de vista, estamos interesados en conocer cómo se lleva a cabo la evaluación en los centros innovadores. Esta categoría, de igual modo que la anterior, presenta cinco ítems (Tablas 14–18).

**Tabla 14.** Las calificaciones suelen ser:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Numéricas	2,48	3,93	3,75
Descriptivas	4,13	3,60	3,81
Numéricas y descriptivas	2,86	4,07	3,58
Comentario argumentado del proceso y resultado	4,55	5,61	5,19

Se observa (Tabla 14) que los centros innovadores apuestan, cuando evalúan, por calificaciones vinculadas a comentarios argumentativos del proceso y el resultado, siendo esto más relevante en el entorno urbano. Siendo menor el profesorado que califica de manera polarizada numérica (con mayor uso en entornos urbanos) vs descriptiva (más usada en el entorno rural), y/o numéricas y descriptivas, esta última combinación más utilizada en el entorno urbano.

**Tabla 15.** Cuando evalúo tengo en cuenta:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
El resultado de controles, pruebas, y/o exámenes	3,20	4,57	4,01
La realización del trabajo diario	6,32	6,47	6,41
La aplicación en situaciones prácticas	6,13	6,20	6,17
La participación en las actividades planteadas	6,38	6,32	6,35

Cuando evalúa, el profesorado de los centros innovadores, presta mayor atención al proceso frente al resultado (Tabla 15), se tienen en cuenta el trabajo diario y su aplicación a situaciones prácticas. Sin embargo, sigue manteniéndose un cierto peso en el resultado de controles, pruebas y/o exámenes y, aunque relativizado, es más importante en el entorno urbano.

**Tabla 16.** La evaluación me sirve para:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Saber el grado de consecución de los objetivos y de las competencias adquiridas por el alumnado	6,02	6,41	6,25
Saber qué tenemos que introducir o reforzar para que el alumnado avance	6,30	6,40	6,36
Saber si el alumnado está interesado y motivado	5,32	5,96	5,71
Saber la calificación que le corresponde al alumnado por sus aprendizajes	3,70	5,11	4,54

La evaluación (Tabla 16) para el profesorado de los centros innovadores tiene un carácter formativo, le sirve para ayudar a mejorar al alumnado, además de asegurar que alcancen los objetivos y las competencias, y motivar al alumnado. Y en menor medida para las calificaciones (aunque mantiene cierto peso, en especial en el entorno urbano).

**Tabla 17.** Entre los instrumentos que utilizo en la evaluación se encuentran:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Rúbricas	4,25	5,60	5,06
Observaciones sistemáticas	6,46	6,37	6,41
Exámenes, controles y pruebas	3,43	4,73	4,21
Exposiciones	5,04	5,69	5,42
Carpetas de trabajo/portafolios	4,79	5,41	5,16
Actividades de clase diarias	6,45	6,54	6,58

En la Tabla 17, podemos comprobar que entre los instrumentos que utiliza el profesorado en la evaluación se encuentran: Instrumentos descriptivos de corte cualitativo como la observación, la rúbrica (más usada en entornos urbanos), con evidencias de la acción cotidiana (actividades diarias) donde se recurre a exposiciones, carpetas de trabajo (más usadas en el entorno urbano) y, en menor medida, a exámenes y controles (con cierto peso, más significativo en el entorno urbano).

**Tabla 18.** La evaluación la decide:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
El profesorado	6,18	6,57	6,41
El alumnado sobre sí mismo (Autoevaluación)	3,27	3,30	3,29
El profesorado y alumnado a través de un proceso participativo	3,32	3,24	3,27
El profesorado, el alumnado y la familia de forma colaborativa	1,07	1,51	1,33

Observamos, Tabla 18, que la evaluación la decide el profesorado, que es su garante y protagonista de las decisiones. La autoevaluación no está generalizada, como tampoco lo está la toma de decisiones consensuada para la evaluación entre el profesorado y el alumnado. Y, de igual modo, las familias tienen poco que decir en la evaluación (menos en el entorno rural).

### Categoría Diversidad

Esta categoría se centra en analizar cómo es la atención a la diversidad en los centros innovadores, preguntándose con qué finalidad se atiende a la diversidad y cómo se lleva a cabo en este tipo de centros. La categoría presenta dos ítems (Tablas 19 y 20).

**Tabla 19.** La diversidad del aula se atiende:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Aplicando lo que dice la normativa	5,23	5,36	3,27
Con programas individuales que garanticen la adquisición del máximo de conocimiento posible	4,77	5,40	4,21
Con una propuesta de trabajo que les motive para seguir aprendiendo	6,13	6,20	5,04
Con actuaciones que permitan la inclusión del alumnado en la comunidad	6,32	6,33	4,62

Se observa, en la Tabla 19, que la diversidad se atiende de distinta forma dependiendo de varios factores, los mayoritarios estarían centrados en el bienestar del alumnado, sin olvidar lo que indica la normativa. Podríamos decir que están a caballo entre la inclusión y la integración. En el entorno urbano, los programas individuales que garanticen la adquisición del máximo conocimiento posible, son más utilizados.

**Tabla 20.** Para atender a la diversidad planteo:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Trabajos en grupos homogéneos	1,72	2,81	2,37
Itinerarios personalizados de aprendizaje	4,18	4,83	4,57
Trabajos en equipos colaborativos en grupos heterogéneos	5,36	5,93	5,70
Experiencias y actividades que permiten distintos niveles de desarrollo y aprendizaje	6,21	6,41	6,33

En la Tabla 20, observamos que, para atender a la diversidad, el profesorado de los centros innovadores lo hace, en mayor medida, desde la heterogeneidad y respetando los ritmos de aprendizaje de cada sujeto; los grupos homogéneos son más utilizados en el entorno urbano. Podríamos decir que van buscando la inclusión.

### Categoría Liderazgo

Esta categoría muestra la implicación y coordinación de los distintos sectores de la Comunidad Educativa. De alguna manera nos informa sobre cómo se ha liderado, organizado y promovido la implicación colectiva. La categoría está integrada por cuatro ítems (Tablas 21–24).

**Tabla 21.** Las decisiones que se adoptan para la nueva realidad educativa las plantea:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Un o una docente que asume el liderazgo	2,20	2,66	2,47
Todo el claustro	4,75	5,11	4,96
Una comisión de representantes de la comunidad educativa	3,05	4,54	3,94
El equipo directivo	5,70	6,07	5,92

Como podemos ver, en la Tabla 21, las decisiones adoptadas para la nueva realidad educativa en los centros educativos innovadores son tomadas por el equipo directivo, apoyado en el claustro, y, en menor medida, por una comisión de representantes de la comunidad educativa (más relevantes en el entorno urbano). Siendo bastante extraña la toma de decisiones por parte de un o una docente de manera individual.

**Tabla 22.** En la actual realidad educativa, la persona responsable de la experiencia innovadora se preocupa por:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Cuidar que se cumplan los protocolos oficiales	5,54	5,54	5,54
Gestionar la documentación oficial que se nos solicita	5,07	5,39	5,26
Promover que la enseñanza resulte de calidad	5,70	6,10	5,94
Facilitar recursos y orientaciones	5,86	6,02	5,96

A nivel de experiencia de innovación (Tabla 22), y en el marco del post-confinamiento, la persona que lidera el proyecto de innovación se preocupa casi de manera igualitaria por facilitar los recursos y orientaciones necesarias al resto del colectivo docente, promover la calidad de la enseñanza en el marco del proyecto de innovación (un poco más evidente en el entorno urbano), velar por que se cumplan los protocolos, y gestionar la documentación oficial del proyecto.

**Tabla 23.** La docencia está organizada y coordinada:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Por todo el claustro	4,79	4,33	4,51
Por los distintos niveles	5,21	5,69	5,50
Por los equipos de ciclo	5,93	5,14	5,46
Por cada docente, de manera individual	4,05	4,52	4,33

En general, Tabla 23, la docencia está organizada y coordinada, en los centros con experiencias innovadoras, por nivel y por los equipos de ciclo; por encima de las decisiones colectivas de claustro (más relevante en el entorno rural) o individuales (más significativa en el entorno urbano).

**Tabla 24.** La participación de las familias es:

	$\bar{X}$ Rural	$\bar{X}$ Urbano	$\bar{X}$ Total
Para la comunicación (tutorías, informes de evaluación, etc.)	3,05	6,06	6,14
Para realizar tareas de apoyo (salida, comedor, actividades en casa, etc.)	6,25	3,96	4,22
Para realizar alguna intervención concreta (“experto”, etc.)	4,61	3,98	4,06
Para desarrollar una actividad a lo largo de la experiencia educativa (taller, agrupamiento flexible)	4,20	3,42	3,37

En cuanto a la participación de las familias se observa que, al contrario de lo que se pudiera pensar en una realidad post-confinamiento, se limita a la comunicación en cuanto tutorías o informes de evaluación (esto es más evidente en el entorno urbano), en menor medida, para la realización de tareas de apoyo y para realizar alguna intervención concreta (más significativas en el entorno rural), y algo menos de la mitad del profesorado indica que participan para desarrollar alguna actividad a lo largo de la experiencia educativa, como talleres, agrupamientos flexibles, etc. (también con una participación mayor de las familias en el entorno rural).

## Discusión y conclusiones

Es evidente que la pandemia (COVID-19) ha supuesto un punto de inflexión a todos los niveles y las escuelas no han sido ajenas pues, como bien expone el Informe de la Cepal-Unesco (2020), más de 120 millones de estudiantes se han visto afectados por las drásticas medidas adoptadas para contener el



En cuanto a la dinámica de enseñanza, los centros innovadores no improvisan, establecen dinámicas flexibles para promover la comunicación en el aula, utilizando materiales curriculares diversos, creados *ad hoc* principalmente por el profesorado. Se puede concluir que el aula y el centro se entienden como espacios para dinamizar la participación y el desarrollo de procesos activos; sin embargo y siguiendo las recomendaciones de la UNICEF (2021), se plantea un reto: aumentar la relación directa con el entorno y el medio al aire libre (Cohen; Rønning, 2017).

Unida a la anterior, en cuanto a recursos tecnológicos, los centros innovadores utilizan principalmente la pizarra digital, y lo hacen de una manera amplia, tanto en las actividades cotidianas como de aula. Por su parte, para el alumnado, su uso está reservado para la consulta de información y para algunas elaboraciones. Por lo tanto, las TIC siguen introduciéndose y, como indican múltiples trabajos, acelerándose en las aulas con una alta aceptación por parte del profesorado y del alumnado (Llamas, 2020). No obstante, quizás se continúa manteniendo una inercia clásica relacionada con la Web 1.0 y 2.0, por lo que surge el reto de animar al profesorado a establecer propuestas educativas que promuevan el desarrollo competencial TIC más elevado (Anderson; Krathwohl, 2001).

La evaluación, en los centros innovadores estudiados, coincide con las aportaciones de Rodríguez-Gallego *et al.* (2019), pues se muestra como un proceso argumentado sobre los resultados, según la observación, las actividades de clase, el trabajo diario y la participación con el objeto de mejorar los aprendizajes y el alcance de las competencias por parte del alumnado. Estamos ante una evaluación de tipo procesual y formativa, pero en manos del profesorado. En este sentido, vuelve a surgir el reto de la necesidad de aumentar la implicación del alumnado, en este caso, en la toma de decisiones sobre el proceso e instrumentos de evaluación y, en este sentido, el uso de la rúbrica puede ayudar a ello.

Teniendo en consideración el liderazgo ejercido en los centros innovadores se observa, de manera general, que el equipo directivo es quien coordina las decisiones desde el punto de vista pedagógico, además de facilitar los recursos y orientaciones para las experiencias de innovación implementadas. Estamos ante un tipo de liderazgo transformacional, con una perspectiva pedagógica y de aprendizaje, pero, que no se olvida de la gestión; esto es, un liderazgo orientado al desarrollo y la mejora educativa que involucra sobre todo al profesorado, con un sentido distribuido del proyecto educativo para que todos se sientan responsables y protagonistas (Ord *et al.*, 2013), pero con escaso aprovechamiento del ámbito familiar y del alumnado. Por todo ello, emerge un reto, que no es otro que el de aumentar la participación de toda la comunidad educativa.

Finalmente, los centros innovadores plantean una atención a la diversidad articulada a partir de actividades y experiencias con distintos niveles de desarrollo para promover la inclusión, respetando los ritmos de aprendizaje diferentes. Desde este enfoque la diversidad se admite con naturalidad y se dirige hacia la inclusión social y educativa, huyendo de medidas segregadoras, uniformes e igual para todos –de talla única- (Pérez-Gómez, 2013). Se estima necesario seguir avanzando en el reto de promover una atención a la diversidad centrada en lo comunitario frente a lo meramente académico.

En definitiva, podemos concluir que el profesorado participante en los proyectos de innovación, y colaboradores en este estudio, podría situarse, en mayor medida, bajo el paraguas de la renovación pedagógica (Feu; Torrent, 2021). Es decir, ha entendido la necesidad de establecer nuevas propuestas educativas, como procesos de cambio y mejora, que se alejen de las formulas convencionales. Desde este punto de vista, se asumen retos que van más allá de la aplicación rutinaria de claves pedagógica, asociado a dinámicas ascendentes, de abajo hacia arriba, y con una clara intención contextual (autonomía curricular de centro) favoreciendo los contenidos competenciales frente a los instruccionales (Pérez-Gómez; Soto-Gómez, 2021). Además, la toma de decisiones para la dinámica de aula es compartida de manera cercana con las(los) compañeras(os) de ciclo o nivel, por encima de decisiones individuales. En este sentido, se pone de relieve la ventaja de cara a

la durabilidad del cambio cuando se trabaja desde la colaboración y el compromiso docente (Valle, 2019). Así pues, el profesorado adquiere un rol que rompe con la perspectiva técnica que aplica las prescripciones de los expertos, los materiales de editoriales (Rodríguez-Rodríguez; Martínez-Bonafé, 2016) o reglamentos. Ahora bien, la escasa participación educativa de las familias es un reto que hay que afrontar. Por ello, sería conveniente aprovechar la ocasión y convertir los centros en verdaderas comunidades educativas.

## Contribución de los autores

**Metodología:** Pozuelos-Estrada FJ, Rodríguez-Miranda FP, García-Prieto FJ y Mora-Márquez JR; **Investigación:** Pozuelos-Estrada FJ, Rodríguez-Miranda FP, García-Prieto FJ y Mora-Márquez JR; **Redacción – Primer borrador:** Pozuelos-Estrada FJ, Rodríguez-Miranda FP y García-Prieto FJ; **Redacción - Corrección y edición:** Pozuelos-Estrada FJ, Rodríguez-Miranda FP, García-Prieto FJ y Mora-Márquez JR; **Adquisición de fondos:** Pozuelos-Estrada FJ; **Recursos:** Rodríguez-Miranda FP; **Aprobación Final:** García-Prieto FJ.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés

## Declaración de disponibilidad de datos

Los datos se facilitarán previa solicitud.

## Financiación

Programa Operativo FEDER Andalucía (2014-2020).  
Proyecto No: UHU-1256182

## Agradecimientos

Agradecemos la colaboración de los centros educativos y profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía que han formado parte de la muestra y que han colaborado en la cumplimentación del cuestionario. Igualmente, se agradece la participación, asistencia intelectual y ayuda técnica de los miembros del Grupo Andaluz de Investigación en el Aula (GAIA).

## Referencias

ABÓS, P.; BOIX, R.; DOMINGO, L.; LORENZO, J.; RUBIO, P. **El reto de la escuela rural:** Hacer visible lo invisible. Barcelona: Grao, 2021.

ANDERSON, L.W.; KRATHWOHL, D. (Eds.). **A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives**. New York: Longman, 2001.

AZNAR SALA, F. J. La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. **International Journal of Sociology of Education**, Zaragoza, v. 8, n. 4, p. 53-78, 2020. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>

CEPAL-UNESCO. **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**. Santiago: Naciones Unidas, 2020. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>

COHEN, B. J.; RØNNING, W. Aprendizagem baseada no lugar: Utilização da natureza na educação de crianças pequenas em áreas rurais na noruega e na escócia. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 103, p. 393-418, 2017. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622017176129>

ESCOBAR-PÉREZ, J.; CUERVO-MARTÍNEZ, Á. Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. **Avances en medición**, Bogotá, v. 6, n. 1, p. 27-36, 2008.

FEITO, R.; RUJAS, J.; SÁNCHEZ-ROJO, A. Jornadas de puertas abiertas: La presentación de los centros educativos en sociedad. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 29, n. 86, p. 1-23, 2021. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6117>

FEU, J.; TORRENT, A. Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: de qué estamos hablando. In: FEU, J.; PALAUDÁRIAS, J. M. (Coords.). **La renovación pedagógica en España: Una mirada crítica y actual**, Madrid: Morata, 2021. p. 19-54.

GRISTY, C.; HARGREAVES, L.; KUČEROVÁ, S. R. **Educational research and schooling in rural Europe**. Charlotte: Information Age Publishing IAP, 2020.

GROMOVA, N. S. Pedagogical risks as consequences of the Coronavirus COVID-19 spread. In: **Research Technologies of Pandemic Coronavirus Impact (RTCOV 2020)**. Paris: Atlantis Press, 2020. p. 350-355. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201105.063>

HARGREAVES, A.; FINK, D. **Sustainable Leadership**. San Francisco: Jossey Bass, 2006.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. Professional Capital after the Pandemic: Revisiting And revising Classic Understandings of Teachers' Work. **Journal of Professional Capital and Community**, Bingley, v. 5, n. 3/4, p. 327-336, 2020. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>

HERNÁNDEZ ORTEGA, J.; ÁLVAREZ HERRERO, J. F. Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 38, p. 129-150, 2021. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/29017/23112>. Acceso en: 6mar. 2023.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful schoolleadership revisited. **School Leadership and Management**, Londres, v. 40, n. 1, p. 5-22, 2020. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

LLAMAS, I. Covid-19 como acelerador del tránsito hacia un nuevo modelo educativo: análisis, retos y obstáculos. **Economía: teoría y práctica**, Ciudad de México, n. Especial, p. 99-124, 2020. <https://doi.org/10.24275/ETYPUAM/NE/E052020/Llamas>

MARCELO, C., **Desarrollo, evaluación y difusión de proyectos de innovación: claves prácticas**. Sevilla: UNIA. Área de Innovación / Servicio Audiovisual, 2022.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (MEFP). **Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo: curso 2019-2020**. Madrid: Secretaría General Técnica, 2021. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2021.html>. Acceso en: 6 mar. 2023.

MONGE LÓPEZ, C.; GÓMEZ-HERNÁNDEZ, P. Factores de personalidad e innovación docente en España: aproximación desde distintos enfoques. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 33, n. 1, p. 153-165, 2022. <https://doi.org/10.5209/rced.73875>

MONTANERO, M. Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? **Teoría de la Educación**, Salamanca, v. 31, n. 1, p. 5-34, 2019. <https://doi.org/10.14201/teri.19758>

MUÑOZ, J. L.; LLUCH, L. Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 9, n. 3e, p. 1-17, 2020.

MURO, M.; WHITON, J.; MAXIM, R. **What jobs are affected by AI?** Better-paid, better-educated workers face the most exposure. Washington: Brookings Institution, 2019.

NIEMELÄ, M. A.; TIRRI, K. Teachers' knowledge of curriculum integration: A current challenge for Finnish subject teachers. In: WEINBERGER, Y. (Ed.). **Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development**. London: IntechOpen Limited, 2018. p. 119-132. <https://doi.org/10.5772/intechopen.75870>

ORD, K.; MANE, J.; SMORTI, S.; CARROLL-LIND, J.; ROBINSON, L.; ARMSTRONG-READ, A.; BROWN-COOPER, P.; MEREDITH, E.; RICKARD, D.; JALAL, J. **Developing pedagogical leadership in early childhood education**. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association, 2013.

PÉREZ-GÓMEZ, Á. I. **Educarse en la era digital: La escuela educativa**. Madrid: Morata, 2013.

PÉREZ-GÓMEZ, Á. I.; SOTO-GÓMEZ, E. **Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender**. Madrid: Morata, 2021.

POZO, J. I. **¡La educación está desnuda!** Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada. Madrid: Ediciones SM, 2020.

POZUELOS ESTRADA, F. J. Innovar con sentido, el reto de la transformación educativa: algunos elementos clave. Un estudio multicaso. **Márgenes**. Revista de Educación de la Universidad de Málaga, Málaga, v. 3, n. 3, p. 201-214, 2022. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15036>

RODRÍGUEZ-GALLEGO, M. R.; ORDÓÑEZ-SIERRA, R.; LÓPEZ-MARTÍNEZ, A. La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 38, n. 1, p. 275-292, 2019. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>

RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ, J.; MARTÍNEZ-BONAFÉ, J. Libros de texto y control del curriculum en el contexto de la sociedad digital. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 319-336, 2016. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171317>

SØRENSEN, E.; TORFING, J. Enhancing collaborative innovation in the public sector. **Administration & Society**, Virginia, v. 43, n. 8, p. 842-868, 2011. <https://doi.org/10.1177/0095399711418768>

SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. B. Towards a Theory of Leadership Practice: A Distributed Perspective. **Journal of Curriculum Studies**, n. 36, 3-34, 2004. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>

TIMPERLEY, H. S. Distributed leadership: developing theory from practice, **Journal of Curriculum Studies**, Londres, v. 37, n. 4, p. 395-420, 2005. <https://doi.org/10.1080/00220270500038545>

UNICEF. Patios y espacios al aire libre: así pueden ayudar durante la pandemia (y después). **Ciudades Amigas**, 21 ene. 2021. Disponible en: <https://ciudadesamigas.org/patios-al-aire-libre-pandemia/>. Acceso en: 6 mar. 2023.

VALLE, J. M. Hacia un currículo realmente competencial... ¡Una nueva oportunidad! **Cuadernos de pedagogía**, Barcelona, n. 502, p. 113-117, 2019.

WAGNER, T.; DINTERSMITH, T. **Most Likely to Succeed: Preparing Our Kids for the Innovation Era**. New York: Scribner, 2016.

WALLACE, W.; PRIESTLEY, M. Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. **Journal of Curriculum Studies**, Viena, v. 43, n. 3, p. 357-381, 2011. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.563447>

YONEZAWA, S.; JONES, M.; JOSELOWSKY, F. Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. **Journal of Educational Change**, New York, v. 10, p. 191-209, 2009. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9106-1>

ZHAO, Y. COVID-19 as a catalyst for educational change. **Prospects**, Paris, v. 49, p. 29-33, 2020. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

ZHAO, Y.; WATTERSTON, J. The changes we need: Education post COVID-19. **Journal of Educational Change**, New York, v. 22, p. 3-12, 2021. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>

---

Recibido: 4 mar. 2023

Aceptado: 12 ene. 2024

Editores Asociados:

Luci Banks-Leite  y Regiane Helena Bertagna 