

LOS INHIBIDORES DEL CAMBIO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE CASO

Pedro Yedra Contreras* y Juan Carlos Torrego Seijo**
Universidad de Alcalá (España)

RESUMEN

Este artículo expone los resultados de un estudio de caso realizado en un colegio donde se pone en marcha un proceso de investigación –acción que fracasa–. Es objeto de este estudio comprender en profundidad qué inhibidores han intervenido en ello. Estamos ante una investigación cualitativa. Como instrumentos para la investigación se han realizado grabaciones de vídeo. Se entrevistó a docentes, alumnos y familias. Se realizaron abundantes notas de campo de observaciones en las aulas. Por último, se han triangulado los datos con entrevistas a diferentes profesores, manteniéndose una reunión con el equipo directivo. Hemos comprobado que fueron los inhibidores internos los más frecuentes y más influyentes en la paralización del proyecto. Llegamos finalmente a la conclusión de que nunca hay una causa única sino una combinación de varias. Los inhibidores no tienen por qué ser negativos y lo importante es detectarlos a tiempo y centrarse en los problemas de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: inhibidores del cambio, innovación educativa, investigación-acción, mejora continua, resistencias al cambio.

INHIBITORS OF CHANGE IN EDUCATIONAL INNOVATION: A CASE STUDY

ABSTRACT

This article presents the results of a case study carried out in a school where a research-action process is launched that fails. The object of this study is to understand in depth which inhibitors have been involved in it. We are dealing with a qualitative investigation. As instruments for the investigation, video recordings have been made. Teachers, students and families were interviewed. Abundant field notes of observations in the classrooms were made. Finally, the data has been triangulated with interviews with different teachers, holding a meeting with the management team. We have verified that the internal inhibitors were the most frequent and most influential in stopping the project. We finally concluded that there is never a single cause but rather a combination of several. The inhibitors do not have to be negative, and the important thing is to detect them in time and focus on the problems of the students.

KEYWORDS: change inhibitors, continuous improvement, educational innovation, research-action, resistance to change.



1. INTRODUCCIÓN

Con esta investigación hemos querido comprender en profundidad las causas que hicieron paralizar un proyecto de innovación en un colegio concertado de Castilla-La Mancha. El centro forma parte de un barrio construido en los años 80 a las afueras de la ciudad. Es un entorno de elevada marginalidad, en su gran mayoría los residentes viven en régimen de alquiler y en viviendas de protección social. Los modelos culturales son muy homogéneos, caracterizados por una baja o nula formación reglada, con patrones rígidos de resolución de conflictos basados principalmente en la violencia, amenaza y agresión (tanto verbal como física), así como una elevada carencia de inquietudes y preocupaciones, más allá de las necesidades básicas. En él, conviven cerca de 5000 habitantes del total de la población de la ciudad (173 000 habitantes aproximadamente), que conforman unas 1500 familias. El dato más relevante es que en un porcentaje muy elevado, de más del 50%, están compuestas por más de 4 miembros por familia.

Los profesores de este centro comenzaron un proyecto que ayudara a sus alumnos a mejorar sus habilidades en resolución de conflictos y en el rendimiento escolar. En septiembre de 2017 comenzamos a delimitar una investigación-acción participativa. Se constituyó el equipo de investigación-innovación. Analizamos la realidad, nos planteamos las preguntas y las herramientas para recoger la información. Quisimos partir de una concepción de la tarea escolar como foro de discusión y reflexión conjunta desde un análisis de la realidad lo más realista posible hasta una planificación para alcanzar las metas deseadas. Se trataba de favorecer las decisiones colegiadas. De esta manera, todas las decisiones sobre el proceso se tomaban, por decisión de la propia dirección titular, en el equipo interno de investigación. Esto era positivo, puesto que 14 de los 28 profesores del centro pertenecían a este equipo. Sin embargo, esto no era suficiente. Para evitar que la asunción de todas las decisiones en el grupo interno fuera vista como una amenaza por el resto y legitimar el proyecto, se hacía necesaria la toma en consideración, en momentos puntuales, de la totalidad del claustro del centro. La participación conjunta de toda la comunidad educativa era necesaria para ello.

El claustro que solicitó esta investigación como cauce para trabajar en sus problemas, no estaba habituado a trabajos en equipo ni a asumir compromisos para la investigación. Se establecieron tiempos de formación y sobre todo de trabajo conjunto de manera mensual. Un asesor externo orientaba al equipo interno de investigación.

Escudero y González (1994) plantean el problema del poco crédito que los investigadores educativos han dado a los profesores como personas capaces de crear conocimientos a partir de los procesos de enseñanza que diseñan. Señalan los mismos autores las consideraciones negativas que hay al respecto de ello. Citan a Berlack

* E-mail: pedroyedra@me.com.

** E-mail: juancarlos.torrego@uah.es.

cuando dicen que «autoridades» como Loortie y Jackson asumen que los expertos en la enseñanza no son los profesores sino los administradores científicamente formados, o los estudiosos de la educación que analizan la escuela científicamente. (p. 229).

En otras palabras, los profesores son tomados como meros transmisores de un currículum que se hace en otro lugar y en cuyo diseño, ellos, por su baja preparación, no tienen nada que decir. También dicen que a la incapacidad de producir conocimiento se une la incapacidad de compartirlo entre ellos por falta de lenguaje técnico. Los profesores son sin embargo los que tienen acceso al día a día del aula. Con las herramientas adecuadas pueden realizar una reflexión cualitativa basada en la propia experiencia.

Sin embargo, investigar es imprescindible para el cambio, ya que generar nuevos conocimientos es imprescindible para una mejora de la educación (Imbernón, 2007 como se citó en Montalvo, Monge y Torrego, 2022).

No es posible avanzar en innovación sin un cambio real del rol de los profesores de meros transmisores de conocimientos a investigadores en las aulas. Los profesores necesitan buscar respuestas a preguntas que los dejan perplejos o comprender en profundidad lo que necesitan cambiar en sus propios esquemas mentales y formas de enseñanza para la mejora de la misma. Evaluar los resultados de la introducción de nuevos materiales, recursos o tecnología a sus alumnos (Burns y Westmacott, 2018). Pero ¿cómo conseguir contagiar el deseo de cambio y convertirlo en cultura de centro? En primer lugar, cuando se pone en peligro el *statu quo* de algunos profesores, es inevitable que se generen ciertas resistencias, desinterés hacia el proceso de innovación (Córica, 2020). Esto origina que los inhibidores al cambio sean «compañeros de viaje» y tan inevitable como el mismo cambio.

Hafizh y Azizah (2019) realizan una revisión en más de veinte revistas internacionales en busca de los factores que pueden causar «resistencia al cambio» llegando a la conclusión de que existen factores individuales como la poca motivación y factores situaciones como la mayor seguridad laboral que favorecen estas resistencias. Siguiendo a los mismos autores, la tasa de fracaso del cambio organizacional en general resulta ser de un 70% (Balogun y Hailey, 2004 como se citó en Hafizh y Azizah, 2019). Estos altos porcentajes de fracaso nos hacen plantear seriamente abordar con serenidad y profundidad este tema.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿POR QUÉ INHIBIDORES?

Es cierto que el término más usado para referirse a todo aquello que frena o resta efectividad al cambio es denominado «resistencia». Según la RAE, esta palabra tiene ocho acepciones. Es un término muy amplio y el campo léxico es bastante extenso.

No vamos a abundar aquí en el concepto de resistencia y en sus diferentes acepciones en el campo de la medicina, física..., aunque revisándolos siempre



encontraremos que la resistencia es interna y ante un agente que viene de fuera. Un cuerpo se rompe ante una tensión externa y decimos que es resistente antes de producirse la rotura. Es la capacidad de un material para soportar la propiedad a la que se resiste. La inhibición, sin embargo, supone distorsión, interferencias...; dos ondas que se encuentran pueden inhibirse y distorsionarse. Lo que hace la inhibición de señales es generar una señal con una longitud de onda, es decir, una frecuencia de vibración concreta, que bien puede superponerse a la frecuencia de vibración que quiere inhibirse y bloquearla completamente o distorsionarla simplemente. Lo que se denomina interferencia, que puede ser constructiva o destructiva.

Cuando en innovación educativa nos referimos a los factores que frenan el cambio, no siempre hablamos de oposición, aunque también se da. La mayoría de las veces, incluso esa oposición tiene otras causas más estructurales que escapan, por falta de control consciente, a los equipos educativos. En muchos casos suelen ser causas externas que más que oponerse con fuerza y acabar con la misma innovación, actúan como elementos que desde fuera contrarrestan, disminuyendo la fuerza de la misma. Igual que el medicamento inhibidor no mata al virus, pero le resta su poder mortal, el mercantilismo educativo, la falta de consenso político, la falta de instrumentos adecuados para la gestión del conflicto... no eliminan el proceso de cambio, pero lo amortiguan o reducen su efecto. En otras ocasiones, estos inhibidores no frenan un proyecto, sino que simplemente lo transforman. No podemos, por tanto, llamarlo «resistencia al cambio», sino más bien «inhibidores del cambio».

Las investigaciones con respecto a inhibición a los cambios en educación son escasas. Es cierto que es atrevido por nuestra parte cambiar la forma de nombrar a este fenómeno al que la comunidad pedagógica llama «resistencia al cambio». Pero ¿qué es exactamente el fenómeno al que nos referimos? Esto es lo que trataremos de explicar a continuación.

2.2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE INHIBIDORES EN EDUCACIÓN

Hemos justificado la elección del término «inhibición» en lugar de «resistencia» para referirnos a todos los aspectos que socavan nuestros objetivos de innovación y cambio en un centro educativo. No hemos encontrado esta denominación en otros autores, por lo que para su definición vamos a recorrer lo que en la literatura pedagógica se refiere al término «resistencia» para, desde ahí, delimitar la inhibición del cambio en los procesos de innovación educativa. Para muchos autores, sobre todo en organizaciones empresariales, la resistencia es producida por los propios empleados. Así opina García-Cabrera *et al.* (2011), que afirma que el cambio es paralizado incluso en contra de los intereses de los propios empleados.

Estos autores definen la resistencia como «una reacción en contra del cambio intentado de manera que los empleados adoptan actitudes y comportamientos disfuncionales con el propósito de obstaculizarlo» (García-Cabrera *et al.*, 2011, p. 233). Desde esta perspectiva, se está definiendo la resistencia (inhibición) como un comportamiento interno e intencional en la organización del centro. Volviendo a la diferencia entre inhibición y resistencia y a nuestra opción por la primera denomi-



nación, una definición adecuada no puede excluir los elementos inconscientes y no intencionales, tampoco puede dejar fuera factores que ocurren fuera del centro.

Para Bianchi (1981) hay resistencias que se expresan o son enunciadas verbalmente, otras que no se manifiestan verbalmente pero que están implícitas en la conducta no verbal, y por otro lado están las ocultas, latentes, que no se revelan hasta llegar a un momento determinado. Cuando esto ocurre suele ser tarde y se manifiesta de una forma atronadora y fuerte. También hay resistencias no conscientes que solo podemos inferir por interpretación (p. 11). Descubrir estas últimas sería de vital importancia para evitar conflictos no resueltos y discusiones estériles mal gestionadas y en forma de estallido. Esta interesante clasificación incluye las oposiciones al cambio de forma consciente e inconsciente, además de verbales y no verbales. Es un gran avance que nos permite un análisis de una realidad muy compleja. Seguimos sin embargo en el ámbito interno y se dejan fuera inhibidores sociales y de carácter externo al centro. Es cierto que, para este autor, la resistencia es deseable y necesaria. Para él, «el esfuerzo innovador se alimenta de las resistencias» (p. 12). Bianchi sostiene que no hay fuerza de cambio en el mundo natural ni cultural sin otra fuerza que se le oponga. En un sistema donde todo está relacionado y hay numerosas fuerzas en diferentes sentidos, «Aquello que se resiste es porque presenta un grado de organización que, a su vez, determina la organización de la fuerza opuesta» (p. 12). Los cambios provocados por la innovación cambian el *statu quo*, lo cual es ingrato para los trabajadores. «Tanto como se aproxima una acción no deseada, las fuerzas de repulsión aumentan» (K. Lewin como se citó en Bianchi, 1981, p. 16).

Porras (1993) incluye en la resistencia al cambio educativo «la dificultad, limitación u obstáculo al flujo innovador que presenta cualquier componente del sistema social, del subsistema educativo, de la institución escolar; o bien la combinación de varios componentes y sus interpelaciones» (p. 64).

De acuerdo con formulaciones más recientes, consideramos que, al concepto de resistencia a la innovación, como oposición activa de un individuo o grupo, hay que añadir el concepto de obstáculo, como la limitación de índole pasiva -funcional e incluso instrumental- a la implantación de innovaciones educativas (Porras, 1993, p. 64).

Este autor considera que, aunque la resistencia es generalmente negativa, en ocasiones puede considerarse como una resistencia racional que actúa como mecanismo selectivo de la calidad de la innovación. Para Porras es la relación entre innovación y personas el núcleo del cambio en educación.

Mucho más acorde con la línea que planteamos encontramos a Santos (2000), para el que existen obstáculos y dificultades que impiden que la escuela aprenda. «El deseo y la voluntad de aprender pueden estrellarse contra las dificultades y los obstáculos». Para este autor, en línea con Hargreaves *et al.*, (2014) y Domingo Segovia (2001), entre otros, la escuela no es solo una institución que enseña, sino que sobre todo debe ser una institución que aprende. Lo mismo que existe un currículum para los alumnos que diseña lo que deben aprender y cómo deben ser evaluados, las escuelas deben tener su propio currículum que especifique lo que la escuela



debe aprender y por qué, cómo va a poder hacerlo y de qué manera va a evaluarse. En este contexto se sitúan los obstáculos y dificultades. Santos (2000) se pregunta ¿cuáles son los principales obstáculos que impiden que la escuela aprenda de manera efectiva? ¿Qué dificultades existen para que estos aprendizajes que necesita realizar puedan desarrollarse de manera fácil y estable? En la clasificación que nos ofrece con estas dificultades encontramos tanto factores internos al centro (rutinización de las prácticas profesionales, la descoordinación de los profesionales o la desmotivación del profesorado) como factores externos (acción sindical meramente reivindicativa, centralización excesiva, la supervisión temerosa...). Al igual que Carbonell (2001), Santos (2000) nos ofrece una clasificación bastante completa en la que el sujeto no siempre es el profesor.

Sarason (2003) se pregunta por qué algunas ideas nunca llegan a buen puerto y otras sí. En primer lugar, los obstáculos para el cambio no son más frecuentes en las instituciones educativas que en otros contextos. Los obstáculos son más graves cuando el cambio no encaja en el marco de creencias y prácticas de quienes deben ejecutarlos.

Los reformadores educativos tienen problemas para entender que el cambio por decreto o por proclamación de políticas desde arriba es solo el primer y más fácil paso en el proceso de cambio, un paso que pone en movimiento la dinámica de creación de problemas mediante la resolución de los mismos (Sarason, 2003, p. 111).

Para este autor, los reformadores confunden con frecuencia la política para el cambio con el cambio en la práctica. Es necesario «desaprender lo que la costumbre y la tradición, e incluso la investigación, ha enseñado al personal educativo que era correcto, natural y adecuado» (Sarason, 2003 p. 111). Por otro lado, el cambio necesita que se respeten las actitudes, intereses e idiosincrasias de los profesores (p.113). En definitiva, el cambio encontrará muchas más dificultades cuando se cambia el *statu quo* de las personas implicadas; en otras palabras, cuando se ven alteradas las relaciones de poder.

Desde nuestra perspectiva, inhibidores del cambio son factores de carácter interno o externo, conscientes o inconscientes que varían los efectos perseguidos en un proyecto de innovación. Estos inhibidores suelen ser negativos y en bastantes ocasiones obstaculizan un proyecto hasta el punto de paralizarlo. Por otro lado, en otras ocasiones puede tratarse de auténticos retos que mejoren la vida de un centro educativo. Cuando se analizan y se dan respuestas a estos inhibidores, el proyecto se hace más fuerte. Los inhibidores de carácter interno, ciertamente, pueden convertirse en mecanismos selectivos de un proyecto, que lo mejoren, lo hagan más acorde con el interés general de la comunidad educativa y sea respetuoso con la tradición del centro. Los inhibidores de carácter interno pueden regular también los ritmos de asimilación del proyecto (Porras, 1993). Los inhibidores de carácter social nos obligan a no aislarnos como centro educativo, a dar respuestas a la realidad. Dialogar con el entorno es necesario para cualquier proyecto que tenga vocación de producir un verdadero cambio y mejora en el centro. Los inhibidores de carácter externo pueden hacer al centro más fuerte. Es posible que dificulten la tarea, pero también crearán mecanismos en el centro para minimizar sus perniciosos efectos.



Para disminuir los efectos negativos de los inhibidores es necesario ser conscientes de ellos. Pararse a reflexionar sobre la marcha del proyecto, detectar aquellos que posiblemente afectan al mismo, es crucial para el éxito. Por tanto, aunque los inhibidores son de entrada negativos, cuando son analizados y tenidos en cuenta, pueden tener efectos beneficiosos en el proyecto; solo cuando no salen a la luz pueden llegar a ser letales (Peña y Pérez, 2019).

Pero ¿cuáles son estos inhibidores? ¿Qué factores pueden poner en peligro un proyecto de cambio si no son tenidos en cuenta? A continuación, vamos a plantear una clasificación surgida de la bibliografía disponible y de la experiencia con el centro educativo en el que hemos trabajado. Estamos seguros de que hay otros muchos inhibidores que podrían estar aquí, la lista sigue abierta. Estos son los que consideramos de especial importancia para ser tenidos en cuenta.

2.3. LOS INHIBIDORES MÁS FRECUENTES

Hemos clasificado los principales inhibidores en cuatro grandes grupos. Los inhibidores con respecto a la organización interna del centro, los inhibidores con respecto a la organización externa, inhibidores sociales e inhibidores que proceden de factores personales del profesorado.

Entre los que proceden de la propia organización interna del centro tenemos:

- El individualismo cultural sigue siendo más normal de lo deseable en muchos centros educativos. Profesores que no comparten experiencias. Al entrar en el aula, lo que ocurre dentro es solo incumbencia del profesor y los alumnos. Solo cuando hay un conflicto, interviene la dirección o la inspección educativa para mediar o reconciliar. Cambian las programaciones, pero en realidad todo sigue igual dentro de las aulas. El pasillo es la gran frontera entre mi territorio (aula) y el territorio vecino (aula del compañero) (Hargreaves *et al.*, 2014). El aislamiento es la primera negación del compromiso para el cambio. Forma parte de una mitología triple: «todo depende del profesor», «el profesor es un experto» y «el profesor se hace a sí mismo» (Britzman, 1991 como se citó en Paredes, 2004). Es el profesor que ve su aula como su fortaleza, a la que no permite entrar a nadie para ningún tipo de colaboración. Cualquier invitación en este sentido es vista como una amenaza.
- El corporativismo. Un grupo de docentes en la cafetería, en la sala de profesores, en los pasillos, en redes sociales... trazan estrategias de oposición. Se crean grupos de presión en contra de proyectos de innovación. Una expresión que recoge bien este tipo de cultura profesional es la siguiente: «cada uno a lo suyo». Algunos la definen como «estructura de cartón de huevos» (Lortie, 1975). Pequeños grupos dentro de la institución escolar que se enfrentan entre sí para la obtención de más privilegios o mayor cuota de poder (Carbonell, 2014).
- La deficiente gestión del conflicto en la cultura escolar. La convivencia pacífica en un centro no es el resultado de la ausencia de conflictos, sino de su resolu-



ción con justicia y en profundidad (Torrego, 2009). Cuando en la cultura de centro hay una práctica consolidada de diálogo, que no de consenso, es mucho más fácil el cambio. La forma en la que el equipo docente usualmente se enfrenta a sus conflictos es determinante para ello (Paredes, 2004). Puede llegarse a lo que Hargreaves *et al.* (2014) en su libro *Capital Profesional* denomina la «balcanización»: en algunas escuelas, aunque los maestros se relacionan de una manera más cercana con algunos de sus compañeros de lo que se hace en una cultura de individualismo, lo hacen en grupos particulares más que en el conjunto de la escuela. Estas escuelas tienen lo que llamamos culturas docentes balcanizadas, culturas hechas de grupos separados y a veces competitivos, que gestan maniobras para posicionarse y obtener supremacía como estados balcánicos estrechamente conectados (145-146).

- La ausencia de un liderazgo pedagógico o un liderazgo débil. En nuestro país la dirección ejerce un papel de gestor más que de liderazgo. A cambio de no inmiscuirse en el trabajo de los docentes, se le permite gestionar con libertad y sin sobresaltos.
- La demora, que en palabras de Senge (1992) es la distancia entre nuestros actos y sus consecuencias. Cuando estos efectos se dilatan en el tiempo, lo que es normal, se puede crear impaciencia excesiva en la comunidad educativa, que verá que las acciones emprendidas no funcionan correctamente, cuando en realidad lo que necesitamos es dejarlas asentarse debidamente. Sin embargo, cuando las demoras son excesivamente grandes, pueden desmotivar a los profesores implicados con el cambio y convertirse en inhibidoras del mismo. Por eso, este mismo autor insiste en el control del tiempo de demora en las dinámicas organizacionales.
- Una organización deficiente. No es posible el cambio sin una reestructuración en la organización de los centros educativos. Las fuertes cargas en la gestión, cuando todo tiene que pasar por las mismas personas, hacen que se formen auténticos cuellos de botella en la gestión de los centros, y muchas propuestas, actividades y programas se vean auténticamente paralizadas porque las personas que deberían animarlas o alentarlas están realmente paralizadas por una excesiva burocracia y gestión o por un liderazgo especialmente vertical. Tal como nos indica Bolívar (2000), una cultura de la colaboración se hace imprescindible para aprender y resolver problemas. Pero deberíamos añadir que, si se trasladan los problemas a un solo responsable, en una estructura piramidal, la sobrecarga hará que el sistema se desborde y separelice. Junto con esta cultura de la colaboración se hace necesaria «una cultura basada en la responsabilidad individual y colectiva que se integra en los valores, la conducta y las actuaciones de las personas implicadas en la situación» (Fullan, 2019, p. 85).

Los inhibidores con respecto a la organización externa del centro son:

- Ausencia de autonomía real de los centros. Estamos acostumbrados a una organización a la francesa (Bolívar, 2010), donde unos piensan desde el ministerio y en la consejería de educación y otros ejecutan en los centros educativos. Esto



- imposibilita poder dar respuestas adecuadas al entorno y a las circunstancias de los alumnos. Por un lado, se incentiva la innovación y, por otro lado, se encorseta a los profesionales de la educación. La descentralización debe basarse en la confianza, mientras que en la centralización se carece de ella.
- Las excesivas reformas educativas. Carbonell (2014) nos apunta que existen numerosas investigaciones y ensayos que ponen sobre la mesa la ineficacia de las reformas tecnocráticas, que desde el Estado y de un modo altamente intervencionista y controlador dictan prescripciones curriculares con la intención de la mejora de las prácticas educativas. Para Carbonell, el discurso de la reforma va por una orilla del río y la realidad de la innovación anda por la orilla opuesta. Pocas veces ambas dinámicas coinciden (p. 36). Prueba de esto son las nueve leyes educativas desarrolladas en nuestro país en los últimos cincuenta años.

Los inhibidores sociales son:

- El mercantilismo pedagógico. En el mundo neoliberal en que vivimos, las empresas han intentado a lo largo de toda su historia poner a la educación a su servicio, se la considera simplemente como inversión económica. Se ha convertido la educación en mercancía (Sánchez *et al.*, 1996). La misma noción de calidad, con muchas acepciones, se ha abordado desde una concepción que se origina en el mundo económico, donde la escuela es la industria, la educación un servicio, los estudiantes la materia prima, la enseñanza el proceso y las titulaciones, el producto... La calidad se viene a entender como la eliminación de los defectos (Tamayo, 2004).
- La falta de unidad familia-escuela. Para algunos autores cada vez hay un mayor alejamiento entre familia y escuela. Los docentes suelen quejarse de la poca implicación de las familias. Según muchos docentes, las familias «delegan» la educación de sus hijos. Por otro lado, muchas familias se quejan de la poca capacidad de diálogo de muchos docentes y la poca sensibilidad de entenderlas (Vila, 1998, p. 6). En este contexto, cualquier intento de cambio e innovación sería aventurado y contaría con muy pocas garantías de éxito. No se puede comenzar un proceso de cambio en el centro sin contar con las familias (Pàmies-Rovira *et al.*, 2016; Torrego, 2019). Por ello, la no implicación se convierte en sí misma en un fuerte inhibidor.
- Un entorno no facilitador. En nuestro país no disfrutamos de un sistema del todo equitativo. Entendemos por equitativo un sistema que es capaz de conseguir que el rendimiento de sus estudiantes dependa de sus capacidades y no de circunstancias definidas por su contexto social, económico y cultural (Sicilia y Rodríguez, 2018). Se ha estudiado la relación entre origen social y rendimiento académico. Casi todos los estudios suelen arrojar los mismos datos: «los alumnos de clase obrera experimentan mayores dificultades en la escuela que sus homólogos provenientes de las clases medias y superiores» (Alonso, 2014, p. 395). De esta manera un centro ubicado en un entorno más desfavorecido tendrá alumnos con mayores dificultades en el rendimiento académico.



- Una acción sindical meramente reivindicativa. Para Santos (2000) esta se realiza de espaldas al interés pedagógico. Si todo se simplifica a conseguir el menor trabajo posible con la mayor remuneración posible y no a una mayor representatividad de los profesores para la mejora de la educación, obviamente estamos perdiendo el centro de interés y la imagen de los sindicatos se irá desprestigiando para familias y sociedad en general. Santos apunta a esta polarización que se ha ido produciendo por los sindicatos de nuestro país, centrándose en esta mera función reivindicativa y olvidándose de una mayor participación en la mejora de la educación. No parece que el papel de facilitador del cambio caracterice a nuestros sindicatos, más bien se han convertido en potenciadores del corporativismo, moviéndose en demasiadas ocasiones en las sombras para conspirar contra dicho cambio. Las luchas de poder entre diferentes sindicatos, la carrera por conseguir puesto en el comité de empresa están muy por encima de las necesidades de los alumnos. En demasiadas ocasiones, los sindicatos se convierten en poderosos inhibidores del cambio que por supuesto deben ser tenidos en cuenta.

Los inhibidores que proceden de factores personales del profesorado son:

- El doble currículum. Realmente, como nos dice Carbonell (2001), los profesores con problemas de creencias en un nuevo modelo realizan un doble currículum. Uno, al que dedican más tiempo y energías, que organizan según sus propias creencias de una manera mucho más tradicional, basado en el libro de texto, y otro en muchos casos contra su voluntad, porque se sienten obligados por la cultura del centro, por la inspección educativa, porque tienen que trabajar con estándares y competencias... Por los motivos que sean. Pero a este segundo currículum le dedican el menor tiempo posible. No se sienten cómodos y prefieren trabajar en sus propias rutinas de siempre.
- Los problemas de autoestima (Vaello, 2009), el estrés, el síndrome del profesor quemado (Silvero-Miramón, 2007) son otros inhibidores que pueden estar presentes en esta categoría.

3. OBJETO Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

La finalidad de esta investigación ha sido analizar lo ocurrido para que un proceso de investigación-acción que comenzó con muchos elementos indicativos de éxito se tornara finalmente en fracaso. Al analizar lo ocurrido a través de los datos obtenidos queremos averiguar qué inhibidores del cambio se produjeron. Al mismo tiempo, analizar los errores cometidos por el equipo y por el propio asesor externo, profundizar en aquellos elementos que hubieran evitado o minimizado la presencia de estos. No es nuestra intención generalizar, cada caso tiene características distintas, pero qué duda cabe que nuestro trabajo puede servir para iluminar el camino de futuras investigaciones.



Los objetivos generales que pretendimos alcanzar en nuestra investigación son:

- Conocer y comprender, en profundidad, las causas del fracaso del proyecto de Investigación-Acción en el colegio de nuestro estudio.
- Averiguar, desde la experiencia en este centro, cuáles son los inhibidores más frecuentes que se dan en un claustro de profesores ante estos cambios.

En definitiva, queremos responder a las preguntas: ¿qué motivos han producido la paralización del proyecto de investigación en el colegio objeto de nuestro estudio? ¿Qué tipos de inhibidores han aflorado en el proceso?

Los instrumentos que hemos utilizado para la recogida de datos han sido:

- La observación participante en las aulas. Se realizó de forma descriptiva. Se grabaron en vídeo, una mañana al mes, sesiones aleatorias de clases en el centro.
- Entrevistas a docentes, alumnos, PAS y familias. El entrevistado valora libremente su interpretación de lo acontecido durante la clase. Se graban y toman datos de algunas reuniones de equipos directivos y del equipo de investigación.
- Notas de campo. Realizadas en las visitas mensuales al centro.
- Transcripción de reuniones, vídeos y audios de sesiones de aula... Durante el periodo de tiempo que duró la investigación-acción se visitó el centro de manera mensual. Hubo reuniones con alumnos, directivos, profesores.
- Entrevistas a algunos profesores tras la paralización del proyecto de innovación. Se programaron algunas entrevistas con preguntas cerradas.
- Reunión final de presentación de los datos al equipo directivo. Al finalizar el análisis de los datos se le devuelve al equipo directivo, que, abiertamente, con la ayuda de una plantilla, expresa sus acuerdos y desacuerdos con los resultados finales del análisis.

3.1. CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS

Los datos obtenidos en cada una de las sesiones de trabajo han sido analizados utilizando la herramienta Atlas.ti con el fin de contar con evidencias suficientes que nos lleven a una profunda comprensión en este estudio de caso. Se trata de analizar e identificar los diferentes inhibidores que han emergido en la dinámica innovadora del colegio estudiado. Las categorías son los diferentes valores con los que clasificamos nuestra investigación de manera que podamos responder a las preguntas previas que nos hemos hecho. Las categorías nos ayudan a ordenar y analizar los datos. En nuestro caso, queda claro que la propia clasificación de inhibidores que hemos creado es la base fundamental sobre la que sostenemos el análisis. Cada uno de estos inhibidores representa un concepto usado en el proceso investigador para responder al problema y avanzar hacia nuestros objetivos (Álvarez Gayou, 2003).

El lector podría hacerse la pregunta sobre por qué estas y no otras categorías. En primer lugar, esta clasificación no está cerrada. Seguro que podemos encontrar



muchas más. Estas son las que en este estudio de caso han resultado más significativas. Por otro lado, estas cuentan con el aval de la investigación (Bolívar, 2012; Bolívar, 2013; Carbonell, 2001; Carbonell, 2014; Hargreaves *et al.*, 2014; Paredes, 2004; Santos, 2000; Torrego, 2009). Por tanto, la metodología escogida finalmente parte de ese trabajo de campo previo. Se trataba de optimizar al máximo estos datos y para ello profundizar en las causas que poco a poco llevaron a la paralización del proyecto. Han sido las entrevistas y transcripciones de reuniones los elementos fundamentales para la obtención de datos. Estos han sido analizados a partir de las categorías y subcategorías reseñadas en el apartado 2.3 de este trabajo.

Para el análisis cualitativo de contenido hemos categorizado los datos (escritos y transcripciones de videoconferencia y audios). La finalidad ha sido interpretar los datos para llegar a un análisis cualitativo narrativo en el que hemos intentado, a través de la reformulación de las historias presentadas, tener en cuenta el contexto y las experiencias de los diferentes participantes (Wood y Smith, 2018).

3.2. RECOGIDA DE DATOS Y SELECCIÓN DE INFORMANTES

La investigación cualitativa depende de la relación entre las personas, por lo tanto, es un tema social y moral. No deja de ser un elemento de invasión en la esfera personal y profesional de las personas implicadas. Kvale (2012) señala una serie de directrices éticas para la investigación de la ciencia social, estas son el consentimiento informado para participar en el estudio, la confidencialidad de los sujetos, las consecuencias de la participación en el proyecto de investigación y el rol del investigador en el estudio (pp. 52-56). En la primera reunión del proyecto, se explicaron los propósitos del mismo, así como los beneficios y dificultades que se podían encontrar. Entre los beneficios: la mejora del propio centro, la adquisición de habilidades cooperativas y desempeños de un sistema global para el cambio basado en la investigación-acción y formación específica. Se informa también del tiempo que será necesario invertir en el proyecto y que no se publicarán en ningún momento los nombres de ninguno de los participantes. Posteriormente se acuerda no usar tampoco el nombre del colegio.

Para los profesores, pertenecer al equipo de investigación interna supuso aceptar las entrevistas, la observación no participante en las aulas y la participación en las reuniones mensuales. La pertenencia al equipo de investigación interna fue voluntaria. Fueron los propios profesores quienes libremente decidieron implicarse o no. Cualquier material recabado podría ser destruido con solo solicitarlo la persona implicada. En ningún momento de este trabajo se facilitaron datos que pudieran llevar a la identificación de las personas comprometidas en el mismo. El investigador ha tratado en todo momento de mostrar imparcialidad, honestidad y rigor. Más adelante se produce una presentación de los datos al equipo directivo que reflexiona sobre ellos. Pero ¿hasta qué punto la empatía y la cercanía puede ser un sesgo en la propia investigación? Fog (2004, como se citó en Kvale, 2012, p. 56) indica que existe el riesgo de atravesar las defensas de un sujeto, acceder como «caballo de Troya» y entrar en las áreas de una persona donde no se es invitado. Esta percepción no ha



llegado a darse, mientras que esta cercanía y empatía puede hacer ver como oportunidad lo que otros pudieran ver como mera crítica.

No hemos intentado construir ninguna nueva teoría, pero las categorías han sido creadas desde los materiales y documentos ya existentes de un modo constructivista con el apoyo de diferentes autores. La información recogida en los vídeos, audios y entrevistas grabadas ha sido analizada desde una primera jerarquización en las categorías citadas. Se trata de patrones similares que van apareciendo en el material disponible en la investigación. En un momento posterior se ordenan en una segunda jerarquía de codificación. Los códigos similares se agrupan en una misma rama de la jerarquía «como hermanos que proceden del mismo padre» (Gibbs, 2007, p. 129). De esta manera, el análisis se ha realizado con una codificación muy simple. En cada una de estas categorías principales, han surgido nuevas categorías de codificación. Estos códigos tienen que ver con el fin de esta investigación, tratando de analizar cuáles han sido los inhibidores del proyecto en este estudio de caso concreto. Por eso a estas agrupaciones principales antes citadas, se añaden, posteriormente, pequeñas subramas para indicar diferentes tipos de inhibidores según la categoría principal. Esto ha permitido el análisis de los datos. Se abre un proceso de jerarquización y categorización que nos ayuda a entender el caso en profundidad. No obstante, aunque esta simplificación en la categorización nos hace prevenir la duplicidad, también simplifica el análisis. La realidad es mucho más complicada, y aunque percibamos que a un hecho debemos ponerle una etiqueta determinada, es probable que otras también encajen. Hemos tratado de prevenir no solo la duplicidad, sino también la complejidad; sin embargo, esto ha podido hacernos perder matices, aun así, hemos optado por ello en nuestra jerarquía. Todos los códigos utilizados, aunque han surgido de la aparición de diferentes patrones, están avalados por otras investigaciones. No hemos comenzado con ideas preconcebidas, las lecturas de los textos nos han ido guiando en las opciones tomadas. En un principio se ha comenzado con una codificación abierta, intentando identificar de una manera reflexiva e ir identificando patrones que nos llevaran a los códigos que finalmente se han obtenido (Gibbs, 2007).

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Tras el análisis pormenorizado mantuvimos una reunión con el equipo directivo del centro, con el que confrontamos nuestro análisis previo. Esta triangulación nos parecía una buena forma de validar nuestro propio análisis. Hemos tratado de ser rigurosos con el material disponible. El tema tratado es lo bastante complejo y necesita buscar elementos que garanticen la veracidad del análisis. Estos datos son objetivos en el sentido de que las palabras dichas son las que son, sin embargo, la interpretación dada en el análisis pudiera incurrir en disparidad de criterios. Las conclusiones que tomamos son interpretaciones de lo que hemos observado para tratar de comprender el caso (Slavin, 2010). Este es el motivo por el que el 13 de mayo de 2021 nos volvimos a reunir con el equipo directivo del colegio donde se había realizado la investigación. Fue una reunión en la que partici-



paron casi todos los miembros del equipo, por la tarde, tras su jornada laboral. Se les facilitó con suficiente antelación el análisis y las conclusiones. Además, se les pasó una rejilla donde deberían verificar, previamente, en cada uno de los inhibidores, con cuáles estaban de acuerdo, con cuáles no y en qué grado. Además, se les preguntó por otros inhibidores que consideraban presentes aunque no analizados en el informe presentado.

4.1. SOBRE LOS INHIBIDORES INTERNOS

Se ve el corporativismo como uno de los inhibidores más influyentes en la paralización del proyecto de cambio. Se entiende que este ha sido insano y negativo en el colegio.

Yo entiendo por corporativismo todo lo contrario a solidaridad. Tiene una connotación negativa. Es un mal enfoque del compañerismo. Lo convierte en insano. En mi opinión ha sido muy influyente (D.1).

En todas las cruces que he hecho (se refiere a la plantilla que se pasó previamente) en la única casilla que he puesto «muy de acuerdo» ha sido en el corporativismo. «Yo con tal de no dejar en evidencia a mi compañero dejo de hacer esto». Incluso, al contrario, «para no quedar yo mal voy a intentar que el otro no lo haga» (D.2).

El corporativismo hace justificar malos comportamientos de los compañeros. Es una manera de solidarizarme con el mal, no con lo que sería el bien común, sino atacar al bien de todos por los de mis propios intereses o los de mi grupo (Santos, 2000. p. 103). En esta idea de corporativismo como unión para intereses particulares y no para el bien común se sienten todos identificados.

Mi valoración también sería estar de acuerdo. Lo han utilizado para sus propios intereses. Es un obstáculo para el desarrollo del proyecto. Y se han protegido ellos y se han expresado en contra del bien común y de los objetivos propios del centro. Si hubieran buscado el interés común, hubiera sido totalmente distinto (D.3). Sería importante que se pudiera actuar con libertad y no influenciado al final por el colectivo (D.4).

Como solución, muchas veces se plantea «vamos a hacer un turno de palabras y todos vamos a dar nuestra opinión». Pero en seguida surgen las miradas como diciendo, «a ver qué vas a decir no te vayas a salir del guion» (D.1).

O simplemente con decir, «no tengo nada que decir». «Ya lo han dicho todo mis compañeros y no tengo nada que aportar». Y ahí no comete ningún error ni se ve comprometido. El corporativismo se usa solo para sus propios intereses, no para el objetivo que nos mueve a todos que es el bien de los alumnos (D.3).

El corporativismo ha sido uno de los principales inhibidores presentes. Se trata de un compañerismo mal entendido y las características que han presentado han sido:



- Es unión de una parte del claustro para necesidades particulares y no intereses generales.
- Los intereses generales se ven afectados y solo se atienden si no ponen en peligro las necesidades particulares.
- Se genera una fuerte dependencia de los miembros del grupo. Se oculta cualquier deficiencia. Los valores morales de justicia, equidad... quedan en un segundo plano.
- Se renuncia a la libertad personal, a la propia autonomía, se ve bien y se justifica el mal comportamiento de los compañeros. No se hace frente a situaciones de incumplimientos o de mala actitud.
- Hay coacción para que nadie del grupo «se salga del guion».

Aunque los fines reviertan en el bien de todos, no prioriza el grupo de pertenencia como valor supremo.

En realidad, desde el comienzo del proyecto, todo fue consensuado, sin embargo, luego parece que se nos impone. Se perdía de vista que es verdad que era más trabajo, pero estábamos haciendo una inversión para nuestro futuro. Estamos invirtiendo en más trabajo para el bien de nuestras clases, para el bien nuestro (D.4).

Con respecto al individualismo cultural, se reconoce que se ha dado. Sin embargo, no ha sido uno de los factores, según el equipo, que más han influido en la paralización del proyecto. Sin embargo, en nuestro análisis inicial aparece este factor con fuerza.

Yo lo he marcado no como «muy de acuerdo» sino como «algo de acuerdo». Darse se da, pero no ha sido decisivo para que abandonáramos el proyecto. Realmente no ha sido determinante. Sí, es verdad que el análisis es correcto, se produce que los profesores se encierran y dan sus clases a puerta cerrada sin relación con los otros. Voy manejando mi situación a mi manera. En definitiva, no ha sido lo más decisivo, pero sí que se da (D.1).

Se hace referencia a la llegada de un sustituto muy innovador, al principio todos pasaban por su clase, pero en un momento dado, se le deja al margen. Esto es lo que Santos (2020) llama «fagocitosis» del innovador:

Cuando un profesor hace un planteamiento innovador, que rompe las rutinas e interpela a los compañeros, estos suelen reaccionar descalificando a quien formula la propuesta, ya que es más difícil desmontar con argumentos la mejora que se sugiere (p. 99).

La manera de fagocitar en nuestro caso fue aplicar una etiqueta descalificadora. Se pasa a la hilaridad, se le hace el vacío, se le mantiene al margen. Desde los argumentos es mucho más complicado contrarrestar, por eso se descalifica a la figura del innovador. También aquí aparece el corporativismo con fuerza. «Si no eres de los nuestros, estamos contra ti» (Lechner, 2004).



La falta de compromiso también aparece con fuerza como un inhibidor fuerte. Desde aquí se entiende la poca participación en las reuniones. «Dinos lo que tenemos que hacer». Ante el intento de tomar decisiones juntos, no ha habido suficientes respuestas positivas participativas. Esta deseable participación no ha sido posible por diferentes factores (ausencia de liderazgo, insuficiente motivación por parte del asesor, miedo a equivocarse...). El equipo directivo, *a posteriori*, responsabiliza de esta actitud al no deseo de autonomía de los profesores. Estos eluden responsabilidad, no quieren una estructura horizontal, prefieren una más vertical y que se les diga lo que tienen que hacer:

Como equipo directivo hemos pecado de no decir las cosas más claras. Quizás lo hemos liado todavía más. Yo con este proceso lo que he aprendido es que la mayoría del profesorado no quiere libertad: «A mí dime lo que tengo que hacer, y yo lo hago.» A lo mejor lo que quieren es que se le lleve un poco más de las manos. Quizás lo mejor es que el equipo directivo piense cuál es la mejor de las opciones. No se quiere participar. Eso es lo más fácil. Lo único que has hecho es cumplir. De esta manera, si hay errores, nos equivocamos nosotros (D.1).

Con respecto a la ausencia de liderazgo, están de acuerdo en que también ha influido, aunque no de manera determinante. Se parte, como ya expusimos en el análisis de los inhibidores, de una organización bastante asamblearia. Las decisiones se tomaban en asamblea de profesores.

Vuelvo a lo de antes, éramos una organización muy horizontal, suponíamos que todos éramos muy competentes. Y resulta que muy pocos eran competentes. No ha habido realmente liderazgo (D.1).

Las relaciones son complejas. Es evidente que posiblemente el escaso liderazgo pedagógico tenga más que ver con lo acontecido de lo que el propio equipo directivo ve en este momento. Lo que sí es cierto es que se cede al claustro tanto la responsabilidad como la autoridad para tomar decisiones. Al comienzo del proyecto se cede la toma de decisiones al equipo de innovación al que pertenecen aquellos profesores que lo deseen. No existe en el centro una organización piramidal, pero sí una escasez de estructura organizativa, tal y como analizamos entre los inhibidores.

Fue una cesión total de la dirección porque en un proceso nuevo, la voz de todos es igual de importante (D.2).

Aparece con fuerza como uno de los inhibidores más influyentes la falta de compromiso por parte de un gran grupo de profesores del centro.

Lo que queremos es estar tranquilos en las clases. No conocen otra realidad. Yo he sido autónoma y sé lo que es trabajar fuera. El mayor problema es que esto no lo sentimos como nuestro (D.4).



También se ha valorado la demora como uno de los inhibidores más influyentes en el proceso. La búsqueda de recetas mágicas rápidas, en realidad unida a la falta de compromiso. En el fondo se quiere resolver un problema aquí y ahora. Además, que la solución venga dada y no cueste esfuerzo. Uno de los sustitutos era un innovador nato y se iba a su clase, no a aprender, dicen los directivos, sino a buscar fórmulas rápidas que funcionaran. Faltaba un compromiso mayor trabajando juntos hacia una reflexión profunda que realmente ayudara a la misión educativa del centro.

También pasaban por la clase de (profesor sustituto) al que le pedían recetas cuando estas llevaban un tiempo, un aprendizaje, mucho esfuerzo y mucha ilusión (D.3).

En su mencionado carácter asambleario, el centro, quizás por ser pequeño, no tenía muy delimitadas sus funciones. Su estructura organizativa, como hemos dicho, era débil. Cuando se intenta organizar un equipo directivo para dar mayor estructura al colegio se intentan unificar dos criterios: representatividad de las etapas educativas y confianza entre los miembros del equipo. Estos dos criterios parecen inviables. El intento de mayor organización se hace muy complicado.

Es importantísimo tener un equipo directivo, pero un equipo directivo en el que haya una confianza plena y un equipo que tenga un compromiso importante con el colegio, aparte de que se sienta útil. Era complicado hacer un equipo eficaz pero que a la vez fuera representativo de las etapas. Mezcla de dos cosas: confianza y representatividad. Sin esto el equipo no es eficaz. Pero cuando tú sientes que lo que se habla en el equipo directivo le va a llegar inmediatamente a todo el claustro o a una parte del claustro (se refiere a la falta de confidencialidad en el equipo directivo) al final evitas tener reuniones. Es la pescadilla que se muerde la cola. Es necesario tener un equipo directivo, pero tener un equipo directivo donde haya compromiso, representatividad, eficacia y confianza... Esto es complicado (D.2).

El corporativismo es muy fuerte y algunos directivos entienden la lealtad como un acto hacia el grupo de compañeros al que se siente perteneciente y no hacia la totalidad del centro. Se confunde la lealtad al equipo directivo con sumisión. Esta situación, no analizada con anterioridad y que aparece en esta reunión, es muy importante porque nos permite comprender la fuerte dificultad organizativa del centro. También nos permite comprender cómo diferentes inhibidores influyen unos en otros. El corporativismo, la falta de compromiso, la deficiente organización están mezclados y no siempre es fácil distinguir una cosa de otra. ¿Cuáles son los inhibidores que más han influido en el final del proyecto? El equipo lo tiene claro:

Individualismo cultural. Buscar recetas mágicas (demora) y corporativismo serían los que más han tenido que ver con el fracaso del proyecto (D.1) (D.2).



4.2. OTROS INHIBIDORES (EXTERNOS, SOCIALES Y PERSONALES DEL PROFESORADO)

Los inhibidores externos no han influido nada en la finalización del proyecto según el equipo directivo.

No han tenido que ver nada con la finalización del proyecto. Con las administraciones no hemos tenido ningún problema, tampoco con la diócesis. Se ha tenido bastante autonomía (D.2).

Los inhibidores sociales sí que han influido. Las pocas habilidades de los alumnos hacían que fuera necesaria una nueva manera de aprender y de enseñar. Sin embargo, a muchos profesores les costaba mucho el cambio. Necesitaban tener a los alumnos en silencio. Estos alumnos con dificultades pueden aprender, pero necesitan moverse. Una vez más, los inhibidores internos analizados parece que se convirtieron en potenciadores de los inhibidores sociales.

El entorno del barrio ha influido, en concreto en las pocas habilidades de los alumnos y la clara desventaja social de la que proceden. Enseñar a los alumnos habilidades sociales y a relacionarse de una manera correcta era necesario, aunque lo fácil era que estuvieran callados. Alumnos en silencio no molestan, pero también es cierto que no aprenderán a relacionarse entre ellos. Si el entorno no favorece una relación social desde el respeto y el diálogo, en la escuela no podemos optar por el silencio, sino por la educación en la convivencia.

Ellos se relacionan de la manera que se relacionan, cuando se les pide que se relacionen de una manera correcta, entonces ya les cuesta. El aprendizaje cooperativo pudo ser una dificultad, pero no echó para atrás el proyecto. Estos chicos necesitan levantarse, moverse. Veo en primaria, fundamentalmente, una excesiva obsesión por el «nene, estate sentado», «nene, no te muevas», «nene, no hables», Esto descoloca mucho al profesorado. Quizás tenga que haber algo de ruido pedagógico. Con el cooperativo había ruido (D.4) (D.1).

Con respecto a inhibidores personales del profesor, se apunta al doble currículum:

Se hacía cooperativo el día que había sesión de asesoría, el resto del tiempo no se hacía. No se estaba convencido (D.2).

Al final de la reunión se les pregunta si ven algún inhibidor más que haya estado presente. Coinciden en la falta de compromiso que ya se ha comentado y un victimismo tremendo. Hay muchas quejas y pocas propuestas de mejora. Y cuando las hay no se secundan.



5. DISCUSIÓN

Tras transcurrir poco más de un año del inicio del proyecto, grupos de profesores manifestaron malestar a la dirección. En ningún momento se mostraban en desacuerdo con el proyecto de investigación-acción. Es más, este fue en aquel momento valorado positivamente. Eran otros aspectos del día a día los que se cruzaban. Sobre el proyecto se estaba molesto por las grabaciones en vídeo de algunas clases. En un principio parecía que no se había aclarado. Según la dirección del centro, el malestar no tenía que ver directamente con la investigación, pero le afectaba directamente.

Como nos indica Lederach (1984), el conflicto tiene mala fama. Sin embargo, forma parte de nuestras relaciones sociales. Para este autor, la cuestión es que solemos percibirlo desde sus graves consecuencias y no por lo que es en sí mismo. Es cierto que el conflicto puede dañar las relaciones, enturbiar el ambiente de un centro educativo.

La mayoría de los teóricos de la «conflictología» señalan que hay dos elementos centrales en cualquier conflicto: el respeto a sí mismo (aumentarlo o protegerlo) y el poder. Debido a que la raíz más profunda del conflicto es nuestra valoración propia, entramos en el mismo con un sentido agudo, aunque a menudo inconsciente, de que nuestra significación como personas está totalmente ligada a ganarlos (Lederach, 1984, p. 44).

Sin embargo, si partimos de la premisa de que el conflicto es inevitable, no nos queda más remedio que buscar alternativas constructivas y creativas para resolverlo. «El conflicto es la interacción de personas con objetivos incompatibles» (Lederach, 1984, p. 44). Es cierto que la dificultad más importante no está tanto en el contenido del conflicto como en las propias relaciones y que la solución al conflicto está en el mismo conflicto (Salm, 1999).

Poco a poco se va generando una oposición fuerte. En principio es al proyecto, pero detrás de esta oposición es evidente una estrategia contra la propia dirección. Todo un grupo de profesores se constituye en un bloque de presión. Esta «colegialidad artificial» (Carbonell, 2014) constituye al claustro en dos grupos con intereses muy distintos y casi irreconciliables. Es una constitución en búnker. No se trata de la unión con todos para sacar adelante un proyecto, es la unión de unos contra otros, donde me constituyo en fortaleza para defender «mis o nuestros intereses», que casi nunca coinciden con los intereses de los alumnos y del centro (Bohm, 1997).

Esta balcanización termina intoxicando el centro, como así ocurrió. Solo desde el diálogo es posible poner fin a este proceso. Sin embargo, no se está dispuesto a dialogar, porque hay intereses que son difíciles de justificar y complicados de reconocer. De hecho, reconocerlos sería quedar excesivamente en evidencia, por eso, se disfraza desde otras posiciones más lógicas (Hargreaves *et al.*, 2014).

Como en todos los centros, la tarea de los equipos directivos ha estado demasiado centrada en la gestión. Diríamos que al tener tan cerca el árbol, no vieron el bosque. La cantidad de trabajo, solo en informes de convivencia que puede sufrir un centro, paraliza otras muchas cosas. Este tema es externo al centro. Se trata de formas de trabajo que vienen determinadas por la legislación. Lo que cabe en el



centro es reorganizarse, para que esta tarea burocrática que hay que hacer sea llevada a cabo de una manera más productiva (Bolívar, 2013).

En segundo lugar, el corporativismo, cuando se va alargando en el tiempo, se termina rompiendo y haciendo muy difícil cualquier tipo de diálogo. En nuestro caso, nunca se exponen las verdaderas necesidades. Entre estas y las posiciones que se plantean hay bastantes distancias. Al no haber posibilidad de un diálogo profundo, se hace muy difícil poder atender a estas necesidades y buscar puntos de encuentros (Torrego, 2007). El diálogo siempre es deseable y necesario, pero no siempre es posible.

En primaria somos una piña, si decidimos algo, vamos a una (docente 34).

Esta falta de diálogo parte del mismo equipo directivo. En un principio el grupo muestra bastante cohesión y una única dirección. Hay un alto compromiso con el colegio y con el carácter propio del centro. Cuando deciden dar mayor visibilidad a todos los grupos, se pierde en parte la confianza en el seno del equipo. Estos cambios se producen al final del proyecto, por lo que no tenemos mucha constancia de su funcionamiento interno en esta etapa.

Es cierto, como manifestaban en el momento de la triangulación final los miembros del equipo directivo, que el corporativismo ha sido quizás el factor que más ha intervenido como inhibidor en la paralización del proceso; sin embargo, no es el único. El individualismo cultural aparece con fuerza en entrevistas y observaciones. No se es capaz de preparar programaciones en equipo, las reuniones de coordinación cuestan y las únicas que son posibles son las reivindicativas. Corporativismo e individualismo van de la mano.

La cultura escolar está muy determinada por lo que algunos autores llaman cultura a modo de cartón de huevo (Lortie, 1975). Los profesores trabajan en sus aulas. Este espacio es privado, no se comparten nuevas experiencias. Las herramientas para la comunicación son débiles y superficiales.

En el centro, se toma una opción por parte de una mayoría de profesores por establecer una estructura cooperativa, pero no se termina de implantar. Algunos profesores comienzan a intentarlo, otros no. Lo que ocurre dentro del aula queda dentro del aula, pero no siempre.

Entrevistador: ¿Habéis notado este año en el colegio algo que os haya llamado la atención?

Alumno 1: Sí, el trabajo en grupo.

Alumno 2: Eso en tu clase, nosotros no lo hemos hecho.

Alumno 3: Pues nosotros tampoco.

Entrevistador: ¿En qué consiste eso del trabajo en grupo?

Alumno 1: Pues nos juntamos varios grupos y hacemos trabajos.

Entrevistador: ¿Eso ocurre en todas las asignaturas?

Alumno 1: No en todas, en algunas.

Entrevistador: ¿Os gusta el trabajo el grupo a la clase?

Alumno 1: Sí porque es más dinámica.



Entrevistador: ¿Cómo se aprovecha más el tiempo, en grupo o de forma individual?

Alumno 1: En grupo.

Alumno 4: El trabajo en grupo me parece mejor. Nos comunicamos más los alumnos y nos ayudamos más entre nosotros.

Alumno 5: En primero de ESO también se está trabajando en grupo. En lengua.

Alumno 1: Es más divertido trabajar con alguien que trabajar solo.

(Reunión con el consejo de alumnos del centro el 10 de septiembre de 2018).

Los alumnos manifiestan las diferencias en la implantación de un acuerdo común en las diferentes clases. Se hace muy complicado el seguimiento de compromisos comunes. Lo que ocurre en cada aula parece que no tiene mucho que ver con lo que ocurre en otras. Tras comenzar el proceso conjunto de investigación-acción nos ponemos de acuerdo en los focos y en las acciones que se realizan; sin embargo, no todos asumen estas acciones pactadas de la misma manera. Parece haber un gran abismo entre lo que se dice en la reunión común y lo que luego ocurre en las aulas. Se detecta una inercia hacia la no colaboración con otros compañeros. Este aislamiento de cada profesor en su aula funciona realmente como un gran inhibidor de cualquier cambio emprendido. Todo se decide juntos en un proceso altamente participativo, pero todo se para en el aula, donde, en soledad, sigo haciendo oídos sordos y repito viejas rutinas con mis alumnos.

Todo lo que se hace en el centro tiene consecuencias. Pero estas no son nunca inmediatas. En educación los procesos son lentos. A veces ocurre que la desmotivación puede darse a causa de lo que llamamos demora. Desde que se comienza a implantar un proyecto hasta que este forma parte de la cultura del centro, puede pasar bastante tiempo (Senge, 1992).

Ellos creían que el aprendizaje cooperativo se iba a poner en marcha sin esfuerzos complementarios. Pensaban que iban a llegar a la clase con una fórmula y aplicándola, el aprendizaje cooperativo iba a tirar adelante. Tú y yo sabemos que eso no es así, el trabajo cooperativo necesita un tiempo de adaptación de los alumnos, te tienes que preparar, tienes que leer. Ellos lo querían rápido, pero eso no existe. No estaban dispuestos y desistieron (docente 29 en noviembre de 2020 tras la finalización del proyecto).

La información que nos proporciona este profesor es clarificadora. Es la impresión que también se nos da desde otros ámbitos. Se quieren fórmulas que funcionen eficaz y automáticamente. No se está dispuesto a esperar. Buscamos soluciones rápidas e inmediatas. Pero ¿existen en educación?

Los inhibidores internos tocan de lleno el *statu quo* del docente en el centro. Esto hace que se genere malestar. Por ello, no hay cambio sin diálogo con sinceridad y en profundidad.

También aparece en nuestro marco teórico un menor peso de los factores externos. Es cierto que la falta de autonomía y los numerosos cambios legislativos influyen en la vida de los centros. Todos deseáramos un pacto educativo que diera estabilidad al sistema. Pero en ningún momento han aparecido estos como determinantes en la paralización de la investigación.



Lo que realmente falla es la creencia en el nuevo modelo. Este ha sido aceptado por todos, pero no se termina de creer en él. Realmente la observación estaba pensada con un doble objetivo: por un lado, recoger datos para la investigación-acción que se había comenzado y, por otro lado, poder ayudar a los profesores, comentando con ellos cada sesión de clase. Para ello, se les hacía llegar un informe con lo observado y conclusiones a modo de sugerencias. ¿Por qué entonces se ve como una amenaza? En primer lugar, no se ha invadido ninguna clase, ni ningún espacio sin el permiso explícito de profesores y directivos. Al comienzo del proyecto se pactan las herramientas básicas del proyecto de investigación-acción. En los comienzos no supone ningún problema. Pero como ya hemos indicado, conforme avanza el proyecto, el ambiente se va enrareciendo.

6. CONCLUSIONES

Terminada la investigación, reflexionando con los propios protagonistas, hemos llegado a una serie de conclusiones que de alguna manera nos ayudan a tomar tierra y a centrarnos en lo fundamental, buscando siempre una comprensión profunda del caso. Estas conclusiones son:

6.1. LOS INHIBIDORES NUNCA ESTÁN AISLADOS

Podemos decir que, de una manera u otra, han existido en mayor o menor medida diferentes tipos de inhibidores que han afectado al proceso. Aquellos que se relacionan más con aspectos culturales del centro como son los inhibidores internos, el individualismo o el corporativismo han sido mucho más influyentes a la hora de paralizar el proyecto que otros externos como la falta de autonomía o las sucesivas leyes educativas, que no han afectado. Han aparecido en los datos analizados con mucha fuerza unos y prácticamente los externos han sido inexistentes. Los inhibidores sociales también han tenido mucho peso, especialmente los relacionados con el entorno del centro, aunque no han sido tan determinantes como los factores internos mencionados. Estos inhibidores sociales serán más o menos determinantes y vistos como un reto o un inhibidor, dependiendo de la actitud de la propia comunidad educativa y como se gestionen los procesos de I-A.

Por tanto:

- No hay una causa única, sino una combinación de varias.
- Siendo el corporativismo, la falta de compromiso y el individualismo cultural las causas que más aparecen, siempre están presentes en diferentes proporciones otros inhibidores.
- Estos inhibidores fundamentales se han hecho más fuertes con la presencia de otros que, no estando tan presentes ni habiendo supuesto en sí mismos una amenaza, los han fortalecido.



- Es fundamental la reflexión conjunta que nos haga conscientes del mapa de inhibidores presentes en cada momento del proceso de innovación con la finalidad de atenderlos.

6.2. NO HAY RESPONSABLES ÚLTIMOS

Dependiendo de a quien se pregunte, puede ponerse el acento en unos u otros en cuanto a la responsabilidad de lo ocurrido. Para unos, el asesor no dejó suficiente autonomía al equipo y fue excesivamente riguroso con el método de la investigación-acción y con las herramientas de recogida de datos pactadas desde el principio. Para otros, la dirección y el equipo directivo tuvieron mucho que ver con el final del proyecto, ya que no escuchaban suficientemente a los profesores. Otros piensan que un grupo de profesores que realmente no querían dedicar más tiempo ni más trabajo al colegio frenaron el proyecto. Para muchos, los verdaderos responsables de la finalización del proyecto fueron el entorno, los alumnos y las familias que no se implicaban. Entorno, familias y chicos que ya estaban allí con esas características cuando llegó el colegio y al que este quería dar respuestas concretas y válidas. ¿Quiénes entonces fueron los responsables de crear los inhibidores? Claramente las dificultades para un diálogo adecuado entre todas las partes. Por un lado, se hace necesario un diálogo sincero donde necesidades y posiciones se identifiquen y clarifiquen (Torrego 2007). Por otro lado, todos deben tener clara la visión, misión y los valores sobre los que se quiere trabajar. Una vez que esto esté clarificado y aceptado por todos, es el momento de ver el cómo y el cuándo. También los ritmos son pactables.

Cuanto más se tarde en ver la importancia de no cerrar en falso un conflicto, más se abrirán las heridas, se profundizará en el mismo y más costoso se hará divisar una verdadera visión compartida en el horizonte que nos aúne a todos. Se hace necesario avanzar en el diálogo para llegar a las causas profundas que pueden tener su origen en intereses, necesidades no satisfechas. Estos elementos, sean conscientes o no, pueden constituir una amenaza por su no satisfacción. Esta situación hará surgir estrategias diversas orientadas a la no colaboración en el proyecto de innovación. Para ello es conveniente que las cosas importantes se hablen cuando todos los interlocutores se hallan presentes, evitar el corporativismo avanzando hacia la cooperación. El diálogo necesita respeto y humildad por parte de todos y sobre todo escucha y apertura. Cuando no se escucha y se arma continuamente uno con sus propios argumentos, no se avanza, nos atrincheramos; por eso intentar comprender lo que dicen los demás y por qué lo dicen es necesario para un buen diálogo.

En conclusión:

- Deberíamos conseguir una mayor colegialidad y cooperación en las relaciones profesionales del profesorado.
- Evitar la polarización de un «ellos» y «nosotros» para un único «todos nosotros».
- Huir del atrincheramiento de los argumentos para abrirse a una escucha activa y abierta.



- Clarificar intereses y necesidades no cubiertas y que pueden estar en el fondo de los conflictos que impiden los proyectos de innovación.

6.3. FLEXIBILIDAD EN LA METODOLOGÍA

Ante la falta de tiempo para la reflexión, es necesario, cuando se crea oportuno, parar el proceso durante tiempo necesario para dialogar, volver a acordar, reflexionar juntos y ponernos de acuerdo. Seguir con el proceso tal cual puede ser contraproducente. Por eso, en esos periodos de reflexión, se pueden hacer los cambios que sean necesarios a la metodología; lo importante es la visión que se quiere alcanzar y no los métodos en sí mismos. Lo importante es la mejora, la inclusión, la convivencia, el rendimiento académico de los alumnos. Todo lo demás debe ir adaptándose en ritmos y espacios a este objetivo común a largo plazo.

Por este motivo, reconocer cuanto antes los inhibidores que van apareciendo se hace crucial en el proceso de cambio. Los inhibidores van anulando los efectos positivos de los elementos de cambio que se van efectuando, los ralentizan y a veces, incluso, paralizan. Por ello es necesario, en procesos de reflexión, detectarlos juntos cuanto antes para así poder bloquearlos.

Por lo tanto:

- La metodología (investigación-acción participativa) tiene que adaptarse en cada momento a las circunstancias que se están viviendo, incluso hay momentos en los que el proceso conviene que se pare para atender ciertos inhibidores presentes.
- La reflexión durante el proceso nos permitirá una mayor flexibilización para dar respuesta a las dificultades que surjan.
- Reconocer los inhibidores que van apareciendo es importante para el proceso de cambio, lo que implica que los inhibidores serán compañeros en el viaje de la innovación y por esa misma razón defendemos realizar un chequeo continuo del proceso tratando de descubrirlos y atenderlos.

6.4. CENTRARSE EN LOS PROBLEMAS DE LOS ALUMNOS

Ha sido excesivo el enfoque en los problemas de los propios profesores, que, siendo importantes, no están en la misión ni en la visión de un centro. Nadie duda de que las condiciones laborales tienen que ser óptimas. En nuestro país, estas están reguladas por el estatuto de los trabajadores y por los diferentes convenios.

Con los datos recogidos en la mano, la mayoría de los elementos que aparecen en nuestra investigación tienen que ver más con las necesidades de los profesores que con las de los alumnos. Esto supone una desviación del centro de atención. En un principio se pone el foco en el rendimiento académico y la convivencia. Como no podía ser de otra manera, el objetivo está puesto en lo nuclear del colegio. Sin embargo, durante el proceso, este se va desviando a otros tipos de problemas más



laborales y sindicales. Se decide poner en marcha la implantación del aprendizaje cooperativo y el Modelo Integrado de Mejora de la Convivencia, pero lo importante es si tenemos más trabajo o no, si se nos pide más reuniones o no, si tenemos que venir unas horas u otras... O sea, un radical desvío del foco desde los alumnos hasta los profesores. Este narcisismo docente es totalmente nocivo y paralizante. Por eso definimos que no es posible un proyecto de innovación si no ponemos en el centro del proceso a los verdaderos protagonistas: nuestros alumnos y nuestras familias. Con esto no estamos diciendo que las condiciones laborales dignas no se cumplan, que las horas laborales según el convenio se respeten. En realidad, nadie se quejaba de tener que venir más horas de las establecidas, las quejas eran por venir durante las horas complementarias que exigía el mismo convenio laboral. Era un problema de organización interna, de luchas laborales; y cuando las energías están puestas en este lugar, no quedan muchas para dedicarlas a lo esencial.

En un país con una educación altamente politizada y sindicalizada, donde parece imposible una ley de educación para todos, donde se sirve a intereses que no siempre son los de los alumnos, en cada centro nos encontramos con la reproducción social de lo que ocurre a gran escala (Enguita, 1999). Micropolíticas de pasillos, enfrentamientos de bloques de poder, y mientras tanto los auténticos problemas sin atender ni solucionar.

La acción colectiva, la agregación de voluntades individuales en un corporativismo desmesurado, es mucho mayor que la suma de las voluntades individuales. Es verdad que hay magníficos profesionales en este centro y no son excepciones, más bien es lo normal. Gente vocacional, sabedora del servicio social que prestan en un barrio muy complicado, grandes profesionales que entregan lo mejor de sí mismos. Incluso en el claustro son mayoría. Sin embargo, el punto de inflexión nos lo dan las uniones nocivas que a toda costa habría que evitar.

Igual que las malas hierbas se imponen sobre el trigo, le quitan el agua y le tapan el sol, así, los enseñantes sin vocación ni responsabilidad se imponen hoy a los que las tienen. Quizá porque no hemos sabido aplicar la vieja máxima campesina, recogida hasta en la Biblia: separar el trigo de la cizaña (Enguita, 1999).

6.5. LA GESTIÓN DEL CAMBIO

Cualquier gestión de cambio adquiere tal complejidad que se hace necesario a nivel interno un profesional al que se le facilite la suficiente formación y disponibilidad horaria para que coordine los procesos que se inicien en el centro. Este profesional sigue los proyectos, alerta de las dificultades. Desde el equipo directivo organiza reuniones, jornadas de reflexión, hace seguimientos de los procesos. La persona encargada deberá formarse adecuadamente para implementar el centro como una organización inteligente. Deberá ser un gestor del cambio y conocer los diferentes inhibidores que pueden aparecer y cómo hacerles frente.

Esto supone un cambio en la organización para que lo importante, aunque no urgente, no sea siempre el aspecto sacrificado en el día a día del centro educativo. No es papel del director ni del asesor externo, ni de la orientación ni de ningún otro



cargo ya repleto de responsabilidades. Estos profesionales ya están dedicados a la gestión del día a día. Se trata de separar lo más posible estos proyectos de la gestión diaria y darles sus espacios y sus tiempos. Sin estas premisas se hace muy complicado cualquier cambio.

Pero que busquemos la forma de gestionar el proceso a través de un equipo de responsables y de un coordinador o gestor de cambio no significa que todos hagamos nuestro el cambio. Todos deben participar y todos deben sentirlo suyo.

Finalmente, con respecto a las debilidades de este estudio hay que destacar las escasas investigaciones de carácter empírico que se han encontrado. No es demasiado extensa tampoco la literatura sobre resistencias al cambio en el mundo educativo. Al comienzo se trataba de una investigación-acción participativa. Los datos recogidos durante el proceso tuvieron que ser complementados con la devolución de los resultados a los participantes. Dado el conflicto alcanzado, no siempre fue posible entrevistarnos con todos los protagonistas.

RECIBIDO: junio de 2022; ACEPTADO: diciembre de 2022



BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO CARMONA, C. (2014). «Familia escuela y clase social: Sobre los efectos perversos de la implicación familiar». *Rase Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 7 (2), 395-409.
- BIANCHI, A.E. (1981). «La resistencia al cambio educativo». *Aula Abierta* (33), 11-20.
- BOHM, D. (1997). *Sobre el diálogo*. Kairós.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2010). «La autonomía de los centros educativos en España». *Participación educativa* (13), 8-25.
- BOLÍVAR, A. (2013, julio). «La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo», en ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. Universidad de Deusto, San Sebastián, España, vol. 1.
- BURNS, A. y WESTMACOTT, A. (2018). «Teacher to researcher: Reflections on a new action research program for university EFL teachers». *Profile Issues in Teachers Professional Development* 20 (1), 15-23.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- CARBONELL, J. (2014). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- CLIMENT, N., ROMERO-CORTÉS, J.M., CARRILLO, J., MUÑOZ-CATALÁN, M. y CONTRERAS, L.C. (2013). «¿Qué conocimientos y concepciones movilizan futuros maestros analizando un vídeo de aula?». *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 16 (1), 13-36.
- CÓRICA, J.L. (2020). «Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto». *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*.
- COVEY, S. (1989). *Los siete hábitos de las personas altamente efectivas*. Grijalbo.
- DARMAWAN, A.H. y AZIZAH, S. (2020). «Resistance to change: Causes and strategies as an organizational challenge». In *5th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPH 2019)* (pp. 49-53). Atlantis Press.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2001). «Asesoramiento y encuentro profesional en el aula». *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 93-118. <http://www.ugr.es/~recfprof/rev51ART5.pdf>.
- ELLIOT, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- ESCUDERO, J.M. y GONZÁLEZ, M.T. (1994). *Profesores y escuelas. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Ediciones pedagógicas.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). «¿Es pública la escuela pública?». *Cuadernos de Pedagogía*, (284), 76-81.
- FULLAN, M. (2019). *La dirección escolar. tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- GARCÍA-CABRERA, A.M., ÁLAMO-VERA, F.R. y GARCÍA-BARBA HERNÁNDEZ, F. (2011). «Antecedentes de la resistencia al cambio: Factores individuales y contextuales». *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 14 (4), 231-246.
- GIBBS, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- KVALE, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.



- LECHNER, N. (2004). «¿Cómo reconstruimos un» nosotros?». *Revista Foro*, (51), 42-58.
- LEDERACH, J.P. (1984). *Educación para la paz*. Fontamara.
- LORTIE, D. (1975). *The schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- MONTALVO SABORIDO, D., MONGE LÓPEZ, C. y TORREGO SEIJO, J.C. (2018). *Marco general de la innovación educativa en España: legislación, formación, teoría e investigación. Innovando la docencia desde la formación del profesorado*. Síntesis.
- PÀMIES ROVIRA, J., SENENT SÁNCHEZ, J.M. y ESSOMBA GELABERT, M.A. (2016). «El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España». *Relieve. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 22(2).
- PADEDES LABRA, J. (2004). «Cultura escolar y resistencia al cambio». *Tendencias Pedagógicas*, (9), 131-142.
- PEÑA TRAPERO, N. y PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (2019). «Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (lesson study): Estudio de un caso». *Revista Complutense de Educación*.
- PORRAS VALLEJO, R. (1993). «Bases para una investigación de la resistencia al cambio educativo desde una perspectiva cultural». *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, (10), 61-78.
- SABORIDO, D.M., LÓPEZ, C.M. y SEIJO, J.C.T. (2018). «Marco general de la innovación educativa en España: legislación, formación, teoría e investigación», en *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 47-86). Síntesis.
- SALM, R. (1999). *La solución de conflictos en la escuela*. Magisterio.
- SÁNCHEZ CONTRERAS, I., PELCASTRE VILLAFUERTE, B.E. y PORTA I ALEJANDRE, A. (1996). «Educación y neoliberalismo». *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 14, 147-168.
- SANTOS GUERRA, M.Á. (2000). *La escuela que aprende*. Morata.
- SARASON, S.B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Octaedro.
- SENSE, P.M. (1992). *La quinta disciplina: Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Granica.
- SICILIA, G. y RODRÍGUEZ, R.S. (2018). *Equidad educativa en España: Comparación regional a partir de PISA 2015*. Fundación Ramón Areces.
- SILVERO-MIRAMÓN, M. (2007). *Estrés y desmotivación docente: El síndrome del «profesor quemado» en educación secundaria*.
- TAMAYO VALENCIA, A. (2004). «La calidad de la educación (entre banqueros y pedagogos)». *Apuntes del Cenes*, 123-136.
- TORREGO, J.C. (2007). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- TORREGO, J.C. (2009). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Grao.
- TORREGO, J.C. (coord.) (2019). *La participación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. La participación de las familias y el alumnado*. Madrid: Consejo Escolar. Consejería de Educación e investigación. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016449.pdf>.
- VAELLO, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Grao.
- VILA, I. (1998). *Familia y escuela: Dos contextos y un solo niño*. Universidad de Girona, Departamento de Psicología, 27-38.
- WOOD, P. y SMITH, J. (2018). «Investigar en educación. conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación». *Educatio Siglo XXI*, 36 (1), 263-266.

