



TRABAJO FINAL DE MÁSTER

MÁSTER: DIRECCIÓN DE CENTROS PARA LA
INNOVACIÓN EDUCATIVA
AÑO 2019-2020
Universitat Autònoma de Barcelona

¿Las crisis permiten el aprendizaje en las organizaciones? Un estudio de caso en la pandemia del COVID-19.

RESUMEN

En este trabajo de final de Máster se desarrolla una pequeña investigación para determinar como tres centros educativos han “aprendido” durante el período de confinamiento, intentando sacar a la luz propuestas de innovación que respondan a situaciones de crisis similares a la que hemos vivido estos últimos meses de confinamiento.

Trabajo final de Máster presentado por:

Oscar Eduardo Castell Marcos
ocastell@xtec.cat

Fecha: 8 de diciembre de 2020

Índice

1. Introducción	5
2. El aprendizaje de las instituciones escolares	7
2.1. Visión general	7
2.2. Influencia de las estructuras organizativas	10
2.3. Influencia del contexto	13
2.4. Influencia de la cultura institucional	17
3. Estudio de caso: tres centros escolares frente al confinamiento	19
3.1. Planificación del estudio	20
3.2. Presentación de los centros educativos	21
3.2.1. INS Ramon Berenguer IV	21
3.2.2. INS Tecnificació	22
3.2.3. Institució Montserrat SCCL	22
3.3. Desarrollo experimental	23
3.3.1. Las encuestas	23
3.3.2. Recogida de datos: despliegue de las encuestas	30
3.3.3. Resultados obtenidos	30
3.3.4. Análisis de resultados	31
3.3.5. Conclusiones	40
3.4. Valoración de las propuestas de solución	44
4. Proyecto de innovación	44
4.1. Centro objetivo	46
4.2. Propuestas de mejora, actuaciones a realizar y temporización	47
4.2.1. Mejora y adaptación a períodos de crisis de la competencia digital del centro	49
4.2.2. Mejora y adaptación a períodos de crisis de las comunicaciones internas y externas	52
4.2.3. Mejora y adaptación a períodos de crisis de la atención a la diversidad	54
4.2.4. Mejora y adaptación a períodos de crisis de los protocolos de evaluación	56
4.3. Evaluación	57
5. Conclusiones	59
6. Anexos	61
6.1. Anexo 1. Relación entre las preguntas planteadas en la encuesta dirigida al equipo directivo y los objetivos que se han propuesto en el estudio.	61
6.2. Anexo 2. Resultados resumidos de las encuestas de Google Forms.	67
7. Referencias	81

1. Introducción

La teoría de las organizaciones se ha aplicado en diversas formas y con éxitos diferentes en el contexto concreto de las organizaciones educativas, las cuales, tienen unas características organizativas y estructurales propias lo suficientemente diferenciadas como para formar un ecosistema en ellas mismas. El presente trabajo intenta aportar un granito de arena a los estudios sobre organizaciones educativas, concretamente en el ámbito del aprendizaje de las organizaciones, utilizando para ello un estudio de caso centrado en tres centros educativos.

El período de tiempo que hemos pasado desde el mes de marzo hasta la fecha actual ha marcado un contexto específico que ha “obligado” a la mayoría de organizaciones escolares ha “aprender”, debido a los cambios originados en su funcionamiento habitual. Las organizaciones escolares se han adaptado a trabajar en la distancia, sin contacto físico directo entre sus componentes ni con los alumnos e introduciendo cambios importantes en muchos de los aspectos de su funcionamiento:

1. El más evidente, la realización de la formación telemática usando las nuevas tecnologías digitales, adaptando las formas, los contenidos y las actividades a este nuevo contexto.
2. La creación de nuevos medios de comunicación, tanto internos a la organización como externos con los diferentes colectivos: alumnos, familias, instituciones, Conselleria, etc.
3. La creación de nuevos protocolos de actuación en lo referente a las evaluaciones y la atención a la diversidad, las preinscripciones del alumnado, la transmisión de documentación a los diferentes agentes implicados, las entradas y salidas del centro, los diferentes usos de los espacios, etc.

Seguramente, podríamos pensar que muchas de estas actuaciones son temporales, puntuales y de urgencia. Sin embargo, son diversas las asociaciones de profesores y otras instituciones que consideran que estos cambios representan una oportunidad para actualizar y mejorar los procesos de funcionamiento globales de las organizaciones escolares.

En este sentido, en el presente trabajo se ha propuesto realizar un estudio para determinar cómo tres organizaciones escolares: Institut Ramon Berenguer IV, Institut de Tecnificació y Institució Montserrat SCCL, situados en la ciudad de Amposta, las dos primeras y en Barcelona, la última, han planteado y superado los retos que se han producido durante el confinamiento. El principal objetivo de este estudio ha sido determinar las acciones más importantes emprendidas en los centros para superar los retos planteados durante el confinamiento y cuales de estas acciones han sido lo suficientemente significativas para incorporarse al funcionamiento habitual del centro. Como objetivo secundario del estudio se ha investigado como ha sido para cada centro, el tipo de liderazgo, la estructura organizativa, la participación del claustro en los grupos de trabajo internos y externos, y el clima de trabajo durante el confinamiento. Finalmente, se ha establecido como cada uno de los centros ha dado

respuesta a la crisis, atendiendo a las características y las dimensiones de las que depende el aprendizaje organizacional.

Por este motivo, se ha iniciado el trabajo con un apartado teórico donde se ha realizado una búsqueda bibliográfica y un estudio heurístico que ha permitido extraer algunas de las dimensiones de las que depende más íntimamente el aprendizaje de las organizaciones fijándonos, sobretodo, en la influencia que tienen sobre el mismo la estructura de la organización, el contexto y la cultura organizacional.

Tras el apartado teórico se expone el estudio realizado, donde se ha observado que las propuestas de mejora que se han originado en cada una de las instituciones han producido cambios que, en algunos casos, se asimilarán dentro de las culturas respectivas de cada centro, permitiendo una mejor adaptación de las organizaciones para casos de crisis que puedan sufrir en el futuro.

Finalmente, en el último apartado del trabajo se ha realizado una propuesta de proyecto de innovación que recoge las principales acciones realizadas por los tres centros durante el confinamiento, derivadas de las conclusiones obtenidas tras la realización del estudio, donde se han temporizado una serie de estrategias y actuaciones que permitan a los mismos centros u otros de similares características introducir las innovaciones educativas utilizadas.

2. El aprendizaje de las instituciones escolares.

Los conflictos armados y los desastres naturales, así como las desigualdades de recursos económicos y humanos, impiden la normal escolarización de millones de jóvenes y niños en los países subdesarrollados. Las nuevas pandemias han democratizado sensiblemente este efecto llevando la problemática hasta los países mal denominados del “primer mundo”. La educación es, por tanto, uno de los sectores más sensibles a los cambios repentinos en el entorno.

El Banco Mundial viene poniendo de manifiesto en sus últimos estudios que el factor que más influye en el bienestar de la sociedad es la educación (Grupo Banco Mundial, 2018). Ejemplos como los de Corea, demuestran que la inversión en educación tiene una repercusión de impacto importantes en los niveles de bienestar de la población a medio y largo plazo. Según palabras del mismo informe en su prólogo (pág. V): “En el caso de las personas, fomenta el empleo, la obtención de ingresos y la salud. Genera orgullo y abre nuevos horizontes. A nivel social, impulsa el crecimiento económico a largo plazo, reduce la pobreza, estimula la innovación, fortalece las instituciones y promueve la cohesión social.”

Por lo tanto, la adaptación de los entornos escolares a las nuevas y cambiantes realidades pasa de ser un objetivo deseable a ser una obligación para la mayoría de países. La UNESCO, en su Agenda 2030 (UNESCO, 2019), destaca como uno de sus objetivos “fomentar sistemas educativos más resistentes y adaptados para hacer frente a los conflictos armados, los problemas sociales y los desastres de origen natural, así como garantizar que la educación se mantenga en medio de situaciones de crisis, durante y después de los conflictos armados”.

En este sentido, la capacidad de aprendizaje de las organizaciones escolares pasa a un primer plano, influenciada básicamente por tres factores: sus estructuras organizativas, el contexto interno y externo y su cultura organizativa, tal como propone Hameter (en Bolívar, 2015). En el presente apartado del trabajo se realiza una revisión de los conceptos, dependencias y relaciones que tiene el aprendizaje de las instituciones con diferentes factores que influyen el funcionamiento de la organización, como las estructuras organizativas, el contexto y la cultura organizacional (Gairín, 2000) o el clima de trabajo (Martín, 2000). Se estudia sus definiciones, las propuestas pasadas, las presentes y las que se vislumbran como tendencias en un futuro.

2.1. Visión general

El aprendizaje de las organizaciones, aunque suena un concepto esotérico, teórico o incluso inventado por los académicos para justificar una acción que se puede considerar natural en la mayoría de asociaciones de personas que trabajan en común por unos objetivos concretos, parece ser que tiene una identidad propia, suficientemente importante como para haber sido estudiado de forma profunda

en multitud de trabajos y estudios científicos desde la década de los 90. Una amplia literatura de este tipo procede del estudio de la organización y de la gestión empresarial y se ha aplicado a los centros educativos (Fullan, 1993), (Dalin & Rolff, 1993), (Leithwood & Louis, 1998), (Leithwood, 2000), (Senge & al., 2000), desde diferentes enfoques. Es por este motivo que hace falta comprender hasta qué punto las estrategias y estudios son aplicables en el entorno educativo.

Como ya proponía Senge (Senge, 1992), las organizaciones que aprenden son instituciones sociales capaces de formarse y transformarse permanentemente, facilitando el aprendizaje a todos los componentes de la comunidad, que es la base del constante desarrollo de la organización. Su funcionamiento debe estar basado en la capacidad de las personas de desaprender y volver a aprender, de adaptarse a las nuevas circunstancias y retos que la sociedad demanda de ellas, de estar atentos e integrar los cambios del entorno en sus estructuras y en sus protocolos de actuación (Gairín, 2000) (Martín, 2000). Por otra parte, Mulford (en Bolívar, 2000) propone que los aprendizajes de las organizaciones se dan en forma espiral: desde el aprendizaje individual al grupal, que incide en el organizativo. Algunos autores han propuesto recientemente que son las estructuras organizativas y unas condiciones de contexto adecuadas las que favorecen las dinámicas de aprendizaje sistemático y continuo, como propone Hameter (en Bolívar, 2015). También se pone de manifiesto que las organizaciones que aprenden deben tener una cultura propia que les permitan tener una conciencia de su existencia diferenciada de otras organizaciones próximas o del mismo tipo. Así, la historia de la organización, sus valores, sus creencias, las tradiciones, los objetivos comunes de la comunidad que forma la organización determinan, en gran medida, la capacidad de la misma para hacer frente a nuevos retos, asimilar las consecuencias y cambios y hacerlos parte de su estructura, es decir, aprender.

Hace ya veinte años, algunos autores estudiaron las dimensiones relevantes del aprendizaje organizativo y aplicaron estos conocimientos a las organizaciones educativas (Bolívar, 2000). Tras reconocer los centros escolares como organizaciones que presentan una cultura propia y una organización específica, sin duda, el siguiente paso es preguntarse como estas organizaciones aprenden de las crisis, de los diferentes aspectos que tensionan el funcionamiento "normal" de la institución, de las soluciones que se aplican y de como éstas son asimiladas por los componentes de la organización, de manera que la respuesta a futuras tensiones sea, en consecuencia, más rápida y efectiva, siempre entendiendo que un centro educativo no es una empresa.

Para evitar aplicar precipitadamente conclusiones derivadas de los entornos empresariales, algunos autores como Miguel Ángel Santos (Santos, 2000) proponen considerar los centros educativos como instituciones con unas estructuras de enseñanza colegiadas, que promueven el desarrollo profesional de forma colectiva, por lo que se convierten en una comunidad crítica de aprendizaje, un proyecto conjunto de acción, un ambiente de deliberación práctica y de colaboración que contempla y acepta el conflicto interno.

Parece ser que las conclusiones generales de muchos de estos estudios concuerdan en que el aprendizaje de una organización se deriva de una profunda y real autoevaluación institucional como base del proceso de mejora, pero que no es el único factor que inicia el proceso. Los factores necesarios para iniciar el proceso de aprendizaje se pueden resumir en: el trabajo colaborativo y distribuido (liderazgo distribuido), la aceptación del cambio (vencer la resistencia al cambio), movilización de la energía interna de organización (liderazgo pedagógico) y, me gustaría añadir, canales de comunicación correctos para difundir, consolidar y conservar el aprendizaje.

Definido el concepto y sus iniciadores, obviando la dificultad implícita que representa esta definición y el estudio detallado de su etimología, historia y evolución perfectamente explicada en (Gairín, 2000), fijémonos ahora en los factores que influyen en el aprendizaje de una organización. Podemos aceptar que una organización aprende cuando, tras haber optimizado los procesos para hacer frente a las diferentes tareas que tienen lugar en su seno, adquiere la capacidad de identificar a los mejores agentes, de entre los que trabajan en ella, para resolverlas, al tiempo que está atenta para responder a las demandas y cambios externos que puedan hacer replantear la distribución de las tareas. Por lo tanto, se institucionaliza la mejora como un proceso permanente y la transmisión de la información como una herramienta de la mejora. En palabras de Nancy Dixon (Dixon, 1994), las organizaciones que aprenden "*hacen un uso intencional de los procesos de aprendizaje a nivel individual, grupal y del sistema para transformar la organización en modos que satisfacen progresivamente a todos los concernidos*". Resumiendo, pues, según algunos autores (Senge, 1992), (Argyris, 1993), las Organizaciones que Aprenden tienen institucionalizados:

1. Los procesos de reflexión y aprendizaje institucional en la planificación y evaluación de sus acciones.
2. La generación de visiones compartidas en la organización.
3. La capacidad de aprender de sus errores aportando nuevas soluciones.

Por lo tanto, las organizaciones que aprenden adquieren una competencia nueva: la capacidad para procesar la información, aprendiendo colegiadamente de las experiencias pasadas y presentes, corrigiendo los errores y resolviendo sus problemas de un modo creativo y transformador, no meramente acumulativo o reproductivo. En aras de la claridad y la simplicidad en lo que se refiere al presente estudio, podemos aceptar que existen interesantes conclusiones derivadas de diversos estudios en los que se determinan los factores de los que depende el aprendizaje de la organización, como los estudios realizados por (Pearn, Roderick, & Mulrooney, 1995), que permiten concluir que algunos de los que más influyen en el aprendizaje de las mismas es la existencia de estructuras transformadores en el seno de la organización, las cuales permiten adaptar el funcionamiento en la que ésta opera según el contexto puntual que vive, favoreciendo la transmisión de información entre diferentes niveles, funciones y subniveles, adquiriendo la organización una rápida adaptación al cambio.

Otros de los factores predominantes, según los trabajos académicos realizados por autores de relevancia en el campo de estudio, son el contexto y la cultura organizacional. Nos referimos aquí al contexto definido según Gairín (Gairín, 2000), donde la institución debe situarse en un nivel de desarrollo organizacional adecuado y presentar unas características concretas para que el proceso de aprendizaje tenga éxito. Estos factores son de carácter interno y externo y determinan, su existencia o inexistencia, que el resto de procesos que intervienen en el aprendizaje se puedan llevar a cabo o no. En lo referente a la cultura organizacional, entendida en el contexto más humano introducido por autores como Braverman, Foucault, Giddens, Habermas o Hargreaves, según (Gairín, 2000) pág. 51, debemos aceptar la complejidad de su significado, que ya pone de manifiesto Armengol en su tesis doctoral (Armengol C. , 1999) y en trabajos posteriores (Armengol C. , 2000). A pesar de la complejidad que implica el estudio de la cultura organizativa, se acepta que su influencia sobre el aprendizaje de las organizaciones es primordial y complementa los otros factores nombrados anteriormente.

De esta forma, podemos concluir que la organización que aprende favorece las capacidades profesionales de sus miembros, que adquieren nuevos métodos de trabajo, saberes específicos y recursos adicionales para “sobrevivir” a cambios inesperados, mejorando, en general, la imagen de la institución y de sus componentes. En los siguientes puntos del trabajo se realiza un estudio teórico sobre cuales son los factores que más influencia tienen sobre el aprendizaje organizacional, relacionándolos con el estudio de caso que se ha realizado.

2.2. Influencia de las estructuras organizativas

Históricamente, el estudio de las estructuras organizacionales y su relación con la creación de nuevos conocimientos en el seno de las instituciones parte de la teoría del diseño organizacional (Burns & Stalker, 1961), (Lawrence & Lorsch, 1967), (Mintzberg, 1979), la cual, en contraposición a la teoría clásica de (Weber, 1947) y (Chandler, 1962), -que defienden la existencia de estructuras universales y que intentan buscar la “mejor” estructura para la organización-, reconoce la existencia de estructuras variables en el seno de la organización dependiendo de las condiciones del contexto interno y externo.

La diferenciación de las estructuras básicas en la teoría del diseño organizacional diferencian entre las estructuras mecánicas, que se caracterizan por ser funcionales y jerárquicas, con un riguroso control administrativo y que dificultan sobremanera la creación de conocimiento -aunque facilitan la posterior explotación de los mismos por su estabilidad y rigurosidad- y las estructuras orgánicas centradas en los equipos sociales, los departamentos, los grupos de trabajo, donde la compleja interacción individual con el grupo proporciona la creación y la difusión de los conocimientos, venciendo las barreras jerárquicas y sociales, la separación departamental, favoreciendo la descentralización de los poderes y el liderazgo distribuido aunque, por supuesto, presentan un alto nivel de informalidad y flexibilizan sobremanera las reglas.

Considerando las características de cada tipo de estructuras comentadas anteriormente, es evidente que la combinación de ambas formas en un nuevo modelo estructural proporcionará características deseables para la creación y explotación del conocimiento. En este sentido (Lawrence & Lorsch, 1967) concluyeron e identificaron dos aspectos importantes: la diferenciación y la integración. La diferenciación es un efecto que se da paralelamente al crecimiento de la estructura organizacional y a su especialización, mientras que la integración, definida por autores como (De La Fuente, García-Tenorio, Guerras, & Gomez, 1997), pone de manifiesto la necesidad de lograr la unidad de esfuerzo entre las diferentes partes de la organización para conseguir el objetivo común. Existe un consenso generalizado en referencia a que las estructuras favorecedoras de la creación de nuevos conocimientos y de su integración en la estructura general de la organización son las derivadas de la departamentalización por procesos y del diseño de organizaciones planas, aunque la creación del conocimiento demanda integración y resolución de conflictos a nivel global, lo que implica la influencia de otros factores adicionales a la estructura organizacional.

Al final del siglo pasado, diversos estudios proporcionaron una explosión de propuestas relacionadas con las estructuras organizativas adaptadas a la creación de conocimiento en las instituciones, que combinaban de una u otra forma las estructuras mecánicas y orgánicas para mejorar la gestión del mismo (Drucker, 1993). Me gustaría destacar las propuestas realizadas por (Miller, 1986) en referencia a las estructuras planas, las estructuras tipo redes de (Powell, 1990), las organizaciones basadas en el conocimiento (Pérez-Bustamante, 1998), las organizaciones virtuales de (Davidow & Malone, 1992), las organizaciones modulares de (Sánchez & Mahoney, 1996) y la organización hipertexto de (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Diversos autores han puesto de manifiesto que cuando una organización “aprende” y “crea” nuevos conocimientos se establece un cierto malestar en el seno de la organización, sobretodo en lo que se refiere a las formas tradicionales de su diseño estructural (Nonaka & Takeuchi, 1995). Esta resistencia a la innovación, según autores como (Brown & Duguid, 2001), es debido a que el conocimiento se encuentra disperso y fragmentado en los diferentes niveles verticales y horizontales y, consecuentemente, su generalización a lo largo de toda la estructura organizativa exige romper el funcionamiento habitual del flujo de información, que en algunos casos puede ser de abajo hacia arriba, provocando cambios en la jerarquía establecida de antemano.

Con el inicio del milenio, las propuestas organizativas se orientaron hacia la creación de equipos multidisciplinares basados en el aprendizaje, la creación de nuevas formas de pensar y de actuar (Englehardt & Simmons, 2002), pero paralelos a la jerarquía establecida, los cuales recibieron diversidad de nombres relacionados con la idea de generar estructuras suplementarias a las tradicionales: organización colateral, organización circular, organización paralela, estructuras dualistas, sistemas de investigación acción, etc. Me gustaría destacar el alto grado de coincidencia que se observa entre este tipo de estructuras (EPA) al ser comparadas con la existencia de comisiones,

grupos de trabajo, equipos impulsores, comisiones y otras fórmulas similares de agrupamiento del capital humano que encontramos actualmente en los centros educativos en nuestro país. El objetivo que pretenden este tipo de estructuras es romper las barreras sociales y la jerarquía establecida para favorecer el aprendizaje y el intercambio de conocimiento, que permita la creación de nuevos procesos, de nuevas formulas de acción y de nuevo pensamiento.

Examinado con detalle estos grupos de trabajo de los centros educativos actuales, se observa un alto grado de heterogeneidad, con participantes de diversos departamentos (interdepartamentales), de diversos ciclos (inter-ciclos), de diversas etapas (inter-etapa) y de diversos centros (inter-centros). Usualmente, existe un coordinador encargado de dirigir el grupo de trabajo, el cual suele actuar en igualdad de condiciones con el resto de participantes, por lo que parece más bien una colaboración entre iguales. Observando más atentamente el fenómeno, parece indiscutible que la proliferación de este tipo de estructuras no es espontánea, sino derivada de las condiciones del entorno, mayoritariamente potenciado por estamentos externos al centro: Conselleria d'Educació, formaciones específicas, redes de formación, redes de innovación, etc., aunque parece evidente, sin ninguna duda, que la participación de los individuos en estos grupos debe estar potenciada por las condiciones del entorno internas del centro como el ambiente de trabajo y horarios adecuados, con una fuerte componente (o dimensión) marcada por los valores y las creencias adquiridas por el colectivo -aquello que solemos llamar la cultura institucional-.

Parece ser, pues, que las estructuras organizacionales tienen un peso importante en el fomento del aprendizaje de las instituciones educativas, tal como indica la actual realidad de nuestros centros educativos y de las políticas de formación e innovación fomentadas desde las instituciones gobernantes. Como profesor en activo, me gustaría destacar que la existencia de estas estructuras de colaboración no sirve únicamente para la creación de nuevos aprendizajes y de nuevo pensamiento. Personalmente, opino que permiten la socialización, el intercambio de experiencias a todos los niveles (no únicamente profesionales) y la creación de medios de comunicación y vínculos que traspasan las barreras jerárquicas.

En este sentido, parece ser que la visión académica más actual está muy acorde a la realidad que se observa en los centros. Estudios con cierta antigüedad, pero que mantienen toda su validez y actualidad, como las propuestas de organizaciones hipertexto (Nonaka & Takeuchi, 1995) y de redes informales (Wang & Ahmed, 2003), priorizan la existencia de estructuras orgánicas informales identificando dos componentes: una primera contribución dura (que hace referencia a los individuos, grupos, equipos o departamentos) y una componente blanda que hace referencia a las relaciones que se establecen entre ellos. Estas propuestas destacan la importancia de las conexiones informales que se establecen entre grupos diferentes y/o individuos, que contribuyen a la espiral de la creación del conocimiento establecida por Mulford (en Bolívar, 2015).

Podemos concluir por lo expuesto que, durante el estudio que se realiza en este trabajo se han estudiado los siguientes efectos de la estructura organizacional sobre el aprendizaje de las instituciones escogidas:

1. Por una parte, se ha determinado la existencia de grupos de proyecto y de redes informales, junto al grado de impacto que tienen sobre la institución y sus individuos.
2. Por otra parte, se ha determinado la existencia de estructuras mecánicas en las instituciones estudiadas, que permitan la adopción oficial y la interiorización de los nuevos conocimientos y aprendizajes y, por tanto, de nuevos valores, en su cultura organizativa.

2.3. Influencia del contexto

Es indiscutible la necesidad de establecer cuales deberían ser las condiciones mínimas que una organización debe presentar para realizar un proceso de autoaprendizaje efectivo. Existen diversos estudios académicos que centran su atención en los contextos internos y externos que se deben dar en una organización sometida a un proceso de cambio, de innovación o que esté sufriendo un período de crisis que implique cambios profundos en sus formas de hacer o de concebir sus funciones.

Gairín (Gairín, 1999) propone cuatro estadios organizativos para las instituciones que aprenden, que permiten orientar los procesos de cambio según las necesidades de la organización. En esta concepción, el nivel de desarrollo en el que se encuentran y las orientaciones que la institución presenta en referencia a dimensiones como los niveles de creatividad, las contextualizaciones internas y externas, la implicación personal de los componentes de la institución, la participación social en el cambio, las existencias de estructuras planas (horizontalidad de la toma de decisiones), la calidad de los recursos humanos, la existencia de una cultura auto-evaluativa de calidad en la institución y las exigencias de formación permanente de los profesionales de forma contextualizada, marcan el estadio de la organización frente al aprendizaje institucional. Como se observa, una vez más, se propone que existe una interrelación entre los diferentes factores que influyen en la facilidad en que una institución transforma el proceso de reacción frente a las dificultades, en un aprendizaje y la creación de nuevos conocimientos (Gairín, 2002).

Revisando la bibliografía relacionada con el tema tratado, se puede concluir que cada organización presenta formas particulares de interpretar la información, de conservar los nuevos conocimientos y capacidades adquiridas e, incluso, en su forma de usarlos (Brown & Duguid, 2001). Una vez más, estas diferencias se relacionan con factores contextuales de la organización, tal como indica Gairín, que pueden ser de diferente índole: el liderazgo (Vera & Crossan, 2004), la cultura organizacional (Popper & Lipshitz, 2000), el entorno (Fiol & Lyles, 1985), la estrategia de la organización y su estructura organizacional.

Así pues, el entorno en el que actúa la organización parece tener una influencia lo suficientemente relevante como para que diversos autores hayan indicado su importancia al ser considerada como factor predominante en el proceso de aprendizaje de la organización. El contexto interno y externo en el que la institución desarrolla sus tareas marcarán, por tanto, su facilidad de aprendizaje. Los estudios académicos orientados a determinar cuales son los factores de contexto internos y externos que contribuyen a un aprendizaje efectivo establecen una serie de dimensiones que intentaré resumir en este apartado con la intención de utilizarlas en el estudio de caso que se propone en el trabajo. Aunque son estudios realizados en diferentes ámbitos empresariales y organizacionales, su aplicación a los ecosistemas educativos parece ser bastante factible, debido a la generalidad del tratamiento.

Así pues, algunos estudios destacan que los factores externos y relacionales que más influencia tienen sobre el aprendizaje de las organizaciones son: la incertidumbre del entorno, la confianza y el compromiso (Selmes & Sallis, 2003), considerando que la institución se encuentra enmarcada en una red de conocimiento formada por nodos (o participantes) de la misma tipología. Este caso es muy similar al de las instituciones educativas públicas o subvencionadas y, guardando las distancias, a las instituciones educativas de carácter privado. Los centros educativos se encuentran en una red cuyos componentes pueden tener interacciones de intercambio de información y conocimientos, por lo que los factores externos antes nombrados son plenamente válidos. Estudiemos con más detalle cada uno de estos factores para establecer su influencia sobre el aprendizaje de la organización.

La incertidumbre del entorno define el grado de imprevisibilidad que la organización sufre en su conjunto, en referencia a los cambios del medio externo que tienen influencia sobre la institución. En el caso que tratamos en este trabajo, es evidente que la existencia de medidas cautelares que suspenden la actividad formativa presencial y el trabajo físico en las instalaciones de los centros educativos introducen cambios importantes, que provocan un cierto grado de incertidumbre en forma de turbulencia, diversidad, hostilidad del entorno y grado de complejidad para llevar a cabo las funciones habituales de la organización. Diversos estudios han vinculado la incertidumbre del entorno a una mayor colaboración entre los miembros globales de una red de conocimientos, por lo que, parece ser que la incertidumbre favorece el intercambio de información y la creación de nuevos conocimientos que potencian el aprendizaje organizacional (Lee, Chen, & Tang, 2008).

Sin embargo, no hay que olvidar que la confianza es una de las dimensiones clave para que se de una adecuada transmisión de información entre los componentes de una red. Esta confianza se define en el entorno empresarial como la seguridad de que el otro participante actuará de forma predecible y sin afectar los intereses de los componentes de la red de conocimiento. En el caso de las instituciones educativas, más concretamente las de la red pública, esta confianza se sobreentiende al formar parte todas ellas de una organización jerárquicamente superior que fomenta el intercambio de experiencias y el trabajo en red. En el caso de las instituciones privadas pueden existir disfunciones relacionadas con la competitividad del mercado y, seguramente, darían pie a un estudio mucho más amplio que el

que aquí se pretende. En este sentido, hay que recordar que, según la teoría del intercambio relacional de MacNeil (MacNeil, 1980), un importante nivel de confianza expresado desde el liderazgo de la organización ayuda a reducir los comportamientos oportunistas de los profesionales y a aumentar la confianza entre los socios de la red de conocimientos, estableciéndose mecanismos seguros de intercambio de información que repercuten en el aprendizaje organizacional. Por lo tanto, la confianza entre los componentes de la red de conocimientos favorece el aprendizaje organizacional y el compromiso entre los mismos a largo plazo. El compromiso de los componentes de la red de conocimiento se define como la voluntad de los participantes de dedicar recursos: tiempo, recursos humanos y energía, para contribuir positivamente al conjunto de la red que, sin duda, también contribuye positivamente al aprendizaje organizacional individualmente.

En referencia al contexto interno de la organización son extensos los estudios que han investigado los efectos que tienen el liderazgo, la comunicación, la estructura, la cultura y el ambiente organizacional sobre el buen funcionamiento de la misma. En el apartado anterior nos hemos centrado en el efecto de la estructura organizativa sobre el aprendizaje organizacional y en el siguiente punto de este trabajo estudiaremos el efecto de la cultura organizativa y el ambiente de trabajo sobre el aprendizaje de la institución. Por tanto, intentaremos resumir en este punto los efectos que tienen el liderazgo y la comunicación interna sobre el proceso de aprendizaje.

Son muchos los trabajos científicos que determinan que el liderazgo es uno de los factores predominantes para potenciar el aprendizaje de la organización. Así, un liderazgo que fomente el cambio, la comunicación, que desarrolle una visión compartida de la institución, que haga un uso correcto de la comunicación y que permita la experimentación educativa, parece ser el indicado para fortalecer el aprendizaje (Berson, Nemanich, Waldman, Galvin, & Keller, 2006) (Munford & Gustafson, 1988).

En referencia a los efectos de la comunicación interna de la organización en la adquisición de aprendizajes debemos considerar la importancia que la misma tienen en todos los aspectos de su funcionamiento. La comunicación, ampliamente considerada en una organización, está íntimamente relacionada y actúa al unísono con otros factores de los que depende el buen funcionamiento de sus procesos y relaciones. Existen diversas definiciones del concepto de comunicación interna pero, para este trabajo, se tomará como punto de partida la definición de (Castro, 2012), en la que expone que la comunicación organizacional es uno de los factores fundamentales en el funcionamiento de las empresas, es una herramienta, un elemento clave en la organización y juega un papel primordial en el mantenimiento de la institución. Su actividad es posible gracias al intercambio de información entre los distintos niveles y posiciones que ocupan los miembros de la organización, los cuales establecen patrones típicos de comportamiento comunicacional en función de dimensiones sociales, por lo que cada persona toma un rol comunicativo característico.

Así pues, si la existencia de las estructuras orgánicas facilita el intercambio de conocimientos entre los miembros de la institución, la correcta comunicación es el medio por el que los conocimientos se difunde, se extienden a todos los participantes y permiten la posterior incorporación a los procesos consolidados del funcionamiento de la organización. Queda claro pues, que la correcta comunicación interna favorece sobremanera dos aspectos del aprendizaje de la organización: la difusión de conocimientos y la consolidación del aprendizaje. Así, la cultura organizacional, los sistemas de funcionamiento o procesos, los significados que se asignan a cada concepto o hecho y la historia de la organización en su base, deben armonizarse con un proceso comunicativo adecuado. Si la interdependencia es positiva, la organización estará integrada, mientras que, si el proceso de comunicación no es el adecuado, la organización sufrirá disfunciones que segregarán a parte del colectivo que la forma, entorpeciendo su correcto funcionamiento. En la década de los 80 se constató por algunos autores que todo comportamiento humano es comunicación: no existe la “no comunicación”. Por lo tanto, la comunicación forma parte indisoluble de los procesos y estructuras organizativas: las relaciones institucionales y relaciones interpersonales y intrapersonales se manifiestan en las relaciones intersubjetivas relacionadas íntimamente con la cultura y la psicología de los miembros de la organización educativa. Esto determina la definición de situaciones y la construcción de significados según las percepciones personales, los sentimientos y las subjetividades. En los centros educativos, este hecho tiene una importancia que se ha demostrado primordial y que ha producido estudios científicos de caso muy relevantes al respecto (Cantón & Garcia, 2012).

En este aspecto, la situación vivida ha puesto a prueba los procesos de comunicación internos de los centros educativos basados en la presencia física. Los medios utilizados, los canales de comunicación, han debido adaptarse a la presencia virtual, lo que ha reducido, en parte, el lenguaje no verbal que siempre ha sido primordial en la comunicación humana, tanto para la comunicación de emociones como de mensajes basados en movimientos, expresiones u otros aspectos visuales. Estudiar cómo se ha abordado este reto por parte de las organizaciones es uno de los puntos de estudio más importantes de este trabajo. Podemos concluir por lo expuesto que, durante el estudio que se ha realizado en este trabajo se han estudiado los siguientes efectos del contexto sobre el aprendizaje de las instituciones:

1. Por una parte, se ha determinado como la incertidumbre del entorno ha influido en el aumento de la comunicación de los centros con sus redes de conocimiento, junto al grado de impacto que ha tenido el intercambio de información. Se ha estudiado, al mismo tiempo, el grado de confianza y el compromiso que los componentes de los centros tienen con sus redes.
2. Por otra parte, se ha determinado el tipo de liderazgo que se ha ejercido durante el período de confinamiento y como ha sido percibido por el claustro de profesores.
3. Finalmente, se ha establecido si los mecanismos de comunicación han respondido adecuadamente a las necesidades del profesorado, su opinión respecto al uso de las nuevas tecnologías en el proceso de comunicación y si los trabajadores han establecido mecanismos de comunicación que se puedan incorporar a su trabajo habitual en el futuro.

2.4. Influencia de la cultura institucional

La cultura organizacional se ha estudiado profusamente durante la última década del siglo pasado intentando recoger los estudios realizados con anterioridad (Sackman, 1991), (Bertrand, 1991) (Trice & Beyer, 1993) y (Alvesson & Berg, 1992). Sin embargo, el inicio de su estudio lo encontramos en la obra realizada por Elton Mayo en 1927 para la Western Electric Company -completados posteriormente por L.I. Warner-, con el objetivo de determinar los factores que tenían un peso importante en la efectividad de los trabajadores y como estos factores condicionaban la forma en la que se enfrentaban a sus tareas. Este estudio puso de manifiesto la importancia de los factores psicológicos sobre la productividad, la motivación y la satisfacción personal de los trabajadores (McCarney, Warner, & Iliffe, 2007). El siguiente trabajo de investigación que representó una de las referencias en el campo del estudio de la cultura organizacional lo encontramos en la obra de Edgar Schein (Schein E. , 1982), (Schein E. , 1988). Quizás, el punto más controvertido de estos estudios siempre ha sido la correcta definición del concepto de cultura organizacional, que para Schein sería:

“... un patrón de supuestos básicos compartidos que el grupo aprende en la medida que resuelve sus problemas de adaptación externa e integración interna, que los ha trabajado lo suficiente para ser considerados como válidos y, por lo tanto, dignos de ser enseñados a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas.” (Schein E. , 1988, pág. 12)

Las diferentes visiones históricas de la concepción de la cultura organizacional se pueden clasificar en dos grupos: la concepción constructivista que defiende que la cultura organizacional surge de la interacción humana en un grupo con un objetivo (u objetivos) común que se define desde el interior de la organización, dando sentido a la interacción grupal, y la concepción positivista que considera que la cultura de la organización está marcada por el entorno en el que la organización se encuentra, siendo la cultura organizacional un mero reflejo de la cultura que envuelve a la institución. Actualmente se considera que ambas concepciones son válidas y forman parte, ambas, del concepto de cultura organizacional para completar la definición ofrecida por Schein.

En referencia a la relación de la cultura organizacional y el aprendizaje de la organización Schein (Schein E. , 2000) propone que es la cultura de la institución el contexto en el que la organización se forma y, al mismo tiempo, el contexto sobre el que aprende, supuesto defendido por otros autores como Gairín (Gairín, 2002). Así, se propone que la actividad principal de un centro educativo será la puesta en práctica de una cultura propia, su cambio, su evolución y su desarrollo, todos ellos procesos correspondientes al aprendizaje de la institución. Este proceso se complementa con un clima interno que surge de la interacción entre las diferentes personalidades que forman la institución con sus estructuras y que condicionan su percepción de la misma y, por lo tanto, su comportamiento y efectividad (Martín, 2000). Así pues, los conceptos de cultura y clima organizacional, aunque diferentes, están íntimamente ligados y deben estudiarse de forma conjunta para extraer conclusiones factibles. Las definiciones de clima organizacional, como en el caso de la cultura, han pasado por

diversas etapas en los estudios académicos realizados a lo largo de finales del siglo pasado e inicios del nuevo milenio, que recogen los trabajos realizados en lo que se ha venido a denominar “los mágicos 1960s”, década donde se estudió profusamente el concepto (McGregor, 1960), (Litwin & Stringer, 1968). Sin embargo, el concepto de clima organizacional no se establece, como se acepta hoy en día, hasta la década de los setenta, cuando se considera la dimensión psicológica de las organizaciones (Reichers & Schneider, 1990). Hasta entonces se habían considerado tres perspectivas para su estudio y definición: la perspectiva estructural, la perceptual y la interactiva, con diferentes variaciones de la definición del clima de la organización. Esta definición y la interpretación cultural (o perspectiva cultural) de la misma, se centra en los valores básicos y las creencias que están presentes en la organización y como éstos resultan en los patrones de conducta de los componentes de la organización al compartir los valores y significados que han definido en común, considerando la interacción entre los profesionales el elemento determinante del clima, que se basa, por tanto, en la cultura organizacional (Sathe, 1985). Esta concepción cultural del clima organizacional permite definir el concepto y relacionarlo con diferentes dimensiones de la organización, como: los conceptos comunes relativos a la confianza, cohesión del grupo, apoyo entre los componentes, autonomía de la organización y innovación; permite definir puntos de partida para interpretar una situación nueva a la que debe enfrentarse la institución; permite una interacción entre los miembros real y cercana; refleja las actitudes y valores de la cultura organizacional predominante y, por tanto, moldea la conducta de los profesionales. En este trabajo tomaremos como definición principal del clima organizacional a la percepción que tienen los individuos de la organización globalmente, sus estructuras y sus características, y añadiremos la percepción que tienen del ambiente de trabajo, de las motivaciones personales que la organización puede cubrir y de cómo la cultura de la organización refleja los valores personales y la orientación de los componentes.

Como ya se ha comentado en la introducción de este apartado del trabajo, los tiempos convulsos en los que vivimos hacen que la educación tenga una relevancia muy importante y, por tanto, una gran influencia sobre el clima y la cultura resultante en las organizaciones modernas. Diversos autores hablan de un cambio de paradigma que transforma la sociedad de la información en la sociedad del conocimiento (Moreno, 2009), en la que el capital humano y social tienen una influencia definitiva sobre la productividad de la organización. De aquí que la relación entre cultura organizacional y el clima sea tan íntima y ambas, por igual, tengan un peso tan importante en los procesos de aprendizaje de las instituciones. Como ya se ha establecido anteriormente, el desarrollo global de la organización pasa por el continuo aprendizaje de sus componentes, que usan como contexto la misma organización en forma de grupos de trabajo, comisiones, departamentos u otras estructuras para difundir los valores, los conceptos y los protocolos de actuación y que, además, constituyen la fuente de satisfacción individual y colectiva de la institución, todo ello dependiendo del grado de confianza que se ha adquirido (Caracciolo & Foti, 2003). En el mismo sentido, (Bolívar, 2000) propone que las instituciones educativas se deben configurar como unidades básicas de formación e innovación y, añadiríamos desde un punto de vista más actual, que deben trabajar como nodos en redes de conocimiento compartido. Es evidente, pues, que las instituciones educativas proponen y desarrollan las innovaciones siguiendo su

propio conjunto de valores y principios (cultura organizacional) y deciden (o no) llevar a cabo las innovaciones si el clima de la organización, que puede estar influenciado por el contexto externo sin ninguna duda, así lo permite. Para finalizar este apartado del trabajo me gustaría resaltar la importancia histórica que tienen las instituciones educativas como transmisoras de cultura social. Es decir, las instituciones educativas no únicamente transmiten el conocimiento, los valores y principios de una sociedad entre diferentes generaciones, sino que, además, son un garante de la cultura social predominante y un contexto físico sobre el que se inician los cambios culturales. De ahí la relevancia que adquiere la cultura organizativa en los procesos de aprendizaje y como los procesos de aprendizaje, en definitiva, producen cambios en la cultura predominante para adaptarla a los cambios externos, o crisis, a los que la organización se enfrenta continuamente.

Podemos concluir por lo expuesto que, durante el estudio que se ha realiza en este trabajo se han estudiado los siguientes efectos de la cultura y el clima organizacional sobre el aprendizaje de las instituciones escogidas:

1. Por una parte, se ha determinado si los componentes de la institución perciben que existe una cultura dominante: un conjunto de valores, de principios y de formas de hacer las cosas propias del centro y el grado de aceptación que tienen de la misma.
2. Por otra parte, se ha determinado como los componentes de la organización perciben el clima de la misma en forma de satisfacción personal, entendida como la respuesta que la organización da a las necesidades individuales, y de la satisfacción del grupo.
3. Finalmente, se ha establecido si la cultura dominante favorece la innovación y el cambio, favoreciendo el aprendizaje organizacional.

3. Estudio de caso: tres centros escolares frente al confinamiento

La pandemia sobrevenida a causa del virus COVID-19 ha sido una crisis imprevista que ha hecho reaccionar de formas muy diversas a los diferentes centros educativos. Atendiendo a los hechos, desde las administraciones públicas ha habido mucha improvisación, producto del súbito impacto que ha producido de forma generalizada en todo el sistema. Los equipos directivos y los profesores no han contado con instrucciones claras y homogéneas desde la Conselleria. Muchos centros se han topado con la necesidad repentina de “acabar” su transformación digital y de contar con profesorado formado en las distintas competencias digitales. De repente, el ordenador ha pasado de ser una herramienta más a ser “la herramienta” que todos deben saber usar. Sin embargo, el dominio de la técnica no es suficiente porque hay que integrar el nuevo canal de enseñanza de forma razonable con los currículos oficiales, que no están pensados para desarrollarse online. Más todavía, la medida temporal que debía durar aproximadamente una quincena se ha alargado hasta final del curso académico 2019-2020, lo que ha producido cambios importantes en los procesos de evaluación, de recuperación de asignaturas, de promoción del alumnado y, en general, del seguimiento del alumnado con dificultades de aprendizaje o con problemas sociales. Este último grupo de alumnos merece una mención especial

debido a que, como ponen de manifiesto diversas fuentes (Menéndez Álvarez-Hevia & Figares Álvarez, 2020), son los alumnos con dificultades de aprendizaje, los alumnos con entornos familiares que presentan dificultades sociales y económicas y aquellos que tienen un entorno familiar poco digitalizado y/o culturizado, los que más sufren las crisis y los que más desfavorecidos han sido durante el confinamiento. De forma inédita en nuestra historia, la Conselleria ha desplegado un plan de atención a grupos familiares con problemas de conectividad con dos puntos clave: (i) la detección de los grupos familiares con dificultades -que se ha llevado a cabo en los centros educativos- y (ii) el suministro de aparatos de conectividad (básicamente tabletas y móviles) a estos grupos familiares. Aun así, hay que recordar que estas mismas familias son las que conforman el grupo más grueso del analfabetismo digital en nuestro país, por lo que la herramienta sirve, pero no asegura el aprendizaje.

En otro orden de cosas, hay que recordar que el grupo de profesionales que conforman los centros educativos es, a su vez, diverso. Como en todos los aspectos de la vida, cada profesor tiene su bagaje y sus principios, que pueden coincidir o no con los del centro educativo. Existen, por lo tanto, centros más innovadores que buscan respuestas más creativas y adaptadas a las familias y otros con carencias en estos aspectos a los que les ha costado más superar la crisis. En este aspecto, la pandemia ha sido como un microscopio que ha agrandado las dificultades que ciertos profesionales y centros padecen desde hace años en referencia a las innovaciones y al uso de las nuevas tecnologías.

3.1. Planificación del estudio

En el presente estudio de caso se ha intentado desvelar algunas de las iniciativas emprendidas por tres centros de diferente tipología: un centro de grandes dimensiones, un centro de alto rendimiento deportivo y una cooperativa de enseñanza, que han sido los únicos centros que han querido participar en el estudio. Se ha realizado, a la vez, un estudio cualitativo de cómo el aprendizaje de los centros se ve condicionado por ciertos factores intrínsecos a las organizaciones. A continuación, se expone el estudio de caso realizado sobre estos tres centros escolares con los siguientes objetivos:

1. Establecer cuales han sido las propuestas de cada centro para enfrentarse a los retos siguientes:
 - 1.1. La continuidad de las clases en formato digital.
 - 1.2. La continuidad de las reuniones y coordinaciones entre equipos de docentes.
 - 1.3. La evaluación del alumnado.
 - 1.4. La toma de decisiones.
 - 1.5. Las gestiones administrativas.
 - 1.6. Cualquier otra iniciativa que el centro haya emprendido.
2. Estudiar del contexto de la organización escolar como institución que aprende, observando las siguientes dimensiones:
 - 2.1. El tipo de liderazgo del centro.
 - 2.2. Cuales son las estructuras organizativas que favorecen el aprendizaje.

- 2.3. Cuales son las estructuras organizativas que aseguran la incorporación de las innovaciones al funcionamiento habitual del centro.
- 2.4. La existencia de una cultura mayoritaria en la organización y de que tipo de cultura se trata.
- 2.5. El clima de la organización durante el proceso de crisis.
3. Establecer qué innovaciones surgidas durante la crisis se consideran que contribuyen a la mejora del funcionamiento del centro y, por tanto, se incorporarán al funcionamiento habitual del mismo.

3.2. Presentación de los centros educativos

Para realizar el estudio, como resultado una vez más de la situación de confinamiento parcial que todavía sufrimos, se ha optado por utilizar las encuestas telemáticas por medio de formularios de Google Forms, que se han hecho llegar a los equipos directivos y a los claustros de profesores, tras su revisión por parte de los equipos directivos. Una vez obtenidos los resultados se ha realizado su análisis y se han extraído las conclusiones parciales que se exponen en los puntos siguientes.

Para hacer más comprensible al lector los datos obtenidos, su análisis y las conclusiones que se extraen, se inicia la exposición del estudio con una descripción técnica de los tres centros educativos. Esta descripción ha sido realizada por la dirección de cada uno de los centros, a las que se ha pedido una descripción corta de su institución donde quede explícita la siguiente información:

1. Forma jurídica legal del centro (Centro público, subvencionado, cooperativa, ...)
2. Nombre exacto de la institución.
3. Número de profesores y alumnos durante el curso 2019-2020.
4. Enseñanzas oficiales que se imparten.
5. Número de proyectos de innovación en los que está involucrado el centro.
6. Número de programas (proyectos consolidados) que mantienen activos el centro.
7. Una breve descripción del centro en su entorno y los valores que defiende desde su PEC.

3.2.1. INS Ramon Berenguer IV

El Institut Ramon Berenguer IV d'Ampostà es un centro de titularidad de pública que corresponde al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Actualmente consta, de forma oficial, de un claustro de 92 profesores para dar servicio a 887 alumnos de educación secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos de formación profesional. El centro mantiene una actividad de innovación constante con diferentes programas consolidados y proyectos actualmente activos, como: GEP (Generació Plurilingüe), Xarxa de CB, Programa d'orientació educativa, centre de pràctiques MUFPS, Programa Erasmus+, Programa #aquiproubulling, Programa de biblioteca escolar, Programa d'aprenentatge serveis, Programa d'escoles verdes.

Según el PEC (Proyecto Educativo de Centro), la institución se define como un centro con una larga y bien cimentada cultura previa, bien considerado en su entorno social dentro de la población de Amposta. Físicamente, está situado en una zona privilegiada de la población junto a otros edificios emblemáticos y es considerado, por tanto, un centro referente en la zona educativa de influencia, que persigue el éxito escolar y la excelencia educativa, desarrollando al máximo las capacidades de cada uno de los componentes de la institución con la finalidad de fomentar la equidad y la garantía de la cohesión social.

3.2.2. INS Tecnificació

El Institut de Tecnificació d'Amposta es un centro de titularidad de pública que corresponde al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Actualmente consta, de forma oficial, de un claustro de 45 profesores para dar servicio a unos 400 alumnos de educación secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos de formación profesional. El centro se define en su PEC como un centro de nueva creación ubicado en plena zona deportiva de la ciudad de Amposta y a pocos metros de la residencia de estudiantes del centro de alto rendimiento deportivo y de los otros dos centros de educación de referencia de la ciudad. Su principal objetivo es dar servicio a los alumnos entre 12 y 18 años priorizando aquellos que realizan entrenamiento técnico oficial en algún deporte dentro del marco de programa d'Alt Rendiment Esportiu de Catalunya, y completando la oferta formativa de la ciudad con enseñanzas del Règim Especial d'Esports y de ciclos formativos de la Familia Profesional de Actividades Deportivas. El centro se marca como misión formar, orientar y acreditar a los alumnos para que estos adquieran sus capacidades máximas, siempre conservando su integración social, familiar y laboral y creando un entorno agradable e integrador. Se define como un centro innovador, acogedor e inclusivo, que crea un entorno de trabajo positivo para el claustro y para los alumnos, comprometido con el respeto a la diversidad de todo tipo, donde los alumnos tienen las condiciones necesarias para conseguir adquirir las competencias básicas tanto en el trabajo individual, como colaborativo o en equipo y que colabora activamente con la red de centros y entidades de su entorno para conseguir la cohesión social necesaria para el pleno desarrollo de los componentes de su comunidad educativa.

3.2.3. Institució Montserrat SCCL

La Institució Montserrat SCCL es una escuela concertada de trabajo cooperativo que forma parte de Escoles Coop (<https://escolescooperatives.cat>). Actualmente consta, de forma oficial, de un claustro de 50 profesores y profesionales de apoyo para dar servicio a unos 700 alumnos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria. El centro educativo está situado en el barrio de Sants en Barcelona, situado en la zona sur de la ciudad. Pertenece al distrito de Sants-Montjuic y limita con los distritos barceloneses del Ensanche al noreste, con el de Les Corts al noroeste y con el municipio de Hospitalet de Llobregat al sur. Es un barrio con mucha vida propia y un movimiento asociativo importante, que coordina el Secretariado de Entidades. Ofrece todo tipo de recursos públicos a nivel de equipamientos y ofrece una amplia oferta educativa de todas las etapas, tanto pública como concertada. En su ideario

destacan una serie de conceptos que ellos mismos definen para su comunidad educativa, que consideran: catalana, pluralista, activa, humanista, participativa e innovadora. A pesar que el Departament d'Educació no reconoce ninguno de los proyectos de innovación en los que el centro está embarcado, su compromiso con la innovación educativa está presente en la multitud de programas educativos y metodologías propias con las que trabajan: ambientes de libre circulación, espacios de aprendizaje cooperativo: observación y experimentación, comunidades de aprendizaje, programas de psicomotricidad, sensibilización musical, biblioteca en el aula, protagonistas de la semana (para P3), salidas en el entorno natural y cultural.

3.3. Desarrollo experimental

3.3.1. Las encuestas

Las encuestas realizadas han intentado extraer la información que se requería para cubrir los objetivos planteados. La redacción y contenido de las preguntas, al igual que la cantidad de las mismas, siguen las recomendaciones marcadas en ciertos trabajos del campo de investigación de la sociología (López-Roldan & Fachelli, 2015). Se ha intentado, por tanto, que las encuestas tengan una longitud adecuada, que las preguntas sean claras y fáciles de responder y que se agrupen en bloques temáticos, siempre buscando la claridad y la facilidad de respuesta para el público objetivo. A diferencia de lo que se propone en la obra nombrada anteriormente, los resultados se han analizado desde un punto de vista cualitativo, sin utilizar los artificios estadísticos usuales del campo.

Se han confeccionado dos encuestas diferentes: (i) la primera orientada al núcleo del equipo directivo (director, secretario y jefe de estudios) quienes disponen de ciertas informaciones diferenciadas del resto del claustro y sobre los que recaen ciertas obligaciones legales, junto a algunos componentes del equipo directivo ampliado, que el mismo núcleo del equipo directivo ha escogido (coordinadores pedagógicos, de nivel o de etapa, jefes de departamento, etc.); (ii) la segunda orientada al claustro de profesores en general.

A continuación, se adjuntan las preguntas realizadas en las encuestas junto al objetivo por el que se realiza cada una de ellas.

3.3.1.1 Encuesta realizada al equipo directivo y equipo directivo ampliado

De forma general, en esta encuesta se ha intentado extraer el tipo de liderazgo ejercido en el centro, la implicación del equipo directivo en las propuestas de innovación que llegan desde el exterior del centro y desde el mismo centro, la disposición del equipo directivo a aceptar propuestas de cambio del claustro de profesores, quien ha sido el artífice de las propuestas de acción realizadas durante el confinamiento, cuales han sido las acciones principales desarrolladas en cada reto planteado, cual ha sido el ambiente de trabajo del centro, que acciones de las que se han desarrollado durante el

confinamiento tienen posibilidades de alargarse en el tiempo e incluso incorporarse como protocolos habituales. Finalmente, se ha añadido una cuestión abierta donde cada participante ha podido reflejar su opinión sobre como el centro en su conjunto ha actuado durante la pandemia, que no era obligatoria responder.

En el Apéndice 1, se listan tabuladas las preguntas realizadas y el objetivo principal que han intentado desvelar cada una de ellas, para la encuesta dirigida al equipo directivo. La encuesta dirigida a la dirección de los centros que, si bien es similar a la encuesta dirigida al profesorado, tiene un interés informativo y comparativo dentro del presente estudio.

3.3.1.2 Encuesta realizada al claustro de profesores

De forma general, en esta encuesta se ha intentado extraer el punto de vista del claustro de profesores sobre el tipo de liderazgo ejercido en el centro, la implicación de los componentes del claustro en las propuestas de innovación que llegan desde el exterior del centro y desde el mismo centro, la disposición a hacer y a aceptar propuestas de cambio, quien ha sido el artífice de las propuestas de acción realizadas durante el confinamiento, cuales han sido las acciones principales desarrolladas en cada reto planteado, cual ha sido el ambiente de trabajo del centro, que acciones de las que se han desarrollado durante el confinamiento tienen posibilidades de alargarse en el tiempo e incluso incorporarse como protocolos habituales. Finalmente, se ha añadido una cuestión abierta donde cada participante ha podido dar su opinión. A continuación, se listan tabuladas las preguntas realizadas y el objetivo principal que han intentado desvelar cada una de ellas:

Tabla 1. Relación entre las preguntas planteadas en la encuesta dirigida al profesorado y los objetivos que se han propuesto en el estudio.

Pregunta	Objetivo de la pregunta
1. Cuantos años de experiencia acumulas como profesor o profesora en la educación: a) Entre 0-2 años. b) Entre 2-4 años. c) Entre 4-10 años. d) Más de 10 años.	Pregunta introductoria. Se pretende, en última instancia, establecer la experiencia del equipo docente en general en cada una de los centros objetivo.
2. En que cantidad de equipos docentes, departamentos, grupos de trabajo, comisiones, redes de conocimiento o proyectos de tu centro participas: a) Entre 0-2. b) Entre 2-4. c) Entre 4-6. d) Más de 6.	Pregunta introductoria. Se pretende determinar el nivel de participación interna de los componentes del claustro en proyectos, equipos, grupos de trabajo y otras estructuras organizativas.

<p>3. En que cantidad de grupos de trabajo y redes de conocimiento externas a tu centro participas:</p> <ul style="list-style-type: none"> e) Entre 0-2. f) Entre 2-4. g) Entre 4-6. h) Más de 6. 	<p>Pregunta introductoria. Se pretende determinar el nivel de participación externa de los componentes del claustro en otras estructuras organizativas.</p>
<p>4. Como definirías el tipo de liderazgo ejercido en tu centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Liderazgo distribuido (líder de líderes). b) Liderazgo pedagógico (líder que influencia al claustro a plantear retos innovadores). c) Liderazgo transaccional (líder que quiere mantener el Status Quo de la organización, con pocos cambios). d) Liderazgo democrático (líder participativo que involucra al claustro en todos los proyectos). e) Liderazgo conciliador (líder que busca la satisfacción de todos los componentes del claustro). f) Liderazgo coach (líder generoso que intenta formar al resto del claustro a partir de su experiencia). 	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar la visión del claustro sobre qué tipo de liderazgo está ejerciendo el actual equipo de dirección. Para permitir más flexibilidad en las respuestas se permitirá seleccionar más de una opción.</p>
<p>5. Usualmente, tu personalmente sueles proponer algún tipo de innovación educativa a tus compañeros de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Cada año/Algunas veces. b) Raramente/En ningún caso. 	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar la visión del claustro de profesores respecto de su capacidad personal para proponer innovaciones educativas en su centro.</p>
<p>6. Las innovaciones educativas con las que te identificas más son las que propone la Conselleria de forma oficial o las que se proponen desde tu centro u otros centros de tu red de conocimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Con las propuestas de innovación oficiales. b) Con las propuestas del centro o de otros centros. c) Con las propuestas que considero adecuadas. 	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar la visión del claustro respecto que tipo de innovaciones son las que mejor se perciben: las oficiales, las propuestas por el centro u otros centros o, simplemente, las que cada uno considera adecuadas.</p>
<p>7. Tu personalmente consideras que en su centro se tienen en cuenta tus propuestas de cambio, por parte del equipo directivo o del claustro en general, ya sean educativas o de funcionamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Totalmente/Bastante. 	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar la visión del claustro sobre como son recibidas por el resto de la comunidad las propuestas de cambio</p>

<p>b) Algunas veces/No siempre. c) Raramente/En ningún caso.</p>	<p>que se realizan por parte de sus componentes.</p>
<p>8. Durante el tiempo de confinamiento decretado en el estado de alarma, las propuestas de actuación frente a los retos planteados han sido, principalmente, propuestas y decididas por:</p> <p>a) El equipo directivo. b) El equipo directivo junto a los coordinadores. c) El equipo directivo ampliado junto a parte de claustro. d) Se ha abierto un debate para decidir las acciones a desarrollar, que han sido aceptadas por todo el claustro.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar la visión del claustro sobre quien a sido el artífice de las propuestas de acción a realizar durante el período de confinamiento.</p>
<p>9. En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la continuidad de las clases telemáticas:</p> <p>a) Realizar las mismas clases que se deberían hacer en los mismos horarios, pero en formato de videoconferencia. b) Crear un horario específico de clases en formato de videoconferencia diferente al ordinario. c) Permitir a cada profesor gestionar su horario con sus alumnos para realizar las clases telemáticas: en videoconferencia o por otros medios (correo electrónico, Moodle, Classroom, etc) d) No se ha tomado ninguna decisión al respecto.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar las acciones que el centro a emprendido frente a los principales retos planteados por el período de confinamiento.</p>
<p>10. En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia al contacto con las familias:</p> <p>a) El contacto estrecho con las familias se ha encargado a los tutores, quienes han recogido previamente la información del equipo docente. b) El contacto estrecho con las familias se ha encargado al equipo directivo, quienes han recogido previamente la información del equipo docente. c) El contacto estrecho con las familias lo ha realizado cada profesor de forma independiente. d) No se ha tomado ninguna decisión al respecto.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar las acciones que el centro a emprendido frente a los principales retos planteados por el período de confinamiento.</p>

<p>11. En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la evaluación de los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se ha seguido estrictamente las recomendaciones e instrucciones que la Conselleria ha indicado al respecto. b) Se ha seguido las recomendaciones e instrucciones que la Conselleria ha indicado, pero adaptándolas al caso concreto de cada alumno. c) Se ha seguido la forma habitual de evaluar que estaba acordada al inicio de curso. d) Se ha evaluado siguiendo unos nuevos criterios y protocolos de evaluación creados para esta crisis en concreto. e) No se ha tomado ninguna decisión al respecto. 	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar las acciones que el centro a emprendido frente a los principales retos planteados por el período de confinamiento.</p>
<p>12. En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la atención a la diversidad y a las familias desfavorecidas o vulnerables:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se ha seguido estrictamente las recomendaciones e instrucciones que la Conselleria ha indicado al respecto. b) Se ha seguido las recomendaciones e instrucciones que la Conselleria ha indicado, pero adaptándolas al caso concreto de cada alumno y familia, extendiendo la cobertura. c) Se ha seguido la forma habitual de actuar en estos casos que estaba acordada al inicio de curso. d) Se han creado unos nuevos protocolos de actuación específicos para dar soporte a los alumnos con necesidades especiales y a las familias vulnerables. e) No se ha tomado ninguna decisión al respecto. 	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar las acciones que el centro a emprendido frente a los principales retos planteados por el período de confinamiento.</p>
<p>13. En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro respecto a las reuniones, comisiones, participaciones en proyectos y otras</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar las acciones que el centro a emprendido frente a los principales retos</p>

<p>actuaciones de interacción entre componentes del claustro:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Mantener los calendarios de las reuniones y los contenidos de las mismas al máximo, adaptándolos a la nueva realidad (de forma telemática). b) Permitir a los coordinadores la modificación de los calendarios de las reuniones y de los contenidos de las mismas, adaptándolos a la nueva realidad (de forma telemática). c) Permitir que los profesores acuerden la modificación de los calendarios de las reuniones y de los contenidos de las mismas, adaptándolos a la nueva realidad (de forma telemática). d) Suspender todas las reuniones innecesarias y crear un nuevo listado de reuniones obligatorias para cada uno de los componentes del claustro. e) No se ha tomado ninguna decisión al respecto. 	<p>planteados por el período de confinamiento.</p>
<p>14. En referencia a los retos planteados, cuál ha sido tu decisión respecto a tu participación en cursos, redes de conocimiento y grupos de trabajo externos a tu centro:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Ha abandonado totalmente el contacto con la mayoría de ellos debido a la situación. b) He intentado mantener la actividad y el contacto por vía telemática: videoconferencias, correo electrónico, redes sociales, etc. c) He mantenido el contacto y lo he potenciado. d) He aumentado significativamente mi participación en grupos de trabajo por medio de las nuevas tecnologías. 	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar el nivel de participación de los claustros en grupos de trabajo externos al centro durante el confinamiento.</p>
<p>15. En general, el clima de trabajo de la organización ha sido el adecuado para enfrentarse a la crisis planteada:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Sí, totalmente. b) En algunos casos particulares no. c) No, en el claustro ha habido mal ambiente. 	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar el clima de trabajo existente en el claustro, desde el punto de vista de sus componentes, durante el período de confinamiento.</p>
<p>16. Se ha potenciado la comunicación entre los componentes del claustro utilizando las nuevas</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar si el clima de trabajo del</p>

<p>tecnologías durante el confinamiento por medio de reuniones de equipo informales:</p> <p>a) Sí, por parte del equipo directivo.</p> <p>b) Sí, de forma espontánea por el claustro de profesores.</p> <p>c) No, en el claustro no ha existido comunicación.</p>	<p>claustro parte del liderazgo de la organización o si se ha generado de forma informal.</p>
<p>17. Desde tu punto de vista particular crees que existe alguna actuación que se haya realizado durante el confinamiento que merezca la pena aplicar de forma habitual en tu centro:</p> <p>a) Sí.</p> <p>b) No.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es introducir la siguiente cuestión de la encuesta.</p>
<p>18. Si en la anterior cuestión has optado por el Sí, puedes escoger la o las acciones concretas entre las siguientes:</p> <p>a) Las clases telemáticas con los alumnos.</p> <p>b) El uso de entornos virtuales de aprendizaje.</p> <p>c) El uso del correo electrónico y de las herramientas Google+.</p> <p>d) El sistema de evaluación aplicado.</p> <p>e) El sistema de atención a la diversidad aplicado.</p> <p>f) La dinámica de reuniones con el resto de claustro.</p> <p>g) Otras actuaciones.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar la o las actuaciones que los componentes del claustro consideran interesantes para seguir aplicando habitualmente en su centro.</p>
<p>19. Si en la anterior cuestión has optado por la última opción, puedes escribir de forma resumida la acción que consideres que merezca la pena mantener:</p> <div data-bbox="256 1462 770 1547" style="border: 1px solid black; height: 38px; width: 322px;"></div>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar actuaciones que los componentes del claustro consideran interesantes para seguir aplicando habitualmente en su centro.</p>
<p>20. Si crees que debes comentar cualquier cosa respecto al tema tratado en la encuesta puedes escribir tu opinión en el siguiente espacio:</p> <div data-bbox="261 1744 775 1830" style="border: 1px solid black; height: 38px; width: 322px;"></div>	<p>El objetivo de esta pregunta es permitir a los encuestados dar su opinión abierta sobre el tema tratado en el formulario.</p>

3.3.2. Recogida de datos: despliegue de las encuestas

Para llevar a cabo el despliegue de las encuestas entre el profesorado y entre los componentes del equipo directivo se ha trabajado estrechamente con las direcciones de los diferentes centros. El desarrollo por etapas a sido el siguiente:

1. Primero se han contrastado los contenidos y formas de las preguntas de las diferentes encuestas con la dirección del centro y se ha requerido su aprobación.
2. Después se ha explicado mediante un correo electrónico como deberían desplegarse las encuestas, dando a escoger si se desea realizar el trámite desde el centro educativo o por parte del encuestador. Todos los centros han escogido realizar el despliegue de las encuestas.
3. Posteriormente, se ha suministrado un ejemplo de mensaje de correo para que las direcciones puedan realizar el despliegue de las encuestas, junto a los enlaces que permiten realizarlas.
4. Cada centro ha desplegado las encuestas que han estado activas durante 15 días desde que se ha enviado el mensaje con el enlace correspondiente.
5. Durante el proceso, el encuestador ha recibido confirmación de las encuestas realizadas en cada uno de los centros por correo electrónico.
6. En el cierre de las encuestas, se ha bloqueado el acceso a la realización de más encuestas.

Muestra acabada: para cada uno de los centros, el índice de participación calculado en base a la cantidad de componentes del claustro, en lo que se refiere a la encuesta dirigida al profesorado que es la más indicativa, ha sido: INS Ramon Berenguer IV (Centro 1) con 51 encuestas de un total de 92 profesores (55%), INS de Tecnificació (Centro 2) con 36 encuestas de un total de 45 profesores (80%) y Institució Montserrat SCCL (Centro 3) con 31 encuestas de un total de 50 profesionales (62%).

3.3.3. Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos se adjuntan en forma de gráficos resumen en el Apéndice 2. Hay que destacar la alta participación observada para este tipo de encuestas, seguramente derivada de la implicación de los equipos directivos en la buena consecución de las mismas y de un flujo de información adecuado dentro de los claustros. Es interesante diferenciar como en los dos centros con mayor número de personas en el claustro la participación baja. Quizás, también esté relacionado con la diversidad de equipos de trabajo y de enseñanzas que se dan en cada uno de ellos. Cuanto más complejo parece ser el centro por sus dimensiones y diversidad de enseñanzas impartidas, menor la participación.

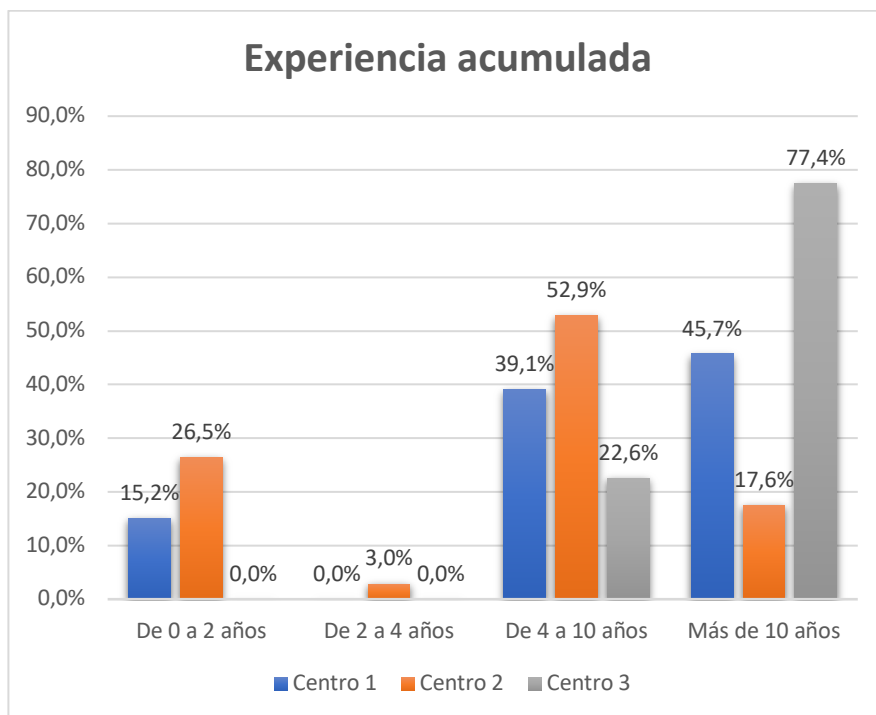
A continuación, se plasma el análisis pormenorizado que se ha realizado para cada pregunta y su implicación con los objetivos del estudio. Para ello se ha observado detenidamente la encuesta dirigida al profesorado y se han comparado algunas de las respuestas con las indicadas en la encuesta dirigida al equipo directivo, la cual nos proporciona la visión más institucional (e idealizada) al respecto de algunas de las cuestiones planteadas. Debido a que la encuesta dirigida al equipo directivo representa

la opinión de un subgrupo concreto de la institución, se toma en el estudio como una referencia para sacar conclusiones sobre el tipo de dirección y sobre el origen de algunas de las innovaciones propuestas durante el confinamiento. Se presupone que los mismos participantes que han participado en la encuesta de dirección han participado posteriormente en la encuesta de profesorado.

3.3.4. Análisis de resultados

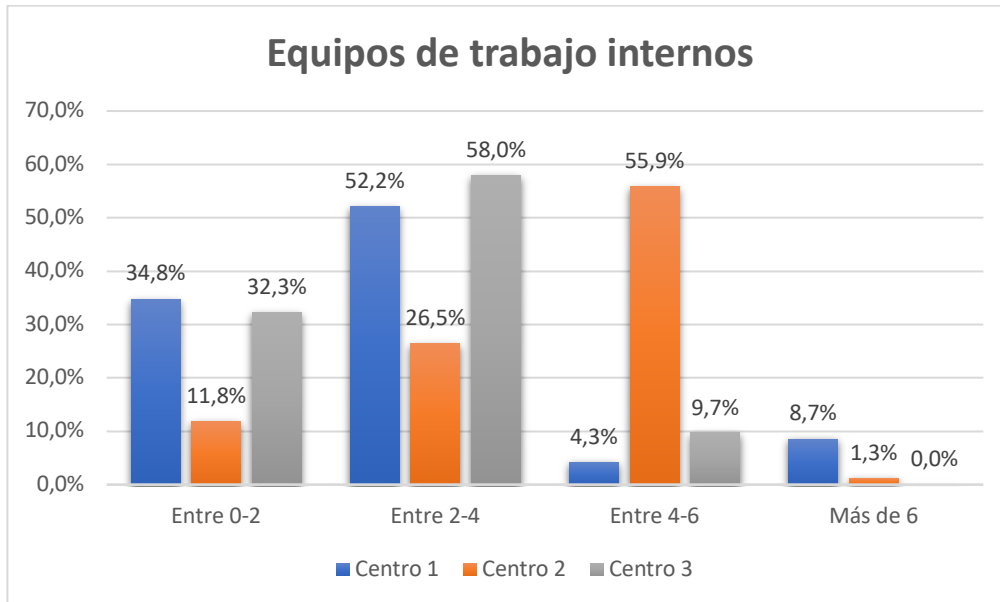
Para realizar el análisis de los resultados se ha optado por revisar los porcentajes obtenidos pregunta a pregunta y compararlos con la pregunta de referencia de la encuesta dirigida al equipo directivo. Además, se lleva a cabo este análisis para cada uno de los centros, comparándolos posteriormente para obtener las posibles conclusiones. Recordemos que, finalmente, la intención es obtener una serie de propuestas que se han llevado a cabo durante el confinamiento y que los diferentes centros consideran que deberían alargarse en el tiempo e incorporarse como una innovación a su trabajo diario.

En referencia a la primera de las preguntas del cuestionario se pedía a los participantes los años de experiencia acumulada en la educación. Los resultados muestran que:



En los centros 1 y 2 se observa que los profesionales con más de cuatro años de experiencia no supera el 80%, mientras que en el centro 3 son el 100%. De los tres centros, el que presenta una mayor cantidad de profesionales veteranos es, con diferencia, la Institución Montserrat, seguida del centro Ramon Berenguer IV, que casi alcanza el cincuenta por ciento. El centro con más profesionales noveles es, con claridad, el centro de nueva creación de Tecnificació.

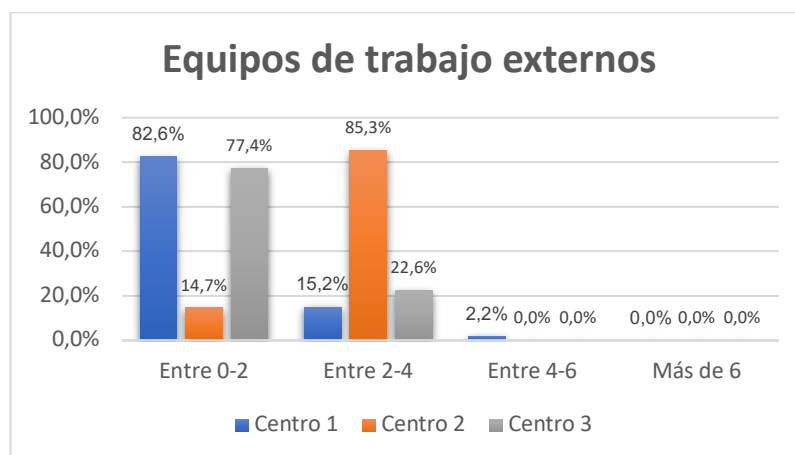
En referencia a la segunda cuestión de la encuesta, donde se pedía a los participantes que indicaran la cantidad de equipos de trabajo internos al propio centro en los que participan, los resultados muestran que:



Se puede observar una diferencia de funcionamiento interno importante entre los centros 1 y 3 respecto al centro 2. En el centro 2, una gran parte del claustro participa en una gran cantidad de reuniones y equipos de trabajo internos, lo que sin duda favorece la comunicación entre los componentes del claustro y una transmisión de información horizontal muy efectiva. En el centro 1, por otra parte, se observa que existe un pequeño núcleo del claustro, seguramente formado por el quipo directivo ampliado, que participan en una gran cantidad de comisiones, reuniones y equipos de trabajo y de proyecto. En el centro 3, sin embargo, se observa que la mayor parte del claustro participa en las reuniones y equipos de trabajo necesarias para el buen funcionamiento del centro.

Así, podemos concluir que en el Instituto Ramon Benreguer existe un grupo impulsor muy potente que contribuye activamente en las reuniones internas del centro relacionadas con los proyectos y programas de innovación que están en funcionamiento actualmente, creándose una estructura organizativa más vertical que horizontal. Por otra parte, en el centro de Tecnificació una gran parte del claustro participa en muchas de las reuniones y equipos que se plantean internamente mostrando una estructura mucho más horizontal, pero se observa una ausencia de un grupo de profesores que impulse el funcionamiento y la gestión de dichas reuniones. Recordemos que es necesaria la existencia de estructuras informales y de estructuras mecánicas que aseguren la institucionalización de las innovaciones. Finalmente, en la Institució Montserrat encontramos una dinámica menos marcada por la interacción entre los componentes del claustro y la existencia de menos cantidad de grupos de trabajo, aunque más especializados, seguramente debido a sus especiales características.

En referencia a la tercera cuestión de la encuesta, donde se pedía a los participantes que indicaran la cantidad de equipos de trabajo externos al centro en los que participan, los resultados muestran que:



Observando con detenimiento los resultados anteriores se confirma la existencia de un potente grupo impulsor en el centro 1 que participa en muchos grupos de trabajo y equipo externos al centro, que no existen en los otros dos centros. Por otra parte, el centro 2 muestra una vez más una dinámica de trabajo del claustro mucho más participativa, siendo una gran mayoría del claustro la que participa en más de 2 grupos de trabajo o comisiones externas al centro. La mayoría de los claustros de los centros 1 y 3 no participan en más de 2 grupos de trabajo o comisiones externas al centro. Así, podemos concluir que en el Instituto Ramon Benreguer se confirma la existencia de un grupo impulsor muy potente que contribuye activamente a las comunicaciones externas del centro con otros centros y redes de conocimiento, que en el centro de Tecnificació una gran parte del claustro participa en muchas reuniones y equipos externos al centro y que en la Institució Montserrat se observa una dinámica con menos interacción con otros centros y redes de conocimiento.

En referencia a la cuarta cuestión de la encuesta, donde se pedía a los participantes que indicaran el tipo de liderazgo que se ejerce en su centro, se tabulan los resultados de las respuestas indicadas por los participantes (Fondo blanco) junto con los resultados que se han obtenido, para cada centro, de la encuesta dirigida al equipo directivo ampliado (Fondo naranja). Los resultados muestran que:

Tabla 2. Resultados obtenidos para la cuarta pregunta de la encuesta del profesorado y comparación con los resultados obtenidos de la encuesta dirigida al equipo directivo ampliado.

Centro de estudio	Liderazgo distribuido	Liderazgo pedagógico	Liderazgo transaccional	Liderazgo democrático	Liderazgo conciliador	Liderazgo coach
Centro 1	76,1%	82,6%	0,0%	80,4%	67,4%	47,8%
Centro 1	50,0%	75,0%	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%
Centro 2	97,1%	61,8%	47,1%	94,1%	47,1%	0,0%
Centro 2	20,0%	60,0%	0,0%	80,0%	60,0%	20,0%
Centro 3	0,0%	64,5%	3,2%	80,6%	71,0%	0,0%
Centro 3	33,3%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%

Los resultados obtenidos son muy interesantes y muestran una distorsión importante entre la concepción que cada equipo directivo tiene de su liderazgo y la concepción del claustro en general. Así, para el centro 1 el equipo directivo piensa que su liderazgo es sobretodo de tipo pedagógico y distribuido, con cierta mezcla de liderazgo democrático, sin embargo, su claustro, que coincide sobremanera en esta concepción tiene, además, la concepción de un liderazgo de tipo conciliador y coach y, sobretodo, democrático. Esta concepción del claustro favorece el liderazgo del equipo directivo actual, que podemos concluir que está muy bien considerado como un equipo cercano y que ayuda a los componentes de la organización. Observando los resultados del centro 2 podemos concluir como el equipo directivo considera que su liderazgo es, sobretodo, democrático, coincidiendo con la percepción que tiene su claustro. Sin embargo, existe una parte del claustro que considera que el equipo directivo tiene actuaciones transaccionales y que no es tan democrático como pretenden. En el caso del centro 3, el equipo directivo considera que ejerce un liderazgo democrático y distribuido, que coincide bastante con la percepción del claustro. Sin embargo, el claustro no considera que el equipo directivo tenga un liderazgo distribuido, pero si pedagógico y conciliador.

Podemos concluir, por tanto, que el Institut Ramon Berenguer dispone de un liderazgo pedagógico y democrático, que es a la vez distribuido y conciliador, que el centro de Tecnificació tiene un liderazgo claramente distribuido y democrático y, finalmente, la Institució Montserrat tiene un liderazgo democrático, conciliador y pedagógico. En todos los centros, el concepto de liderazgo democrático es, con diferencia, la opción más votada.

En referencia a la quinta cuestión de la encuesta, donde se pedía a los participantes que indicaran si cada año proponen innovaciones educativas al claustro se observa como, para el centro 1 y el centro 2, una mayoría del claustro no suelen proponer innovaciones, mientras que en el caso del centro 3 más de un setenta por ciento suelen proponer innovaciones. Así pues, el centro más innovador, según el claustro de profesores, sería la Institució Montserrat, seguida del Institut Ramon Berenguer y del centro de Tecnificació.

La pregunta sexta de la encuesta está ligada a la anterior y propone a los participantes que comenten con qué tipo de innovaciones se identifican más. En el caso del Institut Ramon Berenguer se observa que la mayor parte de los encuestados opinan que las propuestas de innovación que consideran adecuadas son las que más los identifican, al igual que la Institució Montserrat, pero en clara disonancia con el claustro del centro de Tecnificació que se identifican más con las propuestas de innovación oficiales. Así, se verifica que los centros más innovadores serían la Institució Montserrat seguida del Institut Ramon Berenguer IV.

Observando las respuestas a la séptima pregunta del cuestionario, es interesante observar la diferente concepción que el claustro tiene respecto al equipo directivo en lo que se refiere a si se consideran o no las propuestas de cambio propuestas. En los tres centros, los equipos directivos coinciden en que

fomentan y participan totalmente (con un 100%) los cambios propuestos por el claustro de profesores y los que se proponen desde la Conselleria. Sin embargo, el claustro de profesores no opina de la misma forma, siendo la Institución Montserrat donde una gran mayoría de los encuestados coinciden en que si que se tienen en cuenta las propuestas de cambio que se realizan anualmente. Hay que destacar el caso del centro de Tecnificació en el que una gran mayoría de los encuestados manifiestan que no se tienen en cuenta las propuestas de mejora que se proponen y, quizás, este hecho sea significativo para establecer el tipo de liderazgo que realmente se aplica en la institución.

A partir de la pregunta octava la encuesta empieza a indagar sobre las diferentes actuaciones que se han realizado durante el período de confinamiento. En concreto, en la pregunta ocho se pide a los encuestados que especifiquen quienes han sido los artífices de las propuestas llevadas a cabo durante el confinamiento. Los resultados se observan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Resultados obtenidos para la octava pregunta de la encuesta del profesorado.

Propuesta/Centro	Centro 1	Centro 2	Centro 3
<i>El equipo directivo</i>	8,7%	100,0%	0,0%
<i>El equipo directivo ampliado</i>	52,2%	0,0%	32,3%
<i>El equipo directivo ampliado junto a parte del claustro</i>	37,0%	0,0%	3,2%
<i>Se ha abierto un debate para decidir las acciones a desarrollar, que han sido aceptadas por todo el claustro.</i>	2,1%	0,0%	64,5%

Como se puede observar en los resultados tabulados, se cumple de forma muy evidente lo comentado en los párrafos anteriores. El centro que muestra una mayor actividad innovadora por parte del claustro es la Institució Montserrat, seguida muy de cerca por el Institut Ramon Berenguer IV, donde la importancia del equipo impulsor destaca una vez más. Sin embargo, en el centro de Tecnificació se observa que las decisiones de las acciones llevadas a cabo han sido enteramente tomadas por el equipo directivo.

Las preguntas de la encuesta que se numeran desde la nueve a la catorce se centran exclusivamente en la forma en que los centros se han aplicado en resolver los retos planteados durante el confinamiento. A continuación, se exponen los resultados obtenidos para cada una de las preguntas y se comentan todas ellas al final de la exposición de los mismos:

Tabla 4. Resultados obtenidos para la pregunta nueve, que se refiere al uso de las videoconferencias con los alumnos.

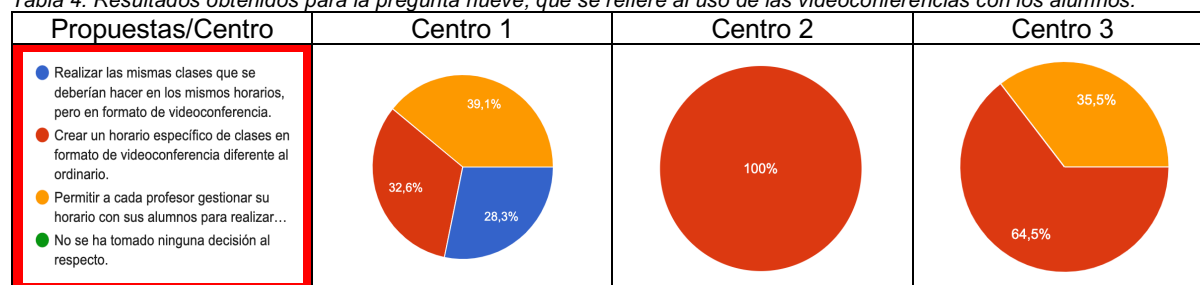


Tabla 5. Resultados obtenidos para la pregunta diez, que se refiere al contacto con las familias.

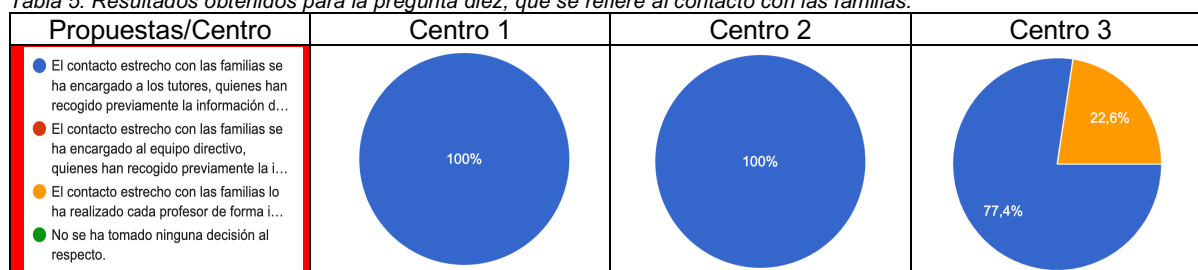


Tabla 6. Resultados obtenidos para la pregunta once, que se refiere a la evaluación.

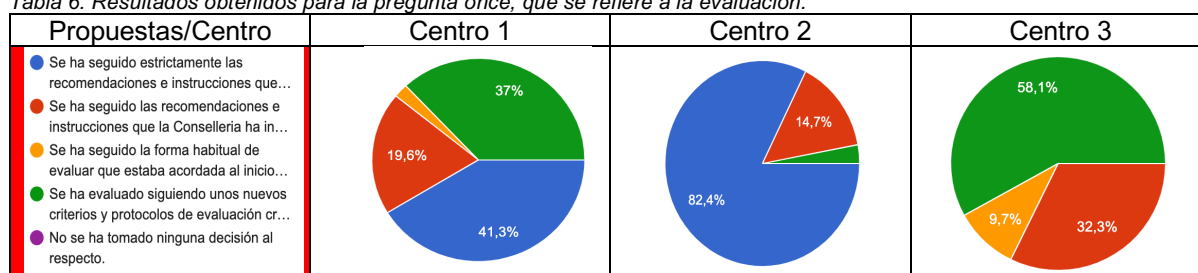


Tabla 7. Resultados obtenidos para la pregunta doce, que se refiere a la atención a la diversidad.

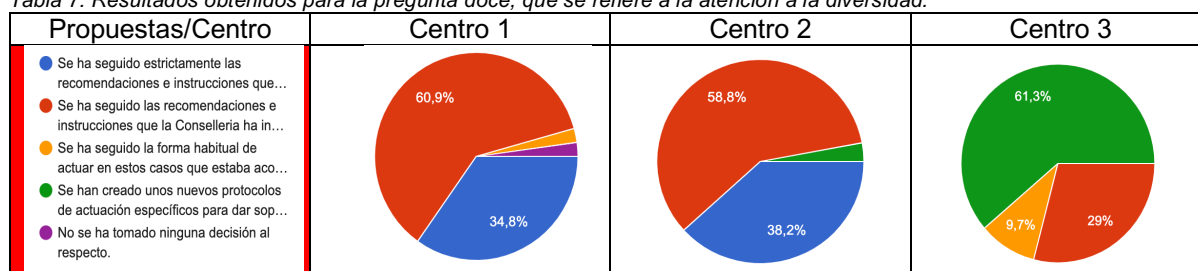


Tabla 8. Resultados obtenidos para la pregunta trece, que se refiere a las reuniones internas al centro.

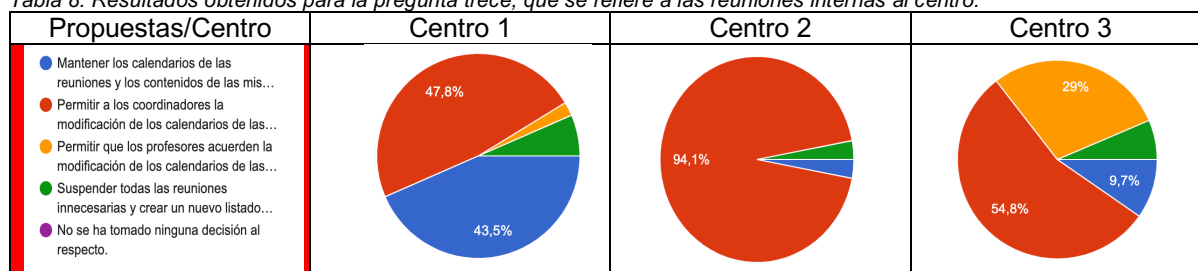
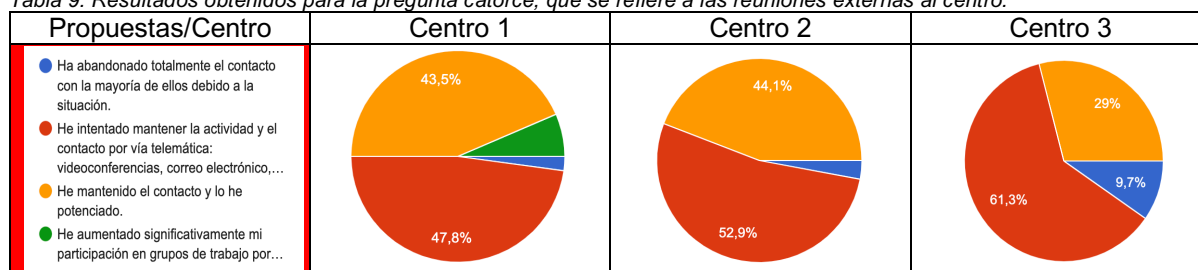


Tabla 9. Resultados obtenidos para la pregunta catorce, que se refiere a las reuniones externas al centro.



Analizando las respuestas recibidas de forma general, centro a centro, se observa que en los centros 1 y 3 las iniciativas que los componentes de los claustros han escogido son bastante más diversas que las del centro 2, seguramente debido a que en el centro 2 las decisiones han sido tomadas

exclusivamente por el equipo directivo, mientras que en los centros 1 y 3 han sido los componentes del claustro los que han tomado gran parte de las decisiones, demostrando un tipo de liderazgo mucho más distribuido y un claustro mucho más implicado en la resolución de los problemas planteados. A continuación, se resumen las conclusiones para cada pregunta:

- Así pues, se observa como en el Institut Ramon Berenguer IV los horarios de las videoconferencias se han adaptado a las diferentes soluciones propuestas casi de forma simétrica, mientras que en el centro de Tecnificació se han cumplido estrictamente los horarios marcados desde dirección para resolver la situación. Algo parecido pasa con la Institució Montserrat, donde parte del claustro manifiesta haber adaptado sus propios horarios para atender a sus alumnos, mientras que la gran mayoría han cumplido unos horarios creados para la situación.
- Respecto a la atención a las familias, se observa una mayor unanimidad entre los centros, observándose como, en todos ellos, han sido los tutores los encargados de realizar la comunicación directa con las familias. Quizás, las especiales características de la Institució Montserrat muestran como parte del claustro de profesores se ha encargado, se supone que además de los propios tutores, de realizar esta comunicación con las familias.
- En referencia a la cuestión sobre la evaluación de los alumnos durante el período de confinamiento se vuelve a observar una cierta dispersión de los resultados en el Institut Ramon Berenguer IV, donde una parte importante de los encuestados manifiestan que han adaptado su evaluación a la situación de crisis que se ha vivido, incluso siguiendo las recomendaciones oficiales, pero adaptándolas a la nueva situación. Al mismo tiempo, otra parte del mismo claustro, seguramente en niveles de bachillerato y ciclos formativos, han seguido estrictamente las recomendaciones oficiales sin adaptaciones. En el caso del centro de Tecnificació, la gran mayoría de los encuestados manifiestan haber seguido estrictamente las recomendaciones oficiales, con una pequeña parte del profesorado que han hecho ciertas adaptaciones a estas recomendaciones oficiales. Una vez más, se observa la diferencia en la Institució Montserrat, donde la mayoría de los encuestados manifiestan haber seguido criterios propios de evaluación adaptados a la situación vivida, con una pequeña parte del claustro que ha adaptado las recomendaciones oficiales.
- En referencia a la atención a la diversidad y a las familias con problemas sociales se distinguen dos bloques claramente marcados. El Institut Ramon Berenguer IV i el centro de Tecnificació presentan respuestas prácticamente idénticas, mientras que la Institució Montserrat muestra, una vez más, que sus características especiales controlan la respuesta de su claustro ante las situaciones de crisis. Así, en los dos primeros centros, los encuestados manifiestan que siguen estrictamente las recomendaciones oficiales adaptándolas a la situación especial de cada

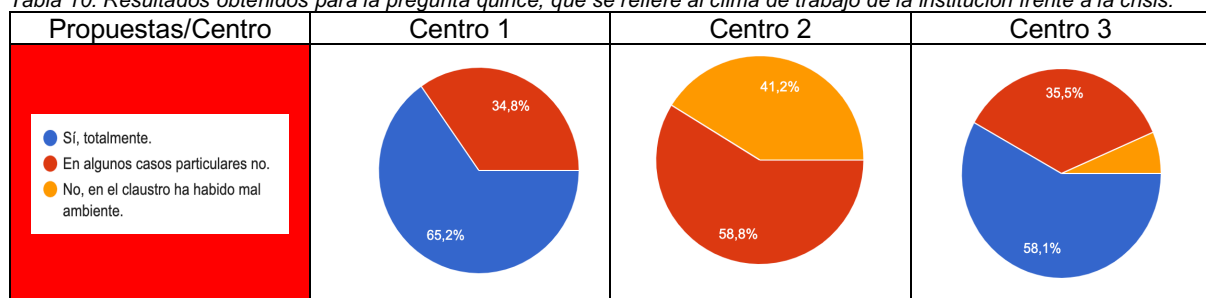
familia, extendiendo la cobertura en caso necesario. En la Institució Montserrat la mayoría del claustro manifiesta que se han creado protocolos específicos del centro para cubrir las necesidades de las familias vulnerables.

- En referencia a las reuniones internas del centro se observa como en el Institut Ramon Berenguer IV los encuestados manifiestan que se han intentado mantener las reuniones internas, aunque una parte del mismo manifiesta que los coordinadores han adaptado el número y horario de las reuniones. Sin embargo, en el centro de Tecnificació se observa como una gran mayoría de los encuestados manifiestan que los horarios de las reuniones han sido adaptados por los coordinadores de las mismas. En la Institució Montserrat parece ser que los horarios de las reuniones internas del centro han sido adaptados por los coordinadores, aunque parte de los encuestados manifiestan que se ha permitido que los profesores expusieran sus necesidades al respecto, demostrando un liderazgo mucho más democrático que en los otros dos centros.

- En referencia a las reuniones externas y la participación en las redes de conocimiento, todos los centros parecen dar como principal respuesta que se han mantenido las actividades de forma telemática, aunque en los centros públicos parece ser que se han potenciado un poco más que en el centro privado, seguramente debido a los recursos estatales y la intervención de la Conselleria, que ha potenciado mucho la comunicación y la realización de formación telemáticas durante el período de confinamiento.

La pregunta quinceava hace referencia al clima de trabajo de la institución durante el período de confinamiento y los resultados obtenidos han sido los siguientes:

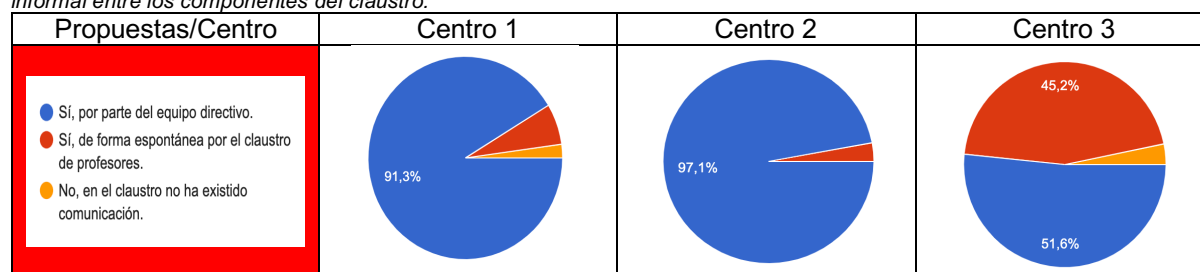
Tabla 10. Resultados obtenidos para la pregunta quince, que se refiere al clima de trabajo de la institución frente a la crisis.



Destaca claramente que en el centro de Tecnificació los encuestados manifiestan que el ambiente de trabajo durante el confinamiento no ha sido el adecuado y que incluso ha habido mal ambiente. En los dos otros centros, el Institut Ramon Berenguer IV y la Institució Montserrat, el ambiente ha sido en general bueno, aunque parte del claustro manifiestan que, en algunos casos, ha habido ciertas fricciones, que entra dentro de lo que podríamos considerar normal en instituciones que disponen de subculturas marcadas en períodos de crisis, que critican o no colaboran activamente con la corriente considerada la mayoritaria.

En la pregunta dieciseisava se ha intentado extraer las acciones que el centro ha realizado para mantener la comunicación informal entre los componentes del claustro. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Tabla 11. Resultados obtenidos para la pregunta dieciséis, que se refiere a las acciones emprendidas para mantener el contacto informal entre los componentes del claustro.



Se observa claramente, una vez más, la existencia de dos bloques claramente separados entre los centros públicos y la cooperativa. En el caso de los centros privados ha sido la dirección la que, mayoritariamente, ha mantenido las reuniones informales por vía telemática entre los componentes del claustro, con una pequeña parte de encuestados que manifiestan que los mismos profesores han realizado reuniones informales. En el caso de la Institució Montserrat, casi la mitad de los encuestados manifiestan que las reuniones informales se han producido de forma espontánea desde los propios profesores, aunque también se han potenciado bastante desde la dirección del centro. Ligando esta respuesta a la anterior y refiriéndonos al centro de Tecnificació, podemos afirmar que, aunque la dirección intenta mejorar el ambiente de trabajo en este centro, existe un problema de comunicación entre una gran parte de los componentes del claustro.

Finalmente, en las preguntas decimoséptima, decimoctavo y decimonovena intentaban fiscalizar la opinión de los encuestados respecto a qué actuaciones de las que se han llevado a cabo durante el confinamiento serían convenientes extender en el tiempo e incluso incorporar al trabajo normal del centro. Más del noventa por ciento de los encuestados consideran que existen actuaciones realizadas en su centro durante el confinamiento que merece la pena aplicar de forma habitual en el funcionamiento de su centro. En referencia a que actuaciones consideran deben trabajarse de forma habitual se han obtenido los siguientes resultados para cada uno de los centros:

Tabla 12. Resultados obtenidos para la decimoctava pregunta de la encuesta del profesorado.

Propuesta/Centro	Centro 1	Centro 2	Centro 3
<i>Las clases telemáticas con los alumnos.</i>	86,4%	91,2%	25,0%
<i>El uso de entornos virtuales de aprendizaje.</i>	93,2%	94,1%	96,4%
<i>El uso del correo electrónico y de las herramientas Google+.</i>	95,5%	94,1%	82,1%
<i>El sistema de evaluación aplicado.</i>	1,0%	8,8%	0,0%
<i>El sistema de atención a la diversidad aplicado.</i>	0,0%	14,7%	0,0%
<i>La dinámica de reuniones con el resto de claustro.</i>	88,6%	94,1%	82,1%

Los resultados muestran que en todos los centros las actuaciones mejor consideradas son, por orden, el uso de entornos virtuales de aprendizaje, seguido del uso de los entornos virtuales y de las herramientas Google+, de la dinámica de las reuniones (telemáticas) con el resto del claustro y, finalmente, las clases telemáticas con los alumnos. Los resultados en los dos centros públicos son prácticamente paralelos mientras que en la cooperativa se observa una desviación importante respecto al porcentaje de encuestados que defienden el uso de las clases telemáticas con los alumnos que no pasa del veinticinco por ciento.

3.3.5. Conclusiones

De los resultados analizados podemos concluir que, en general, todos los centros disponen de estructuras y condiciones de entorno y de una cultura propia adecuadas para la creación de aprendizaje que repercuta en el beneficio de la institución. Sin embargo, cada uno de los centros presenta, a su vez, ciertas características propias que me gustaría destacar en las siguientes líneas.

3.3.5.1. *INS Ramon Berenguer IV*

En este centro se observa la existencia de una buena cantidad de grupos de proyecto y de redes informales que repercuten positivamente en la comunicación interna entre los componentes de la organización, aumentando la satisfacción individual y el sentimiento de pertenencia. Esto produce una influencia positiva en la organización, en general, para potenciar las innovaciones y los aprendizajes. Por otra parte, parece existir una serie de estructuras mecánicas que favorecen la adopción de las nuevas propuestas de innovación y la interiorización de los nuevos conocimientos y aprendizajes adoptándolos en su cultura organizativa. En concreto, en este centro se observa la existencia de un grupo impulsor compuesto por una parte importante del claustro que realiza esta función junto a un equipo directivo que presenta un liderazgo pedagógico muy marcado y que está muy bien considerado, incluso más allá de su propia concepción, por el resto del claustro.

En referencia a la respuesta del centro a los cambios sufridos en su entorno durante el período de crisis se ha observado un aumento de la participación de los componentes del claustro en las redes de conocimiento y en los grupos de trabajo externos al centro. Como centro enmarcado dentro de la red de instituciones públicas, se ha adaptado adecuadamente a los nuevos requerimientos exigidos desde la Conselleria pero sin perder su propia identidad y utilizando su propia cultura y experiencia adquiridas para adaptar las recomendaciones oficiales a las necesidades concretas de la institución. Se ha observado un alto nivel de confianza de los componentes de la organización respecto de las recomendaciones y consejos de la red de conocimiento en la que se enmarca. Este hecho viene marcado sobremanera por el tipo de liderazgo ejercido durante el período de confinamiento, que siendo de tipo pedagógico no ha sido en ningún momento transaccional y ha procurado mantener la convivencia y el contacto entre los componentes del claustro, cosa que se destaca en la apreciación del claustro sobre la dirección que se considera conciliadora y democrática. La comunicación interna

se ha mantenido adecuadamente, tanto por parte del profesorado como por parte de la dirección del centro, utilizando las nuevas tecnologías tal como ha exigido la situación. La satisfacción observada con este hecho en los componentes de la institución ha sido elevada y se considera que se debe adoptar este tipo de comunicación para realizar las reuniones de equipo internas de forma habitual.

El clima de trabajo y el nivel de satisfacción del profesorado en referencia a las actuaciones realizadas durante el período de confinamiento ha sido elevado, excepto por una pequeña parte de los encuestados que consideran que en algunos casos ha existido cierta fricción. Esto demuestra la existencia de una cultura dominante fuerte que, si bien marca el rumbo de la institución, no es la única existente, como demuestra la insatisfacción de algunos de los componentes de la institución. Como ya se ha comentado en los párrafos anteriores, la cultura dominante en esta institución presenta las estructuras y mecanismos adecuados para llevar a cabo innovaciones y aprendizajes y su posterior asimilación en la cultura organizacional, aunque no presenta características de liderazgo para el cambio, lo que provoca que no siempre las innovaciones propuestas por el claustro sean consideradas y llevadas a cabo o exploradas como posibilidades de cambio en la organización.

3.3.5.2. INS Tecnificació

En este centro se observa la existencia de una enorme cantidad de grupos de proyecto y de redes informales que no siempre repercuten positivamente en la comunicación interna entre los componentes de la organización, como demuestran respuestas posteriores sobre la satisfacción y el clima de trabajo. Ésto produce una influencia disruptiva en la organización, en general, que impide potenciar las innovaciones y los aprendizajes. Por otra parte, parece que no existen estructuras mecánicas concretas que favorezcan la adopción de las nuevas propuestas de innovación y la interiorización de los nuevos conocimientos y aprendizajes adoptándolos a la cultura organizativa. En este centro no se observa la existencia de un grupo impulsor, función asumida por el equipo directivo.

En referencia a la respuesta del centro a los cambios sufridos en su entorno durante el período de crisis se ha observado una respuesta reactiva por parte del equipo directivo que ha marcado las pautas y directrices a seguir y que ha delegado parte de las funciones en los grupos de trabajo internos al centro y en concreto, en los coordinadores. Como centro enmarcado dentro de la red de instituciones públicas, se ha adaptado muy adecuadamente a los nuevos requerimientos exigidos desde la Conselleria, aunque se hecha a faltar el uso de la propia identidad, de su propia cultura y experiencia adquiridas para adaptar las recomendaciones oficiales a las necesidades concretas de la institución. Se ha observado un alto nivel de confianza de los componentes de la organización respecto de las recomendaciones y consejos de la red de conocimiento en la que se enmarca. Este hecho viene marcado sobremanera por el tipo de liderazgo ejercido durante el período de confinamiento, que pretendiendo ser de tipo distribuido y democrático, se ha considerado transaccional por parte del claustro. Sin embargo, se observa un esfuerzo de la dirección en el aspecto de la convivencia, ya que ha procurado mantener el contacto entre los componentes del claustro, cosa que se destaca en la

apreciación del claustro sobre la dirección que se considera conciliadora y democrática. La comunicación interna se ha mantenido adecuadamente a niveles institucionales, pero no a niveles informales, siendo la dirección del centro quien las ha fomentado utilizando las nuevas tecnologías tal como ha exigido la situación. La satisfacción observada con este hecho en los componentes de la institución ha sido pobre y se considera que el ambiente de trabajo durante el confinamiento no ha sido agradable e incluso que ha habido fricciones. Este hecho no ayuda a la creación de nuevas metodologías y aprendizajes por parte del claustro, cosa que se muestra en la alta consideración que el claustro tiene en referencia a las innovaciones oficiales.

El clima de trabajo y el nivel de satisfacción del profesorado en referencia a las actuaciones realizadas, por tanto, durante el período de confinamiento ha sido pobre, aunque el liderazgo de la institución ha procurado mejorar este aspecto con reuniones y contactos informales. Esto demuestra falta de cohesión interna y la ausencia de una cultura dominante fuerte que puede ser debido a que la institución es de reciente creación. La institución, por tanto, presenta las estructuras y mecanismos adecuados para llevar a cabo innovaciones y aprendizajes, pero sufre la ausencia de una estructura mecánica para su posterior asimilación en la cultura organizacional. El liderazgo existente, aunque no presenta características de liderazgo para el cambio, pretende mejorar estas deficiencias ejerciendo de grupo impulsor para potenciar las innovaciones propuestas por el claustro, aunque su reacción durante la crisis ha sido excepcionalmente reactiva y transaccional.

3.3.5.3. Institució Montserrat SCCL

Esta institución presenta unas características propias muy marcadas que la diferencian de las dos anteriores. En primer lugar, se trata de una cooperativa y los profesores que la forman están en pie de igual y trabajan por un objetivo de carácter económico común. La institución es, por tanto, de carácter privado y está fuera de los circuitos oficiales en los que se encuentran enmarcadas las dos instituciones anteriores. Quizás esto se demuestra en que en este centro se observa la existencia de una razonable cantidad de grupos de proyecto y de redes informales que repercuten positivamente en la comunicación interna entre los componentes de la organización, aumentando la satisfacción individual y el sentimiento de pertenencia. El hecho de que la mayoría de componentes del claustro tengan una experiencia en educación muy marcada contribuye a la satisfacción del grupo y a su profesionalidad. Esto produce una influencia positiva en la organización, en general, para potenciar las innovaciones y los aprendizajes. Por otra parte, parece existir una serie de estructuras mecánicas preexistente que favorecen la adopción de las nuevas propuestas de innovación y la interiorización de los nuevos conocimientos y aprendizajes adoptándolos en la cultura organizativa, que parece estar muy marcada. En concreto, en este centro se observa la existencia de un amplio grupo de profesionales compuesto por una parte importante del claustro que realiza esta función junto a un equipo directivo que presenta un liderazgo pedagógico, democrático y conciliador muy marcado y que está bien considerado por el resto del claustro, aunque la imagen del propio equipo difiera un poco de la visión que el claustro tiene del mismo.

En referencia a la respuesta del centro a los cambios sufridos en su entorno durante el período de crisis se ha observado una respuesta de tipo asambleario por parte del equipo directivo que ha permitido que los componentes del claustro expusieran sus opiniones, aunque la sensación de ciertos encuestados haya sido que el equipo ampliado es quien ha marcado las pautas y directrices a seguir y que ha delegado parte de las funciones en los grupos de trabajo internos al centro y en concreto, en los coordinadores. El centro muestra su identidad propia e independiente y la aplicación de su propia cultura y experiencia adquiridas al utilizar sus propios criterios para superar la crisis, más que en seguir las recomendaciones oficiales que, en todo caso, se han adaptado a las necesidades concretas de la institución. Aunque los componentes del claustro muestran un cierto grado de estrés en referencia al mantenimiento del contacto con otros centros, organizaciones y grupos externos, en general, se ha observado un alto nivel de confianza de los componentes de la organización respecto de la red de conocimiento en la que se enmarca. Sin embargo, se observa una amplia satisfacción de los componentes de la organización respecto de la red interna informal, esfuerzo al que ha contribuido la dirección, ya que ha procurado mantener el contacto entre los componentes del claustro, cosa que se destaca en la apreciación del claustro sobre la dirección que se considera conciliadora y democrática. La comunicación interna se ha mantenido adecuadamente a niveles tanto institucionales como informales. La satisfacción observada con este hecho en los componentes de la institución ha sido positiva, aunque existe un cierto grado de insatisfacción por parte de un grupo reducido de los encuestados que ha considerado que el ambiente de trabajo durante el confinamiento no ha sido del todo agradable. Este hecho se deriva, una vez más, de la existencia de algún tipo de subcultura en el centro.

En general, la creación de nuevas metodologías y aprendizajes por parte del claustro se ve favorecida por la mayor parte de los factores antes indicados, cosa que se muestra en la alta consideración que el claustro tiene en referencia a las innovaciones propuestas durante el confinamiento y que proponen mantener posteriormente.

Así pues, el clima de trabajo y el nivel de satisfacción del profesorado en referencia a las actuaciones realizadas, por tanto, durante el período de confinamiento ha sido muy satisfactorio, siempre apoyado por el liderazgo ejercido en la institución, que ha procurado el mantenimiento de las reuniones y los contactos informales. Esto muestra una gran cohesión interna y la existencia de una cultura dominante fuerte que marca las actuaciones de toda la institución.

Por tanto, el centro presenta las estructuras y mecanismos adecuados para llevar a cabo innovaciones y aprendizajes y dispone de las estructuras mecánicas necesarias para su posterior asimilación en la cultura organizacional. El liderazgo existente presenta características de liderazgo democrático muy marcadas, lo que favorece la introducción de cambios en su funcionamiento, dependiendo de la corriente dominante.

3.4. Valoración de las propuestas de solución

En referencia a las propuestas de solución planteadas durante el confinamiento que la mayoría de los encuestados consideran interesantes mantener en su trabajo habitual posterior al confinamiento destacan, por orden de consideración:

1. El uso de entornos virtuales de aprendizaje.
2. El uso de los correos electrónicos y de las herramientas Google+.
3. La dinámica de las reuniones (telemáticas) con el resto del claustro.
4. Las clases telemáticas con los alumnos.

Las diferentes propuestas son susceptibles de aplicarse, de una forma u otra, en un proyecto de innovación que puede ir dirigido a proveer a los centros de un plan de contingencia para futuras crisis que puedan sobrevenir. Si bien es cierto que, algunas de ellas no son aplicables de forma habitual en los centros, como por ejemplo el uso de clases telemáticas con los alumnos, sí que es posible adaptarlas de alguna forma para permitir la escolarización y el seguimiento de algunos alumnos que por sus características especiales deban mantener largos períodos de aislamiento o ausencia del centro escolar e incluso en el caso de profesores que deban mantener un aislamiento en su domicilio y que a la vez puedan impartir clases a sus alumnos usando las herramientas telemáticas. En la siguiente sección del trabajo se realiza una propuesta de proyecto de innovación que pretende reunir algunas de estas propuestas y plasmarlas en un plan de actuación, con su fase de evaluación incluida, que permita aprovechar los aprendizajes llevados a cabo por los centros durante el confinamiento.

4. Proyecto de innovación

Aunque un proyecto de innovación puede centrarse en cualquier aspecto del funcionamiento de una organización escolar, en los centros públicos, los aspectos a mejorar están, como en casi todo, acotados por la legislación. Así, los aspectos sobre los que se puede establecer un plan de mejora, cuyo objetivo final será la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos, estarán fijadas, sobretodo, por el contexto temporal y social a la que la organización esté sometida. En el caso concreto de la pandemia vivida por todos desde el mes de marzo de 2020, el período de crisis ha obligado a los profesionales de la educación a reaccionar y a adaptarse a las nuevas necesidades de una forma extremadamente rápida y no siempre planificada. En esta sección del máster se pretende establecer unas pautas que puedan ser seguidas, de forma general, por una gran mayoría de centros, con la intención de proponer un plan de contingencia para futuras crisis, estableciéndose un fondo de conocimiento que las instituciones puedan reutilizar para luchar contra las mismas.

Por otra parte, existe un acuerdo tácito en el contexto educativo, tanto a nivel de España como a nivel de Europa, de mejorar la calidad educativa de nuestros sistemas. A nivel español, únicamente hace falta releer los prólogos de las diversas y sucesivas Leyes Educativas para darse cuenta de la

importancia que el legislador da a la mejora de la calidad educativa. Cualquier mejora que se quiera introducir, sin embargo, debe estar adecuadamente fundamentada en criterios objetivos que empoderen al actor del cambio para ejercer un liderazgo pedagógico fundamentado sobre unas bases sólidas. No es aconsejable querer introducir cambios o mejoras que no se justifiquen por una necesidad “evidente” y que no estén derivadas de un ánimo de mejora que se refleje en una mayor y más adecuada consecución de las competencias por parte de los alumnos. Así, los fines de cualquier plan deben tender a la educación de calidad, la formación integral de las personas y la prestación de un servicio básico para el buen funcionamiento de nuestra sociedad y la integración social de los individuos que la componen.

Un estudio detallado de los indicadores de la crisis vivida, acompañada de las opiniones del claustro y de los componentes del equipo directivo en activo, nos permiten proponer algunas mejoras que se pueden adaptar al funcionamiento del centro de una forma muy sencilla. El análisis de cada grupo de evidencias ha reflejado, sin duda, cuales son las debilidades susceptibles de ser mejoradas y de proponer las innovaciones asociadas a ellas. De forma general, los indicadores derivados del estudio realizado en este trabajo, se pueden resumir de la siguiente forma:

- Necesidad de establecer mecanismos alternativos para la continuidad de la formación del alumnado, superando problemas de confinamiento, tanto de los alumnos como del profesorado. Para conseguirlo, se propone utilizar y potenciar las nuevas tecnologías: conectividad, videoconferencias, entornos de aprendizaje, correo electrónico, dispositivos físicos como ordenadores, tabletas y teléfonos móviles.
- Necesidad de establecer nuevos mecanismos de comunicación interna y externa. Se pretende utilizar las nuevas tecnologías para conseguir entornos virtuales que permitan la comunicación entre los equipos internos del centro y entre el claustro de profesores y las familias. Estos entornos deberían proporcionar la posibilidad de institucionalizar dichas comunicaciones, conservar copias de las mismas, sus registros temporales y, por supuesto, establecer los mecanismos de seguridad y de cumplimiento de las leyes de confidencialidad y de conservación de datos personales.
- Necesidad de establecer protocolos para la atención a la diversidad. Como es de sobra conocido, son las familias desfavorecidas las que más sufren las crisis. Por este motivo, deben existir protocolos de control que permitan saber las necesidades de cada alumno en caso de que se den períodos de crisis y que permitan cubrirlas lo más rápidamente posible.
- Necesidad de establecer protocolos de evaluación adaptados a los períodos de confinamiento o problemas similares, como largos períodos de ausencia de los alumnos, discontinuidad en su formación en uno u otro aspecto del currículo, que no impida la maduración y la continuidad

de la formación del alumno en su entorno social habitual, que no pierda posibilidades frente a sus iguales por motivos que, quizás, no estén lo suficientemente resueltos por la administración educativa.

4.1. Centro objetivo

El Instituto Ramon Berenguer IV ha sido uno de los centros sobre los que se ha desarrollado el estudio de este trabajo y el que se ha escogido como centro objetivo para proponer las mejoras necesarias derivadas del proyecto de innovación. La institución está ubicada en la ciudad de Amposta, comarca del Montsià. El término municipal de Amposta es el más grande de la comarca y representa casi una quinta parte de la misma. La población es de unos 21.000 habitantes. Según los datos de población ocupada por sectores, en Amposta predomina mayoritariamente el sector servicios, seguido por la industria, la agricultura y la construcción. Estos datos se han extraído de los que nos proporciona de forma pública el IDESCat y corresponden a la última actualización realizada por el organismo público.

En el período en que se fundó el Instituto Ramon Berenguer IV, hace sesenta y cinco años, la población activa dedicada al sector agrario y a la ganadería era superior al 66%, en cambio la industria no superaba el 10%, los servicios representaban un 19% y la construcción únicamente un 5%. El Instituto Ramon Berenguer IV nació el curso 1954-1955 a raíz de la necesidad de formar profesionales competentes en las técnicas y métodos más modernos que el progreso requería en ese momento histórico. En un entorno agrícola y ganadero caracterizado por una incipiente industria y un comercio derivados de la agricultura, el tejido económico y empresarial del momento exigía personal cada vez más cualificado. Sesenta y cinco años después, el Instituto continúa disfrutando de un reconocido prestigio en su entorno por sus resultados académicos y las altas expectativas que depositan las familias en la institución, la confianza que genera en el entorno social y la aceptación del centro como un componente familiar e indispensable para una gran parte de nuestra población.

Amposta dispone de cuatro escuelas de infantil y primaria; de un centro concertado que imparte educación infantil y primaria, y educación secundaria obligatoria; de dos centros públicos que imparten ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos (Institut Ramon Berenguer IV y Institut de Tecnificació); y un centro público que imparte Ciclos Formativos (Institut Montsià). Las cuatro escuelas de primaria están adscritas a los dos institutos de forma indistinta, aunque la orientación de los alumnos que quieren escolarizarse en el Institut de Tecnificació es mayoritariamente hacia futuros académicos relacionados con el deporte, área en la que nuestra ciudad destaca en diversas modalidades como el piragüismo y la esgrima. La ciudad tiene implantadas las enseñanzas de idiomas en la Escuela Oficial de Idiomas de Amposta, que tiene su sede en el Instituto Ramon Berenguer IV. Así mismo, el Institut es centro referente del IOC y de estudios de música, lo que explica los vínculos existentes con las escuelas de música de la ciudad: La Lira Ampostina, La Unión Filarmónica y la escuela Hiberus.

Si tuviéramos que definir el entorno socio económico de nuestro centro, podríamos afirmar que se encuadra en una ciudad de tamaño medio, que concentra diversos centros de enseñanza e institucionales, como juzgados, Consell Comarcal, área de bienestar y familia, centros de acogida, diversos centros comerciales y una potente zona industrial. Debido al entorno natural en el que se encuentra la ciudad, que es la puerta de entrada al Delta del Ebro, la población tiene características muy marcadas de población rural, donde sus ciudadanos, en general, tienen una conciencia muy clara de relación con el entorno ecológico y natural y de conservación de la fauna y la flora. En las últimas décadas, nuestro centro ha contribuido a la introducción de las técnicas científicas y la tecnología, ha formado científicos, ingenieros y médicos que trabajan esparcidos por todo el mundo, aunque siempre han mantenido el contacto con su población.

En referencia al propio centro, las infraestructuras han sufrido diferentes modificaciones para adaptarlas a las circunstancias sociales concretas en diferentes ocasiones, pero continúa situado en el mismo centro de la ciudad, convirtiéndolo en un referente social e institucional. Tal como se expresa en nuestro PEC (Proyecto Educativo de Centro), los tres pilares transversales sobre los que se basa la identidad de nuestro centro se relacionan con la convivencia desde diversos aspectos: el crecimiento de uno mismo, la relación con los demás y la relación de todos con nuestro entorno.

El claustro de profesores de nuestro centro tiene un alto grado de interinidad. El número de profesores es de 92 profesionales, con un 47% de funcionarios con destinación definitiva, 17% de funcionarios sin destinación definitiva y un 36% de profesores interinos o sustitutos. El conjunto del claustro forma un bloque donde las discrepancias y desavenencias son prácticamente inexistentes. El grado de buena convivencia y de comunicación informal es alto, con grupos de profesionales consolidados con mucha experiencia. Existe una cultura dominante a la que se adhieren la gran parte del profesorado y el liderazgo del actual equipo está bien considerado por una amplia mayoría del claustro. Existen las estructuras organizativas típicas de un centro público con una gran cantidad de grupos de trabajo específicos debido a la gran cantidad de proyectos y programas en los que el centro está actualmente involucrado. Para más referencias del centro se pueden releer las conclusiones extraídas del estudio realizado en este máster y que se recogen en el apartado 3.3.5.1.

4.2. Propuestas de mejora, actuaciones a realizar y temporización

En los siguientes apartados se recoge el plan para desplegar las estrategias que permitirán conseguir los objetivos marcados en el Proyecto de Innovación, junto con las diferentes acciones propuestas para desarrollar cada estrategia, los indicadores de inicio, progreso y logro, las diferentes clases de indicadores: GC (grado de calidad), GI (grado de impacto), GE (grado de ejecución), la temporización en el período cuadrienal, los responsables implicados en las acciones, los instrumentos a su disposición para conseguir desarrollar las acciones y el origen de los recursos necesarios. Se ha optado por presentar toda la información en unas tablas resumen que permiten tener una visión global

y rápida de todos los ítems y factores, de manera que sea más agradable y fácil para el lector plantearse y responder, al mismo tiempo, las siguientes preguntas:

- ¿Qué objetivo de mejora se plantea?
- ¿Qué estrategias dentro de cada objetivo se quieren desplegar?
- ¿Qué acciones se proponen desarrollar dentro de cada estrategia?
- ¿Qué indicadores permiten evaluar su estado inicial, su evolución y el logro que se desea para cada acción propuesta?
- ¿Durante que tiempo, en años, se aplicarán las acciones?
- ¿Quiénes son los responsables?
- ¿Qué instrumentos y recursos usarán los responsables para desplegar la acción?

Los objetivos del proyecto de innovación se derivan de las necesidades marcadas al inicio de este apartado y se pueden resumir como sigue:

- Objetivo 1: Mejora y adaptación a períodos de crisis de la competencia digital del centro.
- Objetivo 2: Mejora y adaptación a períodos de crisis de las comunicaciones internas y externas del centro.
- Objetivo 3: Mejora y adaptación a períodos de crisis de la atención a la diversidad.
- Objetivo 4: Mejora y adaptación a períodos de crisis de los protocolos de evaluación.

4.2.1. Mejora y adaptación a períodos de crisis de la competencia digital del centro

Objetivo 1: Mejora de la competencia digital		Indicadores: Grado de digitalización de las enseñanzas				Criterio de superación: Pasar del 45% actual a más de un 95%		
Estrategia 1: Introducción de cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje usando las nuevas tecnologías digitales								
Indicador de progreso: % de profesorado que usa los entornos digitales comunes					Punto de partida: 65%		Punto de superación: Más del 95%	
Actuaciones:	Indicadores:	Año				Responsables:	Instrumentos:	Recursos:
		1	2	3	4			
Promoción del uso generalizado del Moodle como entorno de enseñanza-aprendizaje	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Equipo directivo ampliado y comisión TAC	Encuestas de uso	Recursos humanos propios.
Formación específica del profesorado en la plataforma Moodle: asesoramientos de centro	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Profesorado externo	Profesorado participante	Recursos humanos externos
Promoción del uso generalizado de la herramienta de tutoría y gestión de aula Additio	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Equipo directivo ampliado y comisión TAC	Encuestas de uso	Recursos humanos propios del centro.
Formación específica de la aplicación Additio	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Profesorado externo	Profesorado participante	Recursos humanos externos
Despliegue de uso generalizado de ambas aplicaciones	Tasa de profesorado participante (GE) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Equipo docente	Encuestas de uso	Recursos humanos propios.

Estrategia 2:								
Actualización de la gestión académica y documental del centro por medio de las nuevas tecnologías digitales								
Indicador de progreso: Tasa de profesorado que utiliza los nuevos recursos para la gestión académica y documental				Punto de partida: 25%	Punto de superación: Más del 95%			
Actuaciones:	Indicadores:	Año				Responsables:	Instrumentos:	Recursos:
		1	2	3	4			
Promoción del uso generalizado de la herramienta de tutoría y gestión de aula Additio para la comunicación interna y externa	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Equipo directivo ampliado y comisión TAC	Encuestas de uso	Recursos humanos propios.
Formación específica de la aplicación Additio	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Profesorado externo	Profesorado participante	Recursos humanos externos
Promoción del uso generalizado de la herramienta Google+ for Education, siguiendo las recomendaciones del Dep. Educa.	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Equipo directivo ampliado y comisión TAC	Encuestas de uso	Recursos humanos propios del centro.
Formación específica del uso colaborativo de las aplicaciones G+	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Profesorado externo	Profesorado participante	Recursos humanos externos
Creación de las estructuras de carpetas que reflejen el funcionamiento del centro en el entorno Google+	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Equipo directivo ampliado y jefes de departamento	Estructuras de carpetas creadas	Recursos humanos propios.
Despliegue de uso generalizado de las aplicaciones G+	Tasa de profesorado participante (GE) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Equipo docente	Encuestas de uso	Recursos humanos propios.

Estrategia 3:								
Estandarización de los procesos de comunicación interna y externa del centro usando las nuevas tecnologías digitales								
Indicador de progreso: Tasa de profesorado que utiliza las herramientas basadas en tecnologías digitales				Punto de partida: 55%	Punto de superación: Más del 95%			
Actuaciones:	Indicadores:	Año				Responsables:	Instrumentos:	Recursos:
		1	2	3	4			
Adaptar las infraestructuras del centro para las videoconferencias	Número de aulas con dispositivos de comunicación integrados: ordenador, televisión-proyector, videocámara y sistema de audio. (GI)					Equipo directivo ampliado y comisión TAC	Inventario oficial del centro	Recursos oficiales y propios del centro
Formación específica en el uso de las nuevas infraestructuras	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Comisión TAC	Número de participantes	Recursos humanos propios.
Formación específica de la aplicación Additio	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Profesorado externo	Profesorado participante	Recursos humanos externos
Promoción del uso generalizado de la herramienta G+ for Education, siguiendo las recomendaciones del Departamet d'Educació	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Equipo directivo ampliado y comisión TAC	Encuestas de uso	Recursos humanos propios del centro.
Formación específica del uso colaborativo de las aplicaciones G+	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Profesorado externo	Profesorado participante	Recursos humanos externos
Despliegue de uso generalizado de las aplicaciones Additio y G+ y de las redes sociales	Tasa de profesorado participante (GE) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Equipo docente	Encuestas de uso	Recursos humanos propios del centro

4.2.2. Mejora y adaptación a períodos de crisis de las comunicaciones internas y externas

Objetivo 2: Mejora de las comunicaciones internas y externas		Indicadores: Participación del claustro de profesores				Criterio de superación: 100% de participación del claustro de profesores		
Estrategia 1: Revisión actualización y estandarización de los procesos de comunicación interna del centro.								
Indicador de progreso: Tasa de profesorado que usan la plataforma educativa común para la gestión académica					Punto de partida: 50%		Punto de superación: Más del 95%	
Actuaciones:	Indicadores:	Año				Responsables:	Instrumentos:	Recursos:
		1	2	3	4			
Introducir las herramientas estandarizadas por el departamento de educación para todo el profesorado: Moodle, Programa de gestión de faltas, Google+ Education, programa de tutoría, ...	Tasa de profesorado participante (GE) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Equipo directivo ampliado i Comisión TAC.	Encuesta de uso al final de cada curso	Recursos humanos propios del centro.
Formación del profesorado interna y externa. Creación de asesoramientos a petición de los equipos docentes	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Equipos docentes y coordinadores de nivel	Mejora de la competencia digital	Recursos humanos propios del centro.
Creación de un protocolo de comunicación acordado por el claustro para casos de crisis y confinamiento.	Protocolo escrito (GC) Porcentaje de acuerdo conseguido (GI)					Equipo directivo ampliado y coordinadores	Encuesta de satisfacción	Recursos humanos propios del centro.

Estrategia 2:								
Revisión, actualización y estandarización de los procesos de comunicación externa del centro.								
Indicador de progreso: Índice de satisfacción de la comunidad educativa				Punto de partida: 35%		Punto de superación: Más del 95%		
Actuaciones:	Indicadores:	Año				Responsables:	Instrumentos:	Recursos:
		1	2	3	4			
Revisión de los procesos de comunicación externa del centro	Número de propuestas de revisión (GE) Número de propuestas aceptadas (GC)					Comisión TAC y equipo directivo.	Actas de reunión de la comisión	Recursos humanos propios del centro.
Actualización de los procesos de comunicación: página web y redes sociales.	Tasa de participación de la comunidad educativa en los nuevos canales de comunicación (GE) Tasa de satisfacción de la comunidad educativa (GC)					Comisión TAC y equipo directivo.	Memoria final de curso	Recursos humanos propios del centro.
Uso de los nuevos instrumentos de comunicación por parte de la comunidad educativa: alumnos, AMPA, profesorado y colaboradores	Tasa de participación de la comunidad educativa en los nuevos canales de comunicación (GE)					Comisión TAC	Herramientas informáticas de conteo de actividad	Recursos humanos propios del centro.
Creación de un protocolo de comunicación con las familias acordado por el claustro para casos de crisis y confinamiento.	Protocolo escrito (GC) Porcentaje de acuerdo conseguido (GI)					Equipo directivo ampliado y coordinadores	Encuesta de satisfacción	Recursos humanos propios del centro.

4.2.3. Mejora y adaptación a períodos de crisis de la atención a la diversidad

Objetivo 3: Mejora de la atención a la diversidad en períodos de crisis		Indicadores: Número de alumnos atendidos				Criterio de superación: 45% actual a más del 95% al final del período cuatrienal.				
Estrategia 1: La planificación y promoción de actividades para potenciar la atención a la diversidad y la atención a familias y alumnos con problemas sociales										
Indicador de progreso: % de alumnado de atención a la diversidad y con dificultades sociales que promueve					Punto de partida: 45%		Punto de superación: Más del 95%			
Actuaciones:		Indicadores:		Año				Responsables:	Instrumentos:	Recursos:
				1	2	3	4			
Introducir profesorado de apoyo en las asignaturas: matemáticas, castellano, catalán e inglés.		Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)						Departamentos implicados.	Evaluaciones de final de curso.	Recursos humanos propios del centro.
Desdoblamientos del alumnado en Matemáticas, L. Catalana, L. Castellana y L. Inglesa.		Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)						Departamentos implicados.	Mejora de las competencias lingüísticas.	Recursos humanos propios del centro.
Elaboración de Planes individualizados y de seguimiento		Tasa de profesorado participante (GI) Grado de promoción de los alumnos con PI (GC)						Equipo docente y tutores.	Evaluaciones de final de curso.	Recursos humanos propios del centro.
Creación de una biblioteca de medios y recursos: ordenadores, tabletas, dispositivos portátiles y de conectividad.		Cantidad de dispositivos adquiridos (GI) Grado de uso de los dispositivos por parte de las familias y alumnos (GC)						Equipo directivo, coordinadores y tutores.	Inventario oficial del centro y control de préstamo	Recursos materiales oficiales.

Estrategia 2:								
La potenciación de actividades orientadas a la adquisición de competencias básicas del mundo digital para el alumnado desfavorecido								
Indicador de progreso: Índice de alumnos que superan las pruebas de competencias en 4º ESO				Punto de partida: 65%	Punto de superación: Más del 95%			
Actuaciones:	Indicadores:	Año				Responsables:	Instrumentos:	Recursos:
		1	2	3	4			
Seguir la colaboración del centro en la "Xarxa de Competències Bàsiques" como un soporte a la formación del profesorado.	Tasa de profesorado participante (GI) Tasa de tareas realizadas en la red (GE) Tasa de profesorado que consiguen el certificado (GC)					Equipo impulsor del proyecto de la red	Certificados del curso de formación en centro.	Recursos humanos propios del centro.
Generación de unidades didácticas interdisciplinares en los diferentes equipos de nivel basadas en el uso de las tecnologías digitales.	Tasa de profesorado participante (GI) Tasa de unidades didácticas desarrolladas en cada nivel (GE)					Equipo docente por niveles	Cantidad de unidades didácticas.	Recursos humanos propios del centro.
Trabajo específico sobre la Competencia Científico Tecnológica y Matemática en el entorno digital: simuladores, editores de ecuaciones, etc.	Tasa de alumnos que superan en cada rango las competencias (GE) Tasa de alumnos que superan las competencias en el rango superior (GC)					Equipos docentes de 3º y 4º de ESO	Pruebas de competencias básicas de 4º ESO	Recursos humanos propios del centro.
Trabajo específico sobre la Competencias lingüísticas usando las tecnologías digitales: Castellano, catalán y inglés.	Tasa de alumnos que superan en cada rango las competencias (GE) Tasa de alumnos que superan las competencias en el rango superior (GC)					Equipos docentes de 3º y 4º de ESO	Pruebas de competencias básicas de 4º ESO	Recursos humanos propios del centro.

4.2.4. Mejora y adaptación a períodos de crisis de los protocolos de evaluación

Objetivo 4: Mejora de los protocolos de evaluación en períodos de crisis		Indicadores: Promoción de los alumnos		Criterio de superación: más del 95% en período de crisis				
Estrategia 1: La planificación, creación de criterios acordes con el currículo oficial y de actividades para la evaluación en períodos de crisis.								
Indicador de progreso: % de alumnado que promociona				Punto de partida: -		Punto de superación: Más del 95%		
Actuaciones:	Indicadores:	Año				Responsables:	Instrumentos:	Recursos:
		1	2	3	4			
Adaptación de los criterios de evaluación de todas las materias a la evaluación por competencias.	Tasa de criterios de evaluación adaptadas a la evaluación por competencias (GE)					Departamentos didácticos	Publicación de los criterios de evaluación.	Recursos humanos propios del centro.
Creación de un nuevo protocolo y de unos criterios de evaluación acordados por el claustro para los casos de crisis.	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de satisfacción del profesorado (GC)					Departamentos implicados.	Evaluaciones de final de curso.	Recursos humanos propios del centro.
Creación de un banco de recursos digitales de actividades competenciales y de evaluación	Número de actividades recogidas (GI) Grado de calidad de los recursos (GC)					Equipos docentes y departamentos didácticos	Estadísticas de evolución de los recursos	Recursos humanos propios del centro.
Formación del profesorado en la creación y gestión de evaluaciones a distancia.	Tasa de profesorado participante (GI) Grado de promoción de los alumnos (GC)					Equipos docentes y claustro.	Número de certificados	Recursos humanos propios del centro.

4.3. Evaluación

La mayor parte de los estudios y trabajos científicos dedicados a investigar los principales factores que influyen en el éxito de los Proyectos de Innovación para los centros educativos concluyen que la evaluación de los procesos es uno de los puntos clave para asegurar el éxito de los mismos. En este proyecto se plantea la concepción de una evaluación que debe ser continua, que nos permita ajustar las actuaciones realizadas a las nuevas necesidades que puedan surgir en el transcurso de su desarrollo. Así pues, este documento que se presenta debe ser flexible y tener capacidad para adaptarse a la evolución del centro, por lo que cuenta con un principio de flexibilización que garantizará que los objetivos que se detallan sean coherentes en todo momento.

Por otra parte, extendiendo el principio de liderazgo distribuido que se propone para el desarrollo del proyecto, consideramos muy importante que todos los componentes la comunidad educativa compartan la planificación estratégica y la autoevaluación de actuaciones y resultados, como herramientas clave para evaluar y mejorar este proyecto. Por este motivo, la evaluación se hará con un objetivo formativo, de mejora, como una responsabilidad social y colectiva, y no sólo como una herramienta de evaluación interna de la dirección del proyecto. Junto al procedimiento de revisión, se establecerán procedimientos que buscarán soluciones que garanticen la mejora de resultados y que indiquen si realmente se están alcanzando los objetivos planteados.

La evaluación del proyecto de innovación se realiza a partir de un sistema de indicadores bien definidos, en gran parte por los indicadores oficiales de la inspección y otros derivados de fuentes de información propias, como estadísticas recibidas desde el Departamento de Educación o las realizadas internamente a partir de valores objetivos, encuestas y documentación propia de otras instituciones de la población. Cada indicador se relaciona con cada una de las actuaciones propuestas y nos permitirá hacer el seguimiento de consecución anual del proyecto de innovación. Todos estos indicadores ya se han explicitado en las correspondientes tablas del Plan Estratégico expuestas anteriormente para facilitar su consulta y con el resultado previsto al final del período. Hay que recordar que, desde el Departamento de Educación, la evaluación en los centros educativos públicos es una actividad obligatoria que se realiza a final de cada año en la Memoria Anual (MA) y que se relaciona con las propuestas realizadas al inicio del curso académico en la Programación General Anual (PGA).

A continuación, se especifican el procedimiento y los autores principales que deben intervenir en el proceso de evaluación de este proyecto, siguiendo la línea propuesta por la mayoría de autores que han realizado trabajos de investigación sobre los procesos de evaluación en las instituciones educativas. Para ello se ha usado una tabla con una serie de preguntas que establecen: quién, cuándo, qué y cómo se evalúa.

Evaluación del proyecto de innovación

¿Quién evalúa?	El equipo directivo y toda la comunidad educativa
¿Cuándo se evalúa?	Al inicio del proyecto y al finalizar cada curso escolar, en la Memoria Anual. Se deben establecer evaluaciones trimestrales para analizar los objetivos más dependientes temporalmente.
¿Qué se evalúa?	El grado de consecución de los objetivos anuales expresados en el Plan Estratégico y que se derivan, a su vez, de los objetivos propuestos.
¿Cómo se evalúa?	Con la elaboración de la Memoria anual, que debe incluir: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Resultados académicos y valoración de la organización y de la gestión del centro. ➤ Resultados académicos de las pruebas externas: PAU, Competencias de 4º Curso. ➤ Resultados de las encuestas de valoración a todos los sectores de la Comunidad Educativa. ➤ Grado de consecución de los objetivos establecidos en el Plan Estratégico en base a los indicadores del proyecto.

Así pues, el proceso de rendición de cuentas seguirá el proceso que se explica continuación:

- Los objetivos que se han priorizado en este proyecto de innovación se concretarán al inicio de cada curso a la Programación General Anual (PGA), y se repetirá a lo largo de los cuatro cursos en que se desplegará el proyecto.
- Cada trimestre, los responsables del Equipo Directivo junto con las Coordinaciones y los Jefes de Departamentos, se reunirán y realizarán, de forma conjunta, el seguimiento y análisis de las estrategias, los objetivos anuales y de las actividades realizadas hasta ese momento del curso y la valoración del indicador de progreso asociado. Los resultados de los diferentes procesos de evaluación que llevaremos a cabo deben ser devueltos a la comunidad educativa para que puedan servir de base para la mejora continua. Así pues, trimestralmente se presentarán los resultados al Claustro de Profesores y al Consejo Escolar.
- Los resultados de las evaluaciones se recogerán en la Memoria Anual, al finalizar cada curso escolar, y se presentará al Consejo Escolar y al Claustro, donde se valorará el grado de consecución de cada uno de estos objetivos según los indicadores de progreso y/o proceso. Esta valoración será el punto de partida para incluir cambios en la PGA del curso siguiente.
- La reunión del equipo directivo al inicio de curso debe servir para diseñar las actuaciones del proyecto que se proponen para el curso a la inspección educativa. De la misma forma, la reunión de final de curso debe servir para valorar internamente los resultados obtenidos y preparar la memoria para rendir cuentas a la comunidad educativa.

5. Conclusiones

El título del presente trabajo expone, siguiendo la filosofía socrática, una pregunta clave: *¿Las crisis permiten el aprendizaje en las organizaciones?* Tras el estudio realizado en este trabajo podemos concluir con claridad que sí, que las crisis permiten el aprendizaje de las organizaciones y que incluso impulsan nuevas metodologías, estrategias y acciones que se pueden adaptar e incorporar a las bases de saber que la institución conserva, ya sea como experiencia adquirida por sus componentes o por medio de protocolos o cambios estructurales o acciones concretas y, por tanto, potencian la creación de nueva cultura organizacional.

Claro está que la facilidad con la que unas organizaciones u otras aprenden estas nuevas estrategias e innovaciones depende de una serie de factores intrínsecos a cualquier institución, de las que hemos destacado en este estudio las siguientes: la estructura organizativa, el contexto y la cultura organizativa.

Para llegar a esta afirmación se realizó un estudio de caso en tres instituciones educativas por medio de encuestas dirigidas al claustro de profesores, que han reportado información sobre diferentes aspectos clave de las organizaciones. La participación de los componentes del claustro de los centros objetivo ha sido elevada, con respuestas que nos han permitido definir con claridad algunos aspectos del carácter propio de cada centro, de su dirección y de los componentes del mismo. De forma general, todos los centros del estudio disponen de las estructuras, del contexto y de las condiciones culturales mínimas para plantearse innovaciones y aprender de las mismas. A continuación, se destacan las conclusiones más importantes para cada centro.

De esta forma, concluimos que el Institut Ramon Berenguer IV dispone de un liderazgo comprometido con el éxito de su institución, muy bien considerado en amplios aspectos por el claustro de profesores. Que en el centro existe un grupo impulsor potente, formado por un amplio grupo de profesionales que permite institucionalizar las innovaciones que el centro se plantea. Que el grado de satisfacción y comunicación informal entre los componentes del claustro es elevada y que es un centro cuya cultura dominante promueva la innovación, aunque de forma controlada.

Por otra parte, concluimos que el Institut de Tecnificació dispone de un liderazgo joven, comprometido con el éxito de su institución, bien considerado en amplios aspectos por el claustro de profesores. Sin embargo, no dispone de un grupo impulsor que permita iniciar e institucionalizar las innovaciones que el centro se plantea, tarea que recae por completo en el equipo directivo. Que el grado de satisfacción y comunicación informal entre los componentes del claustro es baja y que es un centro cuya cultura dominante está todavía por establecerse. En este centro, aunque se dan las condiciones necesarias para impulsar procesos de aprendizaje e innovación, se debe hacer un profundo trabajo para establecer una cultura compartida, unos valores comunes y unos objetivos compartidos por un amplio grupo del centro que establezcan una cultura corporativa común. Al ser un centro joven, hay que

establecer logros que la institución pueda considerar como propios y que sirvan de ejemplo de “acciones bien hechas” que permitan a los profesores veteranos transmitir su saber a los profesores noveles. Sin duda, en los próximos años el reciente equipo directivo conseguirá este hito.

Finalmente, la Institució Montserrat se ha perfilado en el estudio como el centro donde la participación del claustro y la innovación están más presentes en el día a día de la organización. Todo y que se presenta con el claustro más veterano de los centros del estudio, y por tanto el más experimentado, las especiales características de la institución como colectivo cooperativista de carácter privado hace que el esfuerzo de los profesionales que trabajan en la organización se dirija, sobretodo, a la mejora continua de la misma y a ofrecer un servicio de calidad a sus componentes. Podemos concluir, pues, que el liderazgo que actualmente se lleva a cabo en la organización está comprometido con el éxito de la misma, bien considerado en amplios aspectos por el claustro de profesores, aunque la visión que el equipo directivo tiene de si mismo difiera un tanto del que tiene una gran mayoría del claustro. Sin embargo, dispone de un grupo impulsor, en el que participa gran parte de los profesionales de la institución, que permite iniciar e institucionalizar las innovaciones que el centro se plantea, tarea que se distribuye de forma “natural” entre los profesores. Que el grado de satisfacción y comunicación informal entre los componentes del claustro es muy alta y que dispone de una cultura dominante clara. En este centro, se dan las condiciones necesarias para impulsar procesos de aprendizaje e innovación, aunque convendría que esta institucionalización fuera reconocida más allá del centro, de forma oficial por instituciones cercanas al Departament d'Ensenyament.

Como colofón del trabajo, se ha planteado extraer del estudio las principales estrategias que los diferentes centros participantes han considerado lo suficientemente significativas como para proponer su continuidad más allá del período de confinamiento. Estas estrategias se han utilizado para crear un proyecto de innovación que pueda ser aplicado para mejorar la respuesta de los centros educativos a posibles crisis o problemas de índole similar a los que se han sufrido: imposibilidad de contacto físico, aislamiento, atención a familias con bajos recursos económicos, sociales o culturales, nuevos mecanismos de comunicación y control basados en las nuevas tecnologías, etc. Los objetivos principales del proyecto de innovación son:

- Objetivo 1: Mejora y adaptación a períodos de crisis de la competencia digital del centro.
- Objetivo 2: Mejora y adaptación a períodos de crisis de las comunicaciones internas y externas del centro.
- Objetivo 3: Mejora y adaptación a períodos de crisis de la atención a la diversidad.
- Objetivo 4: Mejora y adaptación a períodos de crisis de los protocolos de evaluación.

Que quedan suficientemente desarrollados en las tablas de temporalización de la sección 4 de este trabajo, al que nos remitimos para extraer cualquier conclusión adicional que se necesite en caso necesario.

6. Anexos

6.1. Anexo 1. Relación entre las preguntas planteadas en la encuesta dirigida al equipo directivo y los objetivos que se han propuesto en el estudio.

Pregunta	Objetivo de la pregunta
<p>1. Que tipo de cargo ocupas en tu centro:</p> <p>a) Directivo (Directora, Jefe Estudios, Secretario).</p> <p>b) Coordinación (otros cargos).</p>	<p>Pregunta introductoria. Se pretende saber la estructura institucional formal. En los centros públicos tenemos un director/a, un jefe de estudios y un secretario/a. Como es el equipo directivo quien redirige las encuestas al resto de "cargos de confianza", su número final nos permite establecer la dimensión (en tamaño) del equipo directivo ampliado, que se puede comparar con la cantidad de componentes del claustro.</p>
<p>2. Cuantos años hace que ocupas tu cargo:</p> <p>a) Más de cuatro años.</p> <p>b) Menos de cuatro años.</p>	<p>Pregunta introductoria. Se pretende, en última instancia, establecer la experiencia en la dirección del equipo directivo ampliado.</p>
<p>3. Como definirías el liderazgo ejercido en tu centro:</p> <p>a) Liderazgo distribuido (líder de líderes).</p> <p>b) Liderazgo pedagógico (líder que influencia al claustro a plantear retos innovadores).</p> <p>c) Liderazgo transaccional (líder que quiere mantener el Status Quo de la organización, con pocos cambios).</p> <p>d) Liderazgo democrático (líder participativo que involucra al claustro en todos los proyectos).</p> <p>e) Liderazgo conciliador (líder que busca la satisfacción de todos los componentes del claustro).</p> <p>f) Liderazgo coach (líder generoso que intenta formar al resto del claustro a partir de su experiencia).</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar la visión del equipo directivo (junto al equipo directivo ampliado) sobre qué tipo de liderazgo está ejerciendo. Al mismo tiempo, el uso de palabras técnicas sirve para identificar el nivel de formación en liderazgo de centros de los componentes del equipo.</p>
<p>4. Desde el equipo directivo del que formas parte, se participa y fomentan las innovaciones propuestas por la Conselleria:</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar la visión del equipo directivo (junto al equipo directivo ampliado) sobre cual es la política del</p>

<p>a) Totalmente/En ciertos casos. b) Raramente/En ningún caso.</p>	<p>centro respecto a las propuestas de innovación que vienen desde el exterior del centro.</p>
<p>5. Desde el equipo directivo del que formas parte, se participa y fomentan las innovaciones propuestas por otros componentes de tu equipo o del claustro de profesores: a) Totalmente/En ciertos casos. b) Raramente/En ningún caso.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar la visión del equipo directivo (junto al equipo directivo ampliado) sobre cual es la política del centro respecto a las propuestas de innovación que vienen desde el interior del centro.</p>
<p>6. Desde el equipo directivo del que formas parte, se incorporan a vuestros objetivos anuales las propuestas realizadas por el claustro de profesores: a) Cada año tras la evaluación anual. b) Siempre que el claustro de profesores lo acepta por mayoría. c) En ciertos casos. d) Raramente/En ningún caso.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar la visión del equipo directivo (junto al equipo directivo ampliado) sobre cual es la política respecto a incorporar cambios en su programa de dirección tras las propuestas de los componentes del claustro.</p>
<p>7. Durante el tiempo de confinamiento decretado en el estado de alarma, las propuestas de actuación frente a los retos planteados han sido, principalmente, propuestas y decididas por: a) El equipo directivo. b) El equipo directivo junto a los coordinadores. c) El equipo directivo ampliado junto a parte de claustro. d) Se ha abierto un debate para decidir las acciones a desarrollar, que han sido aceptadas por todo el claustro.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar la visión del equipo directivo (junto al equipo directivo ampliado) sobre quien a sido el artífice de las propuestas de acción a realizar durante el período de confinamiento.</p>
<p>8. En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la continuidad de las clases telemáticas: a) Realizar las mismas clases que se deberían hacer en los mismos horarios, pero en formato de videoconferencia. b) Crear un horario específico de clases en formato de videoconferencia diferente al ordinario.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar las acciones que el centro a emprendido frente a los principales retos planteados por el período de confinamiento.</p>

<p>c) Permitir a cada profesor gestionar su horario con sus alumnos para realizar las clases telemáticas: en videoconferencia o por otros medios (correo electrónico, Moodle, Classroom, etc)</p> <p>d) No se ha tomado ninguna decisión al respecto.</p>	
<p>9. En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia al contacto con las familias:</p> <p>a) El contacto estrecho con las familias se ha encargado a los tutores, quienes han recogido previamente la información del equipo docente.</p> <p>b) El contacto estrecho con las familias se ha encargado al equipo directivo, quienes han recogido previamente la información del equipo docente.</p> <p>c) El contacto estrecho con las familias lo ha realizado cada profesor de forma independiente.</p> <p>d) No se ha tomado ninguna decisión al respecto.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar las acciones que el centro a emprendido frente a los principales retos planteados por el período de confinamiento.</p>
<p>10. En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la evaluación de los alumnos:</p> <p>a) Se ha seguido estrictamente las recomendaciones e instrucciones que la Conselleria ha indicado al respecto.</p> <p>b) Se ha seguido las recomendaciones e instrucciones que la Conselleria ha indicado, pero adaptándolas al caso concreto de cada alumno.</p> <p>c) Se ha seguido la forma habitual de evaluar que estaba acordada al inicio de curso.</p> <p>d) Se ha evaluado siguiendo unos nuevos criterios y protocolos de evaluación creados para esta crisis en concreto.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar las acciones que el centro a emprendido frente a los principales retos planteados por el período de confinamiento.</p>

<p>e) No se ha tomado ninguna decisión al respecto.</p>	
<p>11. En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la atención a la diversidad y a las familias desfavorecidas o vulnerables:</p> <p>a) Se ha seguido estrictamente las recomendaciones e instrucciones que la Conselleria ha indicado al respecto.</p> <p>b) Se ha seguido las recomendaciones e instrucciones que la Conselleria ha indicado, pero adaptándolas al caso concreto de cada alumno y familia, extendiendo la cobertura.</p> <p>c) Se ha seguido la forma habitual de actuar en estos casos que estaba acordada al inicio de curso.</p> <p>d) Se han creado unos nuevos protocolos de actuación específicos para dar soporte a los alumnos con necesidades especiales y a las familias vulnerables.</p> <p>e) No se ha tomado ninguna decisión al respecto.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar las acciones que el centro a emprendido frente a los principales retos planteados por el período de confinamiento.</p>
<p>12. En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro respecto a las reuniones, comisiones, participaciones en proyectos y otras actuaciones de interacción entre componentes del claustro:</p> <p>a) Mantener los calendarios de las reuniones y los contenidos de las mismas al máximo, adaptándolos a la nueva realidad (de forma telemática).</p> <p>b) Permitir a los coordinadores la modificación de los calendarios de las reuniones y de los contenidos de las mismas, adaptándolos a la nueva realidad (de forma telemática).</p> <p>c) Permitir que los profesores acuerden la modificación de los calendarios de las</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar las acciones que el centro a emprendido frente a los principales retos planteados por el período de confinamiento.</p>

<p>reuniones y de los contenidos de las mismas, adaptándolos a la nueva realidad (de forma telemática).</p> <p>d) Suspender todas las reuniones innecesarias y crear un nuevo listado de reuniones obligatorias para cada uno de los componentes del claustro.</p> <p>e) No se ha tomado ninguna decisión al respecto.</p>	
<p>13. En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión equipo directivo respecto a las reuniones entre los componentes del equipo directivo ampliado:</p> <p>a) Se ha creado un horario específico de reuniones para poder hacer el seguimiento de la crisis de forma más cercana.</p> <p>b) Se han seguido los horarios ya marcados de las reuniones programadas al inicio de curso.</p> <p>c) Se han suspendido todas las reuniones programadas y se ha optado por convocar las reuniones cada vez que hacía falta coordinar los equipos.</p> <p>d) No se ha tomado ninguna decisión al respecto.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar las acciones que el centro a emprendido frente a los principales retos planteados por el período de confinamiento.</p>
<p>14. En general, el clima de trabajo de la organización ha sido el adecuado para enfrentarse a la crisis planteada:</p> <p>a) Sí, totalmente.</p> <p>b) En algunos casos particulares no.</p> <p>c) No, en el claustro ha habido mal ambiente.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar el clima de trabajo existente en el claustro, desde el punto de vista de la dirección, durante el período de confinamiento.</p>
<p>15. Se ha potenciado la comunicación entre los componentes del claustro utilizando las nuevas tecnologías durante el confinamiento por medio de reuniones de equipo informales:</p> <p>d) Sí, por parte del equipo directivo.</p> <p>e) Sí, de forma espontánea por el claustro de profesores.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar si el clima de trabajo del claustro parte del liderazgo de la organización o si se ha generado de forma informal.</p>

<p>f) No, en el claustro no ha existido comunicación.</p>	
<p>16. Desde el punto de vista del equipo directivo, incluyendo el tuyo particularmente, crees que existe alguna actuación que se haya realizado durante el confinamiento que merezca la pena aplicar de forma habitual en tu centro:</p> <p>a) Sí. b) No.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es introducir la siguiente cuestión de la encuesta.</p>
<p>17. Si en la anterior cuestión has optado por el Sí, puedes escoger la acción concreta entre la siguientes:</p> <p>a) Las clases telemáticas con los alumnos. b) El uso de entornos virtuales de aprendizaje. c) El uso del correo electrónico y de las herramientas Google+. d) El sistema de evaluación aplicado. e) El sistema de atención a la diversidad aplicado. f) La dinámica de reuniones con el resto de claustro. g) Otras actuaciones.</p>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar la o las actuaciones que los componentes del equipo directivo ampliado consideran interesantes para seguir aplicando habitualmente en su centro.</p>
<p>18. Si en la anterior cuestión has optado por la última opción, puedes escribir de forma resumida la acción que consideres que merezca la pena mantener:</p> <div data-bbox="256 1462 770 1547" style="border: 1px solid black; height: 38px; width: 322px;"></div>	<p>El objetivo de esta pregunta es determinar actuaciones que los componentes del equipo directivo ampliado consideran interesantes para seguir aplicando habitualmente en su centro.</p>
<p>19. Si crees que debes comentar cualquier cosa respecto al tema tratado en la encuesta puedes escribir tu opinión en el siguiente espacio:</p> <div data-bbox="261 1792 775 1877" style="border: 1px solid black; height: 38px; width: 322px;"></div>	<p>El objetivo de esta pregunta es permitir a los encuestados dar su opinión abierta sobre el tema tratado en el formulario.</p>

6.2. Anexo 2. Resultados resumidos de las encuestas de Google Forms.

INS Ramon Berenguer IV d'Amposta Ecueta TFM dirigida al profesorado

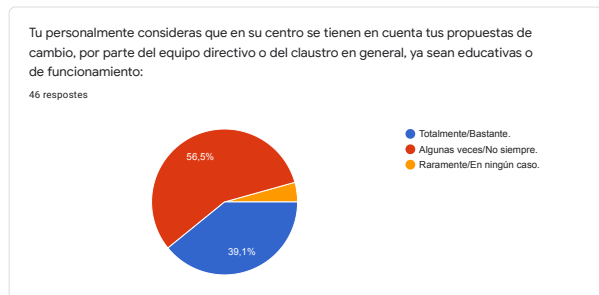
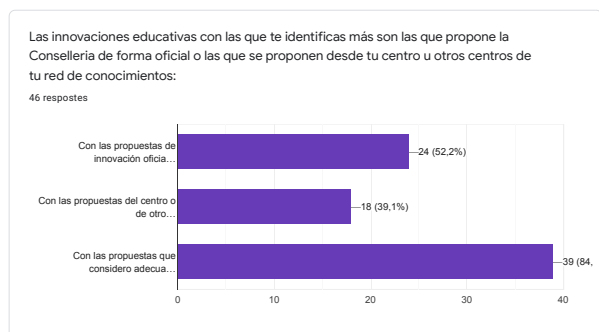
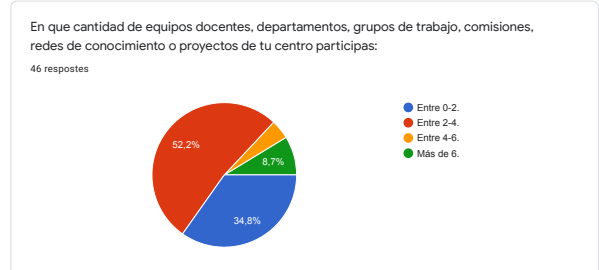
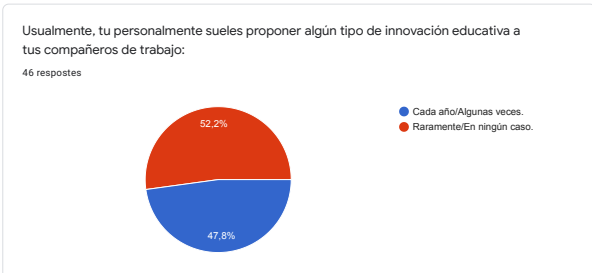
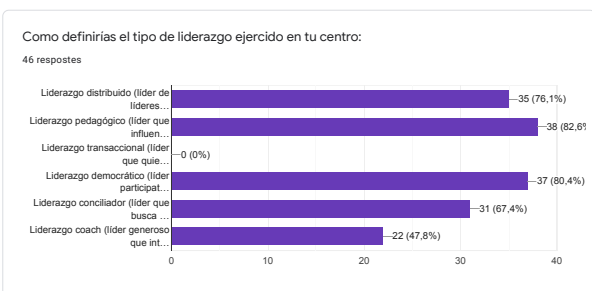
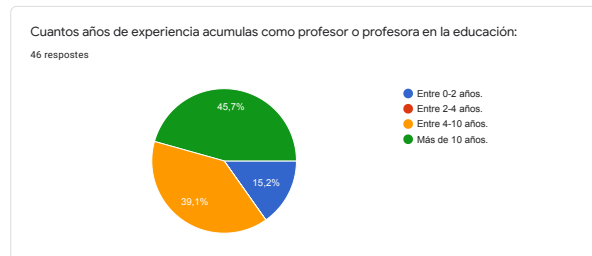
Preguntas Respuestas 46

46 respuestas

No s'accepten respostes

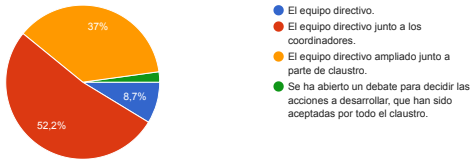
Missatge per als enquestats
El formulari ja no accepta respostes

Resum Pregunta Individual



Durante el tiempo de confinamiento decretado en el estado de alarma, las propuestas de actuación frente a los retos planteados han sido, principalmente, propuestas y decididas por:

46 respuestas



En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la continuidad de las clases telemáticas:

46 respuestas



En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia al contacto con las familias:

46 respuestas



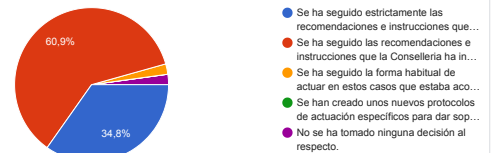
En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la evaluación de los alumnos:

46 respuestas



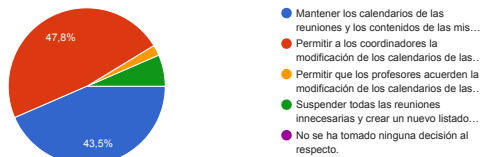
En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la atención a la diversidad y a las familias desfavorecidas o vulnerables:

46 respuestas



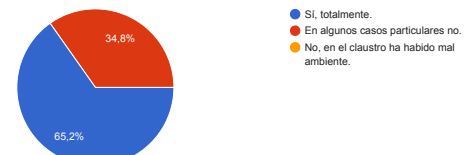
En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro respecto a las reuniones, comisiones, participaciones en proyectos y otras actuaciones de interacción entre componentes del claustro:

46 respuestas



En general, el clima de trabajo de la organización ha sido el adecuado para enfrentarse a la crisis planteada:

46 respuestas



En referencia a los retos planteados, cuál ha sido tu decisión respecto a tu participación en cursos, redes de conocimiento y grupos de trabajo externos a tu centro:

46 respuestas



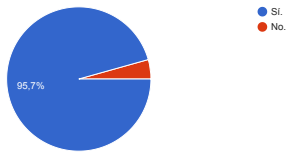
Se ha potenciado la comunicación entre los componentes del claustro utilizando las nuevas tecnologías durante el confinamiento por medio de reuniones de equipo informales:

46 respuestas



Desde tu punto de vista particular crees que existe alguna actuación que se haya realizado durante el confinamiento que merezca la pena aplicar de forma habitual en tu centro:

46 respuestas



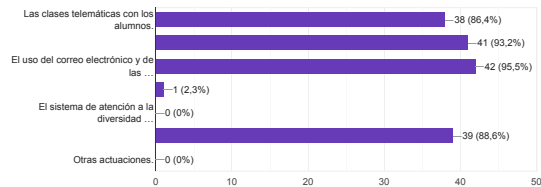
Si crees que debes comentar cualquier cosa respecto al tema tratado en la encuesta puedes escribir tu opinión en el siguiente espacio:

1 respuesta

Personalmente, considero que el centro a reaccionado de forma lenta ante los acontecimientos. Las primeras comunicaciones oficiales han tardado en llegar y gran parte del claustro no estaba preparado para lo que acontecía, ya que la duración en el tiempo fué, finalmente, más larga de lo que inicialmente se esperaba.

Si en la anterior cuestión has optado por el Si, puedes escoger la o las acciones concretas entre la siguientes:

44 respuestas



Si en la anterior cuestión has optado por la última opción, puedes escribir de forma resumida la acción que consideres que merece la pena mantener:

0 respuestas

Encara no hi ha respostes per a aquesta pregunta.



INS Ramon Berenguer IV d'Amposta Encuesta TFM dirigida al equipo directivo

Preguntas Respostes 4

4 respuestas

No s'accepten respostes

Missatge per als enquestats

This form is no longer accepting responses, and has been set to automatically close by

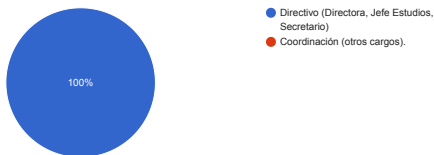
Resum

Pregunta

Individual

Que tipo de cargo ocupa en su centro:

4 respuestas



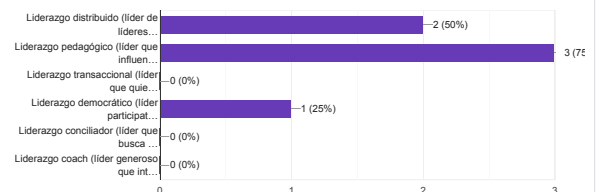
Cuantos años hace que ocupa su cargo:

4 respuestas



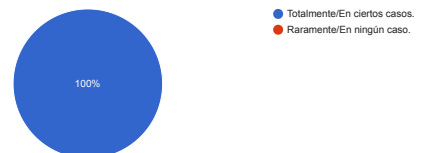
Como definirías el liderazgo ejercido en tu centro:

4 respuestas



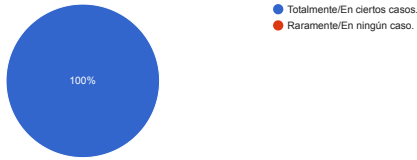
Desde el equipo directivo del que formas parte, se participa y fomentan las innovaciones propuestas por la Conselleria:

4 respuestas



Desde el equipo directivo del que formas parte, se participa y fomentan las innovaciones propuestas por otros componentes de tu equipo o del claustro de profesores:

4 respuestas



Durante el tiempo de confinamiento decretado en el estado de alarma, las propuestas de actuación frente a los retos planteados han sido, principalmente, propuestas y decididas por:

4 respuestas



Desde el equipo directivo del que formas parte, se incorporan a vuestros objetivos anuales las propuestas realizadas por el claustro de profesores:

4 respuestas



En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la continuidad de las clases telemáticas:

4 respuestas



En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia al contacto con las familias:

4 respuestas



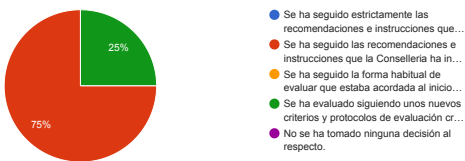
En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro respecto a las reuniones, comisiones, participaciones en proyectos y otras actuaciones de interacción entre componentes del claustro:

4 respuestas



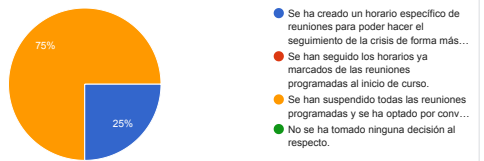
En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la evaluación de los alumnos:

4 respuestas



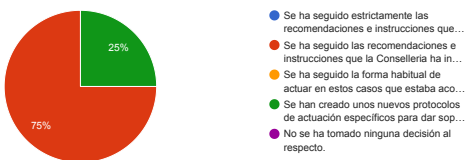
En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del equipo directivo respecto a las reuniones entre los componentes del equipo directivo ampliado:

4 respuestas



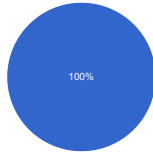
En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la atención a la diversidad y a las familias desfavorecidas o vulnerables:

4 respuestas



En general, el clima de trabajo de la organización ha sido el adecuado para enfrentarse a la crisis planteada:

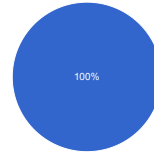
4 respuestas



- Si, totalmente.
- En algunos casos particulares no.
- No, en el claustro ha habido mal ambiente.

Desde el punto de vista del equipo directivo, incluyendo el tuyo particularmente, crees que existe alguna actuación que se haya realizado durante el confinamiento que merezca la pena aplicar de forma habitual en tu centro:

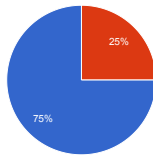
4 respuestas



- Si.
- No.

Se ha potenciado la comunicación entre los componentes del claustro utilizando las nuevas tecnologías durante el confinamiento por medio de reuniones de equipo informales:

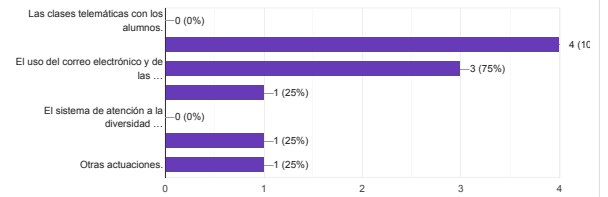
4 respuestas



- Si, por parte del equipo directivo.
- Si, de forma espontánea por el claustro de profesores.
- No, en el claustro no ha existido comunicación.

Si en la anterior cuestión has optado por el Si, puedes escoger la acción concreta entre la siguientes:

4 respuestas



Si en la anterior cuestión has optado por la última opción, puedes escribir de forma resumida la acción que consideres que merece la pena mantener:

1 respuesta

Cuando me refiero a "otras actuaciones" son medidas organizativas generadas por el confinamiento: las entradas escalonadas por niveles, los patios en espacios separados para cada nivel, mayor exigencia en la personalización de recursos/grupo de alumnos/aula.



INS Tecnificació d'Ampostà Ecueta TFM dirigida al profesorado

Preguntas 34 Respuestas 34

34 respuestas

No s'accepten respostes

Missatge per als enquestats

This form is no longer accepting responses, and has been set to automatically close by

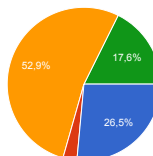
Resum

Pregunta

Individual

Cuantos años de experiencia acumulas como profesor o profesora en la educación:

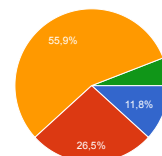
34 respuestas



- Entre 0-2 años.
- Entre 2-4 años.
- Entre 4-10 años.
- Más de 10 años.

En que cantidad de equipos docentes, departamentos, grupos de trabajo, comisiones, redes de conocimiento o proyectos de tu centro participas:

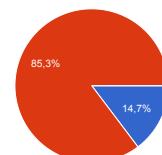
34 respuestas



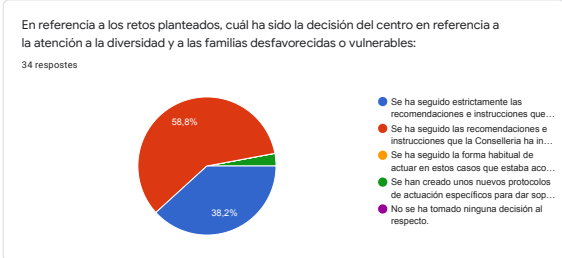
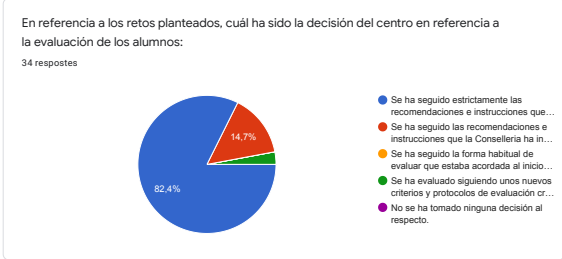
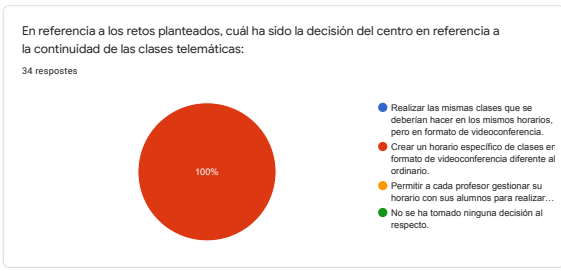
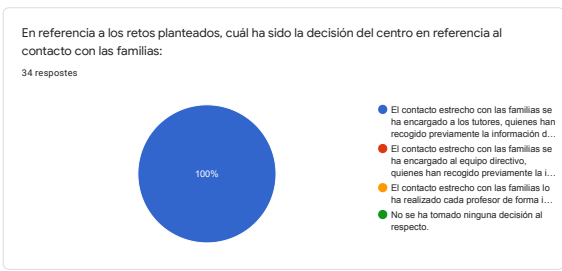
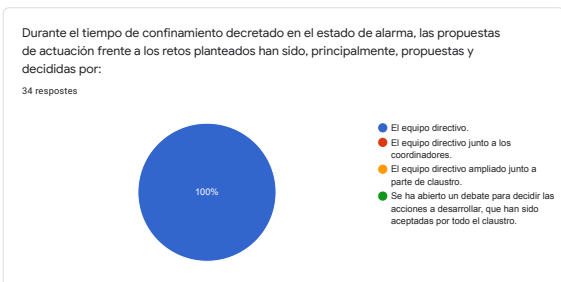
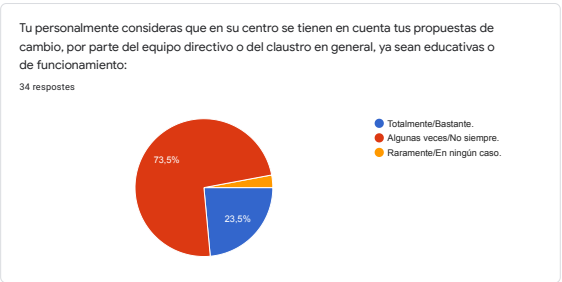
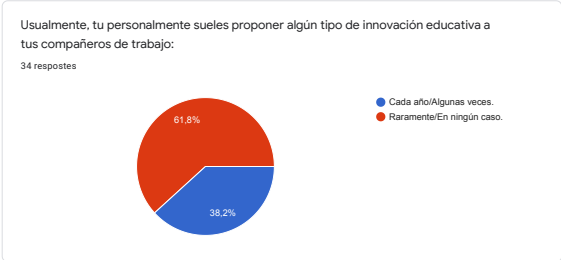
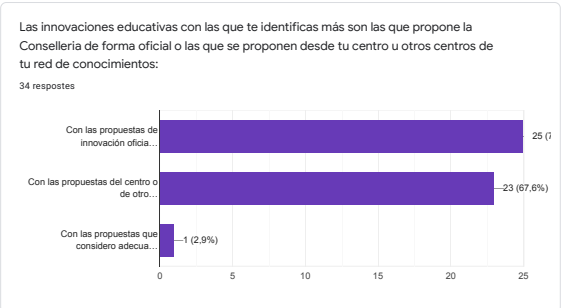
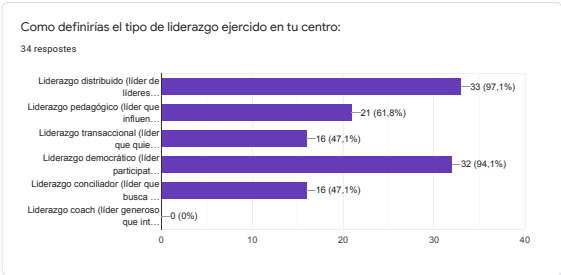
- Entre 0-2.
- Entre 2-4.
- Entre 4-6.
- Más de 6.

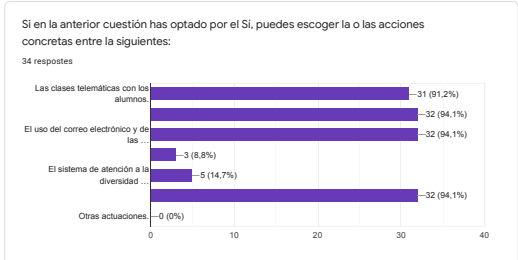
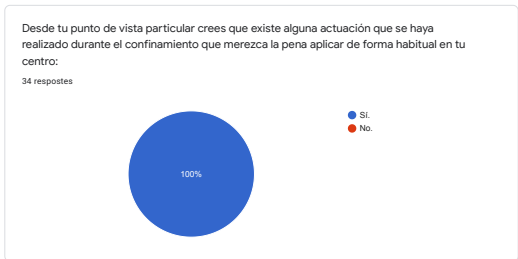
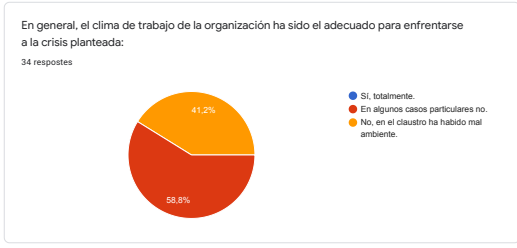
En que cantidad de grupos de trabajo y redes de conocimiento externas a tu centro participas:

34 respuestas



- Entre 0-2.
- Entre 2-4.
- Entre 4-6.
- Más de 6.





INS Tecnificació Amposta Encuesta TFM dirigida al equipo directivo

Preguntas Respuestas 5

5 respuestas

Missatge per als enquestats

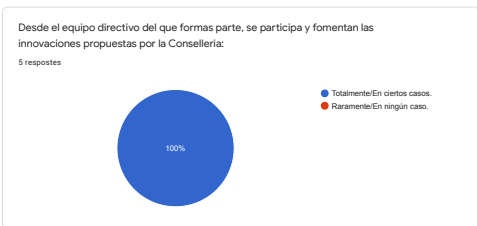
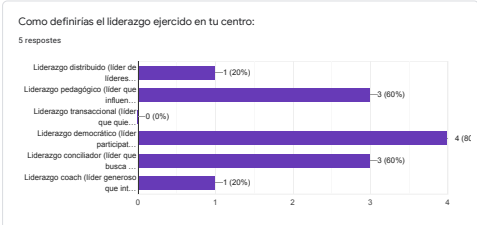
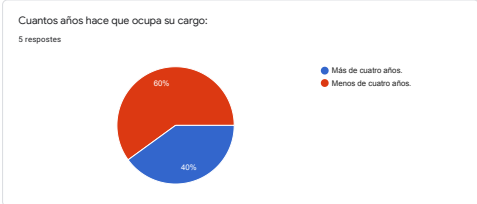
This form is no longer accepting responses, and has been set to automatically close by

Resum Pregunta Individual

Que tipo de cargo ocupa en su centro:

5 respuestas

Directivo (Directora, Jefe Estudios, Secretario)	80%
Coordinación (otros cargos)	20%



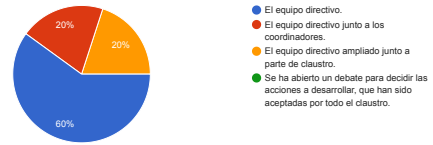
Desde el equipo directivo del que formas parte, se participa y fomentan las innovaciones propuestas por otros componentes de tu equipo o del claustro de profesores:

5 respuestas



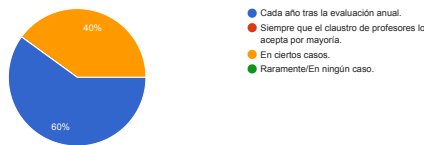
Durante el tiempo de confinamiento decretado en el estado de alarma, las propuestas de actuación frente a los retos planteados han sido, principalmente, propuestas y decididas por:

5 respuestas



Desde el equipo directivo del que formas parte, se incorporan a vuestros objetivos anuales las propuestas realizadas por el claustro de profesores:

5 respuestas



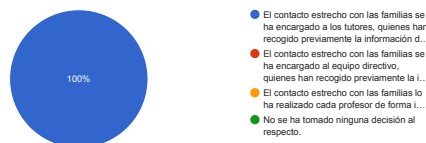
En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la continuidad de las clases telemáticas:

5 respuestas



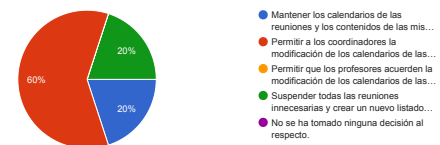
En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia al contacto con las familias:

5 respuestas



En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro respecto a las reuniones, comisiones, participaciones en proyectos y otras actuaciones de interacción entre componentes del claustro:

5 respuestas



En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la evaluación de los alumnos:

5 respuestas



En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del equipo directivo respecto a las reuniones entre los componentes del equipo directivo ampliado:

5 respuestas

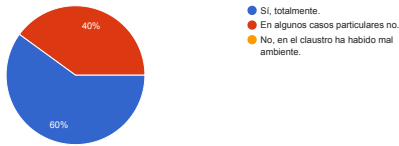


En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la atención a la diversidad y a las familias desfavorecidas o vulnerables:

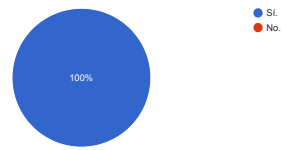
5 respuestas



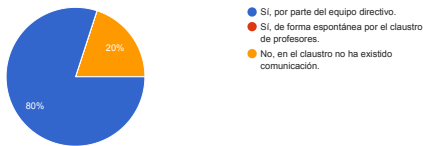
En general, el clima de trabajo de la organización ha sido el adecuado para enfrentarse a la crisis planteada:
5 respuestas



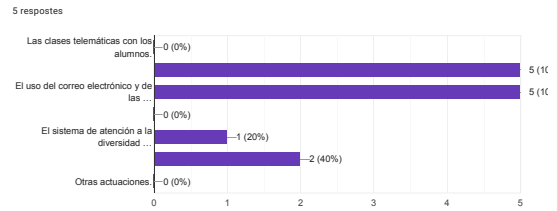
Desde el punto de vista del equipo directivo, incluyendo el tuyo particularmente, crees que existe alguna actuación que se haya realizado durante el confinamiento que merezca la pena aplicar de forma habitual en tu centro:
5 respuestas



Se ha potenciado la comunicación entre los componentes del claustro utilizando las nuevas tecnologías durante el confinamiento por medio de reuniones de equipo informales:
5 respuestas



Si en la anterior cuestión has optado por el Si, puedes escoger la acción concreta entre la siguientes:
5 respuestas



Si en la anterior cuestión has optado por la última opción, puedes escribir de forma resumida la acción que consideres que merezca la pena mantener:
0 respuestas

Encara no hi ha respostes per a aquesta pregunta.

Si crees que debes comentar cualquier cosa respecto al tema tratado en la encuesta puedes escribir tu opinión en el siguiente espacio:

1 respuesta

He respondido en base a mi experiencia con dos equipos directivos muy distintos. Este curso ha cambiado la dirección y está es más conciliadora y democrática que la anterior. LA anterior era más directiva y no se tenia tanto en cuenta la opinión de los coordinadores i/o del claustro. Esto tampoco quiere decir que lo hayan hecho mal, dada la situación excepcional que se vivió.

Institució Montserrat SCCL Encuesta TFM dirigida al profesorado
Preguntas Respostes 31

31 respostes

Missatge per als enquestats

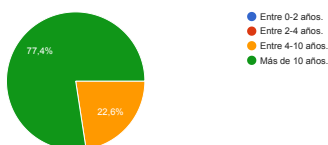
This form is no longer accepting responses, and has been set to automatically close by

Resum

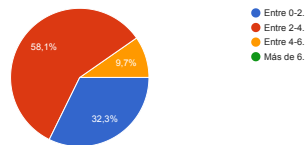
Pregunta

Individual

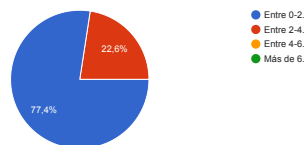
Cuantos años de experiencia acumulas como profesor o profesora en la educación:
31 respuestas



En que cantidad de equipos docentes, departamentos, grupos de trabajo, comisiones, redes de conocimiento o proyectos de tu centro participas:
31 respuestas

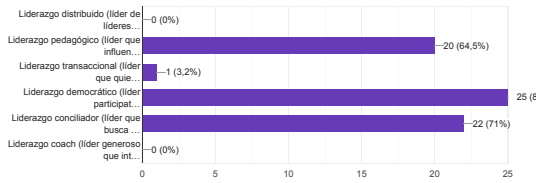


En que cantidad de grupos de trabajo y redes de conocimiento externas a tu centro participas:
31 respuestas



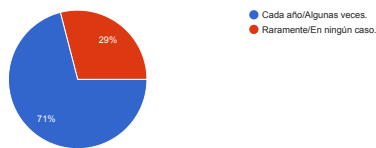
Como definirías el tipo de liderazgo ejercido en tu centro:

31 respuestas



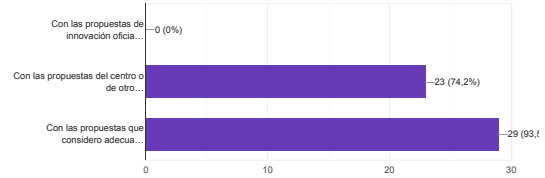
Usualmente, tu personalmente sueles proponer algún tipo de innovación educativa a tus compañeros de trabajo:

31 respuestas



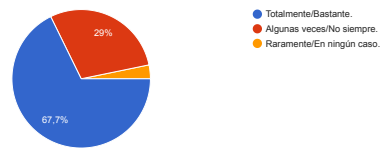
Las innovaciones educativas con las que te identificas más son las que propone la Conselleria de forma oficial o las que se proponen desde tu centro u otros centros de tu red de conocimientos:

31 respuestas



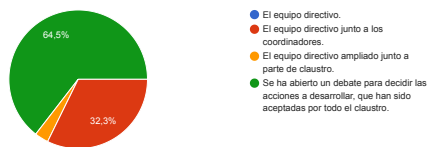
Tu personalmente consideras que en su centro se tienen en cuenta tus propuestas de cambio, por parte del equipo directivo o del claustro en general, ya sean educativas o de funcionamiento:

31 respuestas



Durante el tiempo de confinamiento decretado en el estado de alarma, las propuestas de actuación frente a los retos planteados han sido, principalmente, propuestas y decididas por:

31 respuestas



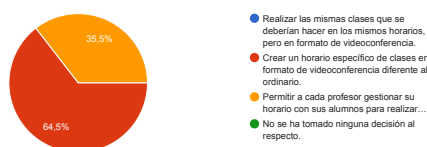
En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia al contacto con las familias:

31 respuestas



En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la continuidad de las clases telemáticas:

31 respuestas



En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la evaluación de los alumnos:

31 respuestas



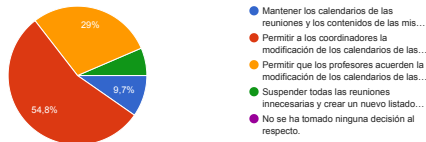
En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la atención a la diversidad y a las familias desfavorecidas o vulnerables:

31 respuestas



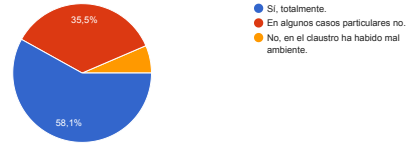
En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro respecto a las reuniones, comisiones, participaciones en proyectos y otras actuaciones de interacción entre componentes del claustro:

31 respuestas



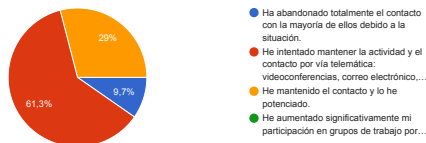
En general, el clima de trabajo de la organización ha sido el adecuado para enfrentarse a la crisis planteada:

31 respuestas



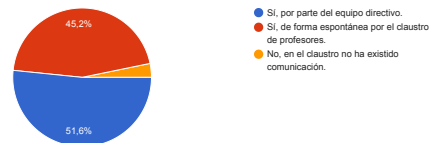
En referencia a los retos planteados, cuál ha sido tu decisión respecto a tu participación en cursos, redes de conocimiento y grupos de trabajo externos a tu centro:

31 respuestas



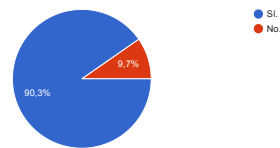
Se ha potenciado la comunicación entre los componentes del claustro utilizando las nuevas tecnologías durante el confinamiento por medio de reuniones de equipo informales:

31 respuestas



Desde tu punto de vista particular crees que existe alguna actuación que se haya realizado durante el confinamiento que merezca la pena aplicar de forma habitual en tu centro:

31 respuestas



Si crees que debes comentar cualquier cosa respecto al tema tratado en la encuesta puedes escribir tu opinión en el siguiente espacio:

3 respuestas

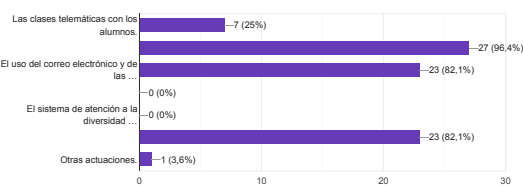
Pienso que durante el confinamiento faltó concreción en muchos aspectos por parte del claustro, y muchas de las reuniones se alargaban o no se concretaban los acuerdos tomados. Creo que es importante comunicar cuáles son los acuerdos a los que llegamos en la reunión y que queden recogidos en algún sitio. Hace falta más efectividad.

Un periodo ciertamente duro al que no querría volver. Un centro escolar debe estar en contacto presencial con todos los miembros que lo forman. Gracias

Trabajo en una cooperativa

Si en la anterior cuestión has optado por el Si, puedes escoger la o las acciones concretas entre la siguientes:

28 respuestas



Si en la anterior cuestión has optado por la última opción, puedes escribir de forma resumida la acción que consideres que merezca la pena mantener:

2 respuestas

Potenciar entornos virtuales para mejorar las actividades de enseñanza-aprendizaje

La posibilidad de hacer entrevistas telemáticas con las familias. De este modo, se da una mayor flexibilidad a las familias que les es muy difícil desplazarse hasta el centro escolar.

Institució Montserrat SCCL Encuesta TFM dirigida al equipo directivo

Preguntas Respostes 3

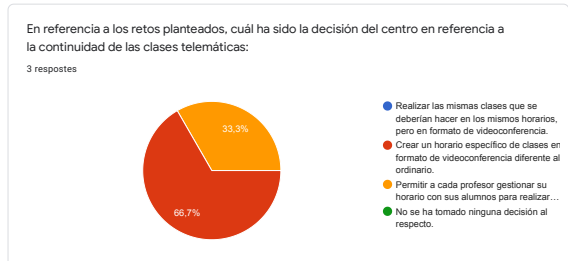
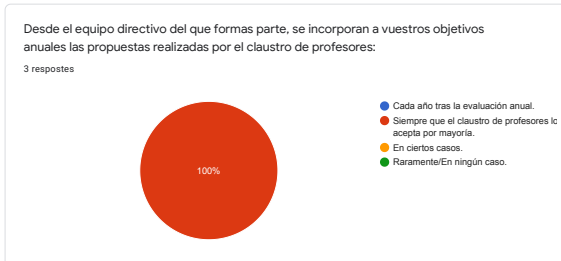
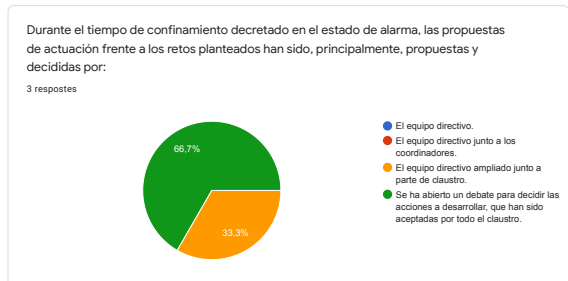
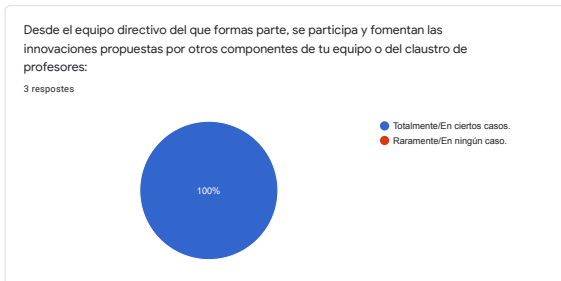
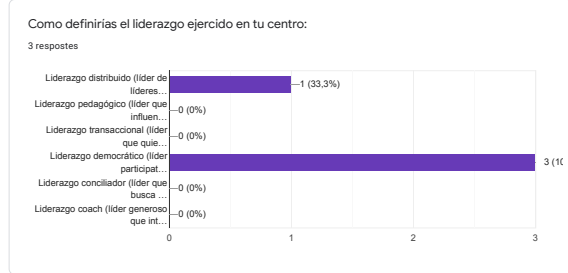
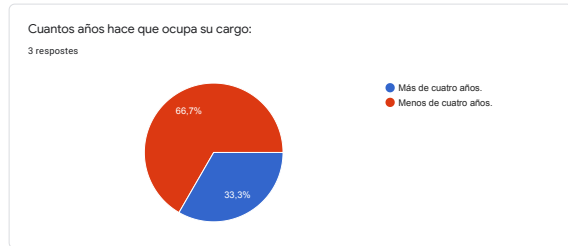
3 respostes

No s'accepten respostes

Missatge per als enquestats

La encuesta se ha cerrado automáticamente en fecha 15 de noviembre de 2020. Gracias por su

Resum Pregunta Individual



En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia al contacto con las familias:

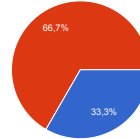
3 respuestas



- El contacto estrecho con las familias se ha encargado a los tutores, quienes han recogido previamente la información d...
- El contacto estrecho con las familias se ha encargado al equipo directivo, quienes han recogido previamente la i...
- El contacto estrecho con las familias lo ha realizado cada profesor de forma l...
- No se ha tomado ninguna decisión al respecto.

En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro respecto a las reuniones, comisiones, participaciones en proyectos y otras actuaciones de interacción entre componentes del claustro:

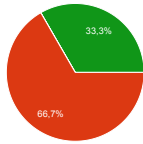
3 respuestas



- Mantener los calendarios de las reuniones y los contenidos de las mis...
- Permitir a los coordinadores la modificación de los calendarios de las...
- Permitir que los profesores acuerden la modificación de los calendarios de las...
- Suspender todas las reuniones innecesarias y crear un nuevo listado...
- No se ha tomado ninguna decisión al respecto.

En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la evaluación de los alumnos:

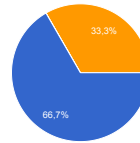
3 respuestas



- Se ha seguido estrictamente las recomendaciones e instrucciones que...
- Se ha seguido las recomendaciones e instrucciones que la Conselleria ha in...
- Se ha seguido la forma habitual de evaluar que estaba acordada al inicio...
- Se ha evaluado siguiendo unos nuevos criterios y protocolos de evaluación cr...
- No se ha tomado ninguna decisión al respecto.

En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del equipo directivo respecto a las reuniones entre los componentes del equipo directivo ampliado:

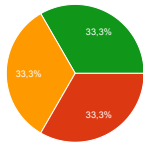
3 respuestas



- Se ha creado un horario específico de reuniones para poder hacer el seguimiento de la crisis de forma más...
- Se han seguido los horarios ya marcados de las reuniones programadas al inicio de curso.
- Se han suspendido todas las reuniones programadas y se ha optado por conv...
- No se ha tomado ninguna decisión al respecto.

En referencia a los retos planteados, cuál ha sido la decisión del centro en referencia a la atención a la diversidad y a las familias desfavorecidas o vulnerables:

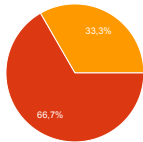
3 respuestas



- Se ha seguido estrictamente las recomendaciones e instrucciones que...
- Se ha seguido las recomendaciones e instrucciones que la Conselleria ha in...
- Se ha seguido la forma habitual de actuar en estos casos que estaba aco...
- Se han creado unos nuevos protocolos de actuación específicos para dar sop...
- No se ha tomado ninguna decisión al respecto.

En general, el clima de trabajo de la organización ha sido el adecuado para enfrentarse a la crisis planteada:

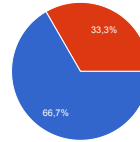
3 respuestas



- Si, totalmente.
- En algunos casos particulares no.
- No, en el claustro ha habido mal ambiente.

Desde el punto de vista del equipo directivo, incluyendo el tuyo particularmente, crees que existe alguna actuación que se haya realizado durante el confinamiento que merezca la pena aplicar de forma habitual en tu centro:

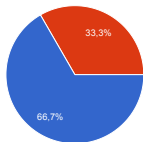
3 respuestas



- Si.
- No.

Se ha potenciado la comunicación entre los componentes del claustro utilizando las nuevas tecnologías durante el confinamiento por medio de reuniones de equipo informales:

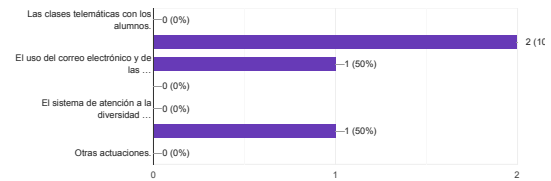
3 respuestas



- Si, por parte del equipo directivo.
- Si, de forma espontánea por el claustro de profesores.
- No, en el claustro no ha existido comunicación.

Si en la anterior cuestión has optado por el Si, puedes escoger la acción concreta entre la siguientes:

2 respuestas



Si en la anterior cuestión has optado por la última opción, puedes escribir de forma resumida la acción que consideres que merezca la pena mantener:

1 respuesta

Elaborar y mejorar los libros digitales, realizar trabajos más competenciales y hacer uso de material digital diverso.

7. Referencias

- Alvesson, M., & Berg, O. (1992). *Corporate Culture and Organizational Symbolism*. Berlin: De Gruyter.
- Argyris, C. (1993). *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Armengol, C. (1999). *La cultura organizacional en els centres educatius de primària*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Armengol, C. (2000). La cultura colaborativa: primer paso para la consecución de instituciones educativas de calidad. En M. Martín, *La calidad de los centros educativos*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D. A., Galvin, B. M., & Keller, R. T. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, (17), 577-594.
- Bertrand, Y. (1991). *Culture Oroganisationelle*. Quebec: Presses d'Université du Quebec-Télé-Université.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Toledo: La muralla.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39.
- Brown, J., & Duguid, P. (2001). Structure and Spontaneity: Knowledge and Organization. En I. Nonaka, & D. Teece, *Managing Industrial Knowledge: creation, transfer and utilization* (págs. 44-67). Londres: SAGE Publications.
- Burns, T., & Stalker, G. (1961). *The management of innovation*. London: Tavistock.
- Cantón, I., & García, A. (2012). La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso. *Tendencias pedagógicas*(19), 107-130.
- Caracciolo, M., & Foti, M. (2003). *Economía solidaria y capital social. Contribuciones al desarrollo local*. Argentina: Paidós.
- Castro, J. (2012). *Comunica, Lecturas de Comunicación Organizacional*. Madrid: Gesbiblo S.L.
- Chandler, A. (1962). *Strategy and structure: chapters in the history of the American industrial enterprise*. Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Dalín, P., & Rolff, H. (1993). *Changing the school culture*. Londres: Cassell.
- Davidow, W., & Malone, M. (1992). *he virtual corporation*. New York: Harper Collins Publishers.
- De La Fuente, J., García-Tenorio, J., Guerras, L., & Gomez, J. (1997). *Diseño organizativo de la empresa*. Madrid: Cívitas, S.A.
- Dixon, N. (1994). *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. Londres: McGraw-Hill.
- Drucker, P. (1993). *Post-capitalist society*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Englehardt, C., & Simmons, P. (2002). Creating an organizational space for learning. *The Learning Organization*, 9(1), 39-47.
- Fiol, C., & Lyles, M. (1985). Organizational Learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. The depths of educational reform*. Londres: Falmer Press.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En M. Lorenzo, *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (págs. 47-91). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*(27), 31-87.
- Gairín, J. (2002). La innovación permanente, cultura y transformación de las instituciones educativas. En A. Medina, *Diseño, desarrollo e innovación curricular*. (págs. 1-55). Madrid: Universitas.
- Grupo Banco Mundial. (2018). *nforme sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del "Panorama general"*. Washington DC: Grupo Banco Mundial.
- Lawrence, P., & Lorsch, J. (1967). *Organization and environment. Managing Differentiation and Integration*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lee, A., Chen, H., & Tang, Y. (2008). Developing new products in a network with efficiency and innovation. *International Journal of Production Research*,, 46(17), 4687-4707.
- Leithwood, K. (2000). Understanding schools as intelligent systems. En C. J. Stanford, *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*, vol. 4. Stanford: Jai Press.
- Leithwood, K., & Louis, K. (1998). *Organizational learning in schools*. Lisse (Holanda): Swets & Zeitlinger.

- Litwin, G., & Stringer, R. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Harvard Business School Press.
- López-Roldan, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- MacNeil, I. (1980). *The new social contract. An inquiry into modern contractual relations*. New Haven: Yale University Press.
- Martín, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*(27), 103-117.
- McCarney, R., Warner, J., & Iliffe, S. (2007). The Hawthorne Effect: a randomised, controlled trial. *BMC Med Res Methodol*, 7(30).
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Menéndez Álvarez-Hevia, D., & Figares Álvarez, J. (2020). Retos Educativos durante el Confinamiento: La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e).
- Miller, D. (1986). Configurations of strategy: towards a synthesis. *Strategic Management Journal*, 7(3), 233-249.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organization*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Moreno, I. (2009). LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. *Revista Científica General José María Córdova*, 5(7), 40-44.
- Munford, M. D., & Gustafson, S. B. (1988). Creative syndrome: Integration, application and innovation. *Psychological Bulletin*, 103, 27-43.
- Nonaka, I., & Takeuchi, N. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Pearn, M., Roderick, C., & Mulrooney, C. (1995). *Learning organizations in practice*. Londres: McGraw-Hill.
- Pérez-Bustamante, G. (Septiembre de 1998). Gestión del conocimiento e incidencia institucional el proceso de aprendizaje e innovación tecnológica: un modelo aplicado biotecnología sanitaria española., (págs. 1-12). Las Palmas de Gran Canaria.,.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational Learning: Mechanisms, Culture, and Feasibility. *Management Learning*, 31(2), 181-196.
- Powell, W. (1990). Neither market nor hierarchy: network forms of organization. *Research in organizational behavior*, 12(1), 259-336.
- Reichers, A., & Schneider, B. (1990). Climate and culture: An evolution of constructs. En B. S. (Ed.), *Organizational Climate and Culture* (págs. 5-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sánchez, R., & Mahoney, J. (1996). Modularity, flexibility and knowledge management in product and organization design. *Strategic Management Journal*, 17(Winter Special Issue), 63-76.
- Sackman, S. (1991). *Cultural Knowledge in Organizations. Exploring the Collective Mind*. Londres: Sage.
- Santos, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sathe, V. (1985). *Culture and related corporate realities: Text, cases, and readings on organizational entry, establishment, and change*. Homewood: R.D. Irwin.
- Schein, E. (1982). *Psicología de la Organización*. México: Hispano Americana.
- Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Barcelona: Plaza y Janes.
- Schein, E. (2000). Sense an Nosense about Culture and Climate. En Schein, *Sense an Nosense about Culture and Climate Handbook of organizational climate and culture* (págs. 23-30).
- Selmes, F., & Sallis, J. (2003). Promoting relationship learning. *Journal of Marketing*, 67(3), 80.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Senge, P., & al. (2000). *School that learn. A fifth discipline fieldbook for parents, educators, and everyone who cares about education*. Nueva York: Doubleday/Currency.
- Trice, H., & Beyer, J. (1993). *The cultures of work organization*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- UNESCO. (1 de Octubre de 2019). *Liderar el ODS 4 - Educación 2030*. Obtenido de es.unesco.org: <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- Vera, D., & Crossan, M. (2004). Strategic leadership in organizational learning. *Academy of Management Review*(29), 222-240.
- Wang, C., & Ahmed, P. (2003). Structure and structural dimensions for knowledge-based organizations. *Measuring Business Excellence*, 7(1), 51-60.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organization*. Glencoe, IL: The Free Press.

