

Artículo de Investigación

Liderazgo, implicación de la comunidad educativa y evaluación: elementos clave de la innovación educativa

Leadership, involvement of the educational community and evaluation: key elements of educational innovation

Mónica Porto Currás¹: Universidad de Murcia, España.

monicapc@um.es

M.^a José Bolarín Martínez: Universidad de Murcia, España.

mbolarin@um.es

Ana Torres Soto: Universidad de Murcia, España.

ana.t.s@um.es

M.^a Luisa García Hernández: Universidad de Murcia, España.

luisagarcia@um.es

Fecha de Recepción: 05/08/2025

Fecha de Aceptación: 06/09/2025

Fecha de Publicación: 11/09/2025

Cómo citar el artículo

Porto Currás, M., Bolarín Martínez, M. J., Torres Soto, A. y García Hernández, M. L. (2026). Liderazgo, implicación de la comunidad educativa y evaluación: elementos clave de la innovación educativa [Leadership, involvement of the educational community and evaluation: key elements of educational innovation]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-1883>

Resumen

Introducción: Cualquier proceso de innovación educativa debe proporcionar oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, acompañarse de procesos de seguimiento y reflexión sobre el camino seguido y oportunidades de crecimiento. En esta línea, este artículo tiene como objetivo conocer cómo se desarrollan y valoran las innovaciones desde los propios centros educativos no universitarios de la Región de Murcia. **Metodología:** Se empleó un diseño cuantitativo, descriptivo y exploratorio; y se recogió información, a partir de un cuestionario, de 131 docentes en activo de centros de educación no

¹ Autor Correspondiente: Mónica Porto Currás. Universidad de Murcia, España.

universitaria de la Región de Murcia. **Resultados:** Los resultados muestran que el liderazgo en el desarrollo de las innovaciones es ejercido frecuentemente por los equipos directivos. Por contra, los resultados también revelan la escasa implicación y participación de las familias en los procesos de innovación. Por otra parte, se aprecian diferencias relevantes respecto al liderazgo y la participación en los centros en función de su titularidad. **Conclusiones:** Se percibe la necesidad de incentivar la formación docente en cuanto al liderazgo y la evaluación, así como fomentar la participación e implicación de la comunidad educativa en los centros.

Palabras clave: innovación educativa; liderazgo escolar; implicación comunitaria; evaluación educativa; transformación educativa; participación familiar; formación de docentes, investigación educativa.

Abstract

Introduction: Any educational innovation process must provide opportunities for improvement in teaching and learning processes while also being accompanied by monitoring and reflection on the path taken and opportunities for growth. In this regard, this article aims to understand how innovations are developed and assessed within non-university educational institutions in the Region of Murcia. **Methodology:** A quantitative, descriptive, and exploratory design was used, and data were collected through a questionnaire administered to 131 active teachers from non-university educational institutions in the Region of Murcia. **Results:** The findings indicate that leadership in the development of innovations is often exercised by school management teams. Conversely, the results also reveal the limited involvement and participation of families in innovation processes. Additionally, significant differences were observed regarding leadership and participation depending on the ownership of the schools. **Conclusions:** There is a perceived need to promote teacher training in leadership and evaluation, as well as to encourage the participation and engagement of the educational community within schools.

Keywords: educational innovation; school leadership; community involvement; educational assessment; educational transformation; family participation; teacher training; educational research.

1. Introducción

Una actividad humana como la educación encuentra en la innovación la oportunidad para poder evolucionar y adaptarse a las necesidades de determinados contextos (Palacios *et al.*, 2021, p. 136).

La innovación educativa se conforma como un sistema complejo y abierto a la incertidumbre. No puede entenderse simplemente como un resultado de los planes de innovación de las instituciones formales o gubernamentales que la impulsan, sino que es necesario entenderla como un proceso inmerso en las prácticas cotidianas de las organizaciones educativas.

En este sentido, y de acuerdo con referentes en esta temática (López Yáñez y Sánchez Moreno, 2021), el presente trabajo intenta conocer cómo se fraguan y valoran estas innovaciones desde los propios centros educativos no universitarios en la Región de Murcia.

Sin duda, son muchas las instituciones que, en la actualidad, están inmersas en procesos de innovación, entendiendo estos procesos desde diferentes concepciones (con diferente nivel de profundidad y con alcances y logros diversos). Sin embargo, y pese a las diferentes formas de entender el cambio, hay que distinguir entre cambio y mejoras (Robinson, 2022).

No hay innovación si los cambios introducidos no implican mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en las relaciones entre docentes y alumnos, en el clima de aula, etc. Es imprescindible que conlleve una mejora para que se considere innovación y, por otra parte, los protagonistas de estos procesos de cambio tienen que ser conscientes de esas mejoras, reflexionar sobre sus impactos y sobre los aspectos sobre los que es necesario seguir mejorando.

Este artículo presenta una investigación centrada en conocer cómo los profesionales de centros educativos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España) valoran los procesos de innovación educativa que se desarrolla en sus organizaciones. Específicamente, en este estudio se abordan los procesos de liderazgo, evaluación e implicación de la comunidad educativa en las innovaciones educativas, conceptos que se han revelado como elementos clave para poder iniciar y mantener dichas innovaciones. En este sentido, se pueden enunciar como los principales objetivos a alcanzar:

- Determinar cómo se lidera la innovación educativa en los centros.
- Valorar cómo se implica a la comunidad educativa en los procesos de innovación del centro.
- Analizar cómo se desarrolla la evaluación en los centros.
- Determinar si dichos procesos son coherentes con procesos de innovación educativa.

1.1. Liderazgo, implicación de la comunidad educativa y evaluación

Numerosos son los estudios que afirman que el liderazgo desempeña un papel importante en los procesos de innovación escolar (Harris y Muijs, 2003; Harris y *et al.*, 2003, Bolívar, 2010, Cordova *et al.*, 2021, Riveras, 2021; Jolonch *et al.*, 2024) y que los líderes en los centros educativos tienen una influencia directa en la práctica pedagógica que se desarrolla en los mismos (Day *et al.*, 2016; Leithwood *et al.*, 2009, 2020; Robinson *et al.*, 2008). Pero estos procesos no pueden mantenerse con éxito sin contar con la implicación y colaboración no solo de los profesores, sino de toda la comunidad educativa de los centros en cuestión, ya que “sea cual sea el punto de partida de un proceso de cambio en educación –un individuo, un aula, un equipo docente, el sistema político– el ecosistema que lo acoge y le da su forma definitiva es el centro escolar” (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021, p.31).

Y es que, aunque son diversos los estilos posibles de liderazgo, el liderazgo distribuido (Harris *et al.*, 2022; Pons, 2022), centrado en toma de decisiones participativa, acciones e interacciones colaborativas y coordinada implica un cambio en la forma de entender la implicación de toda la comunidad educativa, en la que es necesario ganarse la confianza y el compromiso de todos los participantes para liderar un cambio (Robinson, 2022)

En consecuencia, el concepto de implicación de la comunidad educativa se vuelve fundamental. El centro escolar es la principal unidad desde la que merece ser pensado el cambio y la mejora en la educación (Bolívar, 2015; Bolívar *et al.*, 2007; Bolívar y Murillo, 2017; López Yáñez y Sánchez Moreno, 2021) y necesita de todos sus actores para poder involucrarse en procesos de innovación que permitan mejoras continuas y constantes. Entre esos actores, familias y alumnado no siempre son considerados con un papel protagonista. Sin embargo, si se pretende que las innovaciones educativas tengan efectos en el aprendizaje de sus estudiantes, estas no pueden hacerse a espaldas de las voces y representaciones que estos colectivos tienen de la institución escolar.

Los estudios sobre implicación y engagement educativo destacan que la relación entre familia y escuela se configura como un instrumento valioso para la mejora de los procesos y resultados educativos (Egido, 2020). Más concretamente estos estudios avalan que los centros que favorecen las relaciones familia-escuela con actitudes abiertas, fomentan la colaboración e implicación de las familias en la vida escolar, tanto a nivel individual como colectiva, contribuyendo así a la creación de centros exitosos.

Asimismo, la implicación del alumnado y el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su escuela, entendido como el sentimiento de identificación con una comunidad y de conexión, es un indicador claro de apego y un factor fundamental para luchar contra el desenganche escolar (Fernández-Menor, 2023). Esto implica que no se debería considerar las innovaciones educativas en los centros educativos sin considerar la implicación de todos sus miembros, profesionales, familias y alumnado, y reflexionando conjuntamente sobre los efectos y procesos que han (o están) generando esas innovaciones.

Por todo ello, estos cambios necesitan ser evidenciados y revisados, necesitan ser evaluados para poder ser conscientes de qué ha mejorado realmente y qué otras cuestiones necesitan de un mayor esfuerzo, es decir, en dónde hay que concentrar las siguientes innovaciones. Esto requiere de un proceso de evaluación sistemática, reflexiva, que se haga de forma compartida con todos los implicados y que centre su atención en aquello que se pretendía mejorar con la innovación, pero también en todo lo que ha sucedido durante su implementación.

No sirve de nada estar en un proceso de innovación continua si sus agentes no son conocedores de las innovaciones, de los cambios y mejoras previstas y, por ende, de los resultados que se están obteniendo (buscados e imprevistos) y si no se reflexiona sobre las consecuencias de esos resultados. En eso reside una evaluación educativa, pero que no siempre cuenta con los espacios y tiempos suficientes para ser desarrollada en los centros educativos. Por esto, en el presente artículo se centra la atención en cómo valoran los diferentes agentes educativos de los centros de infantil, primaria y secundaria la forma en la que realiza la evaluación (de aprendizajes y de las innovaciones) en sus organizaciones.

2. Metodología

2.1. Diseño de la investigación

De acuerdo con el objetivo de la investigación y con el fin de abordar la complejidad del fenómeno objeto de análisis se optó por un diseño cuantitativo, descriptivo y exploratorio (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Para ello, se empleó la técnica descriptiva del cuestionario, que permite examinar las percepciones del profesorado, en este caso de la Comunidad Autónoma de Murcia, sobre los procesos de innovación educativa que se desarrollan en sus centros educativos.

2.2. Participantes

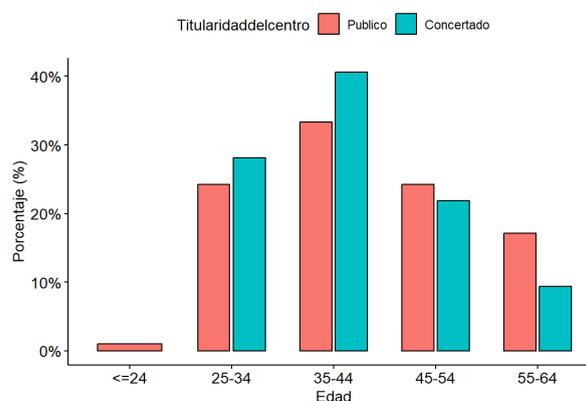
La recogida de información se realizó atendiendo a un diseño de muestreo no probabilístico por cuotas, dado que el estudio va dirigido a un grupo poblacional concreto. En este caso, la cuota consiste en docentes de centros educativos (Hernández y Carpio, 2019).

Debido, principalmente, a que las respuestas han sido emitidas voluntariamente, la muestra real estuvo compuesta por $n= 131$ docentes de educación infantil, primaria y secundaria de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, sobre una población de $N= 26952$ profesores², lo que supone un nivel de confianza del 95% con un margen de error inferior al 9%. En cualquier caso, no es el objetivo de este artículo generalizar los resultados analizados. Es por esto por lo que, en todo caso, las conclusiones extraídas se limitan a la proporción relevante de profesorado que ha participado en el cuestionario.

El total de participantes fue de 131 docentes, el 76,3% de mujeres y el 22,9 de hombres. El 77% con edad comprendida entre 35-54 años, el 33% menor de 35 años y el 20% mayor de 55 años. Si analizamos cómo se distribuyen estos intervalos de edad en función de la titularidad de los centros (Figura 1), se comprueba que solo en los centros públicos ha respondido algún docente menor de 24 años y que es en los centros privados donde mayor es el porcentaje de profesorado con edades comprendidas entre 25 y 44 años.

Figura 1.

Intervalos de edad en función de la titularidad de los centros



Fuente: Elaboración propia (2024).

En relación con los años de experiencia profesional, los resultados demográficos muestran que sólo el 17% tiene menos de 5 años de experiencia, encontrándose en el extremo contrario el 39% con más de 20 años.

Asimismo, el 74,8% de los participantes pertenecen a centros de enseñanza pública, aunque un 24,4% pertenecen a centros privados con concierto educativo (que en la Región de Murcia son la mayoría de los centros privados). Y como se puede observar en la Tabla 1, son docentes mayoritariamente de educación primaria y de educación infantil.

² Datos extraídos de Centro Regional de Estadística de Murcia curso 2021-2022. <https://acortar.link/bgzgN6>

Tabla 1.

Tipo de enseñanza que desarrollan los docentes participantes

Opciones	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Infantil	38	25.166	29.008
Primaria	101	66.887	77.099
Secundaria	7	4.636	5.344
Bachillerato	1	0.662	0.763
Formación Profesional	3	1.987	2.290
Enseñanzas de Régimen Especial	1	0.662	0.763
Educación Permanente	0	0.000	0.000
Total	151	100.000	115.267

Fuente: Elaboración propia (2024). Nota: Las respuestas provienen de 131 casos.

Como se observa en la Tabla 2, en relación con las funciones que desarrollan los participantes se puede señalar que 40,5% solo asume tareas docentes, mientras que el 45,8% tiene asignadas además funciones de tutorización y el 24,4% tiene responsabilidades de coordinación bien de ciclo o de planes y programas, cabe resaltar que el 70,2% asume roles dispares.

Tabla 2.

Funciones que desarrollan los docentes participantes

Funciones	Frecuencia	Porcentaje de respuesta	Porcentaje de casos
Dirección del centro	6	3.4	4.6
Jefatura de estudios	13	7.5	9.9
Secretaría	2	1.1	1.5
Coordinador de ciclo	18	10.3	13.7
Miembro Dpto. de Orientación	5	2.9	3.8
Coordinación de planes y programas	14	8.0	10.7
Profesorado	53	30.5	40.5
Equipo de Orientación educativa	3	1.7	2.3
Tutoría	60	34.5	45.8
Total	174	100.0	132.8

Fuente: Elaboración propia (2024). Nota: Las respuestas provienen de 131 casos.

2.3. Instrumento de recogida de información

Para este estudio se ha empleado una adaptación del cuestionario del Plan Estratégico de Innovación Educativa del Instituto Andaluz de Administración Pública, elaborado entre la Oficina Técnica del Plan, la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa y profesionales que trabajan en el al Área de Evaluación de Políticas Públicas del Instituto Andaluz de Administración Pública (2021). El cuestionario aplicado en este estudio fue sometido a un proceso de validación, a través de un panel de expertos del área de Didáctica y Organización Escolar, que valoró su fiabilidad y validez, asegurando su pertinencia, adecuación y claridad de los ítems.

Más concretamente, en este artículo se presentan los resultados a 12 preguntas de este cuestionario, que recogen información sobre las temáticas reseñadas anteriormente: liderazgo, evaluación e implicación de la comunidad educativa en las innovaciones. En algunas preguntas se solicita a los participantes que seleccionen una única opción y, en otras, tiene opción de responder indicando varias opciones, aunque en algunas cuestiones se ha limitado el número máximo de opciones que se pueden seleccionar en base a su relevancia.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de la información

Para la recogida de la información se contactó con los centros mediante correo electrónico explicando el motivo del estudio. Tras ese primer contacto se utilizaron dos procedimientos de recogida de información:

- 1) el envío mediante correo electrónico a los centros de educación infantil y primaria invitándoles a participar en el estudio y
- 2) la recogida presencial en aquellos centros que así lo solicitaron.

La información recabada se analizó mediante el paquete estadístico R, que ha permitido obtener la distribución de frecuencias de respuestas y descomponer la variabilidad total de los datos en componentes atribuibles a las diferencias entre los grupos y a las diferencias dentro de los grupos. En este sentido, se incluyen los resultados de los test de comparación entre grupos basados en la titularidad.

Esto contribuye a determinar si las diferencias observadas entre las respuestas de los grupos (en este caso, los grupos se establecieron en función de la titularidad de los centros: públicos y privados concertados) son mayores de lo que se esperaría por azar. Hay que señalar que se ha considerado el valor p que indica si las diferencias entre las medias de los grupos son estadísticamente significativas $p < 0.05$.

3. Resultados

Para organizar los resultados obtenidos en este estudio utilizan como subapartados los tres primeros objetivos planteados. Los datos se presentan en gráficas de barras que muestran la distribución de las respuestas en conjunto y también diferenciadas en función de la titularidad de los centros. A continuación, se destaca aquellas situaciones en las que se han encontrado diferencias significativas y su posible interpretación.

3.1. Objetivo: Determinar cómo se lidera la innovación educativa en los centros

Las respuestas ofrecidas por los participantes en este estudio, como se observa en la Tabla 3, ponen de manifiesto que en el 36,6% de los casos son los equipos directivos de los centros quienes ejercen el liderazgo y marcan las pautas de actuación, aunque junto con la existencia de un grupo de docentes que comparten inquietudes en el 33,59% de los casos. Además, se identifican distintos liderazgos individuales en diferentes ámbitos de actividad (20,61%). Resulta también de interés el papel de los coordinadores de ciclo o de etapa (9,9%) y que en algunos centros con el mismo porcentaje no existen líderes en el ámbito de la innovación.

Tabla 3.
Tipos de liderazgo existentes en el ámbito de la innovación

Opciones	Frecuencia	Porcentaje de respuestas	Porcentaje de casos
a. En mi centro no existen líderes en el ámbito de la innovación	13	7.18	9.92
b. Hay distintos liderazgos individuales muy definidos en distintos ámbitos de la actividad del centro	27	14.92	20.61
c. Más que personas individuales, son los ciclos o coordinadores de etapa los que asumen tales liderazgos en distintos ámbitos	28	15.47	21.37
d. Equipos de orientación educativa y psicopedagógica o los departamentos de orientación	6	3.31	4.58
e. Existe un grupo de docentes que comparten inquietudes	44	24.31	33.59
f. Lo ejercen las personas que coordinan las etapas o programas	13	7.18	9.92
g. Es el equipo directivo el que ejerce el liderazgo en la gran mayoría de los ámbitos de la actividad del centro y quien marca habitualmente las pautas de actuación	48	26.52	36.64
h. La inspección educativa propone y realiza asesoramiento técnico sobre líneas de innovación, como resultado de evaluación y/o supervisión	2	1.10	1.53
i. Otros			
Total	181	100.00	138.17

Nota: Las respuestas provienen de 131 casos.

Fuente: Elaboración propia (2024).

No obstante, cuando se analizan estos datos en función de la titularidad del centro, se comprueban diferencias significativas entre las respuestas que dan los docentes de centros públicos y los de centros privados-concertados. Estas diferencias se encuentran en la valoración de que son las personas que coordinan las etapas o programas, o los equipos directivos los que ejercen ese liderazgo de forma mucho más frecuente en centros concertados (Chi cuadrado $p < 0.000$ y $p = 0.015$ respectivamente). Mientras que en los centros públicos la respuesta que más han marcado es que existe un grupo de docentes que comparten inquietudes y son los que lideran las innovaciones (ver figura 2).

Figura 2.
Liderazgo en el centro en función de la titularidad


Nota: Las respuestas provienen de 131 casos.

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.2. Objetivo: valorar cómo se implica a la comunidad educativa en los procesos de innovación del centro

Como se observa en la Tabla 4, el 67,9% de los encuestados considera que en sus centros las familias se implican en gran medida (mucho-bastante) en las actividades de innovación, transformación y mejora, y el caso del alumnado los docentes manifiestan que el 62,6% participa en este tipo de actividades; aunque seguido de cerca por los que consideran que aún es poca la implicación que se facilita a estos colectivos en la transformación de los centros educativos.

Tabla 4.

Implicación de las familias y del alumnado

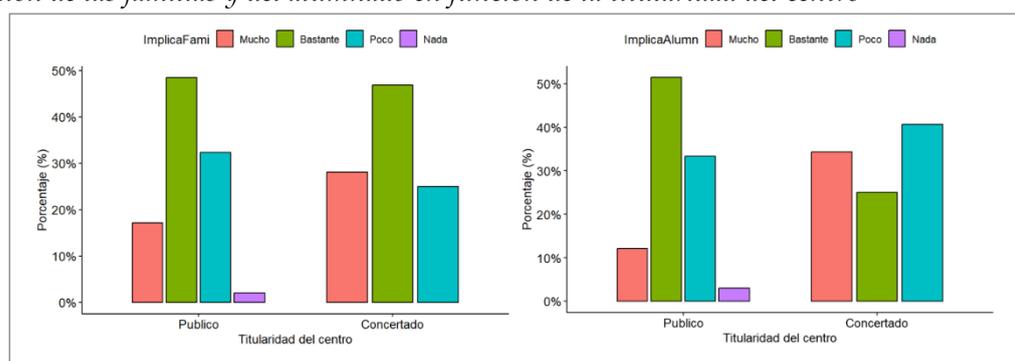
	Frecuencias	% Total
Implicación de las familias		
Mucho	26	19.8 %
Bastante	63	48.1 %
Poco	40	30.5 %
Nada	2	1.5 %
Implicación del alumnado		
Mucho	23	17.6 %
Bastante	59	45.0 %
Poco	46	35.1 %
Nada	3	2.3 %

Fuente: Elaboración propia (2024).

Como se puede apreciar en la figura 3, estos resultados son similares tanto en centros públicos como en centros privados.

Figura 3.

Implicación de las familias y del alumnado en función de la titularidad del centro



Fuente: Elaboración propia (2024).

Especificando las actividades en las que se puede concretar esa implicación, en la Tabla 5 se comprueba como la implicación de las familias sigue circunscribiéndose, en el 38,9% de los casos, al uso de plataformas digitales para intercambiar información y a encuentros lúdicos fuera del horario escolar (26%). Estas actuaciones se combinan con charlas y actuaciones para informar y abordar conjuntamente diferentes decisiones sobre las innovaciones que se están introduciendo en los centros educativos (25,2%) y con charlas que las familias pueden impartir en función de sus conocimientos o profesionales (20,6%).

Aunque se empiezan a utilizar otras formas de colaboración conjuntas como el aprendizaje-servicio (13%), los grupos interactivos y trabajos conjuntos para mejorar la convivencia, todavía son minoritarios (9,9%). Y mucho más excepcional es la participación de los centros en redes innovadoras (2,3%), lo cual resulta sorprendente cuando la red Innovaedum es un referente de la innovación en la Región de Murcia, pero parece que la participación está considerada aún más a nivel individual que institucional.

Tabla 5.

Tipo de actuaciones innovadoras en las que se implica a familias

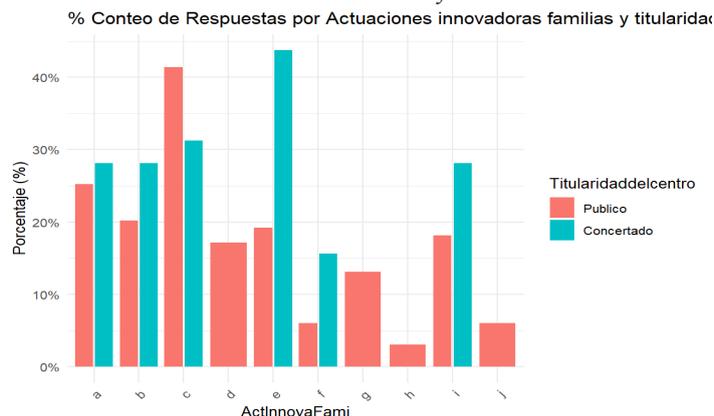
	Frecuencia	Porcentaje de respuestas	Porcentaje de casos
a. Encuentros lúdicos fuera del horario escolar en los que participan las familias/comunidad educativa: proyectos gamificados, retos activos para la familia, etc.	34	15.06	26.0
b. Actuaciones en el marco de la escuela de familias en las que se abordan aspectos relacionados con la innovación educativa	29	13.3	22.1
c. Utilización activa de plataformas por parte de las familias	51	23.4	38.9
d. Aprendizaje-servicio: aprender haciendo un servicio a la comunidad	17	7.8	13.0
e. Charlas y talleres dirigidos a las familias en las que se les informa sobre metodologías innovadoras.	33	15.1	25.2
f. Trabajo con las familias en torno a medidas innovadoras para la mejora de la convivencia	11	5.0	8.4
g. Grupos interactivos en los que se implica a familias, alumnado y docentes	13	6.0	9.9
h. Mi centro pertenece a una red de centros	3	1.4	2.3
i. Charlas de las familias en algún ámbito de su actividad profesional o conocimiento experto	27	12.4	20.6
j. Otros			
Total	218	100.00	166.4

Fuente: Elaboración propia (2024).

Si atendemos a como se distribuyen estas actividades en función de la titularidad del centro (Figura 4), se comprueban diferencias significativas en relación con la frecuencia con la que se realizan Charlas y talleres dirigidos a las familias en las que se les informa sobre metodologías innovadoras -opción de respuesta e- ($p = 0.011$), mucho más frecuentes en centros privados-concertados. Llama la atención además que las actividades de Aprendizaje-servicio: aprender haciendo un servicio a la comunidad, Grupos interactivos en los que se implica a familias, alumnado y docentes y pertenecer a redes de centros solo se realizan en centros públicos.

Figura 4.

Implicación de las familias en actuaciones innovadoras en función de la titularidad del centro



Fuente: Elaboración propia (2024).

Como se observa en la Tabla 6, el 55% del profesorado considera que las formas de participación no deben limitarse a estructuras formales, sino que se deben arbitrar diferentes vías de colaboración en función de la temática o las circunstancias específicas de cada contexto. Es llamativo el bajo porcentaje de respuestas (2,3%) que considera que la inspección educativa asesora y orienta a las familias en estas posibilidades de colaboración.

Tabla 6.

Decisiones sobre espacios de participación

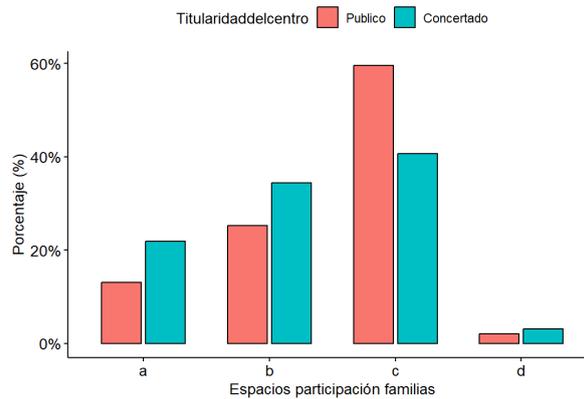
	Frecuencia	Porcentaje de total
a. No es necesario modificar nada porque las familias ya cuentan con espacios de participación y representación como las AMPAS, el Consejo Escolar o las delegadas o los delegados de familias	20	15.3 %
b. Es necesario que figuras formales como el Departamento de Orientación o educadores sociales ejerzan de nexo de comunicación entre centro educativo y familias	36	27.5 %
c. Las formas de participación no deben estar limitadas a estructuras formales, pueden crearse comisiones <i>ad hoc</i> , recogerse aportaciones por vías telemáticas u arbitrarse otras estructuras de carácter informal	72	55.0 %
d. La inspección educativa asesora, orienta e informa a las familias sobre el ejercicio de sus derechos y de sus deberes en la participación en el centro	3	2.3 %

Fuente: Elaboración propia (2024).

Cuando se desglosan estos datos en función de la titularidad del centro, se puede comprobar como en los centros privados-concertados, aunque sigue siendo mayoritaria la respuesta de que no son necesarias estructuras formales, tienen mayor frecuencia de respuesta que en centros públicos las opciones relativas a la necesidad de figuras formales o que no es necesario modificar nada ya que las familias ya cuentan con espacios de participación y representación.

Figura 5.

Decisiones sobre espacios de participación en función de la titularidad del centro



Fuente: Elaboración propia (2024).

Asimismo, en la Tabla 7 se observa que, aunque los docentes participantes consideran relevante el papel del alumnado en la transformación y mejora de la escuela, sus respuestas aportan matices diferentes. Así, el 30,5% consideran que es clave implicar al alumnado en los procesos de transformación y mejora, el 29,8% cree que el alumnado solo podrá participar en estos procesos si han recibido una formación previa sobre ello, el 21,4% aporta diferencias en la implicación según la edad y en algunos aspectos, sólo el 2,3% relega al alumnado a un papel pasivo en los procesos de transformación, innovación y mejora.

Tabla 7.

Papel que debería jugar el alumnado en la transformación y mejora de la escuela

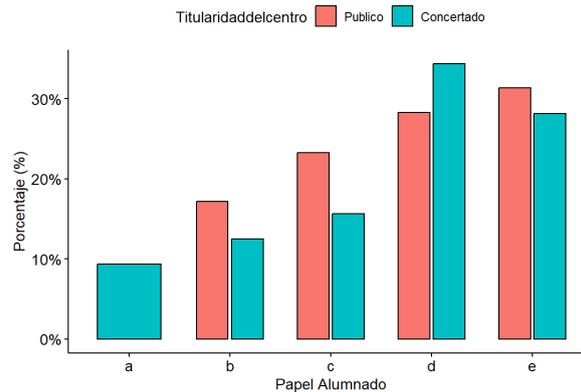
	Frecuencia	Porcentaje de respuestas	Porcentaje de casos
a. No creo que tengan que intervenir porque se trata de decisiones exclusivamente profesionales	3	2.3 %	2.3 %
b. Es importante, al menos, escuchar al alumnado y conocer de primera mano la escuela que le gustaría, aunque no se le implique activamente en su transformación y mejora	21	16.0 %	18.3 %
c. Se debe implicar al alumnado en algunos aspectos y a partir de ciertas edades	28	21.4 %	39.7 %
d. El alumnado podrá participar en la transformación y mejora de la escuela siempre y cuando se le haya formado previamente para ello	39	29.8 %	69.5 %
e. Es clave implicar al alumnado en la transformación y mejora de la escuela sin términos ni condiciones	40	30.5 %	100.0 %

Fuente: Elaboración propia (2024).

Al analizar estos datos en función de la titularidad del centro (Figura 6) se constata como en los centros privados-concertados se considera de forma mayoritaria que el alumnado podrá participar cuando se le haya formado previamente para ello y, aunque minoritaria, solo los docentes de estos centros consideran que el alumnado no tiene que intervenir ya que se trata de decisiones exclusivamente profesionales. En contraposición, la respuesta mayoritaria de docentes de centros públicos es que es clave implicar al alumnado en la transformación y mejora de la escuela, sin términos ni condiciones.

Figura 6.

Papel del alumnado en la transformación y mejora de la escuela en función titularidad del centro



Fuente: Elaboración propia (2024).

En relación con la colaboración con otras entidades o colectivos, el 42% del profesorado que ha respondido a la encuesta afirma que sus centros educativos mantienen contactos tanto con entidades locales como con colectivos representativos de los sectores sociales, económicos y culturales del entorno (16,8%). Por otra parte, aunque escaso, también es relevante el 1,5% de participantes que afirman que en su centro no existe conexión con el entorno y, en el mismo porcentaje consideran que solo tienen relaciones con otros centros educativos.

Tabla 8.

Apertura del centro a la colaboración con entidades y colectivos del entorno más cercano

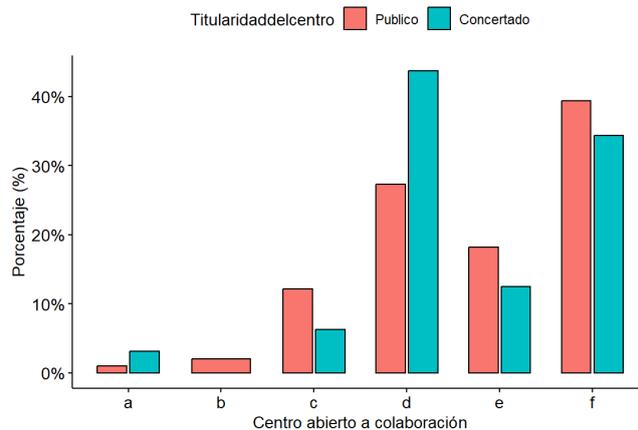
	Frecuencia	Porcentaje de respuestas	Porcentaje de casos
a. No existe ningún tipo de conexión con el entorno	2	1.5 %	1.5 %
b. Sólo existen conexiones con otros centros educativos del entorno	2	1.5 %	3.1 %
c. El centro mantiene conexiones únicamente telemáticas con el entorno: vía web, emails, redes sociales, etc.	14	10.7 %	13.7 %
d. En el centro participa entidades locales (por ejemplo, ayuntamientos, otros centros u organismos públicos) en aspectos conectados con el currículo	41	31.3 %	45.0 %
e. En el centro se establecen conexiones con colectivos representativos de las actividades económicas, sociales y culturales del contexto cercano	22	16.8 %	61.8 %
f. Opciones d y e	50	38.2 %	100.0 %

Fuente: Elaboración propia (2024).

En esta pregunta también se encuentran diferencias de respuestas entre el profesorado de centros públicos y el profesorado de centros privados-concertados (Figura 7). En el primer caso, centros públicos, los docentes responden mayoritariamente que en el centro participan tanto entidades locales como colectivos representativos de las actividades económicas, sociales y culturales del contexto. Los docentes de centros privados, en cambio, solo marcan como respuesta mayoritaria la relación con entidades locales en aspectos conectados con el currículo.

Figura 7.

Apertura del centro a la colaboración con entidades y colectivos del entorno más cercano en función de la titularidad del centro



Fuente: Elaboración propia (2024).

3.3. Objetivo: Analizar cómo se desarrolla la evaluación en los centros

El tercer objetivo planteado en este estudio pretende conocer cómo se plantea la evaluación de estos procesos para la mejora, así como cuáles son los procedimientos o técnicas de evaluación más empleadas por estos docentes. En relación con el primer asunto, aunque hay dispersión en las respuestas, el profesorado afirma que se evalúan los procesos formativos en los que se involucran, participando activamente en el diseño de las propuestas que se establecen, con tiempos y espacios para reflexionar conjuntamente sobre cómo mejorar, haciendo un seguimiento de estos procesos de mejora. Sin embargo, ninguno de los porcentajes de estas respuestas supera el 23%.

Tabla 9.

Acciones relacionadas con la evaluación

	Frecuencia	Porcentaje de respuestas	Porcentaje de casos
a. No tenemos previstos espacios de reflexión y/o evaluación para la mejora	15	6.36	11.5
b. Tenemos implantados tiempos y espacios para desarrollar procesos de reflexión enfocados a mejorar	30	12.71	22.9
c. Evaluamos el impacto de las líneas prioritarias en las que nos implicamos	19	8.05	14.5
d. Evaluamos los procesos formativos en los que participamos	54	22.88	41.2
e. El claustro conoce y participa activamente en el diseño de las propuestas de mejora que nos vamos marcando	50	21.19	38.2
f. Se da continuidad y se hace un seguimiento a las propuestas de mejora que nos marcamos	43	18.22	32.8
g. Existen medios para que el alumnado evalúe algunas de las actuaciones que realizamos como centro	25	10.59	19.1
h. Otras			
Total	236	100.00	180.2

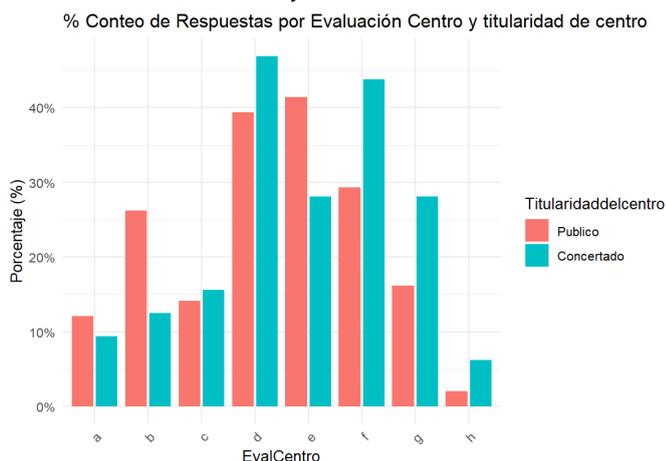
Nota: Las respuestas provienen de 131 casos.

Fuente: Elaboración propia (2024).

En este caso, la titularidad de los centros en los que trabajan los profesores también establece diferencias en las respuestas que marcan prioritariamente (Figura 8). Así, mientras que en los centros privados-concertados las respuestas mayoritarias indican que se evalúan los procesos formativos en los cuales participan y se da continuidad y seguimiento a las propuestas que se establecen, los docentes de centros públicos establecen con más frecuencia que el claustro conoce y participa activamente en el diseño de las propuestas de mejora que se marcan y, en segundo lugar, evalúan los procesos formativos en que participan.

Figura 8.

Acciones relacionadas con la evaluación en función de la titularidad del centro



Fuente: Elaboración propia (2024).

Y por lo que respecta a las técnicas o instrumentos de evaluación que se utilizan con mayor frecuencia con el alumnado, la mayoría del profesorado que responde la encuesta establece que son las pruebas escritas, seguidas de las rúbricas y las listas de cotejo/control, como se puede constatar en la tabla 10.

Tabla 10.

Técnicas o instrumentos de evaluación utilizados -con más frecuencia- en el trabajo diario con el alumnado

	Frecuencia	Porcentaje de respuestas	Porcentaje de casos
a. Rúbricas	63	19.9	48.1
b. Listas de cotejo / control	58	18.3	44.3
c. Dianas de evaluación	4	1.3	3.1
d. Escalas de valoración	51	16.1	38.9
e. Pruebas escritas	72	22.7	55.0
f. Portfolio	30	9.5	22.9
g. Cuadernos de equipo	11	3.5	8.4
h. Entrevistas	28	8.8	21.4
i. Otros			
Total	317	100.0	242.0

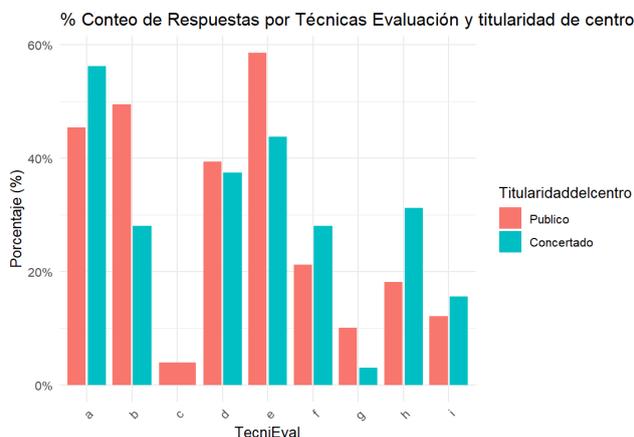
Nota: Las respuestas provienen de 131 casos.

Fuente: Elaboración propia (2024).

De nuevo hay algunas diferencias en función de la titularidad de los centros, de forma que en los centros públicos los docentes afirman utilizar mayoritariamente pruebas escritas, listas de control y rúbricas (en este orden), mientras que en los centros privados-concertados los instrumentos más utilizados son rúbricas, pruebas escritas y escalas de valoración (Figura 9).

Figura 9.

Técnicas o instrumentos de evaluación utilizados -con más frecuencia- en el trabajo diario con el alumnado en función de la titularidad del centro



Fuente: Elaboración propia (2024).

Sin embargo, en la opción “otros”, son muchos los docentes que indican que faltan algunas opciones que se utilizan mayoritariamente, completando la lista fundamentalmente con los siguientes procedimientos o técnicas: observación diaria y sistemática, pruebas orales, trabajos manipulativos y juegos (reales u online), producción del alumnado, proyectos, etc.

4. Discusión

En este artículo se ha comprobado como el liderazgo para iniciar y mantener los procesos de transformación y mejora en los centros educativos puede surgir desde diferentes puntos de partida (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021). Como señala (Serrano, 2018) un liderazgo efectivo puede distribuirse en la escuela, ofreciendo oportunidades a docentes y alumnado. En este estudio son los equipos directivos (mayormente en los centros privado-concertados) y los coordinadores de ciclo y etapa los que tienen mayores posibilidades de movilización de equipos docentes, junto con las iniciativas de grupos de profesores que comparten inquietudes de mejora (principalmente en centros públicos).

En coherencia con estos resultados, el estudio realizado por Pozuelos-Estrada *et al.* (2024), concluye que en el liderazgo de las innovaciones que suele involucrar a todo al profesorado, son promovidas por el equipo directivo del centro quien además es el responsable de coordinar las decisiones y garantizar los recursos para su implementación. Esta realidad enfatiza la importancia que en estudios previos se otorga al liderazgo en los centros educativos (Harris & Muijs, 2003) y nos invita a pensar en la influencia que el liderazgo -y más todavía, el liderazgo distribuido (Leithwood *et al.*, 2020, Harris *et al.*, 2022)- ejerce en el desarrollo de prácticas innovadoras cuando se quiere mejorar la calidad de la organización de la escuela y del aprendizaje de los estudiantes.

Pozuelos-Estrada *et al.* (2024), añaden en su estudio, además, que el liderazgo ejercido en las innovaciones tiene escaso aprovechamiento del ámbito familiar y del alumnado. Esta idea tiene correspondencia con los resultados hallados en este estudio sobre la implicación de familias y estudiantes. Los profesores participantes en este estudio confirman la importancia de implicar a familias y estudiantado en los procesos innovadores que se desarrollan (Bolívar *et al.*, 2007; Bolívar y Murillo, 2017), no limitando esta participación a estructuras formales, buscando así un liderazgo compartido para fomentar la responsabilidad en las áreas de mejora a los colectivos participantes (Serrano, 2018).

Sin embargo, encontramos un porcentaje considerable de docentes que considera que no se puede implicar al alumnado en procesos de innovación y mejora si antes no se les forma para este fin o solo a partir de ciertas edades, en contra de los estudios que plantean la importancia de contar con la visión e iniciativas de todos los estudiantes para mejorar su sentimiento de identificación y pertenencia a la institución educativa y, con ella, mejorar sus posibilidades de *engagement* educativo (Egido, 2020). De hecho, el compromiso colectivo (Robinson, 2022) se corrobora como una condición indispensable para que estas innovaciones tengan éxito, contribuyendo así a mejoras en el desarrollo de la propia escuela (Serrano, 2018)

En lo que respecta a la evaluación, los resultados han puesto de manifiesto que suelen evaluarse las experiencias innovadoras que se desarrollan, realizando un seguimiento de estas e implicando al profesorado en el conocimiento y diseño de propuestas de mejora, aunque no hay un porcentaje de respuestas elevado que asegure que estos procedimientos se realizan sistemáticamente y dejan evidencia de que es un elemento curricular con posibilidades de mejora. La evaluación debiera ser imperiosa e inherente a los procesos de innovación, permitiendo comprender el camino recorrido para ofrecer oportunidades de crecimiento (Fernández y Pinzón, 2017) e implicando al alumnado en el proceso evaluativo (Pozuelos-Estrada *et al.* 2024). Se percibe, además, que la evaluación que se realiza utiliza diversos instrumentos de evaluación, que podrían revelar la asunción de procedimientos e instrumentos más alineados con el desarrollo de competencias por parte del alumnado (Rodríguez-Gallego *et al.*, 2019).

Estos hallazgos sugieren que, aunque los centros docentes de la Región de Murcia incorporan en su práctica educativa el desarrollo de innovaciones educativas donde el profesorado se encuentra más o menos implicado, hay claves que merecen ser revisadas, como son: la adopción de un liderazgo más distribuido en el marco de una cultura colaborativa, que involucre a todo el profesorado y que explique sus procesos de innovación desde una perspectiva compartida; una mayor implicación de las familias y del propio alumnado del centro, permitiéndoles una participación de mayor calidad en decisiones que afecten a la mejora de la escuela; y una evaluación formativa, orientada a la mejora, donde tenga participación toda la comunidad educativa, manteniendo la utilización de instrumentos de evaluación complementarios.

Pese a los hallazgos encontrados, somos conscientes de que una limitación de este trabajo podría ser el hecho de que el cuestionario fue respondido de forma voluntaria. Esto puede suponer un sesgo voluntario en las respuestas, ello indica que los encuestados no son neutrales en sus respuestas, pudiendo ocurrir que aquellas personas que no creen en la innovación no hayan completado el cuestionario o hayan abandonado el mismo antes de remitirlo. Si bien, es cierto, que este sesgo puede afectar a la validez de los resultados, de forma que la muestra puede ser no representativa, también es cierto que el sesgo de error es menor del 10%, ello hace pensar que las respuestas no están significativamente alejadas de la realidad.

5. Conclusiones

El objetivo que se perseguía con este estudio era determinar si el liderazgo, la implicación de la comunidad educativa y la evaluación desarrollada en los centros docentes son coherentes con procesos de innovación educativa. En esta investigación hemos podido comprobar como los profesores de la Región de Murcia participantes en la encuesta consideran que:

- El liderazgo en la innovación es ejercido principalmente con Equipos Directivos y grupos de docentes que comparten inquietudes; a continuación, se sitúan los liderazgos individuales y los desarrollados por coordinadores de ciclos o de etapa, habiendo diferencias importantes en función de la titularidad del centro, ya que en los centros públicos hay más variabilidad en cuanto al liderazgo.
- A las familias y al alumnado se les implica bastante en la transformación y mejora de la escuela y se considera que esta participación no debería limitarse a las estructuras formales. No obstante, esta implicación se reduce mayoritariamente al uso de plataformas digitales y encuentros lúdicos fuera del horario escolar.
- El papel de la inspección educativa no es valorado por el profesorado en la promoción de la innovación en los centros.
- En los centros educativos participan con las entidades locales y otros colectivos representativos. Sin embargo, su participación a nivel de centros en redes innovadoras es muy minoritaria.
- Y, con mucha dispersión de respuestas, aproximadamente un cuarto de los encuestados afirma que se evalúan los procesos formativos en los que se involucran, participando activamente en el diseño de las propuestas que se establecen, con tiempos y espacios para reflexionar conjuntamente sobre cómo mejorar, haciendo un seguimiento de estos procesos de mejora. Destacan los centros concertados ya que evalúan los procesos formativos en los que participan, mientras que en los centros públicos es el claustro el que conoce y participa en las propuestas de mejora.
- Como instrumentos o técnicas de evaluación destaca la prueba escrita seguida de la rúbrica y las listas de cotejo/control. Sin embargo, esta respuesta fue completada por muchos profesores con técnicas como la observación diaria y sistemática y otros procedimientos como trabajos manipulativos, juegos, proyectos, pruebas orales, etc.

Consecuentemente, en relación con el objetivo planteado en este estudio, se puede corroborar que, aunque todavía hay camino por recorrer, los centros educativos de la Región de Murcia están haciendo un considerable esfuerzo por iniciar y mantener procesos de innovación educativa, que superen la simple concepción de cambios, para suponer un proceso de mejora continua de las escuelas. Entre los retos que plantean los resultados obtenidos, encontramos la búsqueda de un papel más activo de las familias y el alumnado en las experiencias de innovación, para que las actividades en que se implican a estos miembros de la comunidad educativa tengan mayor relevancia.

Además, de este estudio se desprende la necesidad de fomentar la formación entre docentes para favorecer la implicación, gestionar el liderazgo y desarrollar procesos innovadores en los centros. Evidentemente, el desarrollo de estas medidas puede favorecer la puesta en práctica y el éxito de iniciativas innovadoras en los centros que repercutan en el aprendizaje de los estudiantes y en la vida escolar del centro.

En definitiva, los resultados alcanzados nos llevan a pensar que se deberían diseñar estrategias innovadoras más inclusivas en las que tuviesen cabida todos los miembros de la comunidad educativa, ya que la innovación puede ser una herramienta muy poderosa para el cambio. Cabe destacar que el liderazgo compartido entre los distintos miembros de la comunidad educativa favorece la puesta en práctica y consolidación de la innovación en los centros (Harris, 2004 y Fullan, 2001), “siendo una excelente alternativa para generar cambios sostenibles en las escuelas” (Serrano, 2018, p.13).

6. Referencias

- Bolívar, A. (2015). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Integra Educativa*, 7(2), 33-57.
- Bolívar, A. y Murillo, F. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 71-112). CEDLE.
- Bolívar, A., Domingo, J., Escudero, J. M., González, M. T. y García-Gómez, R. (2007). *El centro como contexto de innovación y formación*. CENICE.
- Córdova Ramírez, E., Rojas Idrogo, I. y Marín Ruiz, S. (2021). El liderazgo directivo de las instituciones educativas: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(80), 231-236.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-58. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Egido, I. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón: Revista de Pedagogía*, 72(3), 65-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79394>
- Fernández, A. M. y Pinzón, G. (2017). ¿De qué debemos desprendernos para cambiar la educación? En A. Forés y E. Subías (Coords.), *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate* (pp.41-56). Octaedro.
- Fernández-Menor, I. (2023). El enganche y sentido de pertenencia escolar en Educación Secundaria: conceptos, procesos y líneas de actuación. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 156-171. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4597>
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Rodríguez-Gallego, M. R., Ordóñez Sierra, R. y López-Martínez, A. (2019). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Harris, A. y Muijs, D. (2003). Teacher leadership – Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management and Administration*, 31(4), 437-448.
- Harris, A., Hopkins, D., & Goodall, J. (2003). *The link between leadership and school improvement*. *Educational Leadership*, 60(7), 20-25.

- Harris, A., Day, Ch., Hatfield, M., Hopkins, D., Hargreaves, A. y Chapman, Ch. (2003) *Effective leadership for school improvement*. Routledge.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039294>
- Harris, A., Jones, M., e Ismail, N. (2022). Liderazgo distribuido: una visión retrospectiva y contemporánea de la base de evidencia. *Liderazgo y gestión escolar*, 42(5), 438-456. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>
- Hernández, C. E. y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta*, 2(1),75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL Educación.
- Jolonch, A., Ross, G. y Vives, N. (2024) *Leadership for learning: powerful professional development for school leaders in Spain*. <https://acortar.link/gEAa78>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B. y Gordon, M. (2009). How Successful Leadership Influences Student Learning: The Second Installment of a Longer Story. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 611-629). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_35
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- López Yáñez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, Comunidad, Organización. La Escuela como Ecosistema de la Innovación Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 31-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Palacios Núñez, M., Toribio López, A. y Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145.
- Pons, F. V. (2022). Liderazgo distribuido de cara a las reformas educativas dominicanas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 113-117. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1647>
- Pozuelos-Estrada, F. J., Rodríguez-Miranda, F. de P., García-Prieto, F. J. y Mora-Márquez, J. R. (2024). Liderar la colaboración para aprender desde el diálogo y la diversidad – aportaciones de los centros innovadores: logros y retos. *Cadernos CEDES*, 44(123), 180-196. <https://doi.org/10.1590/cc273154>
- Riveras León, J. C. (2021). *La influencia del liderazgo del director en la construcción de una cultura organizativa orientada a la innovación de las escuelas*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/672024#page=1>

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

Robinson, V. (2022). *¿Cambiar la escuela o mejorarla?* Lectio Ediciones.

Serrano, M. A. (2018). Práctica de liderazgo compartido para la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10), 1-15. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/779/1121>

CONTRIBUCIONES DE AUTORAS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de las autoras:

Conceptualización: Porto Currás, Mónica; Bolarín Martínez, M.^a José; Torres Soto, Ana; García Hernández, M.^a Luisa; **Software:** Porto Currás, Mónica; Bolarín Martínez, M.^a José; Torres Soto, Ana; García Hernández, M.^a Luisa; **Validación:** Porto Currás, Mónica; Bolarín Martínez, M.^a José; Torres Soto, Ana; García Hernández, M.^a Luisa **Análisis formal:** Porto Currás, Mónica; Bolarín Martínez, M.^a José; Torres Soto, Ana; García Hernández, M.^a Luisa; **Curación de datos:** Porto Currás, Mónica; Bolarín Martínez, M.^a José; Torres Soto, Ana; García Hernández, M.^a Luisa; **Redacción-Preparación del borrador original:** Porto Currás, Mónica; Bolarín Martínez, M.^a José; Torres Soto, Ana; García Hernández, M.^a Luisa; **Redacción-Revisión y Edición:** Porto Currás, Mónica; Bolarín Martínez, M.^a José; Torres Soto, Ana; García Hernández, M.^a Luisa; **Visualización:** Porto Currás, Mónica; Bolarín Martínez, M.^a José; Torres Soto, Ana; García Hernández, M.^a Luisa; **Supervisión:** Porto Currás, Mónica; Bolarín Martínez, M.^a José; Torres Soto, Ana; García Hernández, M.^a Luisa; **Administración de proyectos:** Porto Currás, Mónica; Bolarín Martínez, M.^a José; Torres Soto, Ana; García Hernández, M.^a Luisa; **Todos las autoras han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Porto Currás, Mónica; Bolarín Martínez, M.^a José; Torres Soto, Ana; García Hernández, M.^a Luisa.

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo, aunque se encuentra enmarcada en la Convocatoria para promover proyectos y acciones de innovación y mejora en la Universidad de Murcia para el curso 2022/2023 según Resolución Rectoral R-725/2022, de 27 de mayo.

Agradecimientos: Queremos hacer constar nuestro agradecimiento a todo el profesorado de la Región de Murcia que ha participado desinteresadamente en este estudio.

Conflicto de intereses: Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

AUTORAS:**Mónica Porto Currás**

Universidad de Murcia, España.

Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. La trayectoria docente e investigadora se desarrolla en torno a las siguientes líneas de investigación: evaluación de estudiantes, didáctica universitaria, formación de profesores, planificación e innovación docente e inclusión socioeducativa. Es miembro del Grupo de investigación Equidad e Inclusión Educativa, del Grupo de Innovación docente GID-EIE y de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU). Ha participado en diversos proyectos de investigación y ha publicado artículos como autora y coautora en revistas académicas, como Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado; Revista de Educación; Revista Iberoamericana de Educación; Siglo Cero; Revista Complutense de Educación; REALIA; REDU- Revista de Docencia Universitaria; entre otras.

monicapc@um.es

Índice H: 8

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4938-0572>

M.ª José Bolarín Martínez

Universidad de Murcia, España.

Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. La trayectoria docente e investigadora se desarrolla en torno a las líneas de investigación: inclusión educativa; innovaciones metodológicas, creación de ambientes de aprendizaje, educación infantil; aprendizaje entre iguales, coordinación docente e interdisciplinariedad. Miembro del Grupo de investigación Equidad e Inclusión Educativa, del Grupo de Innovación docente GID-EIE y de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria. Ha participado en diversos proyectos de investigación y publicado artículos como autora y coautora en revistas académicas, como Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado; Portalinguarum; Aula Abierta; Revista Elia; Educatio Siglo XXI; REDU- Revista de Docencia Universitaria; Revista Educação & Sociedade; Revista Electrónica Educare, entre otras.

mbolarin@um.es

Índice H: 6

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9716-8584>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=59158715500>

Ana Torres Soto

Universidad de Murcia, España.

Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. Licenciada en Pedagogía y Doctora por la Facultad de Educación en 2015, obteniendo el Premio Extraordinario de Doctorado en el curso 2016/2017. Investigación centrada en: Formación del profesorado, Abandono temprano de la educación, Innovación educativa y Evaluación de Aprendizajes y de Estudiantes. He publicado artículos en revistas especializadas (Revista Española de Pedagogía, Children and Youth Services Review, Profesorado).

Revista de Currículum y Formación de Profesorado, entre otras), libros, diversos capítulos de libros y más de cincuenta aportaciones a Congresos Nacionales e Internacionales. Desde el curso 2021/2022, ocupo el cargo de coordinadora del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia.

ana.t.s@um.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0832-8580>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55549275300>

M.^a Luisa García Hernández

Universidad de Murcia, España.

Profesora Contratada Doctor Permanente en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar - Universidad de Murcia. Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Murcia (2007). Máster Universitario en Tecnología educativa: e-learning y gestión del conocimiento- Universidad de las Islas Baleares (2010). Doctora en Educación por la Universidad de Murcia (2014), obtención de la máxima calificación CUM LAUDE y Doctor Internacional. Premio Extraordinario de Doctorado (curso 2015/2016). La trayectoria investigadora desarrollada en varias líneas: Evaluación, evaluación de aprendizajes, evaluación de estudiantes, metodologías activas, planificación e innovación docente. Ha publicado artículos en revistas con elevados índices de impacto: Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado; Social Science; Frontiers in Education; Siglo Cero; Revista Complutense de Educación; REALIA- Research in Education and Learning Innovation Archives; REDU- Revista de Docencia Universitaria; entre otras.

luisagarcia@um.es

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-1267-2571>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57201384589>

ResearchGate: <http://www.researcherid.com/rid/O-6374-2016>