

Cartografía de procesos de innovación y cambio: consulta a expertos

Eje temático: Liderazgos pedagógicos y organizacionales

Montevideo, 15 de abril de 2026

Resumen

Este informe presenta los resultados de la consulta a un grupo de especialistas en gestión educativa e innovación, realizada durante el 2025 por este equipo de estudio e investigación de Uruguay.

Entre los meses de junio y julio de 2025 se llevaron a cabo trece entrevistas semiestructuradas (A1–A13) a profesionales con amplia trayectoria en políticas educativas, dirección escolar, acompañamiento pedagógico y gestión del cambio. El objetivo de esta fase de investigación fue identificar los factores clave que influyen en los procesos de innovación educativa y gestión del cambio, desde la perspectiva de expertos internacionales.

El análisis de la perspectiva de los especialistas, evidencia que los procesos de innovación y cambio son altamente complejos y requieren la activación simultánea de distintos componentes y estrategias a la hora de su implementación. Esta complejidad alerta sobre la necesidad de abordajes holísticos y participativos.

Los aportes y reflexiones logrados en este estudio ofician como ideas fuerza que permitirán avanzar en la comprensión de estas temáticas. En tal sentido, se proyecta una segunda fase de investigación con otros actores clave que vivencian en contexto los procesos de innovación y cambio, como es el caso de estudiantes y docentes.

Palabras clave: Innovación educativa; Gestión del cambio; Consulta a expertos, Liderazgo colaborativo.

Introducción

La transformación educativa refiere a fenómenos complejos, multifactoriales y contextuales, que se activan en escenarios educativos que inician procesos de innovación o cambio (Vázquez et al., 2025b). Tanto en América Latina como en Europa, estos procesos han puesto en el centro del debate la necesidad de revisar las dinámicas del cambio. Entre los temas en discusión surge la necesidad de innovar en los estilos de gestión, promover modelos participativos de liderazgo y avanzar hacia formas de funcionamiento más flexibles, apostando al desarrollo de capacidades organizacionales que permitan aprender, revisar prácticas y configurarlas frente a demandas cambiantes (Fullan & Langworthy, 2014; Gore, 2020). Estos desafíos han sido especialmente relevantes en el contexto post pandemia, que revela tanto el potencial como la fragilidad de los sistemas educativos para responder a nuevas demandas tanto tecnológicas como pedagógicas. Como señalan Alkhnabashi et al. (2024), la adopción acelerada de métodos de aprendizaje digital impulsó una profunda transición tecnológica, que puso en evidencia la resiliencia y capacidad de adaptación de las instituciones educativas frente a la crisis. De todas maneras, cabe señalar que dependerá de las fortalezas de cada contexto organizacional, las dinámicas que sea capaz de activar ante los procesos de cambio.

El presente informe representa la fase 1 de una investigación realizada en el 2025 por el equipo PROGES. La relevancia de esta fase exploratoria radica en que las transformaciones educativas suelen fracasar, no por la ausencia de ideas o propuestas técnicas, sino por su débil enraizamiento contextual, escasa apropiación por parte de los actores y limitada articulación interinstitucional (Bolívar, 2022; Fullan & Quinn, 2017). En este sentido, las entrevistas realizadas a especialistas constituyen un espacio de reflexión crítica y análisis situado sobre los posibles caminos desde los cuales promover una innovación educativa ética, sostenible y transformadora, asumiendo la innovación como un proceso social. Sus resultados aportarán a la definición de posibles *cartografías de los procesos de cambio*. Este enfoque busca superar la homogeneización del discurso innovador global y la imposición de soluciones estandarizadas, respondiendo a una crítica compartida por autores como Bolívar (2022) y Fullan (2020).

Como antecedentes de este estudio, el equipo cuenta con algunas investigaciones que han permitido ir consolidando la comprensión sobre estas temáticas. En el 2023 se trabajó definiendo algunas coordenadas conceptuales para el análisis del cambio en educación (Vázquez et al., 2023),

a partir de indicadores propuestos por el PNUD (2015) como motores del cambio, referidos a: *acuerdos institucionales, liderazgo y planificación, conocimientos que orienten los procesos, y responsabilidad*. A partir del conocimiento generado, fueron diseñadas dos herramientas para el seguimiento de procesos de cambio, las cuales fueron presentadas para la validación en una consulta a expertos (Vázquez et al., 2024). En 2025, se avanzó en la identificación de *factores promotores e inhibidores* de los procesos de cambio haciendo énfasis en el perfil de liderazgo y en los procesos de autoevaluación y autorregulación, estudio que fue presentado en el Congreso internacional del CIEDO¹. Ese mismo año, se avanzó con la definición de un modelo PROGES de gestión de la mejora educativa (Vázquez et al., 2025a).

1. Marco teórico y Antecedentes

Los aportes teóricos de este trabajo toman como referencia estudios sobre innovación educativa, transición entre modelos, gestión del cambio institucional y liderazgo pedagógico abordados desde una perspectiva contextual, situada y crítica. La noción de innovación educativa que guía el análisis no se limita a la incorporación de tecnologías o nuevas metodologías, sino que se concibe como un proceso transformador, ético, sostenido, con sentido compartido (Hargreaves & Fullan, 2012).

1.1 Innovación como proceso social y político

Siguiendo a autores como Bolívar (2022) y Carbonell (2001), se considera que la innovación no puede entenderse como una tecnología de aplicación universal ni como un paquete de soluciones prefabricadas. Por el contrario, constituyen procesos sociales y políticos contextualizados, en los que intervienen creencias, valores, saberes, emociones y relaciones de poder. Las experiencias exitosas de cambio educativo se explican no solo por la calidad técnica de las propuestas, sino por su capacidad de generar sentido, de promover la participación de los actores educativos y de dialogar con los marcos institucionales existentes. En esta línea, resulta necesario comprender que la innovación no debe quedar recluida en el activismo episódico de individuos aislados, sino que exige de implicancia e institucionalización. El salto cualitativo hacia la mejora

¹ CIEDO, Congreso Internacional del Equipo de Desarrollo Organizacional.

sostenida se produce cuando el centro transita hacia el aprendizaje organizacional, lo cual requiere sistematizar las buenas prácticas y anclarlas en las dinámicas cotidianas para que trasciendan a las personas que las impulsan.

1.2 Liderazgo distribuido y cultura del cambio

Este marco conceptual integra también los aportes del paradigma del liderazgo distribuido (Harris, 2009; Spillane, 2006), que enfatiza la necesidad de construir comunidades de aprendizaje profesional, potenciar las capacidades de los equipos directivos y docentes, y fomentar el compromiso compartido con la mejora. Desde esta perspectiva, el liderazgo no reside exclusivamente en una figura jerárquica, sino que se distribuye en redes formales e informales que sostienen y dinamizan los procesos de cambio. Bajo esta premisa, el líder asume el rol de “moderador” o gestor del conocimiento; opera bajo la metáfora del guía en la sombra (*guide on the side*), propuesta por Collison et al. (2000), cuya función primordial es estructurar técnica y socializar el diálogo para propiciar la co-construcción de significados apelando a la autonomía de los docentes.

Asimismo, se reconoce que toda innovación implica componentes asociados con la cultura del cambio (Fullan, 2020), en la que las emociones, experiencias previas y marcos interpretativos de los actores, juegan un papel crucial. El entusiasmo, el miedo, la resistencia o la esperanza son dimensiones constitutivas de los procesos de transformación, y deben ser comprendidas y gestionadas desde una lógica de acompañamiento, escucha activa y reconocimiento de las trayectorias profesionales. Sin embargo, estos aspectos que forman parte de la cultura organizacional de cada centro no siempre son tenidos en cuenta.

Queda en evidencia el desencuentro entre las políticas educativas que promueven desde hace décadas la visión colegiada, los espacios de trabajo integrados, la necesidad de implicación y colaboración, mientras las estructuras organizativas y los contratos laborales siguen poniendo el énfasis en la tarea-responsabilidad-personal de cada uno de sus integrantes (Vázquez et al., 2024, p. 41).

1.3 Transición entre modelos y gestión de conocimiento en los procesos de cambio

El enfoque que analiza la transición entre modelos permite indagar sobre las fortalezas y los niveles de flexibilidad que las instituciones ponen en evidencia, al revisar sus estructuras y procedimientos tradicionales, como respuesta a los entornos cambiantes. En este sentido, la necesidad de cambiar es:

Una fuerza vital, presente en las escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla en beneficio de los derechos del aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan y limitan el deseo de aprender de los alumnos (Rivas, 2018, como se citó en Furman, 2021, p. 32).

La perspectiva de gestión del conocimiento permite analizar el manejo y aprovechamiento que se están haciendo de registros, análisis de información y toma de decisiones, definido como “el proceso de captura, distribución y uso efectivo del conocimiento” (Davenport, 1994, como se citó en Villasana et al., 2021, p. 73).

En el contexto de los desafíos contemporáneos, las instituciones educativas requieren fortalecer sus capacidades para generar, distribuir y utilizar el conocimiento, promoviendo formas de aprendizaje flexibles, continuas y colaborativas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se configura como el eje central de la dinámica de desarrollo organizacional, desplazando el énfasis tradicional centrado en la enseñanza (Minakata, 2009).

La consolidación de este saber pedagógico exige abandonar la gestión basada puramente en la intuición, e integrar la indagación sistemática en la labor diaria, asumiendo que “la investigación educativa, desde una perspectiva aplicada [...] debe constituirse como la base de la intervención educativa” (Meneses et al., 2019, p. 63). Solo aportando evidencias empíricas sólidas sobre la adecuación y el éxito de las intervenciones, la gestión logrará fundamentar rigurosamente sus decisiones estratégicas y asegurar la sustentabilidad del cambio institucional.

Desde esta perspectiva, las políticas de innovación requieren estructuras flexibles que permitan autonomía, pero también sistemas de apoyo, evaluación formativa y orientaciones para la generación de saber pedagógico desde la práctica.

1.4 La gestión educativa como mediación estratégica

Atendiendo a lo dicho hasta aquí, la gestión educativa se concibe como una mediación estratégica entre políticas, culturas institucionales y prácticas pedagógicas. En ese sentido, no se limita a funciones administrativas, sino que implica generar condiciones para que el cambio sea posible, significativo y sostenible. Esto supone gestionar tiempos, recursos, vínculos, narrativas y expectativas (Murillo, 2017).

En este marco, la gestión educativa adquiere un carácter estratégico al articular la producción y uso de información para la toma de decisiones institucionales. Desde una perspectiva organizacional, estos procesos permiten orientar la mejora de las prácticas y el desarrollo institucional, en tanto la información se transforma en conocimiento útil para la acción. Su integración en la planificación contribuye a fortalecer la gobernanza y la sostenibilidad del cambio (Tejera Techera et al., 2025).

2. Metodología

El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, estudiando la realidad educativa en función de una construcción social consolidada, a partir de las interpretaciones de los protagonistas, y no únicamente desde la objetividad de los fenómenos (Bisquerra, 2009). Así también, se parte de un enfoque exploratorio e interpretativo, orientado a comprender los significados, condiciones y tensiones que atraviesan los procesos de innovación educativa y cambio institucional, desde la perspectiva de los especialistas consultados.

Para la colecta de datos, fueron realizadas entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Las entrevistas en profundidad permitieron explorar los puntos de vista, significados, experiencias y explicaciones de las personas entrevistadas (Ackerman & Com, 2013), mientras que el carácter semiestructurado permitió abordar dimensiones previamente definidas, manteniendo la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos emergentes (Blaxter et al., 2008). Este diseño

buscó recuperar el saber situado, la experiencia acumulada y la diversidad de perspectivas de especialistas pertenecientes a distintos niveles del sistema educativo y a diversos contextos.

El trabajo de campo se desarrolló durante los meses de junio y julio de 2025. En este período, se realizaron trece entrevistas a especialistas con trayectoria en áreas clave de la gestión del cambio educativo, tales como dirección escolar, supervisión, formación docente, diseño de políticas públicas, investigación académica y acompañamiento pedagógico. La distribución de las entrevistas según país y su correspondiente codificación se presenta en la Tabla 1.

Las entrevistas se realizaron tanto de manera presencial como virtual, fueron grabadas con consentimiento informado y posteriormente transcritas de forma completa para su análisis. Todas se llevaron a cabo a partir de un guion común, previamente consensuado por el equipo, lo que garantiza coherencia interna al momento de aplicar la técnica por diferentes investigadores.

Las preguntas se organizaron en torno a cuatro dimensiones analíticas:

1. Aspectos considerados clave en los procesos de innovación educativa.
2. Principales desafíos enfrentados desde la experiencia del entrevistado.
3. Información relevante jerarquizada para la toma de decisiones institucionales.
4. Recursos necesarios para sostener los procesos de cambio.

El proceso de análisis implicó la lectura de las transcripciones, la codificación de los datos y la posterior construcción de categorías analíticas que permitieran interpretar los sentidos atribuidos por los participantes, a través de un abordaje temático.

La investigación se desarrolló siguiendo criterios de validez, confiabilidad, coherencia interna y claridad comunicativa. Asimismo, se respetaron principios éticos, garantizando el anonimato de los participantes, el consentimiento informado y el uso exclusivamente académico de la información recabada.

Tabla 1

Códigos y país de referencia de las entrevistas realizadas.

Código de la entrevista	País
A1; A2; A8	Chile

A3; A5; A13	México
A4; A6; A10; A11; A12	España
A7	Uruguay
A9	Argentina

3. Resultados

A partir del ordenamiento y análisis de las evidencias aportadas por los trece especialistas consultados, surgieron seis categorías emergentes que articulan los principales aportes asociados con los procesos de innovación y cambio, como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2

Síntesis de categorías emergentes

Categorías emergentes	Descripción síntesis
1. Propósito y sentido compartido	Innovación orientada a la mejora con sentido ético y pedagógico común.
2. Liderazgo distribuido	Participación activa de equipos, conducción colaborativa y emocionalmente inteligente.
3. Desafíos estructurales y culturales	Obstáculos sistémicos: burocracia, resistencias, desigualdades territoriales.
4. Información significativa	Uso de datos contextualizados, prácticas reflexivas y diagnósticos participativos.
5. Recursos habilitantes	Tiempo, formación, financiamiento, redes y acompañamiento como condiciones del cambio.
6. Cultura emocional del cambio	Reconocimiento y gestión de las emociones colectivas vinculadas al proceso innovador.

3.1 Propósito y sentido de la innovación

Una de las temáticas que aparece reiteradamente es la necesidad de que estos procesos estén orientados por propósitos compartidos, integrando lo ético, pedagógico y social. Los especialistas

coinciden en que la innovación debe orientar el rumbo, responder a un sentido claro vinculado a la mejora de los aprendizajes, la inclusión y la equidad.

Los aportes integrados en la Tabla 3 que sigue, advierten sobre el riesgo de implementar cambios vacíos de significado o guiados por la simple novedad. Resulta indispensable definir el “para qué” como motor. De igual forma, la comunicación de esta visión estratégica aparece como una condición imprescindible para asegurar la participación del profesorado y mitigar posibles resistencias. La sustentabilidad de la innovación aparece asociada a propósitos colectivos que eviten el anclaje en esfuerzos aislados.

Tabla 3

Recopilación de evidencias 1

<i>“(…) tener muy claro el contexto en el cual nosotros queremos generar cambio para saber qué tipo de cambio y cómo va a afectar” (A2, Chile, p. 8).</i>
<i>“(…) el sentido. ¿Es decir, para qué lo vamos a hacer? (...) no hacer innovación por innovación” (A1, Chile, p. 1).</i>
<i>“(…) ese diálogo tiene que ser de una manera que permita contrastar lo que se hace bien versus lo que es posible mejorar” (A3, México, p. 2).</i>
<i>“No puede haber innovación sin una brújula común” (A11, España, p.1).</i>
<i>“(…) lo más importante es tener muy claro hacia dónde quieres ir, cuál es la estrategia, en este caso, del centro educativo y explicarlo muy bien (...). Si ellos no ven el por qué y el para qué, no vas a tener un acompañamiento como el que queríamos y no va a funcionar” (A6, España, p. 1).</i>
<i>“(…) identificar cuál es la necesidad, algo que debe cambiar para mejorarlo sino no lo cambiamos (...) También es importante definir dónde queremos llegar a partir de la necesidad identificada” (A12, España, p. 1).</i>
<i>“(…) El cambio que se queda en lo individual tiende a diluirse por contra. El cambio que es institucional tiende a ser mucho más permanente” (A5, México, p. 1).</i>
<i>“(…) es importante que la organización esté en línea, que el cambio que quieres esté en la línea de la organización donde trabajas” (A4, España, p. 1).</i>
<i>“(…) la mayor cantidad de participación de todos los actores de la comunidad académica (...) la interacción con ellos garantiza la posibilidad de ejecutar cualquier tipo de proceso de innovación” (A9, Argentina, p. 1).</i>
<i>“(…) innovar no es incorporar tecnología, ni hacer alguna modificación aislada, sino transformar radicalmente la experiencia de aprendizaje y de vida del alumnado. Si esa experiencia no cambia, entonces no estamos innovando” (A10, España, p. 1).</i>

“(…) siempre con el compromiso de ofrecer una educación más inclusiva, significativa y humana” (A13, México, p. 2).

En definitiva, el propósito último de estos procesos aparece asociado a las perspectivas pedagógica y organizacional, trascendiendo a los aspectos puramente administrativos.

4.2 Liderazgo distribuido y trabajo colaborativo

El liderazgo participativo surge de las entrevistas como condición clave, haciendo foco en los equipos directivos que promueven culturas de colaboración y construcción colectiva. La Tabla 4 aporta evidencias que dan sustento a este apartado.

Tabla 4

Recopilación de evidencias 2

<i>“(…) cuando se gesta una idea de cambio, esta idea siempre va a tener matices y cada uno de los que se involucra tiene una visión distinta o complementaria y genera un debate y un consenso” (A3, México, p.1).</i>
<i>“(…) cuando los cambios (...) vienen desde arriba, sin hacerlos parte y sin tener claro (...) para qué vamos a hacer esto (...) eso genera resistencia. (...) los procesos deben ser liderados colectivamente” (A2, Chile, p. 1).</i>
<i>“(…) se ha quedado en el equipo directivo. Entonces, no lo han bajado al equipo docente y no han entendido por qué había que hacer esos cambios” (A6, España, p. 1).</i>
<i>“La figura del profesor solo, encerrado en su aula, tomando todas las decisiones en soledad, es incompatible con una escuela que quiere cambiar. La innovación necesita comunidad” (A10, España, p. 10).</i>
<i>“(…) espacios o herramientas colaborativas para enfrentar el individualismo docente” (A1, Chile, pp. 4, 9).</i>
<i>“(…) el trabajo en equipo, el respeto, la comunicación efectiva y la confianza son fundamentales. Por el contrario, la resistencia al cambio, el individualismo [...] suelen dificultar la innovación” (A13, México, p. 3).</i>
<i>“(…) Si no tenéis coordinadores, referentes pedagógicos comprometidos, es decir, ese 'puente' entre la dirección y el aula, los cambios no llegan a la base. Por más claridad estratégica que tengamos (...) si no hay liderazgo en los niveles intermedios, la comunidad educativa no se moviliza” (A11, España, p. 2).</i>
<i>“(…) saber buscar no solo al líder sino también al que te aportará el conocimiento que necesitas para implementar la innovación (...) saber identificar el equipo que te va a ayudar a impulsar este cambio” (A12, España, p. 2).</i>
<i>“(…) todos deberían sentirse parte del camino. No puede ser que los éxitos se compartan y los fracasos sean culpa exclusiva del que dirige. Eso, además de injusto, genera distancia y desconfianza” (A11, España, p. 6)</i>

Para consolidar una cultura colaborativa, de acuerdo con los aportes en análisis, resulta urgente superar el aislamiento profesional que caracteriza la estructura de los centros educativos. El trabajo en red y la apertura mutua surgen como indispensables. Por su parte, las figuras de acompañamiento pedagógico aparecen como mediadores institucionales entre políticas y prácticas. El liderazgo intermedio es visto como el engranaje que permite que las estrategias institucionales lleguen al aula.

4.3 Desafíos estructurales y culturales

La mayoría de los entrevistados identifican algunos desafíos comunes, a saber:

- Burocratización y discontinuidad política.
- Fatiga institucional y resistencias culturales al cambio.
- Falta de articulación entre niveles del sistema.

Tal como lo muestra la Tabla 5, de las entrevistas surge que la fatiga institucional se agudiza por la falta de tiempo y la sobrecarga laboral. La innovación requiere de espacios y tiempos que muchas veces el sistema no provee, generando agotamiento.

Tabla 5

Recopilación de evidencias 3

<i>“(…) hay una cosa que se llama la guía docente (…) tú como profesor o profesora tienes que regirte con esa guía, o sea, tú no puedes modificar lo que sale en la guía docente (…) es una burocracia pura y dura” (A1, Chile p. 4).</i>
<i>“(…) tenemos docentes que ya están cansados, están agotados de tanto cambio, de tanto movimiento y es muy importante que el docente sea proactivo, tenga ganas de mejorar” (A6, España, p. 3).</i>
<i>“(…) tiene que ver con la sobrecarga y la falta de tiempo académico laboral (…) Es que no tenemos tiempo, que esto es más trabajo. Por lo tanto, se resisten (…)” (A2, Chile, p. 2).</i>
<i>“Las organizaciones educativas son estructuras vivas, con tejidos complejos. Y eso implica entender las lógicas culturales que están en juego, ¿cómo se han hecho las cosas, qué cuestiones se arrastran y pueden estar generando resistencias?” (A11, España, p. 1).</i>
<i>“Esa tendencia a seguir haciendo las cosas porque ‘siempre se han hecho así’. El peso de la costumbre es enorme, y a veces ni siquiera se percibe como un problema” (A10, España, p. 6).</i>
<i>“Uno de los principales desafíos en la innovación educativa es la resistencia al cambio, que surge cuando los docentes nos sentimos inseguros ante metodologías activas o poco familiarizados con ellas” (A13, México, p. 1).</i>

“Si lo pensamos desde el sistema, yo creo que se elaboran directrices muy a menudo, pero si luego miras lo que pasa en las escuelas, no cambian tanto. (...) Al contrario, cuando les pides que vayan replanificando, la base acaba siendo la misma” (A12, España, p. 2).

“Hacer sostenible el cambio, evitar las apariencias, es decir, evitar mentir que sí se estaba cambiando cuando no se estaba cambiando y las mentalidades autoritarias” (A5, México, p. 1).

Las resistencias culturales al cambio constituyen quizá la barrera más densa, más complejas de trabajar, sustentada en el peso de las costumbres y la inercia institucional. A menudo, estas resistencias ocultan vulnerabilidades profesionales que resulta necesario comprender y acompañar.

A nivel macro, la falta de articulación entre los niveles del sistema educativo podría estar provocando la fragmentación de los esfuerzos, así como los menguados logros alcanzados por los procesos de innovación y cambio.

4.4 Información para la toma de decisiones

Emergen con fuerza discursos que destacan la necesidad de producir y utilizar información significativa para la gestión. No se trata solo de datos cuantitativos, sino de evidencias cualitativas, relatos institucionales, evaluaciones formativas y diagnósticos participativos.

Para emprender cualquier transformación, los especialistas enfatizan que el primer paso es comprender el “ADN” institucional y la historia de cada contexto. La Tabla 6 aporta evidencias en este sentido.

Tabla 6

Recopilación de evidencias 4

“(...) Creo que es fundamental contar con información contextual y significativa, lo que incluye conocer las necesidades reales del estudiantado, identificar las capacidades y disposición del cuerpo docente, analizar los recursos tecnológicos disponibles y evaluar el clima institucional” (A13, México, p. 2).

“Saber de dónde salimos y a dónde queremos llegar, la definición de indicadores. Lo fundamental es saber de dónde partimos (...) importante marcar algunas metas parciales para luego consolidarlas” (A12, España, p.4).

(...) “No es que todo tiene que ser cuantitativo (...) muchas veces nos centramos tanto en lo cuantitativo (...) ¿De qué me sirve a mí hacer por hacer si no estoy tomando en cuenta [cómo se sienten los actores]?” (A1, Chile, p. 3).

<i>“(…) es fundamental entender bien esa historia, reconocer los elementos clave de la cultura institucional, identificar qué cosas forman parte del corazón de esa escuela, cuáles son sus fortalezas, sus nudos críticos, sus silencios” (A11, España, p.4).</i>
<i>“(…) lo primero es contar con un diagnóstico integral. Pero no hablo únicamente de evidencia cuantitativa (que es necesaria, claro), sino también de información cualitativa que te permita entender el estado real de la institución: su cultura organizacional, su clima, su desempeño, sus recursos, sus tensiones y fortalezas” (A10, España, p.4).</i>
<i>“(…) Es muy recomendable que cuando uno plantea una situación creativa, es demostrar a partir del uso de evidencias que lo que ya existe se puede incorporar y la realidad es el diálogo, es saber cómo” (A3, México, p.3.).</i>
<i>“las decisiones (...) a implementar tienen que surgir de procesos que han sido evaluados (...) y no solo por intuiciones” (A2, Chile, p.1).</i>
<i>“Ha de haber una evaluación. Si no hay una evaluación, nunca sabrás si aquel cambio que has provocado realmente ha tenido el impacto que tú querías tener. Y a veces nos olvidamos” (A4, España, p.1). “</i>
<i>“(…) no alcanza con hacer un diagnóstico inicial y quedarse con eso. Los procesos de cambio son dinámicos, por eso hay que escuchar constantemente a los actores implicados (...) e ir ajustando el rumbo” (A10, España, p.4).</i>

Asimismo, los aportes analizados destacan que las innovaciones exigen un monitoreo constante; no pudiendo concebirse como acciones concretas con inicio y fin, sino como ciclos progresivos e interactivos.

La producción de conocimiento pedagógico y organizacional es vista como una herramienta de empoderamiento institucional. Documentar estas prácticas, articularlas con el análisis de la información que se va relevando, permiten a los centros consolidar redes robustas y transformar el cambio en un verdadero capital cultural sostenido en el tiempo.

5.5 Recursos y condiciones habilitantes

Los especialistas coinciden en que no hay innovación sostenible sin condiciones estructurales mínimas, tales como:

- Tiempo institucional protegido.
- Espacios para la formación situada.
- Acompañamiento técnico.
- Financiamiento estable.
- Redes de colaboración profesional.

El recurso que aparece como más demandado y menos disponible en las instituciones es el tiempo. Los expertos señalan que los ritmos de la innovación no pueden superponerse a la carga diaria sin una gestión planificada y con posibilidades. Para que este tiempo sea real, los equipos directivos deben habilitarlo estructuralmente, procurando no hacer más sino hacer diferente, tal como aparece en las evidencias de la Tabla 7.

Tabla 7

Recopilación de evidencias 5

<i>“(…) Otro recurso imprescindible es el tiempo para reflexionar y visualizar el cambio. No solo tiempo individual, sino compartido (…) Los docentes necesitan apoyo, formación, tiempo institucional para acompañarse mutuamente” (A10, España, p. 4).</i>
<i>“(…) hay criterios que no siempre se consideran pero que son fundamentales. Uno de ellos es el tiempo de adaptación, es decir, hay que considerar que no todos aprenden o se ajustan al mismo ritmo, y eso requiere paciencia y acompañamiento” (A13, México, p. 1).</i>
<i>“(…) hemos tenido que priorizar en darles horas para trabajar sobre esto (…) cuesta y el docente es reticente a dejar de hacer su clase para venir a hacer una reunión para aprender cosas nuevas” (A6, España, p. 2).</i>
<i>“(…) un buen gestor de cambio y de innovación tiene que saber gestionar el tiempo estratégicamente (…) para que realmente estos cambios y esta innovación no provoquen en el fondo problemas de sobrecarga” (A2, Chile, p. 3).</i>
<i>“(…) enfrentamos el uso limitado de la tecnología, que muchas veces se emplea solo para tareas administrativas, sin integrar realmente al proceso de enseñanza (…) para superar estos desafíos, es fundamental contar con formación continua, acompañamiento y espacios de colaboración entre docentes” (A13, México, p. 1).</i>
<i>“(…) [evaluar] qué capacidad instalada tenemos (…) qué competencias en los profesionales que tenemos están preparados para abordar estos cambios (…) y si faltan (…) buscar profesionales que nos vengán a apoyar, acompañar” (A2, Chile, p. 4).</i>
<i>“(…) no hay innovación sin recursos, o sea, uno no se puede quedar trancado porque no tiene los recursos, porque es una buena excusa decir no podemos hacer nada porque no tenemos plata o no tenemos tiempo” (A7, Uruguay, p. 1).</i>
<i>“(…) identificar cuáles van a ser los recursos que necesitaremos para impulsar ese cambio (…) algunos directores (…) planifican algo que es muy interesante y cuando ha pasado un año o dos (…) te contestan que no han tenido recursos” (A12, España, p. 1).</i>
<i>“la creación de unidades de formación de los recursos humanos para comprender los principios, el sentido, el cambio que se busca promover” (A5, México, p. 1).</i>

“La transformación es demasiado compleja como para que una escuela aislada pueda hacerlo sola. Por eso es fundamental crear redes de colaboración, espacios donde podamos contar lo que hacemos (tanto lo que sale bien como lo que no) y aprender unos de otros” (A10, España, p.4).

Las condiciones habilitantes también implican preparar profesionalmente a los equipos. Tal como aparece en las evidencias, el acompañamiento técnico requiere evaluar honestamente el punto de partida del cuerpo docente y de gestión e institucionalizar procesos de actualización profesional que preparen para promover y sostener en el tiempo procesos de cambio.

Son procesos que no se sostiene únicamente con voluntad. Planificar sin sustento material lleva a la frustración y al desgaste; se requiere de la viabilidad operativa de cada propuesta, en todas sus fases. Ante la complejidad de sostener todas estas condiciones, la apertura hacia el exterior, en procura de apoyos conjuntos, aparece como una estrategia fundamental.

5.6 Componente emocional del cambio

Una categoría emergente que surge en muchas entrevistas es la dimensión emocional del cambio. Son procesos que implican gestionar emociones colectivas y construir condiciones que favorezcan climas institucionales viables y seguros. Esta perspectiva invita a mirar los procesos de cambio no solo como intervenciones técnicas, sino como experiencias humanas profundas, tal como lo aportado en la Tabla 8.

Tabla 8

Recopilación de evidencias 6

“(…) hay que considerar la emocionalidad del cambio. (…) Las personas no somos piezas intercambiables. (…) cuando llega un cambio, ese cambio impacta. A algunos les genera entusiasmo, a otros, miedo. Algunos lo ven como una oportunidad, otros como una amenaza. Por eso es tan importante reconocer ese trasfondo emocional y acompañar desde ahí, no solo desde el discurso técnico o normativo” (A11, España, p. 2).

“(…) quienes llevan esos cambios o quienes quieren tirar del carro (…) necesitan tener un bienestar emocional (…) porque llevar cambios requiere energía y no siempre estamos con esta energía” (A1, Chile, p. 3).

“(…) la vulnerabilidad hay que considerarla dentro de la ecuación (…) uno no se quiere sentir vulnerable, pero es necesario estar vulnerable porque uno debe entender dónde se posiciona (…) hay que aprovecharla para poder generar un espacio más de confianza, más de cercanía” (A3, México, p. 4).

“(…) las personas que vas a involucrar van a tener que dar mucho de sí (...), entonces ahí tenéis que sostener mucho en lo afectivo, en el acompañar, para de alguna manera sostener a esas personas que van a hacer el cambio” (A7, Uruguay, p.1).

“(…) lo que va a marcar la diferencia en la educación del futuro no es la inteligencia artificial sino la inteligencia emocional. Me refiero a nuestra capacidad (...) para reconocer nuestras propias emociones y detectar las de los demás, y desde ahí, acompañar procesos, tomar decisiones y sostener vínculos significativos” (A11, España, p. 6).

De acuerdo con los aportes analizados, esta dimensión emocional se posiciona como una competencia colectiva a fortalecer desde el liderazgo educativo contemporáneo.

En el Anexo A se integra una tabla que contiene un mayor desarrollo de las categorías aquí abordadas.

4. Discusión y Conclusiones

Todos los entrevistados coinciden en que la innovación debe tener sentido pedagógico y legitimidad desde los equipos implicados en los procesos de innovación y cambio. La modalidad situada, el liderazgo distribuido y las redes colaborativas aparecen como estrategias claves para alcanzar buenos resultados. Se identifican tensiones entre opuestos como autonomía y control, centralidad y descentralización, evaluación para el control y evaluación para la mejora. También aparece la necesidad de políticas públicas más coherentes, sensibles al contexto y capaces de sostener en el tiempo los procesos de innovación y cambio.

Desde un primer nivel de análisis de la opinión de los expertos, es posible inferir que:

- 1. La innovación educativa es entendida como un proceso situado, no replicable mecánicamente.**

Las reflexiones recogidas señalan que las innovaciones significativas surgen cuando se construyen desde la realidad institucional y comunitaria. El éxito de las mismas depende de su enraizamiento en el contexto, la apropiación colectiva y la existencia de un sentido pedagógico compartido.

- 2. El liderazgo distribuido es presentado como un motor estratégico del cambio.**

Las entrevistas muestran que los procesos de transformación se sostienen en equipos directivos que promueven una cultura de colaboración, confianza, cuidado emocional y aprendizaje entre pares. El liderazgo no es sólo técnico, sino relacional, ético y pedagógico.

3. Los desafíos son estructurales y culturales, no solo técnicos.

Las tensiones más recurrentes no se vinculan a la falta de modelos o recursos tecnológicos, sino a la discontinuidad política, la fragmentación institucional, la burocratización de los procesos y la escasa articulación entre niveles. También se detectan culturas organizacionales resistentes al cambio, marcadas por la desconfianza y el miedo.

4. La producción de conocimiento de cada unidad operativa resulta central.

Las entrevistas revelan una necesidad crítica de generar y utilizar información contextual, participativa y significativa para la toma de decisiones. Se valora la evaluación como herramienta de aprendizaje institucional, más que como dispositivo de control.

5. Sin condiciones habilitantes, no hay innovación sostenible.

La falta de tiempo, financiamiento adecuado, formación específica y redes de acompañamiento, representan obstáculos reiteradamente señalados. La innovación requiere “densidad institucional” para sostenerse, más allá de las iniciativas personales o de coyuntura.

6. La dimensión emocional del cambio aparece como un factor que debe ser reconocido y gestionado.

El cuidado, la motivación, el entusiasmo, el desánimo o la incertidumbre son activos intangibles que es necesario identificar en los procesos de transformación. Su reconocimiento y abordaje forman parte de la gestión educativa del cambio.

4.1 Proyecciones del presente estudio

A partir del análisis de la perspectiva de los especialistas consultados, se evidencia que los procesos de innovación y cambio son altamente complejos y requieren la activación simultánea de distintos componentes y estrategias. Esta complejidad pone en evidencia la necesidad de generar dinámicas que deben abordarse de modo participativo e integral.

Este equipo, entiende pertinente proyectar una fase II de esta investigación, que integre la mirada y perspectiva de estudiantes y docentes, como actores implicados en la implementación de

estos procesos, quienes, por otra parte, no siempre son consultados en la toma de decisiones de la innovación.

En este sentido, la nueva fase proyectada buscará ampliar la comprensión del diseño de estrategias y la construcción de modelos de acompañamiento institucional, con el propósito de consolidar el cambio en todas sus dimensiones.

5. Referencias

- Ackerman, S. E., & Com, S. L. (2013). *Metodología de la investigación*. Ediciones del Aula Taller.
- Alkhnabashi, O. S., Mohammad, R., & Bamasoud, D. M. (2024). Education in transition: Adapting and thriving in a post-COVID world. *Systems*, 12(10), 402. <https://doi.org/10.3390/systems12100402>
- Bisqueria, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.
- Bolívar, A. (2022). *Cambio y mejora de la escuela. Teoría, investigación y práctica*. Editorial Octaedro.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S., & Tinker, R. (2000). *Facilitating online learning: Effective strategies for moderators*. Atwood Publishing.
- Fullan, M. (2020). *El cambio sistémico. Coherencia como estrategia de mejora educativa*. Editorial SM.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Pearson.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo Veintiuno.

- Gore, E. (2020). *Compilación de artículos y reflexiones sobre el aprendizaje organizacional*. INAP.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: Different perspectives*. Springer.
- Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Valero, S. (2019). *Investigación educativa: Una competencia profesional para la intervención*. Editorial UOC.
- Minakata Arceo, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: Notas para un campo en construcción. *Sinéctica*, (32), 17–19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000100008&lng=es&tlng=es
- Murillo, F. J. (2017). *Gestión educativa para la mejora de la escuela*. Narcea.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2015). *Informe sobre desarrollo humano 2015: Trabajo al servicio del desarrollo humano*. https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr15_overview_es.pdf
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Tejera Techera, A., Questa-Tortero, M., Núñez Castro, S., Díaz Bruschi, E., & Vázquez Clavera, M. I. (2025). Fundamentos y gestión de la evaluación docente universitaria en Uruguay. En J. Gairín Sallán & L. Román Medina (Coords.), *Evaluación docente en los sistemas universitarios iberoamericanos: fundamentos y gestión* (pp. 268–284). EDO-Serveis / Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vázquez, M. I., Boragno, P., Coitinho, V., de-Armas-Bertossi, M. B., Díaz, E., & PiedraCueva, V. (2023). Coordinadas conceptuales para analizar procesos de cambio en educación. En J. Gairín Sallán & S. López Crespo (Eds.), *Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia*. VII Congreso Internacional EDO.

- Vázquez, M. I., Boragno, P., & de-Armas-Bertossi, M. B. (2024). Validación de herramientas de registro como estrategia sustentable en los procesos de cambio. En M. V. Leiva Guerrero & J. Gairín Sallán (Eds.), *Gestión educativa en Iberoamérica: Aproximaciones teóricas y experiencias prácticas para la transformación de la educación (Encuentros)*.
- Vázquez Clavera, M. I., de Armas Bertossi, M., Zito Iglesias, M., Boragno Balletto, P., Díaz Bruschi, E., & Argenta Bruzzzone, F. (2025a). Liderazgo y contexto: Promotores e inhibidores de la transformación. En J. Gairín Sallán & M. Galdames Calderón (Eds.), *El impacto de la IA en los procesos de creación y gestión del conocimiento: Las organizaciones educativas en la sociedad 5.0*. VIII Congreso Internacional EDO (Cuadernos de Pedagogía). <https://ddd.uab.cat/record/321963>
- Vázquez, M. I., Tafur, R., & Palmeros y Ávila, G. (2025b). *Transformación educativa: ¿Obedecer o innovar?* Grupo Magro Editores.
- Villasana Arreguín, L. M., Hernández García, P., & Ramírez Flores, E. (2021). La gestión del conocimiento, pasado, presente y futuro: Una revisión de la literatura. *Revista Trascender, Contabilidad y Gestión*, 6(18), 1–21. <https://trascender.unison.mx/index.php/trascender/article/view/128>

ANEXO

Anexo A

Analítico por entrevista (A1–A13)

Entrevista	Propósito y sentido	Desafíos	Toma de decisiones	Recursos
A1	Explicitar propósito Compromiso del equipo Formación previa	Tender a ver las trabas de todo Falta de formación Espacios y tiempos institucionales	Bienestar emocional del equipo Condiciones materiales disponibles	La generación de alianzas Apoyos de la dirección Espacios de colaboración
A2	Diagnóstico participativo y contextual Liderazgo distribuido y compartido Evaluación continua	Las resistencias al cambio Hacer partícipes a los actores Alinear lo pedagógico e institucional	Considerar la cultura organizacional Identificar las capacidades instaladas Evaluación de impacto	Escucha activa y comunicación clara Capacidad de adaptación Redes de colaboración
A3	Visión compartida Roles que se habilitan Pensar desde fuera de la caja	Temas de comunicación Referentes que asuman nuevos procesos Respaldos	Procesos de apropiación	Empatía Reconocimiento Poner en diálogo a las personas.
A4	Comunicar bien el cambio Que se sientan partícipes Validación a nivel organizacional	Crear en uno mismo Conseguir adeptos al cambio Que haya evaluación	Contar con recursos Mantener el interés No tener miedo al fracaso	Contar con un plan de cambio y de contingencia Que exista buena comunicación
A5	Modelo educativo que oriente el cambio Unidades de formación Liderazgo humanista	Hacer sostenible en cambio Evitar las apariencias y Mentalidades autoritarias	Transparencia en la información Democratización de procesos Planificación del cambio	Formación Tecnologías Financiamiento
A6	Tener claro hacia dónde se quiere ir Bajar la propuesta a todo el colectivo	Posicionarse desde el liderazgo pedagógico	Contar con el visto bueno del equipo Que identifiquen la utilidad de la propuesta Hacerlos partícipe	Apostar a temas pedagógicos Lo que va en el centro es el aprendizaje
A7	Involucramiento de los actores Liderazgo transformacional Valorar el proceso innovador	Contar con los recursos La formación Lo emocional	Tener el cuenta el know-who Trabajar la humildad La autoestima	Flexibilidad Apostar a cosas más dinámicas
A8	Tener propósito común Tener escucha Que se mantenga en el	Narrativas tecnocráticas, falta de tiempo.	Saber escuchar Monitoreo constante	Tiempos institucionales protegidos, mediadores.

	tiempo			
A9	Participación de los actores Escuchar la opinión de estudiantes	Lograr la participación Conseguir los recursos Poner en marcha la innovación	Liderazgo activo Participación de evaluadores externos	Tener en cuenta a los “impedidores”
A10	Proceso participativo Liderazgo sólido Visión a largo plazo	Acordar el punto de partida Tener un horizonte claro Superar la inercia	Reconocer la inercia Definir perfil de salida Detenerse a reflexionar	Capacidad para cambiar la mirada Tiempo para reflexionar Acompañamiento continuo
A11	Escucha activa Brújula común Estrategia clara de implementación	Resistencia pasiva Debilidad del liderazgo Iniciativas fragmentadas	La emocionalidad del cambio Diferenciar actitud de aptitud No aferrarse al plan	Habilidades blandas Lo tecnológico Visión sistémica
A12	Identificar la necesidad Los recursos A dónde llegar	Las personas El proyecto Los recursos	Los recursos Quien aporte conocimientos	Saber dónde estamos
A13	Enfoque centrado en el estudiante Integración de tecnologías Procesos de evaluación	Resistencia al cambio Uso limitado de tecnologías Evaluación como reto	Tiempos de adaptación Cultura institucional Escuchar a los estudiantes	Actitud abierta y reflexiva Marco pedagógico sólido Formación continua