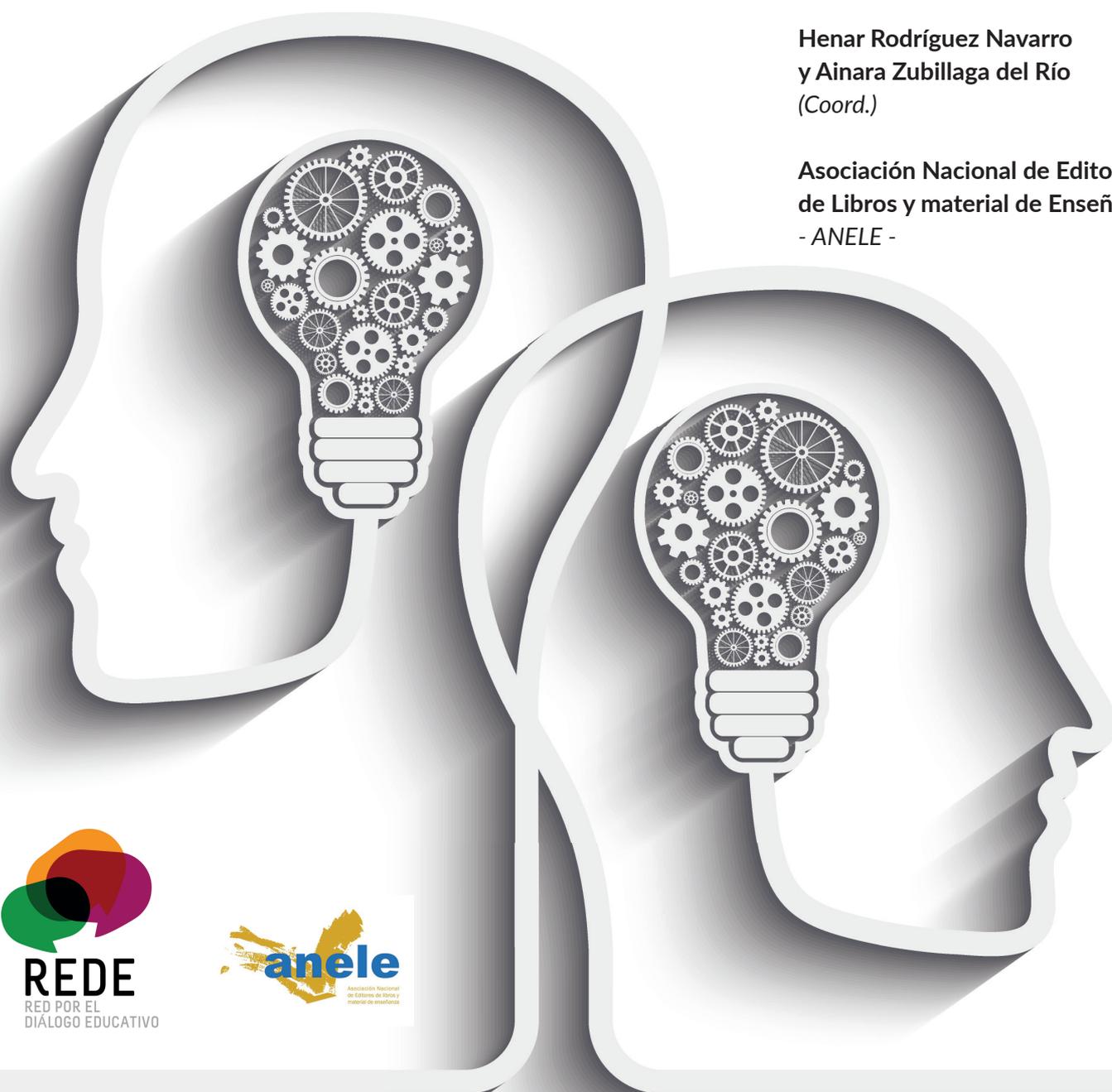


Reflexiones para el cambio: ¿Qué es innovar en educación?

Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano

Henar Rodríguez Navarro
y Ainara Zubillaga del Río
(Coord.)

Asociación Nacional de Editores
de Libros y material de Enseñanza
- ANELE -



Colección: **Diálogo Educativo**

Reflexiones para el cambio: ¿Qué es innovar en educación?

Henar Rodríguez Navarro

(Coord.)

Ainara Zubillaga del Río

(Coord.)

Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza

- ANELE -



Colección: Diálogo Educativo

Reflexiones para el cambio: ¿Qué es innovar en educación?

© de los textos, Henar Rodríguez Navarro y Ainara Zubillaga del Río

© de las imágenes



Iª edición

© ANELE - REDE, 2020.

Esta obra no puede ser reproducida parcial o totalmente sin la autorización escrita del autor

ISBN: 978-84-86141-73-8

Depósito Legal: M-16628-2020

Descargar online: https://anele.org/pdf/libros/Libro-reflexiones_para_el_cambio.pdf

Impresión: PODiPrint

Impreso en Andalucía – España

Índice

Capítulo 1.	7
Introducción	
Henar Rodríguez y Ainara Zubillaga	

Bloque I: Marco del modelo y contribuciones de organizaciones de REDE

Capítulo 2.	13
Modelo consensuado de la innovación educativa en España. Claves para la construcción de un sistema educativo innovador	
Red por el Diálogo Educativo	
Capítulo 3.	29
Conceptos clave en torno a la innovación educativa	
Colectivo Lorenzo Luzuriaga (Esmeralda García y Ana Oñorbe)	
Capítulo 4.	37
Movimiento por la innovación educativa de Escuela Católicas	
Escuelas Católicas (Irene Arrimadas y Loli García)	
Capítulo 5.	45
La indagación creativa: Claves para una nueva estrategia de mejora	
Proyecto Atlántida (Jose Moya y Florencio Luengo)	
Capítulo 6.	53
EL Modelo Trilema: Una propuesta para aprender continuamente en y desde la escuela	
Fundación Trilema (Carmen Pellicer y Martín Varela)	

Bloque II. Contribuciones de firmas personales invitadas

Capítulo 7.	69
La primavera de la innovación educativa. ¿Qué es la innovación educativa y cómo está cambiando las escuelas de todo el mundo?	
Alfredo Hernando	
Capítulo 8.	81
Algunas claves en el fomento el vínculo entre docencia e investigación en la formación inicial y permanente del profesorado: La necesidad de investigar para innovar	
Viviana Palencia, Sara Villagrà, Vanesa Gallego y Bartolomé Rubia	

Capítulo 9.	95
Evaluación como punto de partida para la reflexión y la mejora de la calidad educativa: La Escala Acoge	
María Jiménez y Henar Rodríguez	
Capítulo 10.	115
Las viejas innovaciones: Vygotski y la educación emocional	
Ignacio Montero y Mar de la Cueva	

CAPÍTULO 1

Introducción

Henar Rodríguez
Ainara Zubillaga

Lo primero que hay que hacer para ser un agente social innovador es no innovar. A no ser que demos respuesta a algunos interrogantes claves. Las arriba firmantes, explicamos este oxímoron, a través de tres simples argumentos que no pretenden más que reunir y ordenar las principales evidencias científicas en torno al título de este libro, usando una serie de contradicciones que envuelven a este concepto.

Primero. *Necesitamos un enfoque educativo que permita individualizar y generalizar a la vez las prácticas escolares.*

Un amplio estudio de la Academia Nacional de las Ciencias de los Estados Unidos (Friedman, T. L., 2014), aportó resultados debidamente justificados bajo los cánones que ofrece la literatura científica, sobre cómo las metodologías activas adaptadas a las características del individuo y al entorno social en donde se desarrollan, mejoran el aprendizaje de las ciencias y matemáticas de los estudiantes (Duke, Halvorsen, Strachn, Konstantopoulos, & Kim, 2016). No es esta la única academia que ha sido capaz de poner el foco sobre un aspecto innovador de la educación, sino que existen otros estudios con distintas procedencias geográficas que aportan evidencias sobre la necesidad de individualizar los procesos educativos para poder denominarlas innovadoras y muchos de ellos aluden al aprendizaje basado en proyectos, a la creación de comunidades de práctica donde se ponen en vigor los principios socio culturales de la educación, a la globalización curricular, o a las escuelas democráticas..

A la vez, las necesidades sociales se abren camino y ponen de manifiesto que los mundos de la innovación escolar y de la investigación empírica deben establecer puentes de unión cada vez más estrechos. De este modo, estos resultados derivados de la evaluación podrán ser introducidos en las políticas educativas de nuestro país. Pero ¿cómo logramos unir dos ideas que en principio parecen contrapuestas: individualidad vs. generalización? Estas son preguntas que provienen del cambio del modelo tradicional de enseñanza de la sociedad industrial donde todos estudiaban los mismos contenidos, con los mismos procedimientos y con el mismo ritmo. Sin embargo, a partir de la Escuela Nueva, se genera una forma de entender la educación donde el alumno se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje en un entorno social concreto y situado (Lave, J. y Wenger, E.,1991).

Segundo. *El viejo debate sociológico: ¿Las personas hacen a las estructuras o las estructuras a las personas?*

Todo parece apuntar que existen varios factores que rodean a la innovación. Uno de ellos podemos denominarlos externos-estructurales, y otros individuales-personales. En el texto de (Peiró-i-Gregori, S., 2013), se resumen de la siguiente manera; *la demanda de competencias, los cambios sociales y demográficos, los cambios tecnológicos y la competencia internacional*. Y por otro lado, actúan los factores internos como son: *las propias dinámicas internas de las escuelas*. Añadimos nosotras, otros aspectos referidos a *la forma en la que las personas*

nos comportamos dentro de las estructuras escolares, organizativas y administrativas, generando interacciones sociales y comportamientos que influyen en la toma de decisiones organizacionales. Volvemos al debate *entre: individuo-estructura vs. estructura-individuo*. Ahora bien, cuando hablamos de innovación escolar ¿a qué tendencias nos estamos refiriendo? Siguiendo este mismo escrito, se clasifican en:

- a. *Innovaciones en los contenidos curriculares*: en concreto, de un enfoque por competencias (Pyhäntö, K., Pietarinen, J. & Soini, T., 2018), programación y robótica como una materia estratégica para el conocimiento tecnológico.
- b. *Innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje*: En concreto, el aprendizaje basado en proyectos (English & Kitsantas, 2013) cuyas características principales para la metodología son: planteamiento de problemas reales a resolver, mayor libertad de gestión, acompañamiento a lo largo del proceso y proyectos en equipos. Por otro lado, la atención individualizada del estudiante o personalización del aprendizaje, aportando más ayudas pertinentes a quienes más lo necesiten (Maguire, Ball & Braun, 2013).
- c. *Innovaciones en las tecnologías*: dando por hecho que no toda la tecnología supone una innovación, sino que esta se produce cuando se da un cambio del patrón tradicional, de forma que ésta afectara a: la participación activa del alumno, el aprendizaje interactivo, la retroalimentación inmediata de las actividades de los alumnos, las conexiones con el mundo exterior de la escuela.
- d. *Implicaciones para la organización y liderazgo de los centros escolares*: liderazgo democrático y compartido dentro de las estructuras.

Ahora bien, todas estas tendencias, ¿hasta dónde su potencial se encuentra en las personas que las desarrollan o en las estructuras que mantienen a estas personas? Esta vieja dualidad es la que transversaliza a todas las escuelas y dentro de ellas necesitan a personas con resistencia, paciencia, generosidad y crítica ante las estructuras limitantes que impiden sacar lo mejor de cada persona.

Tercero. *¿Es contradictorio el proceso de individualización en el que se ve envuelta la educación con los procesos inclusivos?*

Es notable el frecuente divorcio en el que se encuentra la innovación y la equidad, tiene mucho que ver con la falta de interés y de capacidad de los esfuerzos innovadores para mostrar su impacto sobre los mejores resultados de aprendizaje (Peirós, 2018, 82). El denominador común de las tendencias actuales en innovación educativa nos dice que la calidad educativa reside en: (a) la individualización de los procesos, (b) la evaluación de los mismos y (c) la equidad y ampliación de escolares beneficiarios de tales bondades. De ahí que veamos necesario una triple alianza para que los procesos de innovación sean tales: (1) investigación, (2) calidad educativa e (3) inclusión. Si por el contrario, la innovación se convierte en cambiar las cosas sin que genere una modificación del patrón tradicional que consolida creencias sin avance, si no se evalúa, ni se generaliza el impacto social, ni se da rigor, ni se amplían los estudiantes a quienes va dirigido, mejor no innoven y dejen que se arraigue la solidez de la tradición.

El libro que presentamos a continuación se organiza conforme a la siguiente estructura. En primer lugar, introducimos el contenido mediante tres ideas que ponen de manifiesto las controversias en torno al concepto de la innovación educativa en España: (a) Individualización vs. generalización de los procesos de innovación. (b) Relación sistémica sociológica entre individuo vs. estructura. (c) Enfoque inclusivo necesario en el concepto de innovación.

Posteriormente, abrimos el BLOQUE I, con las contribuciones y consensos producidos en la Red por el Diálogo Educativo (REDE). El primer capítulo nos ofrece las perspectivas y retos de la Innovación Educativa en España dejando claro que la evolución en educación debería recorrer un camino paralelo al de la sociedad atendiendo a sus características y necesidades sin olvidar la poderosa herramienta de cambio de la que es poseedora. En el segundo capítulo, el colectivo Luzuriaga, nos expone una serie de aclaraciones conceptuales sobre el concepto de innovación educativa con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes del alumnado. En el capítulo tres, las escuelas católicas explican su propuesta con un mensaje claro de apostar por una innovación que represente un modelo basado en comunidades de aprendizaje, en torno a un proyecto compartido centrado en el aprendizaje del alumnado del siglo XXI. En el capítulo cuatro, el Modelo Trilema de Innovación, explica el enfoque y organización de su propuesta a través de la metáfora del cuadrado de Rubik, incluyendo al final del capítulo, una rúbrica para la organización de centros y la mejora del aprendizaje del alumnado. En el capítulo 5, el grupo Atlántida escribe sobre la indagación creativa. Una perspectiva innovadora que establece una diferencia significativa entre las acciones educativas entendidas como cambios puntuales o como reformas estructurales del sistema.

Como si de un mosaico de voces plurales se tratara continuamos con el BLOQUE II titulado: “El Mosaico de la innovación”. En los siguientes capítulos, se presentan diferentes enfoques y modelos innovadores propuestos por los colectivos que forman parte de la Red por el Diálogo Educativo. El capítulo 6 titulado: “Una primavera de innovación educativa”, el autor explica un modelo innovador con bases internacionales adaptado a las necesidades sociológicas y educativas de la escuela del siglo XXI. En el capítulo 7 se indaga sobre las claves que fomentan el vínculo entre la docencia y la investigación y explican algunos ejemplos con los que lograr dicha unión (investigación tutorizada, investigación dirigida, currículo basado en la investigación y currículo orientado a la investigación). En el capítulo 8 se profundiza en la evaluación como punto de partida para establecer un sistema con indicadores socialmente construidos y respaldados por la literatura científica que nos permita tener un marco de partida sobre la innovación educativa. Se alude en este texto a la evolución del término de evaluación, ya señalado en el informe TALIS, (OCDE, 2009a 2009b), alejándose cada vez más de la idea de establecer criterios de control por las administraciones para garantizar políticas y leyes y acercándose sin embargo, a la construcción de indicadores de evaluación que promuevan la formación de comunidades de práctica donde se utilice la evaluación como instrumento de análisis de las relaciones entre los medios utilizados, los procedimientos y los resultados. Se finaliza dicho capítulo con una propuesta: La Escala Acoge, un instrumento de medida (científicamente validado) que permite a los miembros de la comunidad educativa tanto realizar diagnósticos como planificar procesos de cambio y transformación en los centros para mejorar la inclusión y la calidad educativa.

Con el capítulo 9 terminamos de describir las distintas piezas de este mosaico libre, plural y democrático y nos adentramos en el cemento que une tales fragmentos. A través de la perspectiva que nos ofrece la Psicología sociocultural y su relación con la emoción, los autores del último capítulo: “Las viejas innovaciones y la educación emocional”, nos permiten establecer un eje común entre todos los contenidos hasta ahora explicados. ¿En qué consiste esta transversalidad innovadora? La encontramos en: (a) los orígenes sociales de los procesos psicológicos propiamente humanos. (b) La importancia de analizar la génesis de los procesos innovadores y su relación con la emoción (c) así como la reflexión de la naturaleza mediada que caracteriza a estos procesos en educación. Este apartado nos permitirá desmenuzar y comprender el cemento con el que unir estas partes del mosaico descritas en el libro y a su vez, aportar la solidez necesaria para la creación de un modelo innovador de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Friedman, T. L. (2014). How to Get a Job at Google. *The New York Times*. Extraído de http://www.ny-times.com/2014/02/23/opinion/sunday/friedman-how-to-get-a-job-at-google.html?_r=0
- Duke, N.K., Halvorsen, A., Strachan, S.L., Konstantopoulos, S., Kim, J. (2016). Putting PBL to the test: The impact of project-based learning on 2nd-grade students' social studies and literacy learning and motivation. Unpublished manuscript. University of Michigan, Ann Arbor, Mich.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: social, cognitive and computational Perspectives)*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Peiró-i-Gregori, S. (2013). *Los valores en la educación: modelos, procedimientos y técnicas*. Madrid: Dykinson.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2018). Dynamic and shared sense-making in large-scale curriculum reform in school districts. *The Curriculum Journal*, 29(2).
- English, M. C., & Kitsantas, A. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem-and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7, 128-150. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>
- Maguire, M., Ball, S.J. y Braun, A. (2013). What ever happened? Personalised learning as a case of póllice dissipation. *Journal of Education Policy*, 28(3), 322-338.
- OCDE (2009a). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Madrid: Santillana Educación.
- OCDE (2009b). Panorama de la Educación 2009. Indicadores de la OCDE. Madrid: Santillana Educación.

BLOQUE I

MARCO DEL MODELO Y CONTRIBUCIONES DE ORGANIZACIONES DE REDE

CAPÍTULO 2

Modelo consensuado de la innovación de la innovación educativa en España. Claves para la construcción de un sistema educativo innovador

REDE, Red por el Diálogo Educativo

Los sistemas educativos, sea cual sea su configuración, tienen como finalidad lograr que cualquier persona pueda hacer un uso efectivo de su derecho a la educación. Sin embargo, alcanzar esta finalidad no resulta nada fácil, porque exige, entre otras cosas, que el sistema educativo pueda co-evolucionar con el sistema social del que forma parte, superando sus limitaciones y aprovechando sus oportunidades. Esto significa que, pese a lo que suele creerse, los sistemas educativos, como el resto de los subsistemas sociales, no son un simple reflejo del sistema social, sino que evolucionan juntos de acuerdo con sus propias características y con su propia lógica.

Sin embargo, la realidad educativa no siempre refleja esta evolución paralela. A pesar de los grandes avances en innovación y tecnología, nuestro sistema educativo sigue en ocasiones anclado en las estructuras, procesos y metodologías heredados de las últimas décadas. No parece que, como colectivo, hayamos sido capaces de adaptarnos al ritmo de cambio con el que otros sectores y profesionales han evolucionado. Urge por tanto solucionar el desfase existente entre la velocidad que lleva la sociedad -y que será mayor en un escenario futuro-, y la velocidad a la que evoluciona nuestro sistema educativo.

La capacidad del sistema educativo para responder a esta doble demanda depende, en gran medida, de su capacidad innovadora, es decir, de la capacidad para generar respuestas educativas que permitan ampliar las fronteras de la educación (entendidas como las líneas imaginarias que dibujan en cada momento aquello que se considera posible y deseable hacer). Y dado que los sistemas educativos no deben limitarse únicamente a reflejar los cambios sociales, la respuesta de los sistemas educativos puede suponer tanto una ampliación como un retroceso en las fronteras de la educación. Sólo las innovaciones educativas contribuyen a ampliar estas fronteras, es decir, sólo las innovaciones con valor educativo logran introducir mejoras que cambien las líneas que definen lo que es posible y deseable en cada momento.

En los últimos años hemos asistido a la aparición de numerosos elementos -procesos, herramientas, personas, etc.-, en el escenario educativo. Ello ha contribuido significativamente a generar una ventana de oportunidades para muchos centros y profesores, que han encontrado en esta variedad, respuestas a los problemas con los que se enfrentan cotidianamente. Sin embargo, este enorme movimiento en torno a la innovación educativa también ha generado un daño colateral: disfrazar de innovación cosas que no lo son.

En innovación educativa es tan relevante señalar las buenas prácticas como ser conscientes de las malas. Por ello, es necesario definir una visión compartida de la innovación educativa, que permita advertir sobre “modas” y/o “malas prácticas innovadoras”, que no dejan de reproducir modelos y procesos caducos disfrazados de nuevas herramientas y dinámicas, y que están impactando negativamente en la cultura profesional generando escepticismo, rechazo al cambio, inmovilismo, cansancio y apatía entre la comunidad educativa.

Desde este marco, el objetivo de este grupo de trabajo y documento no es tanto conocer experiencias o proyectos de innovación, analizarlos e identificar aquellas elementos que comparten o que les permiten ser exportadas o generalizadas, sino extraer de ellas aquellas características que permitan construir un sistema educativo innovador que recoja e impulse las innovaciones por un lado, y que promueva procesos de mejora continua por otra, dentro de un marco de cultura de la innovación como eje constitutivo del sistema educativo. En definitiva, el debate que abrimos es sobre innovación educativa, no sobre innovaciones educativas.

Este documento surge, por un lado, del estudio y análisis del fenómeno de la innovación educativa tanto desde su dimensión académica, como desde la práctica compartida de los profesionales educativos que han puesto en marcha diferentes proyectos en sus centros; y por otro, del debate y reflexión conjunta de los miembros de REDE.

1. Diagnóstico y valoración: ¿hay innovación educativa en España?

1.1. De la individualidad a lo colectivo: La necesidad de transitar de la experiencia a la transformación

España no destaca como un país innovador. Nuestro posicionamiento dentro del *European Innovation Scoreboard* nos sitúa dentro de la categoría denominada “innovadores moderados”. Es decir, nuestra capacidad institucional para innovar es muy mejorable. Sin embargo, si descendemos de la escala país a la escala individual, nos encontramos con cada vez más iniciativas innovadoras, impulsadas por una fuerte creatividad y entusiasmo individual. A ello se une que muchas de ellas se están desarrollando en entornos y por cauces al margen de la estructura clásica del sistema de ciencia, tecnología y universidad.

De igual manera, en el sistema educativo, desde hace más de cuatro décadas, proliferan proyectos, experiencias y programas de innovación, evidenciando una brecha entre una vocación innovadora de gran parte del profesorado y el desempeño innovador del sistema (un buen ejemplo de esta singular historia son los movimientos de renovación pedagógica). A ello se une que muchas de ellas se están desarrollando en entornos y por cauces al margen de la estructura formal del sistema educativo, y en muchas ocasiones buscando como “trampear” el propio sistema.

Hay profesores innovadores. Hay centros innovadores; incluso hay redes de centros innovadores. Pero lo que no hay es un sistema educativo innovador. La innovación se desarrolla no gracias al mismo, sino en muchas ocasiones, a pesar de él. Y así conviven, mezclados, dos mundos educativos, uno tradicional y otro que abarcar diferentes niveles de disrupción, tanto dentro de un mismo centro, como dentro del sistema educativo nacional en su globalidad:

“En el mundo escolar impera una micropolítica de arreglos informales, resistencias al cambio y conflictos por el significado de los cambios e innovaciones prescritas. De tal manera que el resultado final

está basado en “híbridos pedagógicos”, donde se entremezclan prácticas antiguas y nuevas que forman un “currículum de hecho” que no coincide con el currículum oficial o con las prácticas diseñadas por los prescriptores. [...] Predomina un pluralismo pedagógico constituido por mestizajes que combinan aspectos tanto tradicionales como innovadores en mixturas flotantes y variables” (Martínez- Celorrio, 2016, p.53).

España, como otros países, carece de una estrategia y de las herramientas adecuadas para sostener el proceso de mejora continua que requiere la co-evolución del sistema educativo. Carecemos de un sistema educativo que permita saltar de las experiencias individuales o de centro a la transformación del sistema educativo en su conjunto. Esto significa que la innovación, como tal, no está inserta ni en la estructura ni en la cultura del sistema educativo. Y esta es, probablemente, una de las mayores debilidades de nuestro sistema educativo.

1.2. Diagnóstico: El estado de la innovación educativa en España

El Estudio sobre la innovación educativa en España (2011), publicado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), supone seguramente el mayor estudio a nivel nacional sobre la situación de la innovación educativa en la enseñanza no universitaria en todo el territorio nacional.

Aunque han pasado varios años desde el trabajo, muchas de las conclusiones derivadas del mismo constituyen un diagnóstico inicial que sigue siendo actual y que permite trazar un escenario caracterizado por:

1. Un enorme movimiento en torno a la innovación educativa. La omnipresencia de la innovación – incluso la que dice serlo y no lo es-, está inundando absolutamente todos los ámbitos, prácticas y discursos, y la educación no es ajena a ello. Y ese movimiento, que no sólo surge desde el sector educativo, sino que también es impulsado desde otros sectores económicos y sociales, ha originado una fuerza que debe ser aprovechada.
2. Sin embargo, la dispersión de iniciativas resta capacidad de empuje a esta fuerza: el apoyo y el fomento de la innovación se articula desde marcos de gestión educativa diferentes, con distintos niveles de apoyo según los centros, las redes de profesores o las comunidades autónomas.
3. A ello se une una baja difusión, publicación y divulgación de las experiencias de innovación educativa. Existen canales o plataformas más o menos formales, pero no hay un proceso sistemático dirigido a la creación de redes que permita la recogida, análisis, difusión y comunicación de las experiencias y proyectos existentes.
4. Tampoco existe un proceso claro de evaluación y validación de las experiencias. Se necesita un marco de evaluación global, no sólo una evaluación parcial de las propuestas, sino de las líneas y ejes estratégicos de innovación educativa, a nivel local, autonómico y nacional.
5. Tampoco contamos con una estrategia de sostenibilidad: falta continuidad en los proyectos, no se monitoriza qué pasa con los mismo cuando terminan – si continúan y cómo, si se interiorizan en las dinámicas de los centros, si se van transformando en nuevas innovaciones, si los pilotos se escalan, etc. -. Así nos encontramos con proyectos repetidos, con iguales puntos de partida, y con escaso aprendizaje de experiencias anteriores, que dificultan la transformación a gran escala.
6. No existe un impulso e implicación clara, coordinada y sistemática por parte de la Administración – en ninguno de sus niveles-. Las convocatorias de innovación son en su gran mayoría rígidas, dirigidas fundamentalmente al reparto de dinero, con escasa flexibilidad para recoger particularidades de los proyectos –particularidades que constituirán posiblemente los elementos diferenciadores

y de innovación de las propuestas-, y lineales –sin atender a la especificidad de situaciones ni a las necesidades concretas de los centros y las realidades educativas que los configuran-. En definitiva, el rol de la administración educativa está fundamentalmente centrado en el reparto inicial de recursos, y en el control posterior del uso de los mismos, y cada comunidad autónoma prioriza sus temáticas y formatos sin atender a ningún intento de convergencia común.

Más recientemente, Martínez-Celorrío, como parte del Informe España 2016 (Blanco y Chueca, 2016), ha dibujado un mapa de lo que denomina “escuelas avanzadas”, centros que están a la “vanguardia del cambio pedagógico”. Se trata de escuelas que “no se han limitado a renovar el hardware la tecnología material, sino que se han lanzado a redefinir y crear por sí mismas un nuevo software o paradigma educativo siendo protagonistas y creadores del mismo” (pg. 49). Este mapa está constituido por 114 centros distribuidos por prácticamente la totalidad del territorio, y que han integrado modelos de innovación como el aprendizaje basado en proyectos, la globalización curricular, comunidades de aprendizaje o escuelas democráticas, hasta centros que pertenecen a iniciativas específicas como el proyecto Horizonte 2020 impulsado por los jesuitas catalanes, el modelo Amara-Berri del País Vasco, la red de Escola Nova 21 o el programa de Escuelas Changemakers lanzado por Ashoka. Un mapa que mezcla modelos de innovación educativa ya consolidados y generalizados, con iniciativas y proyectos específicos promovidos por centros concretos u organizaciones, bajo la premisa de que todas ellas comparten un decálogo de características que las diferencian del resto de centros del sistema educativo (decálogo que se expondrá más adelante).

2. Hacia una visión compartida de la innovación: qué entendemos (y qué no) por innovación educativa

Asistimos a un enorme movimiento en torno a la innovación educativa. La omnipresencia de la innovación se hace presente en todas las instituciones, prácticas y discursos, y la educación no es ajena a ello. La nube de definiciones complica la convergencia de conceptos que actualmente configuran los discursos de innovación educativa, y que se utilizan como sinónimos cuando no lo son. Hablamos de “buenas prácticas”, “escuela innovadoras o avanzadas”, “pedagogías emergentes”... pero ¿es posible incluirlos a todos ellos, a la vez que mantener sus matizaciones, dentro de un mismo paraguas conceptual?

La innovación no es una realidad que admita una única lectura. El contexto de aplicación, sus necesidades, y las posibilidades y capacidades de innovación de un aula, centro o sistema, implican diferentes modos de entenderla y aplicarla. Sin embargo, es necesario establecer un marco conceptual amplio que permita definir una visión compartida del concepto de innovación, una visión de doble dimensión académica y social, y que proporcione criterios para fijar una línea de demarcación que permita identificar aquello que podríamos considerar innovación educativa y aquello que no.

Por tanto, caracterizar la innovación es una tarea compleja, pero necesaria antes de formular ninguna propuesta sobre el tema. No sólo implica realidades y significados múltiples, sino que, especialmente en el ámbito educativo, convergen discursos, procesos, fines e intereses diferentes, que en ocasiones pueden ser contradictorios. Reconocer esta realidad implica asumir la definición de un marco conceptual lo suficientemente amplio para aceptar la diversidad implícita de término, y que permita la superación del viejo debate entre tradición y modernidad, que en ocasiones limita la conceptualización de lo que es innovar.

Nuestra propuesta se construye sobre cuatro pilares básicos que permiten definir esta visión compartida de qué entendemos por innovación educativa. Este marco conceptual entiende que la innovación educativa ha de estar basada en conocimiento, implica una mejora, ha de ser colectiva, y, por último, garantizar la inclusión y participación.



Gráfico del marco conceptual de innovación educativa propuesto por REDE. Fuente: Elaboración propia

→ La innovación educativa debe estar basada en conocimiento (no en inercias u opiniones)

El conocimiento es uno de los elementos sobre los que se construye la innovación y es anterior a ella. En educación, frente a otros ámbitos, existe una mayor tendencia a no integrar el conocimiento en la toma de decisiones. A pesar de contar con conocimiento contrastado, la toma de decisiones educativas -a todos los niveles, desde el aula hasta las políticas públicas- tiene una marcada tendencia a hacerse desde opiniones personales, inercias, tradiciones e intuiciones, más que desde hechos, datos, teorías y experiencias o prácticas contrastadas.

El concepto de conocimiento educativo va más allá del conocimiento científico y académico. A los resultados derivados de la investigación -cuantitativos y cualitativos-, a los datos y las reflexiones generadas desde el plano teórico, ha de unirse también el derivado de las prácticas de éxito contrastadas, el que es resultado de la propia experiencia profesional de los docentes, de los procesos reflexivos de su práctica docente, de la voz de los alumnos y las familias, y de toda la comunidad educativa. Este saber de tipo informal -lo que Polanyi denominaba conocimiento tácito- debe ser incorporado y combinarse con otros de naturaleza más formal, para generar un cuerpo de conocimiento coordinado que oriente y facilite la puesta en marcha de iniciativas o procesos de innovación.

→ La innovación implica mejora (no es sólo cambio)

Partiendo del contexto relacional entre sistema social y educativo ya expuesto, entendemos la innovación no sólo como un cambio- como la entrada de “algo nuevo”-, sino como un cambio que implica necesariamente una mejora, es decir, una contribución significativa al aprendizaje y sus condiciones.

El concepto de mejora implica necesariamente la generación de valor: valor educativo y social. Es decir, capacidad, ya sea en las organizaciones, en las prácticas, o en los recursos, para lograr que

cada vez más personas, en las condiciones de aprendizaje adecuadas, alcancen el máximo nivel de desarrollo personal y social. Las innovaciones educativas deben tener como finalidad y deben contribuir de un modo significativo a mejorar las condiciones que hacen posible que cada vez más personas puedan desarrollar las capacidades y/o competencias que le permitirán convertirse en sujetos de sus propios proyectos de vida y, a la vez, en participantes activos en la construcción de la sociedad.

→ La innovación ha de ser colectiva (no individual)

Si en algo hay consenso generalizado es en que el centro, el nivel meso, es la unidad mínima de cambio. La innovación surge y se desarrolla en contextos de escuela y a través de proyectos de centro. El centro constituye la unidad mínima para que, por un lado, la innovación responda a demandas y necesidades reales de cada comunidad y contexto educativo, y por otro, tenga un nivel de impacto básico, pueda ser replicada y/o escalada, ofrezca garantía de sostenibilidad y futuro, y garantice la implicación de todos los agentes y actores del proceso educativo.

No se trata de eliminar las innovaciones que suceden a nivel de aula, pero la realidad demuestra que precisamente a pesar de la abundancia de “grandes archipiélagos” de innovación educativa -múltiples conjuntos de pequeñas islas en las que navegan profesores solos con sus propuestas de aula-, la transformación a mayor escala no se produce, y mucho menos, el cambio sistémico necesario para dar la vuelta al sistema. En definitiva, hay que apostar por “más escuela y menos aula” (Fernández Enguita, 2016).

→ La innovación debe garantizar la inclusión y la participación (no dejar a nadie atrás y no abrir nuevas brechas)

En ocasiones, la innovación puede debilitar la inclusión. No es un fenómeno exclusivo del ámbito educativo. La Comisión Europea, en la formulación de los retos sociales que aborda el programa Horizonte 2020, ya advierte sobre este riesgo, y pone como ejemplo fenómenos como la brecha digital o la segmentación del mercado laboral. Integrar las dimensiones de inclusión e innovación implica “explorar nuevas formas de innovación, con insistencia particular en la innovación y la creatividad sociales” (UE, 2014).

Por ello, toda innovación educativa debe garantizar no sólo la inclusión de todos - contribuir al aprendizaje de todos -, sino no generar una nueva brecha o exclusión. Y la inclusión real implica necesariamente participación. No se trata únicamente de garantizar que la innovación beneficia a todos, sino que ha de generar dinámicas que garanticen que todos participan de la construcción y desarrollo de la misma. Este principio tiene dos implicaciones prácticas:

- ↳ por un lado, el profesor debe ser un agente activo de la innovación, no un mero aplicador de la misma;
- ↳ y por otro, la innovación ha de ser compartida y reconocida por la comunidad educativa en la que se implanta.

De acuerdo con esta visión compartida, la innovación educativa puede adoptar una amplia variedad de formas. Puede ser innovación:

- a. de un proceso: planificación, gestión, evaluación, desarrollo curricular, metodología didáctica, formas de relacionarse con los otros, etc.;
- b. de una organización o de un servicio: centro educativo, departamento, servicio de orientación, de inspección, etc.;
- c. de una herramienta, tecnología o de recurso: juegos, aplicaciones informáticas, material didáctico, etc.;
- d. de un resultado, entendiendo como tal, el cambio en el tipo o nivel de aprendizaje, en cualquier de sus dimensiones (académica, social o personal).

En todo caso, debe quedar claro que considerar un cambio educativo como una innovación no es sólo una descripción, sino que es, ante todo, un juicio valorativo, razón por la cual necesitamos un conocimiento bien fundamentado, criterios y fuentes de información adecuados (es decir, a la vez, fiables, válidos y sensibles a las características de lo que estamos valorando), así como una comunidad de usuarios y unos agentes que impulsen tanto el intercambio de experiencias e ideas, como la valoración de las diferentes instituciones y experiencias innovadoras.

3. Hacia la construcción de un sistema educativo innovador: un nuevo modelo y sus claves

3.1. Los centros educativos innovadores: un referente para la ordenación del sistema educativo

Como ya hemos advertido, el objetivo de este documento no es definir las características de los centros innovadores. Sin embargo, conocer sus características sí permite orientar las propuestas que más tarde se formularán sobre la estructura del sistema educativo. Conocer sus principios didácticos, así como su marco de funcionamiento pedagógico, organizativo y su sistema relacional, permite orientar la búsqueda de las características del sistema educativo.

El análisis que recoge el informe impulsado por Ashoka (Fundación PwC, 2017) identifica nueve elementos clave que comparten los centros educativos que apuestan por una educación más integral y comprensiva:

- Alumno como sujeto activo y profesor como facilitador.
- Inclusión y atención a la diversidad.
- Evaluación por competencias.
- Aprendizaje cooperativo con agrupamientos flexibles
- Foco en la tutoría.
- Evaluación como instrumento de aprendizaje.
- Aprendizaje basado en proyectos.
- Cooperación entre el centro, las familias y la comunidad.
- Autoevaluación, evaluación entre iguales y del profesorado.

Martínez-Celorrío, en el ya citado Informe España 2016, también define las escuelas innovadoras a través de un decálogo de características diferenciales. Así, las escuelas “avanzadas”:

- Ejemplifican procesos de reestructuración escolar: organización, espacios, tiempos, metodologías y relaciones con el alumnado.

- Priorizan la centralidad del alumno a través de metodologías didácticas y evaluativas personalizadas.
- Apuestan por la globalización curricular, el aprendizaje por proyectos, y la interdisciplinariedad y transversalidad del conocimiento.
- Practican la evaluación formativa con retroalimentación hacia el alumnado.
- Apuestan por cambiar tiempos y espacios, a través de nuevos diseños de salas y aulas pensadas para el trabajo en equipo.
- Promueven la diversidad de edades en las aulas y grupos de trabajo.
- Impulsan la participación activa y la jerarquía horizontal de la dirección, el profesorado, las familias y los alumnos.
- Se preocupan por crear un clima afectivo y emocional positivo.
- Cuentan con un profesorado reflexivo, que se implica con una cultura profesional colaborativa, y una fuerte identidad de centro.
- Son organizaciones abiertas al entorno, y forman redes y alianzas mutuas que integran aprendizaje formal, no formal e informal.

Este repaso por las características que comparten los centros innovadores revela un marcado consenso en qué elementos definen a las escuelas del cambio, tanto pedagógica, organizativa como curricularmente, así como su relación con la comunidad educativa y con otros agentes sociales. ES la búsqueda y garantía de estas características las que deben orientar el diseño del modelo de innovación que se presenta a continuación.

3.2. Propuestas claves para un modelo nacional de innovación educativa

La innovación educativa debe partir del conocimiento profundo de la realidad, de la necesidad o anhelo de cambio, y de una visión creativa e inclusiva que nos permite afrontar tales desafíos. Supone un proceso de crecimiento que demanda sistematización, intencionalidad, contextualización, aplicabilidad, sostenibilidad y evidencias sobre su eficacia. Todo ello permite la modificación de actitudes, ideas, culturas, aprendizajes, contenidos, modelos, prácticas pedagógicas, relaciones y experiencias, siendo el objetivo último la mejora educativa.

La capacidad innovadora del sistema educativo puede adoptar dos formas: a) una forma interna, que le permite generar e impulsar innovaciones, y b) una forma externa, que le permite generalizar y exportar/escalar innovaciones. Un sistema educativo bien ordenado necesita crear oportunidades para estas dos vías de innovación, por lo que las propuestas aquí planteadas han de estar orientadas hacia ambos ámbitos. La convergencia de ellos dará como resultado la transformación del sistema, más allá de la suma de las innovaciones específicas que ya se están realizando en aulas y/o centros.

La OCDE (2015) en su publicación titulada Política educativa en perspectiva 2015. Hacer posibles las reformas dedica un capítulo completo al desarrollo y sostenimiento de aprendizajes innovadores. A partir de la pregunta “¿Qué factores deben tener en cuenta los responsables políticos al diseñar e implementar políticas para crear ambientes de aprendizaje innovadores?”, define cuatro elementos claves que caracterizan los ambientes de aprendizaje innovadores:

- a. mantenerse informados sobre los “principios de aprendizaje basados en la investigación”;
- b. innovar en los elementos y la dinámica del núcleo pedagógico;

- c. convertirse en organizaciones formativas con fuerte liderazgo en estrategias de diseño, aprendizaje, evaluación e información de retorno, y
- d. abrirse a las asociaciones, incluidos otros centros escolares y ambientes de aprendizaje, para crear capital profesional y mantener la renovación y el dinamismo.

Sin ánimo de reproducir los principios formulados por la OCDE, sí pueden constituir un marco adecuado sobre el que construir una propuesta general de sistema educativo innovador. Estos cuatro factores, entendidos en su globalidad -y sin compartir necesariamente la totalidad de las medidas que recoge el documento-, ofrecen una estructura organizativa que permite articular las claves de un nuevo modelo de innovación, en las que enmarcar las propuestas generales organizadas en las dos formas descritas anteriormente:

- Propuestas orientadas a la generación innovaciones educativas (forma interna), que englobaría los primeros dos elementos: principios de aprendizaje basados en la investigación e innovación en elementos y dinámicas pedagógicas (puntos a y b).
- Propuestas orientadas a la generalización de innovaciones educativas (forma externa), que recogería los elementos vinculados con las organizaciones y la apertura (puntos c y d).

Desde esta propuesta de marco organizativo, para que el sistema educativo pueda ser un medio favorable a la innovación educativa, debería incluir los siguientes elementos en su ordenación:

- Articular un modelo de innovación basado en conocimiento.
- Colocar los procesos educativos en el eje del modelo.
- Posicionar al centro educativo como escenario prioritario de transformación.
- Definir alianzas como elementos clave de los procesos de innovación educativa.

3.2.1. Articular un modelo de innovación basado en conocimiento

En coherencia con el marco conceptual propuesto anteriormente, el modelo de innovación ha de basarse en conocimiento educativo -tanto científico como práctico y profesional-, así como fomentar y promover el conocimiento generado en los centros educativos como consecuencia de su participación activa en el diseño, desarrollo y evaluación de innovaciones educativas.

En este sentido, las características que definen los centros innovadores constituyen un referente de qué aspectos deben ser potenciados en la construcción del nuevo modelo: las políticas y estrategias que se planifiquen deben estar orientadas a impulsar y favorecer estos elementos dentro de los centros y entre equipos docentes, a la vez que facilitar la difusión del conocimiento científico y técnico relevante entre las instituciones educativas, de modo que pueda ser apreciado por su valor educativo, esto es, por su contribución a mejorar las condiciones iniciales de aprendizaje de una determinada institución educativa.

La evaluación y transferencia de las innovaciones educativas son dos elementos clave del modelo basado en conocimiento. Por un lado, es necesario validar y medir el impacto real de las innovaciones educativas, su gestión, proceso y sostenibilidad. El objetivo no es únicamente valorar el grado de éxito de un proyecto concreto -en términos de mejora educativa-, sino crear un cuerpo de conocimiento coordinado y unitario, basado en conocimiento tanto empírico como práctico, que sea de utilidad y oriente la toma de decisiones pedagógicas y políticas. La evaluación también ha de concebirse como un proceso de innovación en sí mismo: si hacemos

cosas distintas, es necesario evaluar desde un marco diferente. Integrando nuevos modelos de evaluación, instrumentos, indicadores, proceso y agentes.

Por otro lado, los procesos de validación de las innovaciones han de estar enfocados no sólo hacia una evaluación de sus resultados e impactos de las innovaciones, sino hacia un auténtico proceso de transferencia de conocimiento en su sentido más amplio. La vinculación entre innovación e investigación ha de ser permanente, recíproca y desarrollarse de manera paralela. La innovación tiene que convencer a la comunidad educativa no sólo a través de un marco de conocimiento adecuado, sino también a través de la práctica con resultados transformadores.

Pero valorar el impacto real de las innovaciones implica poder analizar de manera práctica y real las mismas, sus procesos y sus resultados. Es decir, transparencia y visibilidad, lo que su vez supone observación y análisis. La evaluación debe integrar procesos sistemáticos de visita, observación y análisis colectivo de la innovación o una muestra de ellas. Es preciso visibilizar las buenas -y malas- prácticas, con el fin de integrarlas en el conocimiento unitario y coordinado al que ya se ha hecho referencia.

3.2.2. Colocar los procesos educativos en el eje del modelo

La innovación debe focalizarse en el núcleo pedagógico de los proyectos y experiencias, integrado por estudiantes, profesorado, centro, contenidos, currículum y recursos. Entender esto, implica superar las políticas de “dotación de equipamiento” -un enfoque que, por ejemplo, ha predominado en las iniciativas de transformación digital de los centros- no cambian culturas ni procesos educativos, y en ocasiones, disfrazan de innovación procesos que no lo son, generando efectos colaterales negativos entre la comunidad educativa.

Colocar los procesos educativos en el eje del modelo tienen una doble implicación. Por un lado, supone que la actual configuración institucional (relación centros-aulas, o aulas-profesorado, profesorado-familia ..., etc.) no puede ni deber ser considerada como la única deseable, ni como la única posible, sino que debe estar abierta a su revisión permanente a la luz de las oportunidades que ofrecen las innovaciones educativas.

Y por otro, implica reconocer al docente como sujeto activo y central de los procesos de innovación, y por tanto reconocer la actividad investigadora e innovadora como parte de su quehacer profesional y de su horario laboral, así como la necesidad de integrar competencias vinculadas con la innovación como parte de su perfil profesional.

3.2.3. El centro educativo como escenario prioritario de transformación

Las innovaciones y las mejoras deben estar centradas en la escuela, entendida como la unidad de mejora y de rendición de cuentas. En este sentido, las políticas deben apoyar la autonomía de los centros y el desarrollo de sus propios procesos de innovación: “Descentralizar y otorgar autonomía a los centros es una forma de distribuir poder que persigue aumentar la eficacia, adaptarse mejor al alumnado y encauzar la participación democrática de los agentes” (Martínez-Celorio, 2016).

Es necesario favorecer medidas que permitan ordenar las diferentes etapas educativas de modo que los centros educativos puedan ser agentes activos en la creación de una respuesta educativa eficaz, dotar a los centros de un reparto de un porcentaje de tiempo escolar propio, y evitar que la sobrecarga de contenido

pueda impedir la adaptación de las prácticas de enseñanza a las características y singularidades de cada uno de los sujetos de aprendizaje.

Situar el punto de partida del sistema educativo en los centros favorece la flexibilidad y adaptación necesaria para el desarrollo de las innovaciones, y permite articular equilibrios entre el respeto a la singularidad y diversidad de cada situación y contexto educativo, con la necesidad de generalizar y exportar las innovaciones. Las innovaciones educativas deben estar soportadas por agentes e instituciones que asuman la responsabilidad de controlar tanto sus fundamentos como sus consecuencias y, a la vez, contribuir activamente a su difusión y adaptación a otras instituciones y/o agentes.

El liderazgo es un elemento clave dentro de los centros para garantizar el cambio, bien por parte de docentes concretos o de equipo directivos capaces de generar la innovación, demostrar su eficacia, e involucrar y convencer –“contagiar”-, al resto de la comunidad educativa. Convertir al centro en eje de los procesos de transformación requiere de liderazgo en los equipos directivos, que han de asumir su rol como impulsores de la innovación. La falta de profesionalización de los puestos directivos es uno de los elementos estructurales que dificultan la puesta en marcha de iniciativas innovadoras en los centros educativos.

Pero hablar de liderazgo supone no hacerlo sólo desde la dimensión de los equipos directivos. La innovación educativa se alimenta -y especialmente se sostiene en el tiempo-, gracias a una red de liderazgos compartidos:

- Liderazgo institucional, que integra a la administración educativa, entidades locales -el rol de los municipios puede ser muy relevante-, y de la universidad, en término de acompañamiento en los procesos de investigación y reflexión.
- Liderazgo directivo, que asumen los equipos directivos.
- Liderazgo pedagógico, impulsado por los equipos de docentes.

Apostar por el centro como unidad de cambio no sólo tiene implicaciones en términos de construcción colectiva, sino también de implantación y reconocimiento:

- la implantación de un proceso de innovación va más allá de cuestiones técnicas, y debe contar con el reconocimiento informado de toda la comunidad educativa;
- y ello supone reconocer a los centros educativos no universitarios como organizaciones que, como parte de su capacidad profesional, pueden contribuir activamente a generar y a generalizar innovaciones educativas, impulsando además su reconocimiento social como centros con una mayor capacidad profesional docente y, por tanto, con mayor capacidad para generar y generalizar innovaciones educativas.

En el marco de actuación de escuela, y en consonancia con el concepto inclusivo de innovación presentado, los centros con bajos niveles de desempeño deben ser objeto de especial atención, y las políticas han de garantizar que cuentan con un conjunto de apoyos extras que garantice la generación y desarrollo de innovaciones en estos escenarios.

3.2.4. Las alianzas como elemento clave de los procesos de innovación educativa

Es necesario explorar fórmulas que permitan aplicar modelos de alianzas en el ámbito educativo. El objetivo es generar espacios de cooperación entre diferentes agentes e instituciones, de distinta naturaleza, que se alían para innovar más y mejor.

El sistema educativo debe operar desde procesos de innovación abierta, en los que el conocimiento interno del propio sistema y sus agentes se combine con conocimiento externo. Se trata de articular, de manera práctica, la red de liderazgos compartidos a los que anteriormente se hacía mención, convergiendo los tipos de liderazgo con las dimensiones de las alianzas:

- Una dimensión interna, generada a partir de los profesores, alumnos, equipo directivo, otros servicios educativos -inspección, orientación, etc.-, familias, ... En definitiva, los representantes del liderazgo directivo y pedagógico, que implica todo lo que tiene su origen y relación directa con el centro educativo.
- Y otra dimensión externa, creada a través de alianzas con actores o colaboradores ajenos al núcleo de la escuela (liderazgo institucional): administración local y autonómica, otras organizaciones sociales y culturales, universidad, empresas, otros grupos profesionales, movimientos vecinales, etc. Desde este marco, es prioritario promover vías de encuentro y comunicación entre centros educativos y las agencias de innovación (incluidos los departamentos universitarios) de modo que se construyan redes de innovación educativa que permitan la convergencia de los proyectos e iniciativas específicas o locales, así como promover la convocatoria de proyectos de investigación e innovación educativa tanto en el ámbito universitario como no universitario y, especialmente, de colaboración entre centros e instituciones de los dos ámbitos.

Dentro de esta dimensión externa, ha de hacerse una mención especial al rol que la administración local como impulsora y catalizadora de la innovación educativa. Los ayuntamientos, como entidad pública más cercana a la escuela y su comunidad inmediata, puedan tener capacidad para “escolarizar el municipio”, ejerciendo un papel importante dentro del marco del denominado liderazgo institucional.

4. Hacia una estrategia de innovación educativa: el proceso de transición hacia un nuevo modelo

“Una cosa es identificar los rasgos de los centros escolares y los ambientes de aprendizaje innovadores y poderosos; y otra implementarlos de manera extendida, para crear y mantener los ambientes de aprendizaje” (OCDE, 2015). La transición hacia un sistema educativo innovador no es un proceso inmediato ni sencillo. Supone articular una estrategia conjunta, global y combinada que afecta no sólo a todos los niveles de la administración -nacional, autonómica especialmente-, sino también a todas las organizaciones, servicios y agentes del sistema educativo, cada uno desde el marco de sus competencias, responsabilidades y funciones.

4.1. El rol de la Administración educativa: Implicaciones en el diseño de políticas públicas

En el marco descrito, el rol de las instituciones públicas es esencial en la construcción de una estrategia de innovación educativa que permita la gestión de la innovación, la convergencia de agentes, innovaciones y

recursos, y cuya actuación ha de ir más allá del actual reparto de recursos y la supervisión de los mismos. La implicación de la administración debe concretarse en:

- Diseñar un sistema nacional de innovación educativa, dotado de un modelo de gobernanza que lo haga social, económica y educativamente sostenible. El marco de propuestas que se define se aleja de la difusión de las intervenciones y se acerca hacia esfuerzos para coordinar mejoras en las capacidades, estructuras y cultura de las escuelas, prestando especial atención a la calidad de la enseñanza como fuente primaria para la mejora del rendimiento.
- Recoger, analizar y difundir todo el conocimiento generado para y a partir de las innovaciones, y garantizar el acceso rápido, fácil y accesible de toda la comunidad educativa al mismo.
- Este sistema ha de articularse en torno a innovaciones en desarrollo, y no desde las políticas de equipamiento o planificación, que permitan construir innovación real desde la práctica, sin doblar iniciativas, repetirlas o generar procesos paralelos.
- Articular un marco regulatorio flexible, que permita el desarrollo del principio de autonomía de los centros, y que incorpore fórmulas concretas de apoyo a los procesos de innovación educativa que pongan en marcha los centros.
- Es necesario articular acciones dirigidas a generar una cultura de la innovación a través de convocatorias orientadas a los equipos docentes y directivos que permitan construir y fortalecer identidad y pertenencia al centro, por encima de las identidades disciplinarias.
- Definir un marco de competencias docentes que permita al profesorado adquirir el conocimiento y competencias necesarias para innovar. No se trata sólo de enseñar el uso instrumental de herramientas digitales o la puesta en práctica de nuevas metodologías didácticas, sino que debe incluirse también cuestiones relacionados con el liderazgo, la capacidad para trabajar en equipo y coordinar equipos, el pensamiento crítico, la planificación estratégica y basa en objetivos, etc.
- Fortalecer la profesión docente y el desarrollo de su carrera profesional, de manera que la innovación constituya uno de los elementos centrales sobre el que construir dicha carrera. Ello implica asociar reconocimiento, promoción y tiempo de trabajo para el diseño e implementación de los proyectos de innovación.

Las administraciones educativas deberían desarrollar dos líneas de actuación de apoyo a la innovación educativa, que pueden resultar complementarias: la centralizada, que parte de propuestas formuladas desde la administración mediante programas o planes educativos que puedan ser adaptados al contexto propio de cada centro; y la descentralizada, mediante la convocatoria pública de apoyo a las iniciativas innovadoras surgidas en los centros educativos ofreciendo el apoyo material y el asesoramiento necesario.

Según se establece en las leyes de educación, a las administraciones educativas les corresponde impulsar y favorecer la innovación y la investigación educativa y reconocer al profesorado que se involucra en su realización. Para desarrollar esta función, y diseñar y poner en práctica un sistema nacional de innovación e investigación educativa se propone la creación de una red coordinada de centros de niveles estatal y autonómicos, y en su caso local, que se encarguen de ser centros que impulsen el desarrollo profesional de los docentes y la divulgación de los resultados de la investigación e innovación educativa que tiene lugar en los centros.

Estos centros tendrían, entre otras, las funciones de:

- Diseñar y apoyar el desarrollo del currículo, articulando las diferentes iniciativas que sobre el mismo se realicen bien desde los centros, bien desde la administración.

- Definir los planes de formación del profesorado acorde con las nuevas tendencias y necesidades de innovación de los centros y las políticas públicas.
- Establecer y acordar un plan de actuación conjunto en el que se definan los temas prioritarios en función de las necesidades generales del sistema educativo, en confluencia con los compromisos asumidos con la Unión Europea, e integrando integración los temas propios de cada Comunidad Autónoma.
- Articular líneas de colaboración y trabajo permanente entre la investigación y la innovación educativa, y facilitar la colaboración entre los centros educativos y universidad, favoreciendo la convocatoria de apoyo público para el desarrollo de proyectos conjuntos de equipos docentes y profesores universitarios.

4.2. Planificación del proceso de transición

Propuestas a corto plazo	Propuestas a medio plazo	Propuestas a largo plazo
Recoger, organizar y sistematizar un cuerpo de conocimiento educativo coordinado y unitario sobre innovación educativa.	Medidas de reconocimiento de la actividad docente e investigadora del profesorado (desarrollo profesional docente).	Diseño de un sistema nacional de innovación educativa.
Acciones de difusión y distribución entre los centros educativos.	Desarrollo de un marco regulatorio flexible que favorezca el principio de autonomía de los centros.	Articular líneas de colaboración y convergencia entre los centros educativos y las agencias de innovación autonómicas.
Articular espacios y tiempos en los centros educativos para el trabajo de equipos de profesores.	Coordinar y planificar acciones conjuntas entre las redes de centros innovadores.	
Impulsar y apoyar las redes de centros innovadores existentes.	Lanzar convocatorias de proyectos conjuntos de innovación/ investigación entre universidad y centros.	

BIBLIOGRAFÍA

- Martínez-Celorrio, X. (2016). *Innovación y reestructuración educativa en España: Las escuelas del nuevo siglo*. En Blanco, A. y Chueca, A. (Coords.) INFORME España 2016 (pp. 43-80). Madrid: Cátedra J. M. Martín Patino, Universidad Pontificia Comillas.
- Fernández Enguita, M. (2016). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Morata.
- Fundación PricewaterhouseCoopers (2017). *¿Para qué educamos? Estudio sobre las bases de un marco amplio de éxito escolar*. Madrid: PwC

OCDE (2015). *Política educativa en perspectiva 2015*. Madrid: Fundación Santillana.

Unión Europea (2014). Horizon 2020. *El Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea*. Bruselas: Unión Europea.

CAPÍTULO 3

Conceptos clave en torno a la innovación educativa

Esmeralda García Sánchez, Colectivo Lorenzo Luzuriaga
Ana Oñorbe de Torre, Colectivo Lorenzo Luzuriaga

En este capítulo se clarifican y diferencian previamente una serie de conceptos y campos de trabajo muy relacionados entre sí pero que, en muchas ocasiones, se usan indistintamente como sinónimos. Se considera la necesidad de articular investigación e innovación educativa, ambas indispensables para conseguir avances en el aprendizaje de los alumnos.

A continuación, se explica la relación entre los conceptos de renovación y reforma en relación respecto al de innovación. La renovación tiene una mayor amplitud que la innovación, supone la sustitución de algo antiguo por otro de igual clase. Mientras que la reforma es un proceso de cambio curricular amplio. Se modifica el marco de la enseñanza, de sus metas o de su organización. El campo de la innovación, sin embargo, considera a los docentes y estudiantes como sus protagonistas en el aprendizaje y en la evaluación de las competencias educativas dentro del trabajo directo en el aula o en el centro escolar. Es por ello por lo que pensamos que se debe incidir en el desarrollo de las metodologías de la enseñanza de estas competencias educativas. Constituyéndolo un campo prioritario en las posibles innovaciones educativas.

La última parte hace referencia explícita a la necesidad de implicación de las instituciones en el apoyo al profesorado, la unión de la innovación con la investigación educativa y se dan pautas de análisis de los trabajos de innovación que permitan su generalización y con ello una difusión adecuada. Se considera de interés actual que las administraciones propongan acciones para proyectos de innovación, con carácter voluntario, en el campo de la enseñanza-aprendizaje de las competencias educativas y la evaluación de sus resultados.

1. Conceptos que transversalizan y explican la innovación educativa

La innovación educativa implica una acción para la introducción de algo nuevo de tal modo que resulten mejorados sus procesos. Su objetivo más directo es el de mejorar el aprendizaje del alumnado al que se dirige. El concepto de innovación educativa hace habitualmente referencia al cambio, en positivo. Es un cambio que requiere propósitos, se realiza con características y recursos determinados y se produce dentro de un determinado contexto institucional y social. Designa la actividad por la que se conduce el proceso (innovación-actividad) o la incorporación de algo nuevo (innovación-contenido) y los resultados de las actividades.

Para que un proyecto de innovación sea considerado como tal, es necesario que se una a la propuesta su aplicación al aula, con implicación personal y profesional del docente, agente imprescindible en la transformación de la actividad educativa.

La innovación sigue iniciándose habitualmente con dos armas básicas: buena voluntad y esfuerzo personal del profesor para mejorar su práctica diaria, abordándose los problemas detectados en el ámbito escolar a partir de esta práctica, de un modo intuitivo, con un lenguaje sencillo y que parece desconfiar de ideas complejas intentando evitar, en la medida de lo posible, involucrarse con procesos que impliquen el uso de nuevos conceptos, tecnicismos y transformaciones en relación con el impacto de la investigación.

La creatividad y el entusiasmo que desarrollan los que aplican una propuesta propia son importantes para su realización, pero no tiene por qué dar lugar a que se asuma por otros docentes. En educación el control de variables es muy complejo. Su número es grande y su naturaleza completamente distinta por lo que la posibilidad de que dos situaciones sean idénticas es nula. Solo se realizan aproximaciones: reproducir un proceso de enseñanza depende de tantos factores que es imposible controlarlos todos. Cursos y escuelas distintas e incluso cambio del momento actual al de mañana pueden originar gran diferencia. Casi todos los trabajos vienen a concluir, por parte de sus autores, que el resultado de la investigación o innovación ha sido positivo, pero ¿es trasladable a otros contextos?

Que no haya recetas seguras no quiere decir que no se tengan algunos marcos teóricos o prácticos que hayan demostrado su utilidad. Sus avances van construyendo el complejo campo de conocimientos educativos y didácticos.

Enseñar implica trabajar en la incertidumbre, para un futuro que no se conoce, pero es importante partir de marcos teóricos y generar prácticas con mayores posibilidades de éxito. Y al ser una actividad social, necesita del trabajo de otros, compañeros, instituciones y especialmente los estudiantes protagonistas del proceso. La comunicación, el intercambio con otros, equipos u organizaciones suponen la posibilidad de una valoración de su implantación, desarrollo y sus resultados.

La investigación educativa se mueve en torno a fundamentos y modelos para la enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de una teoría del conocimiento escolar y profesional. Sus resultados son los que han de fundamentar los posibles cambios en el sistema educativo y/o en el currículo escolar.

Pero en la actualidad la investigación educativa encuentra pocos espacios para que sus aportaciones incidan en el trabajo diario de los docentes. Cuando lo hace se debe a circunstancias de coincidencia político-temporal y no a una relación sistemática pues existe un recelo habitual entre quienes toman decisiones, los que investigan y los profesionales de aula.

El campo de la investigación didáctica cuenta ya con bastante extensión y aceptación en la universidad, aunque suele quedarse principalmente en el grupo de especialistas de departamentos didácticos y educativos y ello no basta, para conseguir cambios reales, si no se difunden ampliamente sus resultados y se buscan las formas de incrementar el valor que le asignan los docentes.

Con respecto a la política educativa, instituciones como UNESCO, OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo) o INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) han contribuido a que se valore la investigación educativa y a que se tomen algunas decisiones políticas para la educación basadas en sus resultados.

Investigación e innovación son dos procesos interrelacionados pues ambos tratan de resolver problemas educativos y contribuyen al desarrollo del currículo y a la calidad de la educación. Son dos campos inde-

pendientes, pero deben estar estrechamente vinculados. En los dos se mantienen los interrogantes centrales de la enseñanza en la educación: ¿Para quién? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cómo conocer los resultados?

Pero el problema en la relación investigación e innovación es conseguir articular con efectividad los dos campos ¿Colaboración, subordinación o es una realidad el desconocimiento entre ambos? Es fundamental la colaboración y lograr que los resultados de la investigación lleguen al aula, a los docentes, en su forma de enseñar, en sus perspectivas de logro de los aprendizajes de sus alumnos y que las transformaciones que la investigación va marcando se prueben en las aulas en la búsqueda de mejora del proceso educativo de los alumnos. Solo así se producirá una renovación positiva y se avanzará en una reforma del sistema educativo.

Es ilusorio pensar que la investigación sin integrarse en la cultura profesional docente puede aumentar la calidad de la enseñanza y que la innovación aislada sin contar con los conocimientos de la investigación didáctica puede conseguir avances significativos. Pero cualquier cambio genera incertidumbre y se desvirtúa a menudo por el rechazo de los agentes implicados, en ocasiones se teme la desaparición de contenidos tradicionales a favor de otros pocos definidos, las modificaciones necesarias en la forma de enseñar de los profesores y en la de aprender de los alumnos e incluso la pérdida de la “categoría de profesor especialista”. Para superar las dificultades es preciso disponer del tiempo necesario de debate con los compañeros y personas involucradas que colaboren entre si para llevar a la práctica las nuevas ideas y procedimientos.

Reforma y renovación son conceptos muy utilizados en nuestro contexto, similares al de «innovación» pero con significados algo diferentes. Renovación es el paso de un estado anterior a uno nuevo, sustituir algo antiguo por otro de igual clase. Supone un cambio más global que una innovación por afectar a más aspectos de la educación.

Reforma es un proceso dirigido a rehacer algo, en el caso de la educación a modificar el marco de la enseñanza, sus metas o su organización, con la intención de mejorar y tiene su origen en factores socioculturales, políticos y económicos. Puede referirse también a cambios curriculares amplios. Se trata de una modificación de índole estructural, de gran amplitud, que afecta a todo el sistema educativo, o a alguno de sus subsistemas y que se realiza desde la administración educativa. Dentro de la reforma estaría la renovación, que a su vez incluye las innovaciones. No se producen reformas sin innovaciones, pero si innovaciones, sin reformas, que no afectan al conjunto del sistema educativo. En la reforma el cambio afecta al marco general.

El término competencia que en los currículos actuales de la mayoría de los países ha entrado con mucha fuerza tiene un origen laboral y sus directrices vienen de la OCDE y de la Unión Europea que, a través de distintos documentos recomendado a los países integrantes la incorporación de ocho competencias clave en sus currículos de la educación obligatoria. El origen laboral del término dio origen a un cierto rechazo en un sector educativo (asociándolo al mundo empresarial, a la competitividad, al ranking o a un olvido de la principal finalidad de la educación obligatoria, la finalidad formativa). Pero tras un discutido comienzo existe un consenso en no confundir competencias básicas con las profesionales y que los objetivos de las primeras tienen un carácter integrador de la educación formal y no formal y que su adquisición se realiza a lo largo de toda la vida.

A partir del año 2000, informes del Consejo de Educación y de la Comisión Europea consideran la necesidad de garantizar que todos los ciudadanos europeos dispongan de unas competencias básicas que les capaciten para desenvolverse adecuadamente, tanto desde la perspectiva personal como laboral y social. En la “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las competencias clave para el

aprendizaje permanente” (UE, 18 de diciembre de 2006), en la que se insta a los Estados miembros a adoptar un marco de referencia común en sus sistemas educativos que promueva la adquisición de las competencias clave.

Se considera fundamental la utilidad y la utilización de los contenidos enseñados a los estudiantes, con un carácter integrador (entre los diferentes tipos de contenidos, entre la educación formal y no formal,) y que la adquisición de las competencias se prolonga a lo largo de toda la vida, por lo que se deben clarificar los diferentes niveles de complejidad y priorizar aquellos que van a centrar la atención en cada ciclo y etapa.

La introducción de las competencias básicas en el currículo adquiere sentido si se convierten en un concepto estructurador que ayuda a tomar decisiones acerca de qué debe enseñarse, cómo debe hacerse y cómo debe evaluarse. Colaboran en la selección de los contenidos, pero no los sustituyen, orientan la metodología, pero no la definen, proporcionan claves para fijar los criterios de evaluación, pero no los hacen innecesarios.

El problema aparece si se añaden como un elemento más tras los objetivos más clásicos, supeditado a ellos, y se mantiene inalterado todo lo demás. De esta forma lo que probablemente se consigue es introducir mayor complejidad en las programaciones de aula, no poco desconcierto en el profesorado y llegar a inutilizar un concepto que presenta grandes potencialidades.

Cada una de las áreas o materias debe contribuir al desarrollo de diversas competencias, si bien no en idéntica proporción. Por ejemplo, un buen aprendizaje de las ciencias contribuye al desarrollo de la competencia matemática y describir fenómenos, argumentar o comunicar las conclusiones desarrolla la competencia lingüística. Igualmente, no es posible promover una alfabetización científica sin que el alumnado busque, seleccione y procese información o sin que relacione las cuestiones que se están tratando con situaciones cotidianas personales, sociales o globales. Al hacerlo, desarrolla la competencia social y ciudadana, y el tratamiento de la información y competencia digital.

Un desafío tras la introducción en la enseñanza de las distintas competencias se encuentra en cómo evaluar su aprendizaje y evaluar es uno de los ámbitos característicos de la innovación. La mayoría de las aportaciones actuales sobre evaluación de los resultados del aprendizaje competencial del alumnado se unen a proyectos internacionales como el PISA o el TIMMS. La liberación de cuestiones planteadas, sus criterios de valoración, o el estudio de la visión del profesorado aportan ideas de trabajo en la innovación y llevaría a conseguir una mejor adaptación del currículo a las competencias a desarrollarla.

Los responsables administrativos al introducir alguna renovación en el sistema escolar no logran por sí solos transformar la cultura escolar. Son los docentes, los actores principales de la innovación, aunque en este caso es indispensable el apoyo de toda la administración. Para que los cambios modifiquen la acción educativa general de los centros, es necesario que se produzca una confluencia de factores, con estrategias combinadas desde la administración a los centros y desde estos hacia la Administración.

En la actualidad proponemos, dada la novedad y la intensidad con la que se han introducido en los currículos, que se intente propiciar desde diferentes organismos institucionales, nunca con carácter obligatorio, el desarrollo de innovaciones e investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las diversas competencias y la evaluación de los resultados obtenidos. Ello implicaría la aparición o el desarrollo de diferentes campos de investigación e innovación didáctica para responder a una gran diversidad de preguntas:

- ¿Todas las competencias pueden ser alcanzadas por todos? ¿En qué niveles de enseñanza? ¿Cómo se deben parcelar o secuenciar? ¿Qué conceptos y teorías son imprescindibles para elaborar explicaciones sobre el mundo que nos rodea?
- ¿Qué contenidos apoyan la enseñanza por competencias? ¿Qué metodologías de enseñanza serán más eficaces? ¿Qué debe saber y saber hacer el profesor para promover el desarrollo de las competencias? ¿Qué recursos son necesarios en formación, en materiales?

Desarrollo y consolidación de las innovaciones. La innovación, aunque centrada en los docentes está unida al alumnado y a los sectores de la comunidad educativa directamente implicados. Innovación “hacer algo nuevo”, alterar, implica hacer algo distinto en una situación habitual en clase o en su entorno, modificando en alguna forma la situación didáctica. En educación ha de tener valor educativo y contribuir a la mejora del aprendizaje, ¿Con que criterios se demuestra esta contribución?

Las administraciones podrían apoyar y difundir proyectos innovadores si cumplen, al menos en parte, determinadas características:

- **Claridad del propósito.** Una acción planeada y sistemática requiere procesos de reflexión crítica y de evaluación. La adopción de nuevas formas de pensar y actuar implica una comprensión adecuada del sentido de los cambios.
- **Novedad.** Debe ser algo nuevo que propicie una mejora con respecto a una situación anterior
- **Generalizable.** Adaptable a diferentes contextos socioculturales, inclusiva y que evite la segregación del alumnado con dificultades de partida.
- **Innovación orientada a resultados;** no es un fin en sí misma, sino un medio para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que combine calidad con equidad.
- **Económicamente sostenible:** Contar con recursos materiales y humanos. Un aspecto importante es contar con un equipo docente estable y comprometido con la innovación.

Los responsables administrativos, ¿qué factores han de conjugar para implementar propuestas asumibles y crear ambientes innovadores de aprendizaje? ¿Cómo articular un modelo/estrategia de innovación que permita saltar de experiencias individuales o de centro a la renovación y/o reforma del sistema educativo?

Muchas innovaciones fracasan por falta de adecuación de los procedimientos administrativos debido a un exceso de rigidez de las normas referentes a la organización de los centros, su flexibilización es una de las condiciones para llevarlas a cabo.

La administración y/o las distintas instituciones cuando hacen propuestas de cambio a los centros tienen que partir de la base de que si estas no son asumidas por los docentes no serán llevadas a buen término. Estas propuestas que en ocasiones, por su amplitud, podrán considerarse de renovación e incluso reforma educativa, pueden afectar básicamente al desarrollo de los currículos oficiales o a la organización del centro escolar y siempre deberían respetar la autonomía pedagógica del profesorado.

A las administraciones educativas les corresponde impulsar y favorecer la innovación y la investigación educativa y reconocer al profesorado que se involucra en su realización. Se necesita un marco de evaluación global, no sólo una evaluación parcial de las propuestas, sino de las líneas y ejes estratégicos de innovación educativa para dar continuidad en los proyectos, ¿qué pasa con ellos cuando terminan? ¿Se olvidan, continúan, se transforman en nuevas innovaciones?

Para diseñar, desarrollar y poner en práctica un sistema nacional de innovación e investigación educativa se puede crear una red coordinada de centros a nivel estatal, autonómico y local, que, disponiendo del personal con los perfiles adecuados y de los medios materiales necesarios, se encargue de impulsar el desarrollo profesional de los docentes, la divulgación entre el profesorado de los resultados de la investigación y de la innovación educativa. Tendría entre sus funciones acordar un plan de actuación conjunto en el que se establezcan temas prioritarios de trabajo, no obligatorios, en función de las necesidades del sistema educativo y que se ofrecerían a las investigaciones educativas y a los centros innovadores. Debe incluir siempre un plan de formación docente, inicial y permanente para llevar adelante las propuestas innovadoras. Y servirían para apoyar el desarrollo del currículo, puesto que se promoverían y asesorarían las innovaciones realizadas en los centros. Su papel corresponde básicamente a:

- a. Estar debidamente informados de la investigación sobre los principios de aprendizaje y proponer innovaciones que los utilicen.
- b. Favorecer la difusión de las experiencias, mediante la creación de redes de las «mejores prácticas», creación de publicaciones en variados soportes, desarrollo de programas de formación del profesorado y la realización de actividades que promuevan la interacción de actores y agentes de la innovación para fomentar la comunicación y la extensión de las innovaciones. Facilitar las relaciones con las fuentes de la innovación, para recoger las realizadas, los programas ofrecidos por las Administraciones educativas, las convocatorias de ayudas a la innovación, etc.
- c. Promover vías de encuentro que vayan creando redes efectivas de innovación educativa. Favorecer el acceso a los conocimientos y la tecnología, a través de las diversas instituciones de investigación, innovación y formación.
- d. Se requiere establecer un equilibrio entre las prioridades de desarrollo del sistema educativo por parte de la Administración o del centro y la autonomía profesional del profesorado. Las innovaciones requieren la utilización de un nuevo conocimiento, o utilizado de forma diferente y requiere de un plan de formación del profesorado tanto inicial como permanente. Son necesarias inversiones, en horas del personal, materiales, colaboradores externos...
- e. Tener en cuenta a los actores del sistema de innovación. Es preciso reconocer, por parte de la Administración, la actividad innovadora, con el esfuerzo personal, como parte del quehacer profesional, adjudicando tiempos para ello en su horario laboral y apoyando económicamente, con recursos materiales o humanos, a los centros innovadores.

En resumen, las acciones fundamentales a trabajar desde las administraciones educativas son las de favorecer la cultura de la innovación, permitiendo, apoyando y valorando la realización de experiencias en los centros e incorporar al sistema aquellas que cumplan con los requisitos adecuados. Para ello han de:

- a. Recoger y sistematizar un cuerpo de conocimiento sobre innovación educativa, plantear acciones de difusión y distribución entre todos los docentes y centros educativos mediante jornadas, congresos, seminarios, publicaciones, etc.
- b. Dotar a los centros de la autonomía organizativa y pedagógica necesaria para adaptarse a las características del alumnado y proporcionar espacios y tiempos para el trabajo innovador de equipos de profesores.
- c. Ofrecer planes de formación docente adecuados a las nuevas perspectivas.
- d. Coordinar acciones de innovación y líneas de colaboración entre los centros educativos.
- e. (Reconocer la actividad innovadora de los docentes como parte de su quehacer profesional con el reconocimiento dentro de la carrera profesional de su participación en proyectos innovadores.

- f. Coordinar la investigación educativa con la innovación.
- g. Organizar un Sistema nacional de innovación que debe ir unido al desarrollo curricular.

2. Reflexiones y conclusiones

El profesor es, junto con los alumnos, el eje central sobre el cual debería de incidir la investigación educativa, ya que actúa como mediador del currículum oficial y, para ello, utiliza su perspectiva sobre lo educativo. El cuerpo de conocimientos no es de nadie porque es de todos, es el fruto del trabajo de muchos profesionales que han invertido tiempo, ideas, ilusión... Es importante que todo docente tenga elementos para analizar la política educativa, conozca las nuevas teorías y enfoques pedagógicos, esté al tanto de hallazgos relevantes para su práctica en la construcción de conocimientos, habilidades, valores y actitudes de sus estudiantes.

En muchos casos las innovaciones se abandonan al poco de haber sido puestas en marcha y antes de que se desarrollen plenamente hasta su incorporación a la cultura profesional y educativa del centro al existir una dispersión de los trabajos, baja difusión sin procesos sistemático que permitan su recogida, análisis, evaluación y comunicación). La difusión de los trabajos se justifica por su utilidad en la práctica educativa para el conocimiento y la participación de numerosos docentes y profesionales.

Desde una perspectiva sociocultural, la innovación trabaja como interacción de culturas diferentes y tiene en cuenta las diversas maneras de interpretar la realidad de los grupos humanos. Este enfoque considera a los sectores involucrados en una innovación como partes integrantes, que representan conflictos de valores y adoptan significados distintos frente a los mismos hechos y es preciso tener en cuenta, para facilitar el desarrollo y consolidación de las innovaciones, **considerar el contexto social** y la cultura de la institución existente, pues algunos factores pueden obstaculizar o restringir las innovaciones como serían la inercia institucional, el individualismo, el corporativismo docente, la falta de apoyo de la Administración, la formación del profesorado para desarrollar el proyecto, la falta de un clima de confianza y consenso en la comunidad educativa, etc. Muchas de las innovaciones desde la Administración educativa u otras instancias fracasan si no consideran la cultura y las características propias de cada centro y no tienen en cuenta los tiempos necesarios para que cada comunidad educativa asuma los propósitos y adapte las propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

Unión europea (2014). *Horizon 2020. El programa marco de investigación e innovación de la Unión Europea*. Bruselas: EC.

CIDE (2011). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Centro de investigación y documentación: Madrid: MEC.

Marcos teóricos de PISA (2003). MEC, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo. Madrid, pp. 226.

OECD (2016a). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris.

Comisión Europea (2004). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Marco de referencia europeo. Programa de trabajo "Educación y Formación 2010.

Comisión Europea. *Portal de educación escolar, con materiales didácticos* <https://ec.europa.eu/info/educacion>.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Pruebas PISA, TIMMS, TALIS www.educacionfyp.gob.es/inee.

EURYDICE. *Recomendación Parlamento y Consejo de la UE 2006 sobre competencias para el aprendizaje y enseñanza en centros escolares* www.eacea.ec.europa.eu/resources/euridice/.

CAPÍTULO 4

Movimiento por la innovación educativa de escuelas católicas

Irene Arrimadas, Escuelas Católicas
Loli García, Escuelas Católicas

Puede parecer que, hoy en día, todo el mundo habla de la necesidad de innovar y de que las innovaciones abundan. Del mismo modo, podríamos decir que uno de los principales problemas no es la ausencia de innovación en las escuelas, sino más bien la presencia de demasiados proyectos inconexos, episódicos y adornados de manera superflua (Fullan, 2012).

Frente a esta visión, hay escuelas cuya cultura permite que las innovaciones tengan sentido porque crean comunidades de aprendizaje en torno a un proyecto educativo compartido centrado en el aprendizaje del alumno del siglo XXI, con una visión clara de cuál es su meta, un fuerte compromiso de toda la comunidad educativa, con liderazgo transformacional, compartido, generoso y profundamente identificados como organización en proceso continuo de crecimiento.

Desde Escuelas Católicas queremos seguir facilitando al máximo la tarea educativa de responsables institucionales, equipos directivos y profesores. Por eso, es fundamental que sigamos reflexionando juntos sobre las estrategias de innovación que debemos poner en marcha en nuestros centros y aulas para mejorar las oportunidades de aprendizaje de nuestros alumnos en un contexto de cambio continuo, donde es primordial ayudarles a gestionar su propio aprendizaje, para que los alumnos encuentren mejor su camino de crecimiento personal y los educadores sepamos acompañar ese crecimiento. Por ello, nuestras instituciones y centros están afianzando modelos pedagógicos que reflexionan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno, orientan la acción educativa a la personalización del aprendizaje, introducen metodologías participativas en las que el trabajo cooperativo es fundamental, apoyan el rol del docente como guía o mediador de un aprendizaje más autónomo de los alumnos, generan modelos de organización del centro al servicio del aprendizaje de los alumnos, y establecen redes de colaboración entre centros educativos.

Este cambio de época que estamos viviendo nos cuestiona interrogantes como: “¿qué vale la pena aprender?”. Preguntas difíciles de responder en un mundo en continuo proceso de transformación donde es muy fácil “perder el rumbo”. Por eso, es tan importante afianzar la visión compartida del aprendizaje y preguntarnos ¿para qué cambiar?, y planificar acciones de mejora presentes y futuras que nos ayuden a llevarla a la práctica. En este contexto, el éxito de toda organización educativa reside en su capacidad de innovar, pero no de cualquier manera; para lograrlo, debemos decidir su “sentido”. Estos retos indican directamente en los alumnos, quienes forman parte de una sociedad que espera de ellos que sean personas íntegras, con ganas de mostrar todo lo que son capaces de hacer para crear un mundo mejor para todos.

Diversas investigaciones internacionales sobre cómo los centros escolares de éxito trabajan la gestión del cambio y la innovación demuestran que es necesario desarrollar una visión muy certera de cuál es su meta, junto con un proceso planificado de cambio, fundamentado en la investigación científica, que responda a los retos, que esté contextualizado en cada escuela y produzca mejora del sistema, con reflexión y evaluación continua, dirigiéndolas al centro en su totalidad y con una profunda identificación como organización en proceso continuo de crecimiento. Estas escuelas parten de unas razones explícitas de por qué y para qué innovar, poniendo al alumno en el centro para conseguir que cada uno de ellos desarrolle un proyecto de vida, y desde estos fundamentos, reflexionan, planifican y comparten aquello que llevan a la práctica, haciendo seguimiento y evaluación constante, para volver al inicio del proceso. Y todo ello de manera colaborativa, con un fuerte compromiso de la comunidad educativa al completo, junto con un estilo de liderazgo distribuido y transformacional, compartido y generoso, donde se combina la acción colectiva y la individual. Estos centros no improvisan ni se someten a los dictados de la modernidad aceptando por buena cualquier transformación, por muy de moda que esté, sino que encuentran el equilibrio entre lo que les ofrece el futuro, sopesando a la vez lo que sigue siendo válido de su experiencia y trayectoria. Al mismo tiempo, hacen sostenible la innovación porque planifican sus acciones con creatividad y eficacia, sin perder de vista sus finalidades educativas.

Para hacerlo realidad hacen falta nuevas maneras de pensar y actuar crítica y creativamente, e incorporar estructuras, formas de liderazgo y organización de los centros y la comunidad educativa que posibiliten generar la cultura de innovación para el aprendizaje, entendida como el ecosistema que permite crecer a todos y cada uno de sus miembros en torno a un proyecto compartido, de tal forma que llegue a un punto en el que ya estará “infusionada” en los modos de pensar y actuar de los centros (Del Pozo et al., 2016). A su vez, es fundamental conseguir que los conocimientos que existen en los centros puedan ser compartidos y actualizados, porque la innovación necesita aprendizaje tanto individual como colectivo (Senge, 1992).

Tenemos claro que no hay “fórmulas mágicas” y que en la cultura de innovación para el aprendizaje lo importante es el proceso. Pero no partimos de cero; contamos con las sólidas raíces que conforman nuestros centros, con una clara visión de lo que significa educar, y con una consolidada comunidad educativa de la que nos sentimos parte. Ante esta visión compartida, se está produciendo en muchos colegios un proceso de reflexión profunda sobre la misión de la escuela en el mundo de hoy, que se materializa en revisiones permanentes de los proyectos educativos al servicio del aprendizaje de los alumnos. Por tanto, no se trata de hacer borrón y cuenta nueva. Hay que poner en valor la experiencia y trayectoria de cada centro para que desde ahí se pueda planificar el cambio, pero cada uno el suyo, puesto que no hay recetas, lo importante es el camino que recorramos juntos. Todos sabemos que se hace camino al andar.

Con este horizonte, y siempre con la misma pasión por la educación, hace ya 9 años que anunciamos el inicio del movimiento “Por la innovación educativa” de Escuelas Católicas, donde los protagonistas son nuestras instituciones y docentes de toda España, y cuyos objetivos son crear una red de aprendizaje, de formación continua y desarrollo profesional que acompañe a centros y entidades titulares en el proceso de rediseñar proyectos de innovación pedagógica, generar recursos educativos, compartir y comunicar experiencias encaminadas a la mejora de las oportunidades de aprendizaje de nuestros alumnos, a renovar las competencias de los educadores y a reforzar la identidad de las Escuelas Católicas.

La formación continua y el acompañamiento de los educadores es una de las claves para hacer frente a los desafíos a los que se enfrentan las instituciones. Ya contamos con la inmensa trayectoria de más de 15.000 profesores formados en estos últimos años (en los exitosos programas “Profesores para el cambio y la

innovación” y “Profesores en acción”, y la nueva promoción de “#profesinnovadores” que iniciamos en enero de 2020). Ahora ya no podemos ni deseamos parar la espiral del cambio.

1. Pensamiento de Innovación Educativa (PIE): Nuestra brújula para innovar

De la visión y misión de nuestras organizaciones educativas surge la necesidad de reconfigurar y cambiar, porque innovar es una forma diferente de abordar las cosas para mejorarlas. Partimos de lo que somos y de la realidad vigente, estamos centrados en el alumnado y tenemos presentes nuestras raíces pedagógicas. A partir de ahí, reflexionamos, planificamos y compartimos aquello que llevamos a la práctica, haciendo seguimiento y evaluación constante, para volver siempre al inicio del proceso.

La innovación no es una actividad puntual. Se trata de un proceso participativo que se vive al contemplar la vida en las aulas, en el centro, en sus prácticas y en la organización, pero que solo funciona en movimiento. Un concepto vivo y universal del que aprendemos en otros ámbitos del conocimiento cuyo propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, variando o transformando métodos e intervenciones, introduciendo novedades que parten del alumno y provocan cambios y mejoras en los distintos procesos educativos desde nuestra identidad. Porque sin problema que resolver, sin necesidad, sin desafíos o sin toma de conciencia y sueños de mejora compartidos, no hay innovación que merezca la pena vivirse. También vemos que la innovación se desarrolla de un modo diferente en cada disciplina. Sin embargo, a pesar de las peculiaridades propias de cada ámbito y proyecto, existen principios comunes de los que podemos aprender de un modo coherente para nuestro proyecto de escuela.

Todos estos principios, analizados desde nuestra razón de ser, nos permiten plantearnos qué es innovación educativa para nuestras escuelas y lo que es más importante, cómo hacerlo bien de manera sistémica, sostenible, con toda la comunidad educativa. Así, consideramos que es una serie de reflexiones, investigaciones, decisiones, intervenciones y procesos, con un grado de intencionalidad y sistematización, que parten de un epicentro, el alumno, mediante los cuales se trata de introducir y provocar de manera colectiva cambios en las prácticas educativas vigentes con el fin de mejorar.

Tenemos claro que no podemos innovar por lo que otros nos digan: debemos hacerlo “desde dentro”, es decir, que surja de las mismas personas que la vamos a llevar a cabo (Esteve, 2009). Tampoco se trata de olvidar el pasado porque tiene que servirnos para darnos impulso, crecer, aprender, y seguir formándonos. Menos aún, lo podremos hacer solos, porque la visión nace del conocimiento y experiencia compartida de muchas personas que se implican en conseguir la misma misión de la organización. Así, no solo es necesario la lente angular del líder para intuir y prever el futuro, sino multitud de lentes reflexionando, llevando a la práctica, evaluando y volviendo a poner en acción distintas estrategias con el mismo objetivo.

En las Escuelas Católicas hemos sistematizado este proceso en un enfoque de trabajo, llamado PIE (Pensamiento de Innovación Educativa)¹ que está resultando útil para acompañar la reflexión colectiva de centros e instituciones a la hora de diseñar su propia ruta de innovación de manera flexible y sostenible. El PIE es una práctica de pensamiento colectivo enfocado a la acción, que dirige las fuerzas de transformación

1 Elaborado por Irene Arrimadas, Charo Fernández, Loli García, Carmen González, Alfredo Hernando, Eline Lund, Mar Martín y César Poyatos. Publicado por FERE-CECA en 2019. Está disponible en https://www.escolascaticas.es/pensamiento_innovacion_educativa/

en comunidad para mejorar desde su identidad hacia la construcción de una nueva escuela que se manifiesta cada día en una espiral de crecimiento sostenible y mejora continua. Este enfoque se inicia con la evaluación diagnóstica de centro e institucional de los procesos de innovación educativa y pastoral, y recorre todos los pasos para la reflexión desde las cuatro transformaciones²: el currículo, la metodología y la evaluación; la interacción profesor-alumno y del resto de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la organización y planificación pedagógica y los espacios de aprendizaje. Sobre estos pilares se lanzan otras cuatro preguntas: por qué, para qué, qué y cómo. Se confluye en la realización de la planificación del cambio partiendo del contexto e identidad de cada colegio o institución, en proceso de evaluación continua y reflexionando con otros. Así se puede generar un plan de acción compartido, escalonado, organizado y sistemático en virtud de los objetivos y recursos de cada uno. El liderazgo transformacional y el desarrollo de la cultura de centro; los planes de contingencia para prevenir y resolver obstáculos; la planificación de recursos, los horarios y espacios; la selección de personal; la carrera docente, etc. son también temas clave para hacer frente a los desafíos a los que se enfrentan las instituciones.

El PIE nos ayuda a comprender la importancia de establecer procesos de pensamiento para la puesta en práctica de los planes de innovación en un estado continuo de investigación-acción-reflexión en el que se ha de ver implicada la comunidad educativa como “organización que aprende”. Todos somos aprendices de innovación educativa en este proceso.

Hemos publicado el PIE en un documento vivo y práctico, abierto y gratuito. Es un “cuaderno de bitácora” para que pueda ser trabajado en los claustros y que lo podamos escribir, rellenar, compartir y darle la vuelta, porque el camino hay que recorrerlo en comunidad para así descubrir lo que es vertebral de un colegio o institución y llevarlo a la acción con esa centralidad.

Nuestra propuesta no trata de ser un modelo cerrado, todo lo contrario, siempre estará en proceso continuo de revisión. Cada centro e institución debe encontrar su propio camino, y para hacerlo realidad hacen falta nuevas maneras de pensar y actuar crítica y creativamente, e incorporar estructuras, formas de liderazgo y organización de los centros y la comunidad educativa que posibiliten crecer a todos y cada uno de sus miembros en torno a un proyecto compartido. La innovación necesita aprendizaje y desarrollo de nuevos conocimientos, y la innovación exige gestionar adecuadamente el talento, tanto individual como colectivo.

El PIE nos ayuda a reflexionar sobre los cambios que hay que ir introduciendo para seguir creciendo y así pasar a la acción mejorando nuestros procesos, comprendiendo y resolviendo las situaciones que nos afectan. Cada proyecto será un camino nuevo con muchas encrucijadas en las que habrá que ir tomando decisiones de manera colaborativa. No nos podemos olvidar que el PIE es principalmente un enfoque de pensamiento para llevar a la acción y no partimos de cero: llevamos en la mochila la tremenda experiencia en educación de los centros e instituciones que nos acompañan y alientan con urgencia a seguir en camino.

A través de un sencillo esquema, los equipos pueden reflexionar sobre los cambios que hay que ir introduciendo para seguir creciendo, y así pasar a la acción mejorando los procesos, comprendiendo y resolviendo las situaciones que nos afectan. Un enfoque que parte de la mirada y el análisis de cuatro fuentes:

- Las ciencias sociológicas.
- Las ciencias epistemológicas.

2 Sugeridas por Jaap Westbrock y desarrolladas por Ferran Ruiz en su libro *La nueva educación* (2007).

- La psicología y las ciencias del aprendizaje.
- La pedagogía y las ciencias de la enseñanza.

El enfoque señala cuatro fases de reflexión:

- ¿Por qué?: origen y fundamentación.
- ¿Para qué?: finalidades y propósitos.
- ¿Qué?: naturaleza del cambio. Metas y objetivos.
- ¿Cómo?: actividades y tareas. Metodología.

Buscando la acción en cuatro dimensiones de transformación:

- El currículo, la metodología y la evaluación.
- La organización y planificación del centro.
- Los espacios y los tiempos.
- Los roles de alumnos, de profesores y del resto de la comunidad educativa.

Bajo el análisis de cuatro claves para la realización del proyecto:

- ¿Quién?: responsables.
- ¿Cuándo?: cronograma.
- ¿Con qué?: recursos.
- ¿Por dónde?: seguimiento, planes de contingencia y evaluación.

El enfoque se ha inspirado en metodologías activas, los principios universales del pensamiento para la innovación, la cultura de pensamiento, la metodología de proyectos o el pensamiento de diseño, entre otras, y en las cuatro transformaciones definidas por Ferrán Ruiz en su libro *La nueva educación. El Viaje a la escuela del siglo XXI* de Alfredo Hernando también abrió nuestra mirada, así como la visión y experiencia de profesionales de instituciones y centros educativos que se encuentran unidos a nuestra red (Misioneras de Nazaret, Compañía de María, Salesianos, Maristas, Hijas de la Caridad, Claretianos...). Es un enfoque complementario al de otros modelos que utilizamos en los centros para la planificación y mejora, como pueden ser los de calidad (por ejemplo, EFQM o el Sello de Calidad EC) y el PEI (Proyecto Educativo Institucional), ambos impulsados por Escuelas Católicas. Todas estas experiencias inspiradoras y otras muchas son las que han hecho posible la creación de este enfoque, que nace desde el corazón de nuestras instituciones y pretende estar en continuo crecimiento.

Los resultados de la reflexión, así como sus herramientas, contribuyen al proceso de realización de los distintos documentos del centro (PEC, PGA, MAC...). No se trata de hacer algo distinto, sino de incorporar procesos de reflexión conjunta de manera sistemática y organizada.

1.1. Las 10 claves del Pensamiento de Innovación Educativa (PIE)

1. *Centrado en el alumno.* Él es el centro del proceso y del cambio. Antes de generar ideas, hay que entender realmente cuál es el centro de este proceso, sus necesidades, intereses, problemas, a través de la observación, el diálogo y la reflexión.

2. *Parte de nuestra identidad.* Toda innovación tiene que partir desde lo que somos. Eso es lo que da sentido a nuestro hacer. Volver a nuestras raíces e identificar de manera clara la esencia innovadora del pensamiento pedagógico presente en la espiritualidad de nuestra institución: el Evangelio y las orientaciones dadas por nuestros fundadores, enriquecidas y reformuladas a lo largo de nuestra historia. La innovación nace desde dentro.
3. *Abierto a la sociedad y al mundo.* Miramos hacia dentro, pero también hacia fuera. Conscientes de la importante función social de la escuela, el enfoque ayudará a establecer el impacto deseado que tendrá nuestra acción en la transformación de la sociedad desde los valores del Evangelio. Somos agentes de cambio, y desde ahí surge también nuestro PIE. Partimos de distintos contextos, de su análisis, pero todos con la finalidad de contribuir a una sociedad más justa y un mundo más humano.
4. *Participativo.* Busca la cocreación y transformar la cultura de centro. Se promueve la participación de toda la comunidad educativa desde una única visión, fortaleciendo a todos los agentes en el proceso de transformación. Proponemos cocrear y hacer de la innovación parte de la cultura de tu centro.
5. *Enfoque de acción.* PIE no es un enfoque analítico, es de acción. La intención es introducir mejoras, de manera rápida, sobre las ideas o conceptos que se estén desarrollando. Es importante entenderlo desde la proyección, experimentación e investigación-acción, basado en las herramientas, técnicas y principios para la innovación que hemos visto hasta aquí.
6. *Trabaja desde la cultura de pensamiento.* A través de distintas herramientas, proponemos un proceso de reflexión que ayude a definir y trazar la propia ruta de innovación. Con ellas se estimula el pensamiento crítico, creativo, reflexivo. Proponemos mirar más allá de lo conocido, traspasar los límites, hacerse preguntas...
7. *Organizado con herramientas participativas, visuales y tangibles.* Fácil de comunicar. El enfoque trabaja con un lenguaje visual, permitiendo tratar la información ayudándose de imágenes, organizadores gráficos y palabras que permitan la comprensión del mismo. Mediante las imágenes se pueden identificar problemas, buscar soluciones, encontrar relaciones entre conceptos...todo ello de una forma más sencilla que si usáramos solo el lenguaje oral o escrito.
8. *Da importancia al proceso, no solo al resultado.* Tener claras las fases, las herramientas que se han de utilizar, nos llevará a ir teniendo cada vez más claras las ideas y el camino que se debe seguir, porque de ahí saldrán las líneas de innovación y su proyección.
9. *Detrás del proceso hay personas.* Personas que deben trabajar en equipo y de manera coordinada. Personas que van a ser las protagonistas del proceso y las que conseguirán ponerlo en marcha. El enfoque a través de la reflexión sobre la práctica lleva a la mejora y cambio de la organización y de las competencias personales y profesionales de todos los agentes implicados.
10. *Evaluación permanente, para un crecimiento continuo.* Hacer sostenible la innovación educativa es su último fin. Con este enfoque se favorece el seguimiento y evaluación continua, permitiendo el crecimiento, la mejora permanente y la posibilidad de reajuste en todo momento del proceso.

1.2. El Pensamiento de Innovación Educativa (PIE) en acción

Debemos entender que el PIE no se trata de un proceso lineal basado en un encadenamiento de acciones, sino de un enfoque de actuación flexible y adaptativo para la identificación de retos, delimitación de focos de actuación y construcción de los mismos. Saltamos de una fase a otra arrastrando las acciones realizadas, escogidas estas según el caso concreto o problema específico al que nos enfrentamos. No hay una fórmula

exacta ni específica para la selección de herramientas que abundan en la publicación del PIE, así como la cantidad de las mismas. En cada situación o reto a desarrollar se irán tomando aquellas que nos ayuden a caminar hacia delante en la ideación del proyecto. El enfoque crece en espiral, permitiendo la retroalimentación en la búsqueda del siguiente reto e innovación; crece pequeño, pero poco a poco evoluciona generando una cultura innovadora de centro.

Desde la red que conforma Escuelas Católicas invitamos a seguir en camino para que juntos, busquemos respuestas “con sentido”, difundiendo avances y ampliando el impulso a muchas más instituciones, profesores, equipos directivos y de orientación³.

BIBLIOGRAFÍA

Alvira, J. M. (2016) *¿Intuición o formación?* Revista Educadores. Nº 258, pp. 64-65. Madrid: FERE-CECA.

Del Pozo, M. et. AL. (2016). *Aprender hoy y liderar mañana*. Barcelona: tekman Books.

Esteve, J. M. (2009). *La formación de profesores*. Revista de educación. Nº 350, pp. 15-30. Madrid: Ministerio de Educación.

Fere-Ceca. (2019). *PIE, Pensamiento de Innovación Educativa. Guía para impulsar proyectos de innovación pedagógica de centro e institución*. Madrid: FERE-CECA.

Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro. 2ª ed. 2012.

Hargreaves, A. y O`Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism. When teaching together means learning for all*. Thousand Oaks. CA: Corwin.

Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Madrid: Fundación Telefónica

Martin Murga, M. (2018). *Aprendizaje basado en proyectos*. Madrid: Santillana Activa.

Ruiz, F. (2007). *La nueva educación*. Madrid: LID Editorial.

Senge, P. (1990). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.

³ Paralelo, contamos con: la página web www.escuelascaticas.es, los blogs <https://www.blogec.es> y www.porlainnovacioneducativa.es y los perfiles de Twitter @ecatolicas y @porlainnovacion (con el hashtag #profesinnovadores), donde compartimos publicaciones, herramientas, proyectos, convocatorias y experiencias de aula.

CAPÍTULO 5

La indagación creativa: claves para una nueva estrategia de mejora

Jose Moya Otero, Proyecto Atlántida
Florencio Luengo Horcajo, Proyecto Atlántida

1. El Proyecto Atlántida

El Proyecto Atlántida nace como un movimiento abierto a la participación de todos los agentes educativos, cuya misión es contribuir al progreso de la educación promoviendo ideas y valores propios de una educación democrática, entendiéndola como la mejor expresión del derecho a la educación y como un compromiso de esfuerzo en lograr que esa creencia pueda llegar a ser compartida por toda la sociedad. Nos preocupan las condiciones de escolarización y queremos lograr buenas escuelas para todos, pero nos preocupa sobre todo que la sociedad asuma su responsabilidad moral con la educación y oriente sus esfuerzos a la búsqueda de una vida digna para todas las personas, por eso, hacemos nuestra la necesidad de un gran compromiso social por la educación.

Quienes compartimos el Proyecto Atlántida, pensamos que la democracia es un modo de vida definido por unos valores que afectan a todos los ámbitos sociales y personales (democracia de los ciudadanos). Una forma de vida que alcanza todo su sentido como forma de participación y deliberación en los asuntos comunes de la ciudadanía, y se plasma en valores tales como la solidaridad, la cooperación, la justicia, la tolerancia y el desarrollo sostenible, que deben ser objeto de una educación cívico-moral. En consonancia con esta visión de la democracia, tendemos a pensar que la democratización de la educación representa el camino más seguro para seguir progresando.

La búsqueda de una educación democrática tiene tras de sí una amplia tradición de saberes y experiencias que nosotros respetamos y asumimos como propios pero a los que deseamos contribuir con nuevas ideas y experiencias. Desde nuestra constitución como grupo hemos centrado nuestra atención en cuatro grandes problemas:

- La creación de buenas escuelas para todos a través de procesos de mejora.
- La mejora de la convivencia en los centros.
- La educación para una ciudadanía activa y responsable.
- Definir y valorar la contribución que las competencias clave pueden hacer para la configuración de un currículo democrático.

Según la expresión del profesor Villasante, *la búsqueda de una educación democrática puede ser concebida como un proceso de "creatividad social"*, y cómo tal requiere tanto un "mapa" que represente la realidad educativa (bases teóricas) como una "caja de herramientas" que fortalezca y orienta nuestra capacidad de acción

(bases metodológicas). No se trata, en ningún caso de un proyecto de ingeniería social, o de aplicación de las teorías a la práctica, sino de un proyecto de construcción social de la realidad que requiere, como no podía ser menos, el concurso de distintas “disciplinas”, entendidas en el sentido en el que lo hace Peter Senge en su libro *la Quinta disciplina*.

Una de esas disciplinas esenciales es la integración de distintos marcos teóricos (conocimiento formal) y de distintas concepciones previas (conocimiento táctico). Esto significa que el problema epistemológico por excelencia, no es la selección de un determinado marco teórico, por ejemplo, una teoría del aprendizaje, sino su armonización con otros marcos de aprendizaje en el mismo o en diferente nivel de la realidad.

En ningún caso, hemos tratado de aplicar o reproducir soluciones preformadas, lo cual pondría en duda la autenticidad de nuestra búsqueda, sino que hemos tratado de explorar entre todos y, especialmente, con los centros educativos y las comunidades educativas las posibilidades reales de mejora que tienen nuestras ideas. Esto significa que asumimos, desde el principio, que es la escuela el lugar donde se prueban las ideas y no el lugar donde se aplican y que son las comunidades educativas las que deben adquirir el poder para asumirlas como propias.

2. El problema del cambio en educación: la búsqueda del alineamiento entre reformas y mejoras

La historia de la educación es tan rica en experiencias educativas novedosas como en su incapacidad para lograr que esas experiencias puedan ser la fuente de un saber nuevo. Las críticas a la escuela han sido constantes desde su aparición a comienzos del siglo XIX y adquirieron rasgos notables en la segunda mitad del siglo XX con el denominado movimiento por la desescolarización. Las valoraciones de la escuela que realizaron Ivan Illich, Everret Reimer y el movimiento de institucionalistas franceses se hicieron muy populares durante esta época. La búsqueda de una escuela nueva, y la supervivencia de una escuela más tradicional, parecen tan consustanciales al universo educativo como si se tratara de dos focos del mismo universo sobre el que se configura la realidad. Un foco genera nuevas posibilidades y otro foco se encarga de limitar y atemperar permanentemente esas posibilidades. Así pues, en educación, como en otros ámbitos humanos, se mantiene una tensión entre innovación y tradición que termina por configurar la realidad en cada país. Siguiendo la analogía planetaria, podríamos decir, que el espacio creado por la tensión entre los dos polos (innovación y tradición), definen el marco de racionalidad de una determinada época. Este marco de racionalidad permite definir tanto lo posible como lo deseable y el que, finalmente, hace que la opción elegida puede ser considerada como la opción adecuada.

Los Estados y las administraciones públicas han respondido a la tensión entre innovación y tradición en la escuela, promoviendo reformas educativas. La puesta en marcha de cualquier reforma, entendiéndola como tal, el cambio que afecta a la configuración de los sistemas educativos y que conlleva una reestructuración de la escuela, parece sugerir que las personas que las proponen conocen bien el modo en que la escuela puede ser cambiada. Pero los estudios actuales nos demuestran que nuestro poder está muy alejado de nuestro conocimiento. Estamos convencidos de que podemos hacer mucho más de lo que, de hecho, podemos hacer. Son muchas las reformas que, habiendo contribuido a transformar la realidad educativa, sólo han tenido un éxito muy relativo en sus propósitos originales. Muchas de esas reformas no han sido estudiadas y valoradas como estrategias de cambio, de modo que durante décadas se ha recurrido a la reformas sin tener conocimiento suficiente sobre su eficacia.

En las últimas décadas esa situación se ha modificado. Ahora disponemos de estudios sobre la reforma, como estrategia de cambio, y lo que esos estudios nos aportan tiene un gran valor. La década de los setenta estuvo dedica al estudio de las reformas educativas y nos lego algunas conclusiones útiles.

Gracias a este trabajo, se hizo cada vez más evidente que los modelos de cambio que actuaban <<de arriba abajo>> no funcionaban, que los profesores necesitaban formación permanente para adquirir nuevos conocimientos y destrezas, y que el cambio no ocurría espontáneamente como resultado de una decisión legislativa (Hopkins y Lagerweij, 1997, 72).

En un sentido similar podríamos resaltar la conclusión aportada por McLaughlin (1990) cuando afirma que los cambios en la escuela están muchos más relacionados con cuestiones próximas a la escuela que con las grandes medidas legislativas, o con los grandes programas nacionales.

El problema del cambio en educación, puede ser formulado de maneras diferentes pero sustancialmente, responde a esta cuestión: ¿cómo lograr que la institucionalización de las relaciones educativas pueda contribuir al ejercicio efectivo del derecho a la educación? y, a la vez, ¿cómo lograr que la escuela pueda transformarse una vez que se ha constatado su baja eficacia o su baja calidad, o bien se ha evidenciado que hay otras formas más eficaces o de mayor calidad?.

La respuesta a estos interrogantes, o lo que es lo mismo, la respuesta al problema del cambio en educación ha centrado la atención del, denominado enfoque para la mejora y, desde su creación, del Proyecto Atlántida. Las personas que comparten y participan en el desarrollo de este enfoque comparten un mismo principio: muchas de las condiciones que definen a la escuela actual ya no son necesarias, y convendría modificarlas, puesto que están limitando el ejercicio efectivo del derecho a la educación de muchas personas. Una de las primeras evidencias aportadas por los investigadores de este enfoque fue que el cambio realmente efectivo, es decir aquel que logra transformar la escuela, resulta de un cambio entre impulsos exteriores e impulsos interiores. O lo que es lo mismo de la combinación de impulsos desde arriba hacia abajo y desde abajo hacia arriba, es decir, mediante una adecuada alineación entre reformas y mejoras.

La breve historia del enfoque orientado a la mejora ha dejado constancia del modo en que muchas innovaciones creadas dentro y fuera de la escuela han fracasado en su intento de modificar las condiciones de escolarización. Durante las últimas décadas, como nos explican diversos autores los estudios sobre el cambio ha seguido con atención las distintas estrategias de cambio y nos han legado algunos saberes muy útiles.

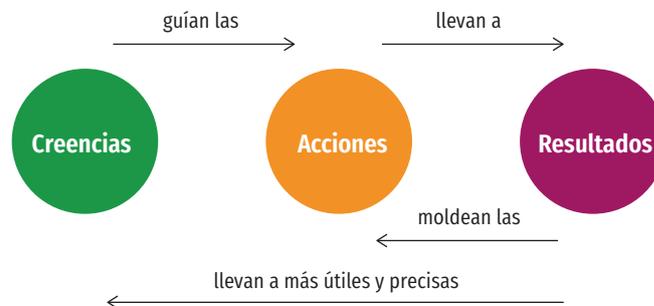
3. Una nueva estrategia para la mejora: I+A+i

El alineamiento necesario entre procesos de reforma y procesos de mejora requiere, a nuestro juicio, de una nueva estrategia que integre, de un modo diferente a los dos ya conocidos, la relación entre investigación e innovación. Una estrategia a la que hemos denominado: I+A+i.

Se trata de un proceso de búsqueda creativa que, a nuestro juicio, y gracias al papel relevante jugado por el profesorado, supone un nuevo enfoque en los procesos de mejora que va más allá de los enfoques basado en el modelo de I+D+i (Investigación, desarrollo e innovación) o en el modelo I-A (Investigación-Acción).

A diferencia del modelo de I+D+i las personas que participan en el proceso de indagación creativa no se limitan a aplicar una solución preformada, sino que se convierten en agentes activos en su elaboración. A diferencia del modelo I-A las personas que participan en el proceso no aportan sólo su conocimiento tácito, sino que comparten y valoran el conocimiento explícito para adaptarlo a las necesidades del proceso. De hecho, la mejor forma de describir el proceso podría ser esta: *un proceso de gestión de conocimiento y de aprendizaje organizativo que permite crear conocimiento nuevo mejorando la capacidad profesional docente en cada uno de los centros educativos que participan en el proceso.*

A nuestro juicio, tanto las fortalezas como las debilidades, anteriormente expuestas, ponían de manifiesto un hecho que nos parecía muy relevante, y que adquiriría todo su significado y todo su sentido en el contexto aportado por el modelo de aprendizaje de doble hélice propuesto por Cris Argyris (1999). Para este reconocido investigador de los procesos de cambio y mejora en las organizaciones, existen dos secuencias para lograr el aprendizaje de nuevas prácticas (estas secuencias aparecen representadas en la figura 1).



Aprendizaje organizativo de doble bucle (adaptado de Argyris, 1999)

La primera secuencia, denominada de aprendizaje simple, es la que permite a cualquier organización responder a los cambios exteriores actualizando su repertorio de prácticas mediante la generalización de soluciones existentes. Esta secuencia no requiere un cambio de enfoque, pero sí una ampliación en el repertorio de respuestas disponibles.

La segunda secuencia, denominada de aprendizaje complejo, requiere que la organización revise profundamente los supuestos sobre los que actuaba (especialmente sus modelos mentales) para encontrar nuevas estrategias de respuesta y generar nuevas prácticas educativas. Esta secuencia de aprendizaje complejo es la que requiere un cambio de enfoque, no es suficiente una ampliación de lo que ya se venía haciendo.

Una vez presentado y descrito brevemente el modelo que fundamenta, a nuestro juicio, la necesidad de un cambio en el enfoque en los procesos de mejora. Nos gustaría, explicar con más detenimiento esa necesidad.

Por un lado, los procesos de mejora que eligen la vía de la difusión, basados en su mayoría en una estrategia Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i), pueden contribuir a la resolución de problemas asociados al aprendizaje de prácticas educativas para las que existen soluciones disponibles, pero presentan una seria dificultad para el aprendizaje de prácticas educativas nuevas para las que no existen soluciones disponibles y, por tanto, para las que es necesario modificar algunos de los supuestos básicos que hacían aceptables las prácticas

educativas institucionalizadas. A esta dificultad habría que añadirle su escasa sensibilidad para con los saberes propios del profesorado y que, habitualmente, se manifiestan implícitamente en sus prácticas.

Un buen ejemplo de esta forma de proceder serían las mejoras introducidas en las prácticas de enseñanza como consecuencia de la incorporación al conocimiento docente de nuevas teorías de la aprendizaje (por ejemplo, la teoría del aprendizaje significativo), o las mejoras introducidas como consecuencia de la aparición de las denominadas, por aquel entonces, Nuevas Tecnologías. Todas esas mejoras estuvieron centradas en la formación del profesorado, considerado individualmente y estaban destinadas a modificar sus comportamientos en clase (sus hábitos, podríamos decir) pero sin que pusieran en duda, ni sus creencias, ni tampoco su propia identidad profesional.

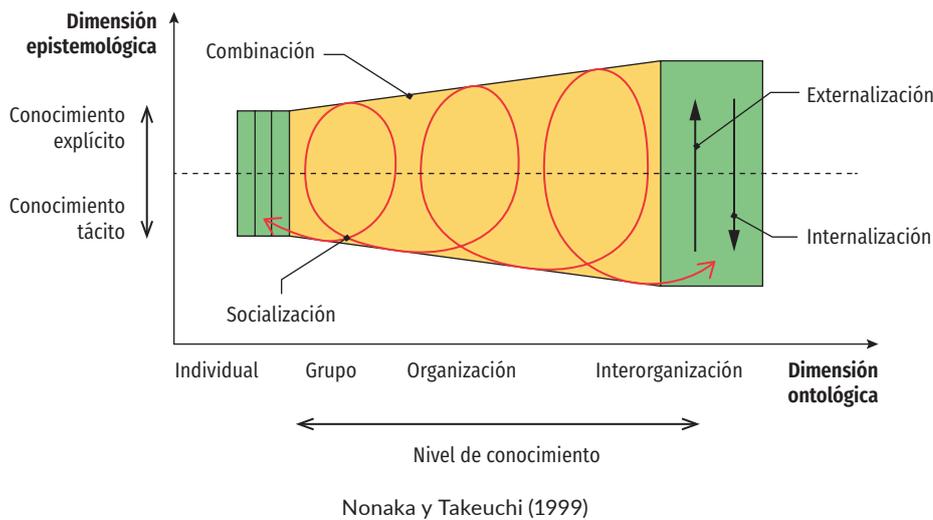
Por otro lado, los procesos de mejora que elegían la vía de la innovación, basados en su mayoría en una estrategia de Investigación en la Acción (I-A), demostraron que podían contribuir a la creación de prácticas educativas nuevas a partir del conocimiento implícito del profesorado y del intercambio de buenas prácticas, pero presentaban una gran dificultad para dotar a esas nuevas prácticas de un conocimiento explícito que permitiera comprender y valorar sus fundamentos.

En definitiva, las dos estrategias ofrecían ventajas e inconvenientes, sin embargo el principal problema no era la estrategia, sino el enfoque, o lo que es lo mismo el horizonte de búsqueda: *¿qué debíamos mejorar para lograr que las practicas educativas pudieran atender a la crecientes expectativas generadas por una sociedad que amplía continuamente los sujetos educables y que aspira al logro de aprendizajes cada vez más complejos?* La respuesta a esta pregunta es que no puede ser sólo la estructura del sistema educativo, o la cultura escolar, o las competencias docentes, o las tecnologías educativas, sino que hay que cambiar algo mucho más amplio que engloba todos estos cambios parciales. A nuestro juicio lo que hay que cambiar era algo que estando presente no era visible: la capacidad profesional docente.

Este tipo de cambio si requiere una revisión profunda tanto del modelo de profesión, como del modelo institucional, de aquí la necesidad de adoptar un nuevo modelo. Este nuevo modelo aparece representado en el Cuadro 2 y tiene la ventaja de combinar lo mejor de las dos estrategias anteriores y, además, combinar las aportaciones de Argyris (1999) y de Nonaka y Takeuchi (1999). Esta combinación de propuestas y enfoques no sólo enriquece el nuevo modelo sino que le aporta un fundamento teórico muy sólido. La Estrategia I+A+i basada en la espiral de creación de conocimiento a partir de las aportaciones de adaptada de Nonaka y Takeuchi (1999), Argyris (1999) y Senge (1992), Kemmis y McTaggart (1988)

La clave de esta nueva estrategia se encuentra en el papel relevante que juega tanto el conocimiento implícito como el conocimiento explícito, y el modo en que ambos contribuyen a generar conocimiento nuevo.

La representación gráfica de la propuesta metodológica ilustra claramente su singularidad. La conocida espiral del proceso de reflexión-acción-investigación, identificable en el interior del eje de coordenadas, se encuadra en una doble dimensión que relaciona, por un lado, las formas de conocimiento (eje vertical), con las condiciones en las que se produce este proceso de transformación (eje horizontal).



Recientemente hemos tenido ocasión de probar el éxito de esta nueva estrategia en el marco de un proyecto destinado a definir, reconocer, evaluar y mejorar la capacidad profesional docente (CPD). De esta forma, se ha producido una relación sinérgica de gran valor entre la forma de la indagación y el contenido de la indagación.

Conscientes tanto de las fortalezas como de las debilidades propias de los procesos de mejora vinculados a las estrategias tradicionales, quisimos poner en marcha un nuevo enfoque que pudiera orientar los procesos de mejora en los centros educativos, de aquí surge la necesidad de definir un nuevo objeto para tales procesos. A nuestro juicio ese nuevo objeto es la Capacidad Profesional Docente (CPD). Pero, además, junto a ese nuevo enfoque, y como un complemento necesario, quisimos poner en marcha una nueva estrategia que reuniera las fortalezas tanto de las dos estrategias utilizadas hasta el momento. Para nosotros esa estrategia se podría denominar: investigación, acción e innovación (I+A+i). En cierto modo, esta nueva estrategia es una combinación de las estrategias ya existentes pero con un cambio importante: la fase de desarrollo no es sólo el momento de la aplicación, sino que es un momento de re-creación del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Argyris, C.(1999). *Sobre el aprendizaje organizacional*. México: Oxford university Press
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). *La base de conocimientos de mejora de la escuela*. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza* (pp. 71-101). Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. Oxford: University Press.

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Villasante, T.; Montañés, M. y Martín P. (2001) *Prácticas locales de creatividad social. Construyendo ciudadanía/2*. Barcelona: Ediciones Viejo Topo

CAPÍTULO 6

El modelo trilema: una propuesta para aprender continuamente en y desde la escuela

Carmen Pellicer, Fundación Trilema
Martín Varela, Fundación Trilema

En la Fundación Trilema estamos convencidos de que la educación es la clave para construir sociedades más justas y formar personas más felices y plenas. Desde este convencimiento los profesores que formamos la fundación, nos embarcamos con compromiso y rigor investigativo en la tarea de estudiar, pensar, diseñar materiales y aportar nuestro trabajo y visión a centros educativos de todo el país. Junto a docentes, familiares y estudiantes implementamos innovaciones pedagógicas, evaluamos sus impactos, y proponemos nuevos caminos para seguir creciendo y aprendiendo.

El conocimiento adquirido a partir de la experiencia acumulada a lo largo de estos años nos ha permitido elaborar un modelo de gestión del cambio e innovación propio. Presentamos aquí someramente nuestro modelo, con el propósito de dar a conocer parte de lo que hacemos y que sirva de utilidad para personas y organizaciones comprometidas con la mejora escolar. Se trata de una propuesta flexible y abierta que entiende el cambio escolar desde una perspectiva holística y gradual. Por este motivo, el modelo es aplicable en centros de diferentes contextos y realidades. Es el caso de la Red que impulsamos, la Red Escuelas que Aprenden, en la que se aglutinan escuelas públicas, concertadas, privadas, rurales, cooperativas, urbanas, grandes, pequeñas, de nuestro país y de otros continentes como África o América Latina.

El Modelo Trilema que aquí presentamos ha sido sometido el pasado curso a un estudio evaluativo realizado por agentes externos a la Fundación. Con el propósito de aumentar las instancias de evaluación objetiva, aplicando rigurosidad científica, convocamos a investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid para realizar la validación de nuestra propuesta pedagógica. Los investigadores¹ diseñaron un estudio cualitativo, que reveló y analizó las opiniones de docentes y directivos de centros educativos en los que se está implementando el modelo. La valoración del modelo se amplió también a la participación de expertos de reconocida trayectoria en educación en nuestro país. Entre sus valiosas conclusiones, la subrayada aplicabilidad del modelo en diferentes escuelas y contextos, los cambios visibles que se producen en los centros y el impacto en los aprendizajes de los alumnos.

1 El equipo de investigación ha sido liderado por D. Jesús Manso.

1. ¿Qué entendemos por innovación en la Fundación Trilema?

En las dos décadas de trayectoria de nuestra Fundación, en la que hemos visto y acompañada a escuelas de tantos lugares diferentes, hemos encontrado muchos 'experimentos' que afrontan las mismas cosas con maneras muy dispares y que, a veces, se disfrazan de éxitos para ocultar la cotidianidad. En la eclosión de iniciativas que llamamos innovadoras, y que revela una necesidad profunda y genuina de hacer una escuela diferente, existe la tentación de aclamar sin rigor el cambio por el cambio. Por eso, poco a poco, hemos aprendido a discernir algunas claves que ayudan a distinguir cuándo la novedad hace realmente nueva una escuela.

Desde la Fundación proponemos diez:

1. Cuando las propuestas **inciden directamente sobre el aula** y la intensidad del aprendizaje, y no únicamente sobre la gestión, la motivación o la disciplina de forma aislada.
2. Cuando benefician a **todos los alumnos** y no solo a una minoría que ya son privilegiados bien por su capacidad o por la atención que nos roban.
3. Cuando establecen **criterios claros** que no dependen de cuantos recursos y dotaciones se obtienen sino más bien de cómo se utilizan y se amplía su disponibilidad.
4. Cuando descansan en el **trabajo en equipo** y no en el personalismo de algunos genios francotiradores, carismáticos pero excesivamente individualistas, y se extienden gradualmente en toda la escuela o institución.
5. Cuando permanecen durante un **tiempo razonable** y sobreviven a las lunas de miel y la amenaza de ruptura de los tiempos iniciales, para instalarse en lo que docentes y discentes consideran su obligación.
6. Cuando son claras y explícitas, pero a la vez **flexibles** al permitir el espacio para la creatividad y la adaptación al estilo y las circunstancias de cada alumno.
7. Cuando **no se dan por definitivas** ni se absolutizan como la única manera de hacer las cosas, sino que estimulan estar abiertos a seguir creciendo y aprendiendo.
8. Cuando **se evalúan sistemáticamente**, no solo por el entusiasmo o la adhesión que provoquen sino por su impacto eficaz en todas las dimensiones de los aprendizajes que pretendemos.
9. Cuando están **vinculadas al carácter y el talento vital** de los alumnos y no solo a su rendimiento académico y apuestan por sacar lo mejor de cada uno de ellos para su vida personal.
10. Cuando **forman parte de un proyecto coherente**, se complementan con propuestas en los diferentes ámbitos de la escuela, y contribuyen a acercarnos a la visión y misión que pretendemos y no solo responder a las presiones que nos condicionan a corto plazo.

1.1. ¿En qué consiste el modelo Trilema? La metáfora del cubo de Rubik

Pensamos que la mejora educativa no viene dada por incidir en un solo aspecto, como no es posible construir el cubo Rubik moviendo las caras de una en una. La transformación hacia la excelencia se produce gracias al movimiento acompasado y coordinado en todos los aspectos, y es lo que hace que las escuelas entren en un proceso de innovación significativo. De ahí el uso del cubo Rubik como metáfora de nuestro modelo de cambio. Asociamos cada proceso de innovación de centro a cada una de las seis caras del cubo: el currículo, las metodologías, la evaluación, la organización, el liderazgo y la personalización.

A. Currículum

Apostamos por un currículum significativo para el alumno del siglo XXI, que responda a los desafíos de la sociedad del conocimiento. Ha de estar alineado con el marco europeo, por ejemplo, con los desafíos que lanza los últimos informes de la UNESCO, esto es, un saber competencial basado en los cuatro pilares de la educación (aprender a aprender, a ser, a hacer, a convivir) y que prepare alumnos emprendedores, creativos, capaces de trabajar en equipo, y deseosos de construir un futuro sostenible para todos.

Plantearse con rigor el currículum es definir qué queremos que aprendan los alumnos, qué competencias queremos entrenar, y seleccionar de los documentos legales y los materiales educativos aquellos aspectos fundamentales para comprender en profundidad las disciplinas. Buscamos enriquecer los saberes objetivos que los estudiantes poseen con formas creativas de estimular la comprensión de los contenidos más relevantes de las diferentes áreas. Así pues, reconfiguramos el diseño curricular mediante una selección de contenidos relevantes y una coordinación vertical y horizontal de los mismos.

En paralelo a esta “apropiación” real del currículum, situamos el desarrollo de las competencias instrumentales y axiológicas en el centro de nuestro trabajo, y lo hacemos de un modo sistemático y real, concreto de forma explícita en desempeños que nos permitan observar estas competencias hechas vida en el día a día del aula. Para ello, las metodologías implementadas deben permitir acompañar este saber puesto en acción, y evaluarlo.

Todo esto supone un trabajo pormenorizado de análisis de la legislación vigente, para poder conocer a fondo las materias, sus contenidos, sus objetivos, criterios de evaluación y sus estándares de aprendizaje. A partir de ahí los docentes deben hacer una selección de aspectos fundamentales que van a trabajar en cada curso, coordinarse con los compañeros de otros cursos para procurar una coordinación vertical adecuada y seleccionar cuidadosamente los estándares a trabajar en cada curso. Todo ello debe quedar plasmado en la organización del trabajo en cada unidad didáctica y en los proyectos interdisciplinares horizontales y verticales que muestran la interconexión entre las disciplinas con la vida real.

Manejar adecuadamente esta cara de Rubik supone, además, que el profesor tenga un conocimiento práctico de los ritmos necesarios para el aprendizaje de las disciplinas a lo largo del curso escolar, saber plantear el mejor progreso y camino a seguir por el alumno en cada año de su escolarización. Y, con ello, el diseño de cada sesión de aula. Saber programar clases bien estructuradas.

Esta nueva cultura curricular se une necesariamente, como hemos dicho, a una nueva cultura de la evaluación, que, junto a las metodologías, son las tres caras de Rubik que sostienen el alma del aula, y se ponen al servicio de lo que entendemos hoy día irrenunciable: potenciar en el alumno una auténtica cultura de pensamiento crítico y creativo. Buscamos nutrir las raíces del aprendizaje, para, partiendo de los contenidos, llegar a un saber cada vez más competencial y cada vez más ético.

B. Metodologías

Construir una nueva cultura curricular requiere repensar las metodologías que se utilizan en las aulas para producir un aprendizaje inteligente. Buscamos poner en marcha estrategias que activen la capacidad de aprender del alumno, el pensamiento crítico y creativo, y que movilicen la memoria de forma eficaz, avivando los procesos de metacognición de forma constante y cotidiana. Proponemos aulas vivas, emocionantes, donde la curiosidad y el disfrute se combinen con el rigor y el esfuerzo.

En Trilema utilizamos la imagen de “los cuatro cajones” para aludir a cuatro decisiones metodológicas que todo profesor debe equilibrar a la hora de diseñar una buena sesión de clase o programación de unidades y proyectos:

1. ¿Qué haré para que interactúen entre ellos? Se trata de gestionar la posible combinación de agrupaciones y de trabajo personal (cuándo y cómo voy a agruparlos y para qué contenidos o actividad, durante cuánto tiempo, configuración de cada grupo, roles, etc.).
2. ¿Qué haré para mover sus cabezas, hacerles pensar? No es suficiente manejar estrategias para que trabajen solos o juntos según la tarea o actividad. El profesor debe asegurar que en esos momentos su atención, su cabeza, esté donde nos interesa en cada clase, pensando sobre lo que toca en cada momento. Para ello proponemos que el profesor maneje diferentes estrategias de aprender a aprender, aprender a pensar, y estimulación de la metacognición: estrategias y rutinas de pensamiento, mapas mentales, organizadores gráficos, preguntas de reflexión, pausas metacognitivas, entre otras. Esto y el buen uso de las preguntas reflexivas o socráticas combinado con pausas en las explicaciones o trabajos en el aula, permiten incrementar la probabilidad de que el estudiante esté en todo momento pensando sobre la tarea encomendada.
3. ¿Qué haré para que muestren lo que saben, lo que van aprendiendo? ¿Dónde puedo comprobar lo que han aprendido? No se trata de valorar únicamente el final de un proceso, ni ligar la evaluación a un resultado final, como en un examen, sino de potenciar el uso de diversas herramientas que den evidencias más completas del proceso de aprendizaje, como el propio cuaderno o dispositivo digital, portafolios, verbalizaciones y narraciones, exposiciones, presentaciones, etc. De manera sencilla en cada clase y de manera más elaborada a través de metodologías activas que dan mayor protagonismo al alumno (ABP, PBL...), el profesor debe pensar qué soportes permiten recoger información del aprendizaje en términos de proceso y no sólo con un interés cuantificador.
4. ¿Qué haré para mantener la tensión ética? Cada recurso y estrategia que decidimos tiene importancia. Desde qué libro leer, hasta que tipo de problemas se plantean resolver. Desde el lenguaje diverso e integrador, hasta la manera de agrupar a los estudiantes o proponer desafíos. Todo suma, todo importa. Las propuestas en el aula deben favorecer la multiculturalidad, la transversalidad, la educación en valores y el emprendimiento social. Debemos favorecer que el saber les haga mejores personas, que descubran el impacto ético y las posibilidades de transformar el mundo a medida que descubren su complejidad con mirada crítica.

El docente debe ir llenado estos “cajones” con variadas posibilidades. Conocer y manejar diversas estrategias metodológicas permitirá al profesorado seleccionar las más adecuadas según las necesidades a afrontar: diferente nivel de complejidad de contenido, competencias a desarrollar,

adaptación a estilos de aprendizaje de sus estudiantes, condicionantes horarios y físicos del aula, contexto, etc.

Deseamos diseñar una configuración de escenarios de aprendizaje que creen oportunidades de desarrollo para cada uno de los estudiantes, partiendo de su idiosincrasia y sus posibilidades, que acompañe la diversidad hacia la excelencia y permita personalizar la intervención pedagógica de los docentes. Para ello es necesario conocer y emplear cotidianamente estrategias metodológicas activas: herramientas de pensamiento, trabajo cooperativo, trabajo por proyectos, aprendizaje basado en problemas, estimulación temprana, aprendizaje servicio, entre otras.

Todo este planteamiento supone que el profesorado haga una revisión de las estrategias utilizadas hasta el momento, que se forme intensamente en estas metodologías activas, y que ponga en marcha todo lo aprendido, integrándolo en la dinámica del aula. Es importante el trabajo de aplicación y reflexión de lo más adecuado cada día en las aulas para que el estudiante encuentre cada día un desafío nuevo, experiencias intensas y formas de trabajo en las que sea el protagonista de un aprendizaje cada vez más significativo.

Por último, esta cara del cubo Rubik nos impulsa a considerar el desafío de la innovación tecnológica y cómo esta nos ayuda a mejorar algunos retos que se nos han planteado hoy día en la escuela. Introducir el uso de herramientas y dispositivos concretos o materiales digitales, debe promover el desarrollo de la competencia digital. Con ello, aprovechar el uso adecuado de estas herramientas para mejorar el aprendizaje eficaz en el aula, desde una perspectiva pedagógica y centrada en el alumno.

C. Evaluación

La transformación pedagógica nos exige un cambio en la cultura de la evaluación. Procuramos superar la visión restrictiva que limita la evaluación a “medir” los resultados de exámenes y controles múltiples, para dar lugar a un verdadero acompañamiento del progreso de los estudiantes. Como en un partido de fútbol, el profesorado necesita situarse en el terreno de aprendizaje no como árbitro que juzga y puntúa, sino como el entrenador que vive y sufre cada movimiento, prepara y corrige fuera del campo y considera los éxitos y fracasos de los estudiantes como propios.

Creemos que la excesiva obsesión del sistema en las pruebas externas como si fueran la única garantía de mejora, está destruyendo las posibilidades de que los docentes se planteen un cambio real del modo en el que enfocan las clases. Por ello apostamos por un modelo de evaluación del progreso de cada alumno y no solo de sus logros, y que priorice la autoevaluación y la metacognición para la mejora constante del aprendizaje.

De este modo la evaluación se convierte en un proceso continuo y sistemático donde se introducen nuevas herramientas y se posibilitan procesos de auto y coevaluación, individual y grupal, con la finalidad de realizar un seguimiento más personalizado del proceso de aprendizaje del alumno.

El portfolio del **estudiante** y **de proyecto** se convierte en la herramienta privilegiada de evaluación, y se puebla de dianas, rúbricas, estrategias de pensamiento, diarios reflexivos..., que los propios estudiantes autoevalúan, a la vez que se coevalúan, tanto en trabajo individual como cooperativo.

Las **paradas de metacognición** (inicial, procesual y final) son fundamentales en esta nueva dinámica de evaluación, pues es el motor de la conciencia y del mayor compromiso del estudiante hacia su proceso de aprendizaje. Exposiciones orales frecuentes, registros y escalas, exámenes enriquecidos con planteamientos valorativos y de aplicación, más que de mera reproducción, completan la amplia paleta de la evaluación que proponemos en el trabajo con escuelas.

La evaluación es la cara de Rubik que da la medida del calado de la innovación. Queda mucho camino por andar al respecto, pero subrayamos que si el verdadero cambio exige modificar el currículo y afrontarlo de manera competencial, su propia naturaleza nos empuja a reconsiderar la naturaleza de la evaluación. Las competencias se entrenan, por ello nuestro foco de atención debe estar centrado en los procesos de aprendizaje.

D. Organización

El impulso curricular competencial y metodológico conlleva, necesariamente, un replanteamiento de los cómo, respecto a espacios y tiempos. ¿Qué decisiones de centro permiten realmente una concepción práctica del currículo?, ¿Qué podemos hacer para facilitar un aprendizaje significativo en el aula, en el centro?, ¿Cómo visualizamos y posibilitamos la interconexión entre áreas o la implicación con otros niveles educativos? Si la verticalidad es importante, ¿cómo nos organizamos para hacerla posible?

Necesitamos una autonomía real de centro y proyecto educativo, tan necesaria y tan ausente en nuestras instituciones, que son demasiado homogéneas e inflexibles. Es esencial articular los espacios, los horarios, los recursos con eficacia y con flexibilidad para permitir experiencias de interdisciplinariedad, de trabajo colaborativo, agrupaciones verticales, prácticas fuera de la escuela, redes con la comunidad local y con sus habitantes que concreten de manera real la apertura al entorno. Una escuela abierta, que deje entrar la vida real a las aulas para 'practicar' formas diferentes de afrontarla, que prepare al estudiantado a protagonizarla en el futuro adulto y que sitúe el aprendizaje en el centro de la organización.

Algunas opciones de organización podrían ser la conformación de aulas temáticas, la distribución de las mismas en diferentes lugares del edificio, el diseño de espacios diferenciados que facilitan el trabajo cooperativo, la disposición de lugares de encuentro y ocio entre estudiantes, los cambios en la ordenación de las mesas dentro de las aulas y en el uso de los espacios al aire libre.

Otras medidas deben contemplar la distribución de horarios, situando las asignaturas instrumentales durante las primeras horas y destinando en la franja final del horario (la tarde si es jornada partida), las dos horas destinadas a proyectos; o agrupando las materias por ámbitos de forma que se facilite el acceso a los diferentes contenidos, la organización de las horas de inglés y de otras materias dentro del proyecto.

La hora de tutoría debería tener un horario privilegiado. Por ejemplo, tratar de colocarla en el mismo horario en todo el centro para facilitar las tutorías verticales, o en los mejores momentos de la semana para que los estudiantes y sus tutores lleguen bien dispuestos a lo que consideramos un encuentro fundamental.

La propia opción por la tutoría vertical es una decisión con implicaciones organizativas importantes. Destinar espacios y tiempos de aprendizajes cooperativos, donde los estudiantes de distintas edades conviven, crean proyectos, indagan e investigan juntos y disponen de un espacio para pensar e implicarse en la construcción ética de su colegio, su casa, su comunidad.

A todo esto le podemos sumar planes, proyectos, estrategias o recursos propios y que se adecuen a la línea educativa de nuestro centro (como proyectos de aprendizaje-servicio, jornadas interescolas, planes de convivencia, proyectos medioambientales y/o huertos escolares) y que demanden un replanteamiento de la organización escolar.

Por último, en esta cara de la organización del cubo Rubik se contemplan las decisiones sobre los espacios y horarios de encuentro y trabajo cooperativo entre profesores, que propicien la coherencia de la verticalidad y la horizontalidad curricular de la que hablábamos, y formación específica para realizar una programación adecuada de las acciones que han de desarrollar con el alumnado. Para esto se debe cuidar la sala de profesores como lugar de encuentro agradable y con espacios de trabajo en claustro, en pequeño grupo, entre cotutores y con los profesores de apoyo.

Para dar cabida a las prioridades del centro debe reducirse al mínimo la carga burocrática no siempre necesaria, por lo que es esencial un discernimiento riguroso de los documentos obligatorios, y así procurar que el foco de la preocupación del profesor sea su formación y la interacción de su propia formación con la programación de aula.

E. Personalización

Entendemos la diversidad como una fuente de riqueza para nuestras escuelas, y la personalización de cada itinerario de aprendizaje como un gran desafío para entrenar la ciudadanía global en un mundo complejo. En esta visión inclusiva de la comunidad educativa, apostamos por la **acción tutorial** y el **acompañamiento personal** como el eje de nuestra acción educativa. Esto afecta también a la importancia que damos a conocer el entorno afectivo, cultural y social de cada estudiante, y diseñar de forma compartida los mejores caminos para crecer.

Para llegar a este horizonte es conveniente un conocimiento exhaustivo de las necesidades de nuestros estudiantes, de sus estilos de aprendizaje y de las dificultades de cada uno, para establecer dentro de nuestra programación las acciones que dan respuestas a cada necesidad.

Apostamos por **desafíos diferenciados** para cada estudiante, la flexibilización curricular, la cultura de la evaluación basada en el acompañamiento de procesos, la agilidad en la detección de dificultades de aprendizaje, junto con el proyecto de tutorías verticales, en las que se agrupan tres alumnos de cada edad, son apuestas por asegurar la personalización en el proceso de aprendizaje, y una inserción del estudiante más comprometida en la comunidad educativa.

También la cultura **colaborativa** aporta claves importantes para contribuir a la personalización. Cada grupo conoce sus fortalezas, debilidades y qué puede aportar; en base a esto, organizan su trabajo y por ello todos los estudiantes tienen cabida en un grupo: todos deben progresar dentro del aula, y para ello se ajustan materiales, dinámicas, objetivos y otros elementos que hacen que todos puedan ser activos en el trabajo diario del aula.

Sin embargo, también entendemos que todo esto no es suficiente. Para una eficaz personalización del aprendizaje, en la Fundación Trilema apostamos por el modelo didáctico de la **inteligencia ejecutiva**. Entender la inteligencia y el aprendizaje desde este paradigma es ayudar a crear y consolidar memoria eficaz en cada uno de los niños, niñas y jóvenes y ayudarles a manejar autónoma y eficientemente sus propios procesos de aprendizaje.

F. Liderazgo

Los equipos directivos son el motor de cambio en las escuelas. Sin su visión y empuje, sin las decisiones cotidianas que impulsen el aprendizaje continuo de cada estudiante y profesor, el cubo Rubik no podría moverse de manera eficaz.

Los nuevos tiempos y las nuevas exigencias al mundo de la educación exigen pasar de una dirección tradicional centrada en el director factótum, que busca reproducir los patrones de liderazgo heredados, de estilo centralizado, gestor, propio de los objetivos de la era industrial, a un estilo de dirección capaz de remar en equipo, de contagiar la visión, y de impulsar decisiones en las aguas revueltas de nuestro sistema educativo, propio de la era del conocimiento. Ello demanda un liderazgo claro, comprometido y eficaz. Los equipos directivos y responsables intermedios deben tener una visión clara de la escuela que deseamos, y la sabiduría necesaria de transformar esa visión en trayectorias diferenciales y plurales para alcanzarla. Esto exige formación y actualización continua.

El cambio requiere de planificación y evaluación constante de los logros y los fracasos, para rehacer y proponer, acompañar y exigir que cada uno aporte lo mejor de sí mismo, a fin de convertir a toda la comunidad educativa en cómplice de la aventura de educar a la generación que será responsable del futuro de todos.

Es importante que el equipo directivo tenga claras las metas, sea capaz de contagiar la visión, y dinamice cada uno de esos aspectos para que este proceso de cambio sea posible. La coordinación, la puesta en marcha de acciones motivadoras, la revisión y el feedback, los momentos de reflexión para una adecuada toma de decisiones son muy importantes para poder guiar un proceso de mejora como este, desde un liderazgo positivo, capaz de mover a la vez las seis caras del modelo Rubik.

El proceso de transformación supone, además, rediseñar los modelos de Desarrollo Profesional de los Docentes a fin de responder a todos los desafíos que la tecnología, el progreso y el cambio en nuestros propios estudiantes exigen en estos momentos. La cultura de la mejora continua, la reflexión sobre la práctica y la evaluación del desempeño docente, el porfolio profesional, la observación de aula, el mentoring y el coaching, son algunos aspectos clave de un modelo eficaz de acompañamiento al profesorado.

1.2. El proceso de cambio en el Modelo Trilema

El cambio que se busca con cierto sentido de urgencia (generalmente por problemas de falta de alumnado, económicos o conflictos insoportables) ha de poder visualizarse en una escuela “inteligente” que hace de ejemplo, y se convierte en horizonte deseado, en referente, en inspiración. Esta dinámica de visión “hacia

delante” redefine el centro escolar y son el impulso para proponer cambios multisistémicos simultáneos que afectan a las seis dimensiones del modelo: currículum, metodologías, evaluación, organización, liderazgo, personalización. El trabajo por proyectos, el aprendizaje experiencial y cooperativo, la incorporación de las TIC a prácticas docentes, los cambios en los espacios, en los horarios suelen ser el rostro visible de estos cambios profundos.

En esta escalada del cambio que impulsamos y proponemos en nuestros procesos de acompañamiento del cambio a escuelas e instituciones, podemos ver tres fases que no son consecutivas, sino que en algunos aspectos van en paralelo:

Primera fase:

- Reflexión compartida sobre la necesidad de desarrollar un cambio sistémico que responda a la urgencia planteada en el centro.
- Visión compartida de escuela: Crear una imagen de la escuela que queremos escuchando todas las “voces” que forman parte de ella.
- Definición de itinerarios de cambio con el equipo directivo. Determinar los factores clave sobre los que se va a centrar la innovación (por ejemplo, algunas o todas las seis caras del modelo Rubik).
- Establecimiento de indicadores de evaluación.
- Formación en claustro. No solamente se trata de formar sino de dotar de poder y capacidad de decisión a las personas que van a desarrollar el cambio (empoderamiento del profesorado).
- Selección de grupos de aceleración e innovación pedagógica.
- Primeras experiencias en el aula.

Segunda fase:

- Definición y desarrollo de un modelo de programación. Establecer los planes de actuación para la innovación en cada uno de los factores.
- Sistematización de los cambios. Clarificar el itinerario que debe seguirse temporalizando acciones que permitan logros a corto plazo que retroalimenten el esfuerzo invertido.
- Creación de grupos de aceleración de la innovación (Grupos Innova), que dinamicen el proceso de innovación, animen, asesoren y ayuden a consolidar los avances para hacerlos sostenibles en el tiempo y pasen a formar parte de la cultura del centro.
- Formación y asesoramiento “en cascada” dentro del propio centro.

Tercera fase:

- Generalización de las experiencias de aula.
- Personalización del proceso vinculada a la evaluación del desempeño y el *coaching* pedagógico.
- Formación y *coaching* en liderazgo directivo.
- Visitas pedagógicas a otros centros donde se muestren diferentes experiencias innovadoras que puedan ayudar a seguir transformando el centro.

El siguiente objetivo será la consolidación y sostenibilidad de las experiencias de cambio e innovación para que pasen a configurar una forma de crecer continuamente, de aprender siempre.

Una vez iniciado el proceso de transformación del centro, si se focalizan los objetivos y esfuerzos en aspectos vinculados directamente a la mejora del aprendizaje del alumnado, pueden verse resultados tangibles en un curso escolar. Pero para conseguir transformar el centro en una escuela inteligente con cambios que afecten a la concepción del currículum, la sistematización en el uso de metodologías activas y las herramientas de evaluación del aprendizaje, la gestión de recursos variados y estimulantes y los modelos de personalización y atención a los estudiantes, hablamos de un proyecto ambicioso que requiere de tres cursos escolares para su consolidación. A partir de ese plazo, deben implementarse las medidas necesarias para mantener una tensión de excelencia constante que se debe evaluar anualmente. No obstante, cada centro tiene propio su ritmo que vendrá determinado por la existencia de un liderazgo directivo claro, y por el compromiso, la dedicación y la visión compartida sobre el cambio del profesorado.

En la actualidad, genera mucha fuerza de cambio el trabajo en red. Un ejemplo de ello es nuestra Red de Escuelas que Aprenden. Se trata de centros que, sin perder su identidad, apuestan por el Modelo Trilema como esquema y patrón de reflexión y crecimiento continuo de sus escuelas. Aprender juntos, fortalecer lazos, visión y horizonte de escuela, impulsa sus proyectos educativos y genera energía de crecimiento para sus equipos directivos y profesorado.

2. Instrumentos para el diagnóstico y acompañamiento escolar

Todo proceso de cambio debe partir de un certero y completo diagnóstico. Por tal motivo, a partir de las dimensiones e indicadores del modelo expuesto, desde el equipo de dirección de la Fundación Trilema, junto a formadores y a profesores de las Escuelas que Aprenden, hemos desarrollado distintos materiales destinados a conocer en profundidad la realidad de los centros. Se trata de instrumentos que recogen información relevante sobre cada una de las caras del Modelo Rubik y que sirven de apoyo para la confección de un porfolio de centro que pasamos a describir a continuación.

2.1. Porfolio de centro

El modelo diagnóstico resultante incluye una encuesta de opinión destinada a conocer el estado general del centro en relación a cada una de las seis caras del modelo y las siguientes herramientas de seguimiento:

- Tabla de seguimiento de posibles acciones para la reflexión con los equipos directivos con la que ayudamos toma de decisiones para crecer en cada una de las caras de la metáfora del cubo Rubik.
- Rúbricas que permiten una autoevaluación rápida del momento de desarrollo en el que se encuentran los diferentes indicadores en la escuela.
- Dianas para apoyar gráficamente la evaluación, así como para traducir numéricamente los valores en los que se encuentra cada escuela en los diferentes indicadores.
- El “marco para la evaluación de impacto”. Se trata de una tabla en la que aparece el nivel 4 de la rúbrica y su camino hacia el “horizonte o futuro preferido”. Sobre cada indicador (que se encuentra estandarizado en nivel 4), situamos posibles evidencias que se pueden aportar al porfolio de centro y herramientas de evaluación que permiten recogerlos.

Aportamos un ejemplo de criterios e indicadores de evaluación asociados al criterio Currículum de los instrumentos descritos anteriormente:

- *Relevancia*: El contenido es relevante para la disciplina y la vida, y se priorizan los elementos fundamentales a la vez que se posibilita el acceso a lo más tangencial.
- *Interdisciplinariedad*: Se conectan los contenidos en contextos plurales de aprendizaje, relacionando las diferentes áreas del saber
- *Verticalidad*: Se contempla una visión vertical de los fundamentos de cada disciplina a lo largo de todos los cursos de la etapa
- *Competencias*: Se entrenan las competencias instrumentales y axiológicas simultáneamente al tratamiento curricular
- *Rigor*: Se presentan los contenidos de forma rigurosa, sistemática y con profundidad.

3. Una rúbrica para la reflexión

Proporcionamos también ejemplo una rúbrica de la innovación que trabajamos con las distintas escuelas y entidades educativas para reflexionar sobre los procesos iniciados en ellas. Se trata de un camino menos exhaustivo que el porfolio de centro, pero que recoge algunas reflexiones mínimas necesarias que serían exigibles, desde nuestro punto de vista, para que la innovación sea de verdadero calado en la escuela.

CRITERIOS	4	3	2	1
¿Es una propuesta relevante para las necesidades del centro?	Responde a un desafío concreto, que se ha detectado, analizado y puesto en marcha soluciones contrastadas y organizadas.	Responde a un problema concreto del que se habla mucho y trata de abordarse por algunos profesores sin sistematizar.	No se sabe muy bien para qué se está haciendo pero parece que a veces los alumnos responden bien.	Nadie sabe lo que ocurre dentro de las clases ni para qué o por qué se hace.
¿Es una propuesta contextualizada en la marcha del centro?	La innovación está contextualizada en un conjunto de ideas, procesos y estrategias, que están bien fundamentados, y su efecto revierte positivamente en el funcionamiento del centro.	La innovación está contextualizada en un conjunto de ideas, procesos y estrategias, aunque de forma algo ecléctica, cogiendo ideas de aquí y de allá, y las cosas van saliendo.	Es una iniciativa aislada, que se hace una vez pero no se evalúa, aunque hay una impresión positiva de lo que ha ocurrido.	Es una ocurrencia errática y aislada, que se hace una vez pero no se evalúa ni se acompaña de otras iniciativas.
¿Tiene un impacto real en el aprendizaje de los alumnos?	Produce la mejora que pretende, con eficacia, y es visible el impacto en el aprendizaje de los alumnos y todo aquello que lo facilita: clima, metodología, gestión de centro, etc.	Produce la mejora que pretende, y se ve algún progreso en el aprendizaje de los alumnos y algunos factores que lo facilitan.	No sé ve a primera vista ninguna diferencia en el aprendizaje, pero están más motivados y el clima es mejor.	No sé ve ninguna diferencia en el aprendizaje, el comportamiento ni la motivación de los alumnos.

CRITERIOS	4	3	2	1
¿Se ha planificado la implementación y la evaluación con criterios claros?	Tiene unos objetivos claros para todos, es comprendida por aquellos a los que afecta; las fases de su implantación son claras y se evalúan sus resultados.	Tiene unos objetivos claros solo para los que están directamente involucrados en llevarlo a cabo, y aunque no se evalúa de forma sistemática, se aprecia progreso.	La planificación e implantación es algo desordenada, pero al final las cosas salen y los alumnos y profesores parecen más o menos satisfechos.	Es desordenada, se improvisa sin mucho éxito, no tiene un principio ni un final claros y nadie se preocupa por evaluar lo que se hace.
¿Se involucra el equipo docente?	Cuenta con el apoyo y la participación de todos los profesores del claustro, que contribuyen al logro de los objetivos de forma diversa. Está consensuada, y hay claridad en quien es responsable de su seguimiento.	Cuenta con el apoyo y la participación de algunos profesores que comparten las iniciativas, pero no se sabe muy bien quién es el responsable de cada paso.	Comienza con un profesor, otros muestran simpatía y ocasionalmente ayudan en alguna actividad.	Es una ocurrencia de un profesor aislado al que nadie apoya ni se entiende lo que pretende.
¿Es coherente con una visión holística del aprendizaje?	Es coherente con los principios del Proyecto Educativo y promueve explícitamente los valores y las dimensiones del aprendizaje holístico.	No está en contradicción con ningún valor del Proyecto Educativo, pero solo incide en algunos aspectos del desarrollo.	No hay claridad en la relación entre la propuesta y la visión del aprendizaje holístico pero no está en contra.	No tiene nada que ver con la visión del centro, incluso choca con su filosofía de trabajo.
¿Enriquece la función social y transformadora del centro en la comunidad social?	Contribuye a que el centro escolar amplíe sus redes de colaboración con otros agentes educativos y entidades y transforme la sociedad/comunidad. Aporta oportunidades y entornos reales de aprendizaje.	Abre perspectivas a los alumnos, poniéndoles en contacto con otras realidades no académicas, dándoles a conocer oportunidades futuras.	Manejan información de fuentes no escolares mediante la tecnología pero sin contacto real.	No se sale del currículum y los recursos tradicionales de aula.

Tabla 1. Rúbrica de la innovación

4. Indicadores holísticos y cualitativos

La Fundación ha participado en diversas iniciativas para definir indicadores cualitativos y holísticos de aprendizaje que puedan situar la innovación y el éxito educativo más allá del académico. Necesitamos alinear nuestros esfuerzos con lo que entendemos una educación de excelencia para nuestros alumnos y sociedad del presente y futuro.

Existe un cierto consenso internacional en cuanto al diseño de currículos competenciales a implementar en los sistemas educativos. En ellos se impulsa el desarrollo de destrezas necesarias para el mundo en el que vivimos y en el que les tocará vivir a las generaciones futuras. Un ejemplo de ello son los últimos esfuerzos en las evaluaciones PISA, que han considerado medir tanto las destrezas colaborativas para la resolución de problemas, como evaluar la competencia global (que incorpora la evaluación de valores como la interculturalidad o la dignidad humana a través de componentes como la flexibilidad, la empatía o la responsabilidad).

Aunando las intuiciones y esfuerzos por desarrollar las destrezas del siglo XXI con el modelo holístico que proponemos desde la teoría de la inteligencia ejecutiva, ofrecemos una batería de desempeños que nos sirve de referencia como perfil de salida de un alumno de la escuela. Estas son las otras destrezas sobre las que se propusieron ejemplos de desempeños a observar, evaluar, en una educación holística, una educación para la vida:

- Colaboración, resolución de problemas, comunicación, destrezas tecnológicas, recolección, análisis, identificación y evaluación de la información, creatividad, innovación, pensamiento crítico, responsabilidad, flexibilidad, iniciativa y autodirección, metacognición, perseverancia, toma de decisiones, liderazgo, autorregulación, destrezas sociales y multiculturales, emprendimiento, empatía, destrezas para la transición a la vida laboral, establecer objetivos y metas, motivación, ciudadanía, generación de redes, razonamiento, productividad, automonitorización, inteligencia emocional, autoconciencia, gestión del tiempo, trabajo con la memoria, ética del trabajo, autocontrol, curiosidad e imaginación.

BLOQUE II

CONTRIBUCIONES DE FIRMAS PERSONALES INVITADAS

CAPÍTULO 7

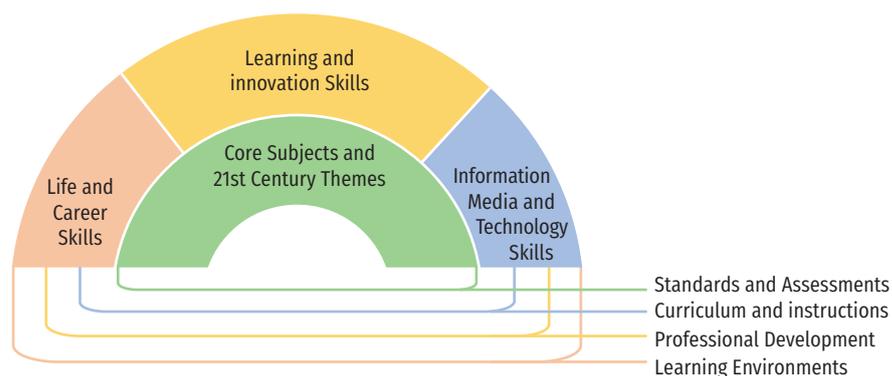
Una primavera de innovación educativa. ¿Qué es la innovación educativa y cómo está cambiando las escuelas de todo el mundo?

Alfredo Hernando

En todo el mundo, no importa el índice de desarrollo humano o el producto interior bruto de cada país, se están volviendo a definir el conocimiento, las competencias, el aprendizaje y la escolarización. En el siglo de la información y la comunicación, el valor del conocimiento como capital está en aumento.

En el año 2010, el Institute for the future publicó un informe acerca de los trabajos más demandadas para el año 2020: *The Future work skills 2020*. El informe consiste en un ejercicio de predicción en base a dos variables. Se compararon, por un lado, una serie de elementos o “Drivers” que guían la evolución del mundo y los mercados; por otro, el valor y la integración de las competencias humanas en esta evolución. El cruce tiene como resultado la creación de nuevos núcleos de demanda laboral. El Instituto para el Futuro pronosticó que las siguientes serán las profesiones de mayor proyección en un futuro a medio y corto plazo: analista de datos, psico-comunicólogo social, microingeniero, emprendedor social, antropólogo intercultural, desarrollador de interacciones digitales, biomecánico, catalizador de contenidos, experto en aprendizaje, experto en participación y organizador de inteligencia colectiva. En palabras de Yong Zhao, profesor de la Universidad de Oregón, la gran pregunta laboral del siglo XXI no es en qué trabajaremos, sino qué trabajo inventaremos.

En el año 2011 tuvo lugar una de las mayores reflexiones internacionales acerca del aprendizaje en el siglo XXI. *The Partnership for 21st century skills*, describió el marco de las competencias para el ciudadano del siglo XXI. Asimismo, la UNESCO, la OCDE, el Council of Chief State School Officers en Estados Unidos y el Center for Curriculum Redesign han dirigido estudios con el mismo propósito y en estrecha colaboración con gobiernos y representante educativos.



Daniel Goleman acuñó el concepto de Inteligencia emocional al englobar algunas de estas habilidades y la OCDE lo ha intentado con el de “Soft skills” para referirse a habilidades socioemocionales “blandas”, en contrapartida a otras más “duras” o cognitivas. En cualquier caso, las evidencias científicas siguen compartiendo conclusiones.

Un estudio reciente de las Universidades de Duke y Pensilvania siguió a 750 personas durante veinte años con el objetivo de realizar una investigación longitudinal que acompañara a estas personas durante un proceso de vida. Encontraron que aquellos estudiantes que en la guardería eran más propensos a compartir y ayudar a otros compañeros, tenían más posibilidades de graduarse, terminar la escolarización e integrarse laboralmente con trabajos remunerados a tiempo completo.

La última propuesta con reconocimiento y aprobación internacional es la de Michael Fullan, quien considera que las competencias necesarias para el siglo XXI se orientan alrededor de la creatividad, el carácter, el pensamiento crítico, la colaboración, la ciudadanía y la comunicación (falta referencia bibliográfica, exacta).

Las nuevas investigaciones acerca del aprendizaje nos han conducido hasta el desafío de redefinir las competencias para el siglo XXI. La variedad de nuestra naturaleza humana está en el corazón de un nuevo modelo de escuela. Por eso, celebrar la diversidad de nuestros alumnos y profesores, comunicarlo en las reuniones con padres, buscar espacios, tiempos y lugares para conversar, exponer y mostrar las creaciones y el potencial de todas nuestras competencias.

A pesar de los datos económicos globales y de los índices de pobreza en buena parte del mundo, la escolarización universal ya es un logro en muchos países desarrollados. En países como el nuestro, el reto del siglo XXI no obedece a la búsqueda de nuevos sistemas de clasificación de alumnos en base a criterios como el cálculo, la lectura o la escritura. La sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento busca la mejora universal de una escolarización obligatoria ya lograda con satisfacción.



El reto de una sociedad con nuevas fuentes de información y distintas herramientas tecnológicas, apunta hacia la personalización y enriquecimiento del currículo. Necesitamos aumentar las oportunidades de aprendizaje y centrarnos en todas las competencias, no solo en aquellas que cuadran a la perfección con las áreas y los bloques de contenido.

La escuela uniforme es la escuela del siglo pasado. Aquella en la que todos los alumnos debían aprender de la misma manera. Los sistemas educativos de las sociedades desarrolladas han superado el reto de la escolarización universal con éxito. Ha sido un paso muy importante para la historia de la educación y para el desarrollo de nuestras sociedades. La escuela uniforme, aquella que se vanagloria de usar los mismos métodos y las mismas herramientas de evaluación para todos, cumplió con su finalidad. Pero hoy todos vamos a la escuela y necesitamos del potencial de cada uno para hacer frente a los nuevos retos de nuestro futuro.

1. La innovación educativa toma como unidad de medida a la escuela

Innovar es mirar y descubrir otra realidad, enfocar hacia fuera, hacia dentro y conversar. Innovar es centrarse y descentrarse, crear y destruir. De hecho, a principios del siglo pasado, el economista Joseph Alois Schumpeter fue una de las primeras mentes en usar el término de innovación y lo haría enfocándolo desde la destrucción creativa: la descomposición que debía acompañar el comienzo de toda innovación. Menos mal que más de un siglo después, Edgar Morín recogió el testigo de estas fuerzas completando la destrucción con la transformación resultante que se genera. Pero en un siglo ha habido tiempo para muchas definiciones.

El término «innovación» se puede descomponer en «in» (introducir), «nova» (cambiar lo existente) y «ción» (en proceso). De este modo, tanto a nivel coloquial como profesional, el término innovación se utiliza para señalar tres significados:

1. La propia actividad innovadora en desarrollo, la acción de innovar.
2. El proceso para la incorporación de algo nuevo.
3. El resultado de la actividad, esto es, el producto final.

Adarsh Desai, el director del Laboratorio para la Innovación del Banco Mundial considera que “en pocas palabras, innovar es encontrar y aplicar nuevos enfoques para abordar problemas existentes o necesidades no satisfechas”. Por otra parte, en la definición que ofrece UNICEF encontramos las palabras de Adarsh pero completando el concepto al afirmar que: “from a development perspective, an innovation is a new solution with the transformative ability to accelerate impact. Innovation can be fueled by science and technology, can entail improved ways of working with new and diverse partners, or can involve new social and business models or policy, creative financing mechanisms, or path-breaking improvement in delivering essential services and products. Innovation has been and will be pivotal for reaching sustained, scalable solutions to the world’s complex problems”.

De acuerdo con esta línea de pensamiento, al innovar ponemos en juego un proceso con más o menos potencial creativo, que implica cambio, busca mejora y demuestra su eficacia al replicarse; dicho de otro modo, si puede replicarse y vuelve a funcionar, cumple como innovación.

Vivimos una primavera de innovación educativa. Miles de docentes y cientos de colegios en toda España están apostando por la innovación en sus proyectos educativos. Bien desde el aula, bien desde los departamentos, bien desde la dirección o las AMPAS, las iniciativas florecen alegrando el paisaje educativo. Estamos pues ante una buena noticia, ante un presente comprometido por la mejora de la educación, no solo en España, sino en millones de escuelas en todo el mundo, porque la apuesta por la innovación en los sistemas educativos es la apuesta por nuestro progreso como humanidad. Sin embargo, sin una definición, sin una clarificación de concepto y proceso, la innovación educativa puede convertirse en una quimera y lastrar todo su

potencial. Como explica Axel Rivas “el exceso de usos del término abre las puertas de la sospecha. Como todo aquello que se pone de moda, la innovación sufre rápidamente de una inflación conceptual que le quita valor productivo”.

La historia de la innovación educativa es la historia de la educación. La evolución en las ciencias educativas ha recorrido el mismo camino que otras disciplinas en la historia de la humanidad. Al igual que la medicina ha hecho crecer a médicos y hospitales, así como la epistemología ha cambiado a curadores y bibliotecas, las ciencias educativas han impulsado el crecimiento de maestros y escuelas. Cada vez más escuelas son escuelas del siglo XXI, con alumnos y docentes del siglo XXI, y todo gracias a la innovación. Pero ¿cómo definir la innovación educativa?

En el proyecto educativo de un centro escolar existen muchos elementos susceptibles de combinación para crear propuestas propias a desafíos o problemas de la comunidad. No solo se trata de la integración de tecnología o de metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, los paisajes de aprendizaje o el aprendizaje cooperativo... sino de relaciones con otros agentes del entorno, de horario y de planteamiento con reuniones de padres y profesores: de estilos de dirección, liderazgo y cultura organizativa; de espacios como los pasillos, los patios, la entrada al colegio, los muros... de las decenas de planes que organizan nuestro día a día; de misión, visión y valores y de cientos de pequeños detalles que marcan la diferencia de cada escuela.

Por otro lado, además de estos enfoques que hacen uso del término innovación educativa para referirse a la incorporación de algo nuevo en las escuelas. También proliferan las definiciones que ponen el foco en la acción de innovar.

En el 2010, la OCDE y el Centre for Educational Research and Innovation definieron la innovación educativa como “any dynamic change intended to add value to the educational process and resulting in measurable outcomes, be that in terms of stakeholders satisfaction or educational performance” (cita completa NORMAS APA, ¿dónde está?). Por su parte Ángel Fidalgo, Sein-Echaluce y Alves definen innovación educativa como “la aplicación de una idea que produce cambio planificado en procesos, servicios o productos que generen mejora en los objetivos formativos” (ídem, cita completa NORMAS APA).

Como se puede observar, usamos el término de innovación educativa para referirnos a lo nuevo que incorporamos, lo nuevo que creamos, la acción y el proceso que lo hace posible y el resultado final. Ahora sí, caminemos a lomos de gigantes para entender la innovación educativa en nuestro presente.

1.1. ¿Qué es la innovación educativa?

- La innovación educativa es tanto el pensamiento intencionado y planificado, es decir la idea y su desarrollo, como el proceso, esto es, la acción de innovar, en definitiva, el pensamiento en acción.
- Siempre, siempre, implica cambio
- Nace para dar respuesta a un diagnóstico, a un desafío o a una necesidad, y por lo tanto se entiende como mejora y crecimiento continuo, y no como un debate entre tradición versus modernidad,
- Donde evaluamos su puesta en práctica,
- Tomando siempre como última instancia de medida el éxito en la vida, proyecto y competencias de todos los alumnos, sin distinción,

- Trae consigo mejoras en distintos ámbitos de la comunidad educativa, aunque no sea necesario que ocurra siempre en el primer intento,
- Está protagonizada por alumnos, familias y profesores, pero, sobre todo, dirigida por profesores y equipos directivos,
- Se puede guiar y liderar haciendo partícipe a toda la comunidad de la mano de los principios del pensamiento para la innovación educativa,
- Está basada en la introducción, adopción o adaptación de nuevos elementos como, por ejemplo, metodologías, planificación de espacios, planes, etc.
- También está basada en la creación propia con la combinación de elementos del proyecto educativo de centro, como por ejemplo: la configuración del horario, el planteamiento con reuniones de padres y profesores, los estilos de dirección, liderazgo y cultura organizativa; el uso de los pasillos, los patios, la entrada al colegio, los muros...y los detalles más pequeños que hacen a cada centro único, no necesariamente todos nuevos, pero cuya combinación sí resulta novedosa y ofrece mejores resultados,
- No debe de ser pionera, pero sí nueva para la comunidad educativa donde se desarrolla,
- Puede ocurrir entre dos, en un grupo, en una clase, en una etapa o en distintos cursos, a un nivel micro, meso o macro de la comunidad, pero que ofrece mayor probabilidad de integrarse en la cultura del centro y de replicarse fuera de sus muros cuando:
 - ↳ se tome a la escuela como unidad por excelencia de implantación,
 - ↳ más fácil sea su puesta en práctica,
 - ↳ más compatible con la misión y valores del proyecto,
 - ↳ más observables y sentidos sus resultados en los alumnos
 - ↳ que comprenda menos riesgos y necesite de menores recursos añadidos.

De la escolarización universal a la personalización del aprendizaje. El siglo XX culminó con un hito imprescindible para Europa y Norteamérica: la escolarización universal. En estas regiones el sueño se hizo posible. Solo el 3,8% de alumnos en edad de escolarización se escapan del sistema. Sin embargo, no se invitó a todos a la fiesta.

Según el último informe del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU): un 20,8% de los niños no van a la escuela en el África Subsahariana, un 11% en las regiones norte y oeste del mismo continente, un 8% en Oceanía y un 5% en Asia, Latinoamérica y la región del Caribe. Haciendo la suma con los pequeños porcentajes del resto de regiones alcanzamos la friolera de 263 millones de niños, adolescentes y jóvenes. En total, uno de cada cinco niños del mundo no están escolarizados, una cifra que apenas ha cambiado en los últimos cinco años y que afecta, con más fuerza, a las niñas.

Tres cuartas partes del mundo aún necesitan más escuelas y más profesores. Escuelas más cercanas y mejor acondicionadas donde lideren profesores preparados y valorados. Mientras Asia y África escenifican una crisis de recursos humanos, incapaces de atraer personas cualificadas a la profesión, profesionales que no la abandonen y que puedan sobrevivir en edificios dignos con salarios más bajos que lo que cobran los taxistas o los repartidores a domicilio en sus respectivos países; Europa, Norteamérica, buena parte de Oceanía y Latinoamérica se preguntan qué hacer cuando teniendo a todos en la escuela, no se logra el desarrollo pleno de sus competencias.

La directora Silvia Montoya del IEU lo explica del siguiente modo: “el acceso a la educación es solo parte del problema. Vivimos también una crisis de aprendizaje en la que uno de cada seis niños y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos de competencia en lectura o matemáticas, a pesar de estar en su mayoría escolarizados. La educación debe responder a las necesidades de cada niño y ello requiere un seguimiento eficaz para garantizar, en primer lugar, que estén escolarizados, pero también asegurarse de que aprenden lo que necesitan saber”.

Tres cuartas partes del mundo están intentando que todos los alumnos vayan a la escuela, pero el mundo entero está intentando desarrollar al máximo el potencial de cada niño y de cada niña, cada mañana. La cuestión de fondo en esta encrucijada es que la fórmula de la escolarización universal es conocida, pero la de personalización la estamos descubriendo.

La escolarización universal se ha alcanzado con éxito en países y continentes enteros demostrando su proceso y los beneficios de sus efectos. Podríamos calificarla, por tanto, como una práctica de éxito: un modelo que funciona en todos los niveles, también a gran escala, en su versión macro. Este modelo es el de la escuela en la que la mayoría hemos crecido. Un modelo organizado que cuadra con el arquetipo instalado en el imaginario social donde todos los estudiante aprenden lo mismo, al mismo tiempo, en el mismo lugar, del mismo modo, hora tras hora, día tras día, organizados por edad y entendiendo el éxito como un concepto vinculado a las competencias lingüística, matemática y científica.

No me mal interpreten, este modelo ha sido un éxito, lleno de logros y esforzados avances. Un hito por el que vale la pena un brindis. Sin embargo, sus protagonistas, los maestros, son los primeros que han percibido que de alguna forma, ha llegado a un callejón sin salida, no funciona. El modelo se ha desarrollado con éxito desde la constitución de los primeros sistemas educativos del mundo a comienzos del siglo XX, pero en estos momentos está viviendo el culmen de una crisis largo gestada, y es que el sistema con el que alcanzamos la escolarización universal, no puede permitirnos lograr la personalización del aprendizaje.

2. La innovación busca la personalización

Personalización es una palabra horrenda. No figura en el diccionario español y no existe una definición común, precisamente porque estamos aprendiendo e investigando sobre la cuestión. Sin ánimo de cerrar aquí una definición que complazca a todos, podemos decir que la personalización es la hermana mayor de la diferenciación y de la adaptación, alcanzarla es el principal desafío educativo que enfrentamos en el siglo XXI. La personalización se hace efectiva en el encuentro singular donde la enseñanza se ajusta a las necesidades de aprendizaje únicas de cada alumno.

En el libro, *Viaje a las escuelas del siglo XXI*. Así trabajan los centros más innovadores del mundo, se enmarcan esta transformación en el concepto de escuelas 21: “cuando una escuela actúa, cambia, crece y se desarrolla atenta al presente, a la investigación y a la realidad global y local, descubre su identidad (...) donde los profesores y los alumnos se comportan de un modo diferente, las notas tienen otro sentido, los horarios cambian y las aulas y los pasillos son el escenario de actuaciones completamente nuevas. Son escuelas que cambian para lograr mejores resultados.

Jaume Carbonell ha englobado estas transformaciones bajo el paraguas de: Pedagogías del siglo XXI, en las que “adquieren relevancia las pedagogías sistémicas, críticas, lentas, inclusivas, no directivas o que tie-

nen que ver con las inteligencias múltiples o con los proyectos de trabajo. Todas y cada una de ellas disponen de redes de intercambio y colaboración, de espacios de encuentro”.

Por su parte, Jordi Adell y Linda Castañeda beben del concepto de tecnologías emergentes para bautizar a las pedagogías emergentes como “el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje”.

La última sistematización ha sido la de Michael Fullan y Maria Langworthy. En, *A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning* describen la aparición de nuevas pedagogías con puntos en común: “The ‘new pedagogies’ are not just instructional strategies. They are powerful models of teaching and learning, enabled and accelerated by increasingly pervasive digital tools and resources, taking hold within learning environments that measure and support deep learning at all levels of the education system. ‘Deep learning’, in the way we will describe it, develops the learning, creating and ‘doing’ dispositions that young people need to thrive now and in their futures”.

La historia de la educación hasta el presente es la historia del cambio y transformación de las escuelas. La evolución en las ciencias educativas ha recorrido el mismo camino que otras disciplinas en la historia de la humanidad. Al igual que la medicina ha hecho crecer a médicos y hospitales, así como la epistemología ha cambiado a curadores y bibliotecas, las ciencias educativas han impulsado el crecimiento de maestros y escuelas. Cada vez más escuelas son escuelas del siglo XXI, con alumnos y docentes del siglo XXI, y todo gracias a la innovación.

2.1. ¿Qué caracteriza a las escuelas innovadoras?

- Entienden y evalúan la innovación con la mejora del proyecto vital de sus estudiantes.
- Toman al conjunto del centro educativo como unidad de cambio y mejora. Aunque algunos de ellos no nazcan directamente de escuelas, todos los proyectos anidan en las escuelas.
- Contribuyen con la mejora y transformación del entorno. Son unidades de innovación social vitales para la población donde se encuentran en el presente y el futuro.
- Son proyectos probados, han sido implantados con éxito y han documentado la historia que prueba la mejora en sus evidencias.
- El éxito de sus resultados se explica, en gran parte, por la metodología, los modos de trabajo, las decisiones y los procedimientos diferentes, creativos y eficientes; no únicamente por sus recursos, también necesarios, pero ni decisivos ni aclaratorios de su éxito.
- Son sostenibles en el tiempo. O bien han sido replicados alcanzando una población significativa, incluso con casos en distintos países o continentes, o bien ofrecen garantías de replicación encontrándose en fases iniciales de expansión con éxito.
- Son pioneros. Demuestran un grado de originalidad, novedad y valor diferencial en relación con las respuestas que ya existen en el contexto donde se sitúan.
- Están por todo el mundo, no solo en los sistemas educativos que los estudios internacionales sitúan por encima del resto.

2.2. ¿Cuáles son los proyectos educativos donde cada estudiante desarrolla su proyecto de vida?

- Aprender de formas distintas, no todos con el mismo material, las mismas experiencias y el mismo momento y lugar, pero con un currículo compartido;
- Con itinerarios personalizados, al tiempo que se promueve el crecimiento en equipos, apostando por pedagogías integradoras de metodologías que lo hagan posible como los paisajes de aprendizaje, el aprendizaje-servicio, métodos de aprendizaje adaptativo con tecnología o el aprendizaje basado en proyectos.
- En crecimiento constante, evaluado y demostrado en la mejora de todas las competencias de todos los alumnos.
- Donde estudiantes, familias y profesores comparten una visión de la educación integral y de las competencias necesarias en el siglo XXI, que se hace presente en programaciones, rótulos, espacios, conversaciones, en los patios.
- Con docentes, familias, tutores y expertos conectados, compartiendo espacios de trabajo.
- Donde los profesores crecen como profesionales en la evaluación compartida y en sus dinámicas de reflexión para la acción y aprenden, constantemente, para mejorar su práctica y crecer innovando en proyecto.
- Donde los alumnos se organicen de acuerdo a sus niveles de competencia,
- Medidos con distintas herramientas que evidencian su desarrollo como porfolios, diarios de investigación, presentaciones públicas, pruebas orales y escritas, diluyendo vida, escuela, realidad y aprendizaje gracias a una evaluación auténtica.
- En un currículo que haga local lo global,
- En distintos tiempos y en distintos lugares, aunque con un seguimiento individualizado.
- Teniendo a un tiempo tutores y grupos de referencia, donde las decisiones de gestión se tomen en comunidad: alumnos, familias y educadores.
- Es decir, donde horarios, lugares, agrupaciones y planificación se organizan de acuerdo a las competencias y la evidencia de su maestría.
- Donde el éxito se comprende y se evalúa no solo en las competencias lingüística, matemática y científica; también al aprender a aprender, en las competencias cultural y artística, en la social y ciudadana y en la autonomía e iniciativa personal, puertas para el desarrollo de la creatividad en cada estudiante

3. Una brújula para promover la innovación en la escuela

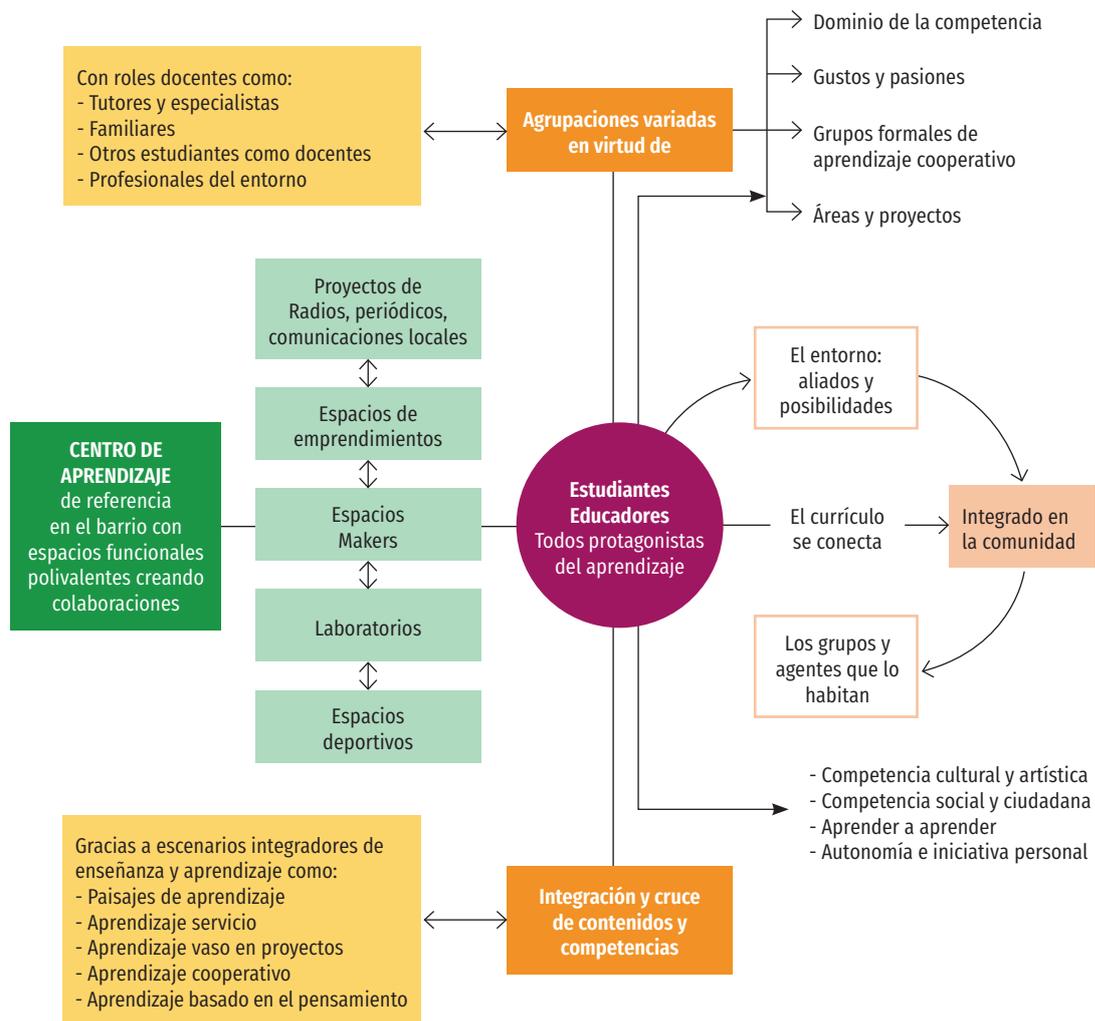
Una escuela innovadora es la que ayuda a construir el mejor proyecto de vida para cada uno de sus alumnos, sin distinción. Son escuelas que cambian para lograr mejores resultados. ¿Cómo extender su trabajo y sus proyectos? ¿Cómo lograr la transición de la escolarización a la personalización del aprendizaje? Promoviendo, legislando, dialogando en comunidad y con las familias para entender e impulsar que:

1. La mejor evidencia de la innovación educativa es la mejora del proyecto de vida de sus alumnos. La innovación no termina en los dispositivos, las metodologías o los muros de cristal. La innovación tiene como misión el éxito de todo el alumnado de un centro, ¡sin distinción! Todo lo demás, por muy importante que nos parezca, quedará subordinado a este fin. El foco de la innovación es el rostro y el éxito de los alumnos.

2. ¿Y qué entendemos por éxito? Algo que va más allá de los resultados académicos. Las escuelas necesitan acompañar el desarrollo de todas las competencias. Todas contribuyen al crecimiento, sobre todo cuando incluimos aquellas que hasta el momento, nos han resultado más difíciles de estudiar, aquellas que se han denominado erróneamente, y durante años, “blandas”: aprender a aprender, la competencia cultural y artística, la social y ciudadana y la autonomía e iniciativa personal.
3. Lograr modelos de seguimiento y evaluación de estas competencias es una labor imprescindible para evidenciar y entender la innovación. Necesitamos rúbricas y modelos de gradación de todas las competencias, modelos que vayan más allá de lo poco que ofrece la legislación actual. Esta tarea es una oportunidad única y una responsabilidad ineludible de las administraciones públicas, universidades y otras instituciones dedicadas a la investigación para compartir en abierto sus resultados con las escuelas. Se están gestando iniciativas, pero no serán suficientes sin la necesaria labor de las consejerías de educación y la red pública.
4. Si la innovación busca mejorar todas las competencias de todos los alumnos, no tienen sentido discusiones entre tradición y modernidad, no se trata de batallas entre “docentes clásicos” o “docentes innovadores”. La innovación es crecimiento, crecimiento que siempre implica cambio y mejora de resultados, resultados que se hacen evidentes en las competencias de nuestros alumnos. La innovación es un clásico de toda escuela.
5. Si la innovación es crecimiento, las escuelas innovadoras son escuelas que crecen. ¿Cómo crece una escuela? Cuando se dan las condiciones para que educadores y comunidad se desarrollen profesional y emocionalmente. Una escuela que innova, crece. Una escuela que crece, crece porque lo hace sobre todo, su claustro.
6. ¿Cómo crecen los claustros? Con proyectos educativos de creación compartida en su visión y en sus sueños, planeando de manera distribuida, evaluando la mejora de su proyecto y tomando como evidencia fundamental el éxito de sus alumnos; permitiendo que si un centro crece y mejora, parte de su plantilla pueda permanecer para seguir implementando el modelo; visitando, conociendo y acompañando aulas y compañeros del propio centro y de otros centros de la región, aprendiendo de prácticas de otras escuelas en países distintos pero en contextos semejantes... La formación del profesorado no es un curso, es un modo de vivir centrado en la observación y la práctica reflexiva.
7. El centro es la unidad de cambio del sistema educativo. Por debajo del centro el cambio no es sostenible en el tiempo, por encima no es manejable. Necesitamos por tanto, poner el foco en el crecimiento de equipos de profesores, con redes de centros que impacten en municipios y ciudades educadoras.
8. Las investigaciones internacionales y los resultados de progreso como país no aportan valor para generar cambios a pequeña escala, en el día a día. Cumplen otras objetivos, son necesarias pero no son las únicas. Necesitamos estudios e investigaciones sobre buenas prácticas tomando a las escuelas como referente, que superen las fronteras de cada país para comprobar cómo distintas escuelas en distintos lugares de el mundo está creciendo con proyectos semejantes. Encontremos y analicemos estos proyectos de éxito para su replicación y adaptación allí donde más se necesitan. Apoyemos el cambio en la evidencia científica tomando aulas y escuelas como centros de estudio.
9. Si la innovación busca los mejores resultados de los alumnos, los centros con mayor probabilidad de crecer y mejorar son aquellos en las zonas de mayor necesidad. Por eso las escuelas en los entornos de mayor dificultad socioeconómica necesitan de los mejores docentes.
10. Trabajando con las familias integradas en el proyecto educativo de centro más allá de las Asociaciones de Madres y Padres. El éxito en el proyecto de vida de los alumnos comparte responsabilidad a partes iguales entre la escuela y la familia. En el momento de transformación que vivimos

es necesario integrar a las madres y a los padres en el día a día, más allá de las reuniones con los tutores. Solo su participación garantizará la comprensión del proyecto educativo. Contemos con ellos como profesionales, expertos, diseñadores de experiencias, consejeros, organizadores de eventos, patios y actividades, etc.

Vivimos una primavera de innovación educativa en España y en todo el mundo. Los docentes y las escuelas son los principales protagonistas de la transformación hacia la personalización del aprendizaje. Sigamos compartiendo y creciendo juntos porque la historia de la innovación educativa es la historia de nuestro progreso como seres humanos. Cambiemos el mundo escuela a escuela.



Escuelas-Familias transformadoras. Una guía para transformar juntos la educación.

BIBLIOGRAFÍA

Cambridge Education (2015) *Go innovate! A guide to successful innovation for education.*

Cañal de León, P. y otros (2002). *La Innovación Educativa.* Madrid.

Carbonell, J. (2016) *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. y Langworthy M. (2014) *A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson

Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

Hargreaves, D. (2013). *Education Epidemic. Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Creative Commons.

Hernando, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. España: Fundación Telefónica.

Hernando, A. (2018). *Escuelas Innovadoras y familias creativas. Una guía para transformar juntos la educación*. España: UNESCO, Acción Magistral, FAD.

OECD/Eurostat. (2005). *Oslo Manual, Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*. Paris: OECD.

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Letras Universitarias.

Rivas, A. (2017) *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Argentina: Fundación Santillana.

CAPÍTULO 8

Algunas claves en el fomento del vínculo entre docencia e investigación en la formación inicial y permanente del profesorado: la necesidad de investigar para innovar

Viviana Palencia-Salas. Universidad del Atlántico. Colombia
Sara Villagrà-Sobrino. Universidad de Valladolid. España
Vanesa Gallego-Lema. Universidad del País Vasco. España
Bartolomé Rubia-Avi. Universidad de Valladolid. España

Investigar resulta indispensable para mejorar la educación y transformar la sociedad, así como para generar cambios que den lugar a nuevos conocimientos que favorezcan los procesos de innovación educativa para repensar el quehacer docente (Murillo y Hidalgo, 2017; Imbernón, 2012). La investigación educativa se ha convertido en una actividad esencial en la profesión docente, dado que representa el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de sus actores principales (Wood y Smith, 2018; Cochran-Smith y Lytle, 2002). No obstante, la literatura evidencia que las investigaciones en educación no son realizadas por los docentes, sino por investigadores externos a la escuela, lo cual ha ocasionado que estas investigaciones hayan tenido poca influencia sobre las prácticas de los docentes, debido a la distancia existente entre ambos colectivos (Freeman, 1998; Sancho, 2010; Perines-Véliz, 2016). Esta distancia viene definida por varias barreras tales como la elección de temáticas que son escogidas por los investigadores y que pueden ser consideradas poco relevantes para los maestros/as; los resultados poco concretos de los estudios; el lenguaje especializado en que es comunicada la investigación y la escasa formación en investigación del profesorado, entre otros (Lysenko, Abrami, Bernard y Dagenais, 2015; Sancho, 2010).

Sumado a lo anterior, Cai et al., (2017) consideran que la desconexión entre la investigación y práctica se origina por la poca comprensión de la influencia de los resultados obtenidos en los contextos locales, así como por la poca supervisión de la implementación y efectividad de métodos particulares de enseñanza. A su vez, nos encontramos con importantes limitaciones en las políticas institucionales que no generan vías para promover la investigación por parte de los maestros/as ni nexos con los investigadores procedentes de instituciones de Educación Superior u otros organismos con competencias en esta materia. Sobre este aspecto, López-Rupérez (2015), indica que en España rara vez los maestros/as participan en investigaciones empíricas sobre su propia práctica que permitan fundamentarla o mejorarla. Esto se puede atribuir a la falta de estímulos y reconocimientos para que los maestros/as investiguen, así como a la carencia de planes de estudio orientados a promover la investigación en la formación inicial de estos profesionales (Zeichner, 2010; McDougall, Saunders y Goldenberg, 2007; Healey, 2005; Healey et al., 2009).

En nuestro contexto actual, a los maestros/as se les continúa asignando el rol de receptores del conocimiento generado por investigadores profesionales. El conocimiento del profesorado por lo general viene determinado por su experiencia personal, a través de observaciones de otras experiencias o consulta a alguna autoridad del ámbito educativo (Ary, Jacobs, Sorensen-Irvine y Walker, 2018). Sin embargo, el conocimiento procedente de la investigación educativa pocas veces es una fuente de consulta por parte del docente (Van Schaik, Volman, Admiraal y Schenke, 2018; Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002; Weimer, 2008). Aunque se reconoce la importancia del conocimiento práctico del docente, así como su experiencia sobre el quehacer diario en las aulas, las prácticas de enseñanza innovadoras deberían apoyarse y complementarse en aspectos resultantes de aproximaciones más sistemáticas a la comprensión de los fenómenos educativos (Van Schaik et al., 2018). Por tal motivo, se hace necesario que desde la formación inicial y permanente del profesorado se fortalezca la formación en investigación para que los docentes puedan asumir el rol de investigadores en su práctica educativa sobre temas y problemáticas relevantes en su realidad contextual. O bien, que puedan llevar a cabo trabajos colaborativos con investigadores expertos, que permitan integrar el conocimiento práctico y personal del docente con el conocimiento procedente de la investigación, disminuyendo de este modo las barreras existentes en el nexo docencia e investigación. En definitiva, es primordial que la investigación en el campo educativo tenga un impacto para el colectivo docente (Cochran-Smith et al., 2002), que el tipo de conocimiento sobre procesos de enseñanza/aprendizaje, problemas educativos e investigaciones escolares, no sea exclusivamente realizado por investigadores externos a las escuelas, sino que pueda ser promovido por los docentes, en el que no sean parte del objeto de estudio, sino que tengan un papel principal en la identificación de problemáticas relevantes para la mejora de su práctica educativa y la generación de innovaciones educativas fundamentadas en evidencias.

Teniendo en cuenta lo anterior, con el objetivo de favorecer el fomento de la investigación en la formación y ejercicio docente, en la primera parte de este capítulo pretendemos visibilizar ejemplos de prácticas para fomentar el nexo investigación-docencia desde la formación inicial del profesorado. En la segunda parte mencionamos ejemplos de prácticas que fomentan la investigación colaborativa y la innovación educativa desde el nexo entre la formación inicial y permanente del profesorado.

1. Ejemplos de prácticas para fomentar el nexo investigación-docencia desde la formación inicial del profesorado

El planteamiento actual de la formación inicial docente se evidencia como un campo complejo en el que buscamos romper con los modelos tradicionales hegemónicos que hemos heredado. Por lo tanto, surge la necesidad de emprender nuevos caminos que rompan con lo instaurado y propicien nuevas vías que preparen a los futuros docentes de manera integral (Marcelo y Vaillant, 2018). En este sentido, están emergiendo prácticas diseñadas e implementadas por profesorado universitario que fomentan el nexo docencia-investigación, favoreciendo una formación inicial docente de calidad. De este modo, buscamos hacer visibles prácticas de investigación e innovación que pretenden replantear los modelos tradicionales empleados en la formación inicial de los docentes y que favorecen la producción de conocimiento generado por maestros/as investigadores.

1.1. Modelo que integra el diseño curricular, la investigación y la enseñanza

Griffiths (2004), Healey (2005) y Healey y Jenkins (2009), han diseñado un marco conceptual en el que describen la importancia del nexo investigación-docencia, promoviendo la investigación en la Educación

Superior. La idea de conectar la docencia y la investigación ha ido ganando importancia en las últimas tres décadas en diversas instituciones de Educación Superior ante el surgimiento de diversas iniciativas para que los estudiantes participen de manera activa en procesos de enseñanza-aprendizaje basados en la investigación (Tight, 2016; Jenkins y Healey, 2015).

El marco conceptual que propone la integración entre la investigación y la docencia en la formación de los futuros profesionales se compone de cuatro enfoques (véase Figura 1):

1. la investigación dirigida (Research-led);
2. el currículo orientado a la investigación (Research-oriented);
3. la investigación tutorizada en el plan de estudios (Research tutored);
4. el currículo basado en la investigación (Research-based).

Estos cuadrantes varían de acuerdo con dos grandes temáticas. Por un lado, el tipo de aprendizaje y concepción que se tenga sobre la docencia y, por otro lado, en relación con cómo se concibe la investigación en la propia enseñanza (como un contenido o como un proceso).

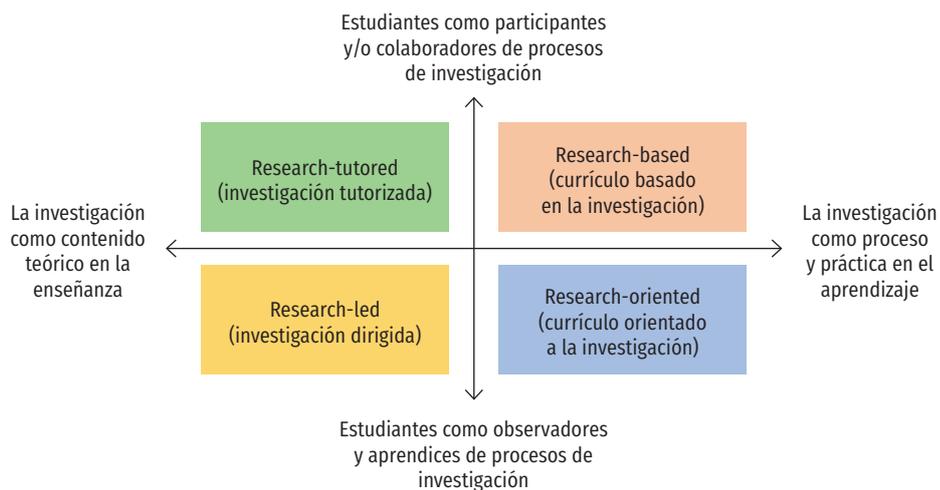


Figura 1. Diseño del currículo basado en el nexo investigación-docencia. (Healey, 2005)

En la investigación dirigida o también denominada *Research-led*, la orientación del currículo está centrada en garantizar que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos procedentes de la investigación actual en la disciplina, lo que puede incluir investigaciones realizadas por los docentes. En el currículo orientado a la investigación o *research-oriented*, se busca que los estudiantes desarrollen habilidades y técnicas de investigación, a través de la utilización de los métodos de investigación apropiados. Referente a la investigación tutorizada o *research-tutored*, los estudiantes deben participar en discusiones de investigación, analizando de forma crítica y objetiva la investigación en la disciplina. Finalmente, en el currículo basado en la investigación o *research-based* se espera que los estudiantes diseñen y pongan en marcha sus propias investigaciones, siendo el académico un facilitador en este proceso.

Cabe destacar que este modelo se ha utilizado para realizar adaptaciones en planes de estudio de algunas carreras de formación de profesorado, así como para evaluar el estado del nexo docencia-investigación en ellas (Afdal y Spernes, 2018; Lopes, Boyd, Andrew y Pereira, 2014). Un estudio elaborado por Tight (2016) da

cuenta de cómo este modelo está implementándose en Educación Superior especialmente en Europa Occidental. De forma similar, en universidades de Australia, Finlandia y Noruega se han adoptado enfoques basados en la investigación, de forma que las asignaturas de las titulaciones están orientadas a fomentar procesos de indagación en las que los estudiantes tienen un rol activo (Mckerchar, 2005; Krokfors et al., 2011). Por otra parte, Estados Unidos, Australia y Canadá, cuentan también con políticas institucionales de formación para reforzar el nexo docencia-investigación en sus planes de estudio (Healey et al., 2009).

Un ejemplo de ello lo encontramos en la Universidad de McMaster (Canadá). En esta universidad las clases se deben realizar de forma colaborativa en grupos de 4 o 5 estudiantes, desarrollando ejercicios y tareas enfocadas hacia la reflexión, lecturas y análisis de resultados que permitan responder a los interrogantes formulados.

Además, resaltan la importancia de impartir clases con grupos que sean inferiores a 25 estudiantes, para facilitar el trabajo en equipo y puesta en común de las prácticas efectuadas en torno a la investigación (Jenkins et al., 2015).

1.2. Hopscotch Model/Modelo Rayuela

Rayuela es un modelo conceptual y una herramienta web¹ que tiene la finalidad de guiar a distintos profesionales en la elaboración de un diseño de investigación, partiendo de los marcos ontológicos y epistemológicos asociados a distintas tradiciones de investigación existentes (Jorrín-Abellán, 2016; 2019). La herramienta web está basada en formularios interactivos que emplean Google Scripts, que permiten orientar al usuario en la toma de decisiones paradigmáticas del estudio, proporcionando información en formato textual y multimedia de cada uno de los pasos. Cuando se completan los 9 pasos del modelo, la herramienta web envía de forma automática el diseño de la investigación en formato pdf al correo electrónico del usuario. En la figura 2, se presenta el esquema de este modelo.

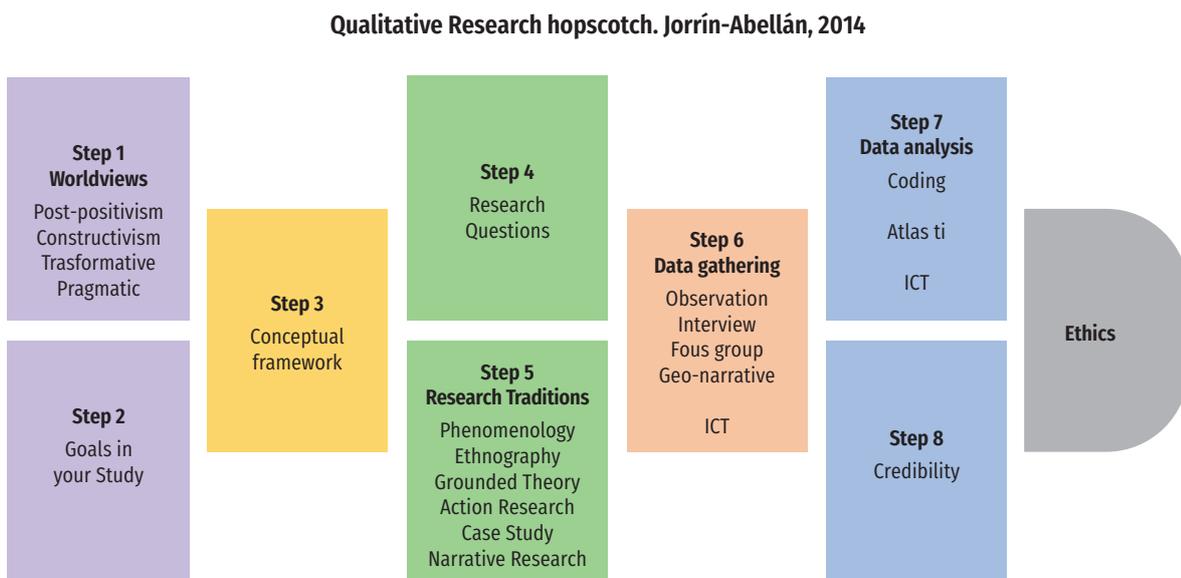


Figura 2. Modelo Rayuela (Jorrín-Abellán, 2016)

1 <http://hopscotchmodel.com/bienvenidos/>

Desde su lanzamiento en el 2015, Rayuela ha sido utilizada por más de 800 estudiantes de grado y de doctorado en universidades de España, Colombia, Estados Unidos y Tailandia. Además, ha recibido más de 16,000 visitas de usuarios en 72 países, y se han generado más de 700 diseños de investigación desde su creación. De esta manera, este modelo apoyado en tecnología se posiciona como un mecanismo de fácil acceso y de gran ayuda para los maestros/as en formación, que tienen el interés de llevar a cabo procesos de investigación en el campo educativo.

1.3. Relatos autobiográficos, cartografías y otras aproximaciones al aprendizaje en la formación docente

Las experiencias con énfasis en aspectos biográficos, sociales, culturales, emocionales, afectivos y tecnológicos de los aprendices son especialmente relevantes para acercarse a la comprensión y conocimiento personal y profesional de los docentes en formación inicial o permanente. Esta adquisición de saberes no procede únicamente de fuentes externas o de la propia transmisión disciplinar, sino que van cobrando forma y se van incorporando, constituyendo de esta manera una experiencia que afecta, transforma y que implica subjetivamente (Contreras, 2010).

Los relatos autobiográficos en educación son empleados desde finales de los 70 con la intención de revalorizar la experiencia docente como instrumento de construcción del conocimiento, permitiendo desarrollar procesos de reflexión e identificación del propio paradigma docente (González y Barba, 2013). Además, permiten organizar y describir las propias experiencias del docente facilitando su autocomprensión en la dinámica de su vida profesional (Arlés, Cecilia y Rodríguez, 2014). A partir de estos relatos, el docente protagonista narra hechos sobre su experiencia, describiendo situaciones con las que construye su identidad profesional y le otorga un sentido a su quehacer educativo, ofreciendo un modo alternativo para analizar y profundizar en los procesos y prácticas educativas (Bolívar y Domingo, 2019). Suárez (2016), considera que a partir de la documentación narrativa de las experiencias docentes se promueve la participación de estos profesionales en procesos de reflexión, indagación y desarrollo profesional. Estas narraciones del yo visibilizan diferentes maneras de ver y sentir el mundo, posibilitando encuentros para la reflexión y que promuevan la transformación de la práctica docente e investigadora (Hernández y Rifá, 2011).

Por otra parte, estas aproximaciones permiten consolidar espacios de trabajo colaborativo en campos de investigación educativa e innovación docente.

En este sentido, emergen las cartografías como un espacio de representación siguiendo la perspectiva de Deleuze y Guattari (2005), que promueven la reflexión sobre las realidades del aprender docente ofreciendo un paraguas para el trabajo colectivo y participativo que escuchan las voces comunes de los docentes. Lo cartográfico ayuda a problematizar lo naturalizado en los procesos de formación docente, a crear distintas conexiones que permiten la construcción de la identidad docente y el intercambio de saberes para comprender mejor sobre cómo, dónde y por qué aprende el profesorado. Así, las cartografías cobran relevancia como un dispositivo rizomático que permiten que los docentes reflexionen y dialoguen sobre su aprender, prestando atención a lo diverso, a lo emergente, al devenir de la investigación desde una perspectiva postcualitativa (Hernández-Hernández, 2019; Gutiérrez-Cabello y Aberasturi-Apráiz, 2019; Gallego-Lema, Aizpurúa-Aguirre y León-Guereño, En prensa).

Cuando este tipo de estrategias son empleadas en la formación y ejercicio docente, se enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de las reflexiones del docente plasmadas en la escritura sobre el currículo, los estudiantes, planes de estudio, y sobre la propia práctica (Sameshima, 2009).

Farrero i Oliva (2016), exploró la narración del relato autobiográfico y su análisis como metodología para promover el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros/as a partir del arte contemporáneo en la Universidad de Lleida. Para ello, analizó 407 relatos de futuros docentes, y posteriormente construyó su propio relato a través de la polifonía literaria. Con la elaboración de los relatos de los maestros/as en formación, se buscaba que estos tomaran conciencia de los modelos docentes que habían vivido. Para ello debían reflexionar sobre las prácticas en la escuela y establecer relaciones entre el arte y los contenidos del currículum de formación de maestros/as. De tal modo, que esta práctica se centraba en la propia experiencia educativa de la escolaridad y de la formación docente. Esta experiencia permitió a los docentes en formación visibilizar y reflexionar sobre su identidad como futuros maestros/as.

Gallego Lema, Correa Gorospe, Villagrà Sobrino, y León Guereño, (2018), reconociendo la importancia de la educación emocional en la formación inicial y en el desarrollo profesional docente, llevaron a cabo una experiencia de investigación con los futuros maestros/as de Educación Infantil en la Universidad del País Vasco y en la Universidad de Valladolid. Con el objetivo de que los estudiantes identificaran los temores que podrían tener frente a diferentes situaciones que se pueden presentar en la escuela. Setenta y un estudiantes pertenecientes al Grado de Maestro/a en Educación Infantil participaron en esta experiencia. A lo largo de las sesiones los estudiantes trabajaron de forma colaborativa sobre los miedos asociados a su futuro profesional en la escuela. Se trabajó en la identificación, interiorización y expresión de esos miedos a través de los distintos medios de expresión como el cuerpo y la expresión artística a través de la elaboración de grafitis con y sin el apoyo de tecnología. Esta investigación permitió que los estudiantes participantes valoraran la importancia de reconocer y trabajar sobre sus miedos referentes a su futura labor como docentes. Además, los docentes demostraron una satisfacción al romper el estereotipo de clase instrumentalista.

2. Ejemplos de prácticas para fomentar la investigación y la innovación colaborativa desde la formación inicial y permanente del profesorado

Cuando los maestros/as buscan llevar a cabo innovaciones educativas introduciendo un nuevo elemento que permita transformar la situación inicial y resolver los problemas identificados en la realidad educativa, pueden recurrir a la investigación basada en el diseño. A partir de la investigación, el profesorado diseña materiales, programas o estrategias didácticas que posteriormente son sometidas a un análisis pormenorizado con el objetivo de ser mejorado y utilizado de nuevo (De Benito y Salinas, 2016). En este sentido, presentamos experiencias de investigación e innovación desarrolladas en equipos colaborativos formados por profesorado universitario, maestros/as en formación inicial y maestros/as en ejercicio.

2.1. Proyecto SciencePro²

Barranco-Izquierdo, Sanz-Trigueros, Calderón-Quindós y Alario-Trigueros (2016), abordan los problemas que tienen los futuros maestros/as del Grado de Educación Primaria de la mención en inglés cuando tie-

2 Para ver más información sobre el proyecto: <http://sciencepro.uva.es/>

nen que enfrentarse a la enseñanza en aulas bilingües, como medio para mejorar la formación ofrecida desde el propio plan de estudios. SciencePro es un proyecto de innovación docente de la Universidad de Valladolid que busca dotar de herramientas polivalentes a los futuros docentes de secciones bilingües para un desempeño profesional de calidad en la enseñanza de la asignatura de Ciencias Naturales (Science) en lengua extranjera.

El equipo de SciencePro trabaja de forma colaborativa inter y transdisciplinar en la elaboración y reflexión sobre materiales didácticos y metodologías de enseñanza apropiadas para la enseñanza de Ciencias en lengua extranjera. Los maestros/as en formación inicial forman parte de equipos de trabajo colaborativo en los que se formulan problemáticas que son abordados a través del co-diseño de situaciones de aprendizaje de manera conjunta con maestros/as en activo y profesorado universitario de las áreas de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Didáctica de la Lengua Inglesa. Estas experiencias son puestas en marcha por los maestros/as en formación inicial durante su periodo de prácticas en las escuelas y posteriormente analizadas por el equipo de investigación colaborativa.

2.2. Lesson study en la formación inicial y permanente docente

La metodología de investigación *lesson study* (LS) promueve el cambio y la mejora educativa facilitando la comprensión de la realidad objeto de estudio (Soto y Pérez-Gómez, 2015). En este sentido LS es un tipo de investigación-acción colaborativa que se basa en la creación de lecciones efectivas y análisis de la propia práctica, fomentando a su vez el desarrollo profesional (Lewis, 2002). A partir de este enfoque, se realizan cambios en las prácticas educativas, se mejora la efectividad del aprendizaje de los estudiantes, y los docentes mejoran sus competencias profesionales a través de la construcción conjunta del conocimiento pedagógico (Cheng y Lin, 2013).

Las LS se desarrollan en grupos de 4 a 6 docentes que se reúnen para diseñar, desarrollar, comprobar, analizar y realizar mejoras al desarrollo de una lección o de una propuesta didáctica (Stigler y Hiebert, 1999). El docente se convierte en investigador del currículo y de su práctica. Al observar y analizar las lecciones, los docentes reformulan la estructura metodológica y los contenidos impartidos, de esta manera, pretenden mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el conocimiento profesional docente (Soto et al., 2015). Aunque esta corriente se emplea en el ejercicio docente, recientemente se ha incrementado su utilización en la formación inicial del profesorado, como mecanismo para incentivar la formación en investigación y acercar la universidad y la escuela a través de este tipo de prácticas de investigación-acción. En España las LS han tenido repercusión en la Educación Primaria y en la Educación Superior, lo cual se evidencia en el desarrollo de proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación, buscando incorporar este tipo de metodología en la formación y práctica docente (Soto, Serván, Peña, y Pérez-Gómez, 2019).

En la Universidad de Málaga se han incorporado procesos de LS de forma interdisciplinar a través de las distintas asignaturas del plan de estudios de los futuros docentes de Educación Infantil, de Educación Primaria y Pedagogía. El propósito ha sido promover la reconstrucción de los conocimientos prácticos de los futuros docentes, empleando un proceso de diseño, desarrollo y estudio de Unidades Didácticas o “lecciones” de forma cooperativa entre la escuela y la universidad, con la supervisión del profesorado universitario (Pérez-Gómez, Soto y Serván, 2010; Soto, Serván y Caparrós, 2016; Cajkler y Wood, 2016).

En estas prácticas de LS se organizan grupos de 4 y 6 estudiantes de Magisterio apoyados por un tutor/a, el cual les propone diseñar y desarrollar una propuesta educativa para estudiantes de una escuela

específica. En el desarrollo de la propuesta, los futuros docentes alternan los roles de docente y observador, realizando procesos de reflexión crítica y sistemática desde la planificación hasta la evaluación de los resultados. De tal modo, que visibilizan y transforman sus creencias u opiniones respecto a la práctica desarrollada. Asimismo, les brindan una mayor importancia a los procesos de sistematización del proceso a lo largo de sus etapas.

Los resultados de estas experiencias que se recopilan a través de entrevistas, observaciones y portafolios, dan cuenta de la reconstrucción del pensamiento crítico de los futuros docentes, antes, durante y después del proceso de esta metodología. Las evidencias obtenidas de estas prácticas demuestran el interés manifestado por los futuros maestros/as en seguir formándose y emplear este tipo de investigación-acción colaborativa en su práctica profesional (Soto et al., 2016).

2.3. Learning study en la formación inicial y permanente docente

El modelo de *learning study* es similar al propuesto por el *lesson study*, pero basado en un marco teórico, denominado -teoría de la variación- como teoría del aprendizaje que orienta el diseño, planificación, análisis y evaluación de los procesos de aprendizaje en el aula (Holmqvist-Olander 2015). Este enfoque emplea la investigación-acción colaborativa al análisis y reflexión de prácticas concretas que promueven el aprendizaje de los estudiantes. Holmqvist-Olander (2015), sugiere que esta estrategia puede ser útil para que los docentes identifiquen aspectos de aprendizaje deseados, lo que guarda relación con un número específico de aspectos críticos del contenido que manejan los estudiantes, pero que aún no han sido interiorizados y necesitan hacerlo para seguir aprendiendo. Estos aspectos críticos conocidos como “claves de aprendizaje” pueden variar de acuerdo con los objetivos de aprendizaje y al grupo de estudiantes. Teniendo en cuenta que algunos estudiantes saben manejar ciertas claves de aprendizaje, el docente procura identificar qué aspectos clave son necesarios para mejorar su rendimiento académico. Este modelo pretende a su vez mejorar la competencia profesional de los maestros/as, dado que construyen el conocimiento pedagógico de forma colaborativa para ayudar a los estudiantes a aprender objetivos específicos de aprendizaje (Cheng y Lo, 2013).

Davies y Dunnill (2008), emplearon procesos de *learning study* en un programa de formación inicial docente en la Universidad de Birmingham, para lo cual los futuros docentes trabajaron de forma colaborativa en los procesos de planificación, enseñanza y revisión de lecciones y resultados de aprendizaje en cuanto a la teoría de la variación, con el objetivo de ayudar al alumnado a comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta experiencia se desarrolló durante dos años (2004-2006) con 69 futuros docentes de secundaria. De tal modo, que implementaron tres ciclos de *learning study* durante el primer año y dos ciclos durante el segundo año. Cada ciclo constaba de los siguientes pasos:

- Elegir el objetivo de aprendizaje.
- Investigar formas en las que se puede comprender el objeto de aprendizaje.
- Planificar y enseñar de forma colaborativa una lección, con la supervisión y colaboración del tutor de la universidad y el docente de la escuela.
- Evaluar la lección centrada en cómo las diferencias entre la comprensión de los estudiantes están relacionadas con las observaciones de la enseñanza.
- Documentar el proceso y presentar los resultados de la investigación.

Antes de llevar a cabo cada ciclo, cuatro tutores universitarios y 12 mentores escolares formaron a los futuros docentes participantes sobre este modelo y el diseño de estrategias para recopilar datos. Los futuros docentes emplearon entrevistas y cuestionarios para conocer las concepciones de los estudiantes sobre la experiencia y la evolución en el proceso de aprendizaje. Posteriormente, realizaron relatos de cada sesión del ciclo de *learning study*, en los que plasmaban la experiencia de aprendizaje.

Los autores manifestaron que esta experiencia de investigación proporcionó un aprendizaje significativo para los futuros docentes, fortaleciendo los procesos de indagación, reflexión, sistematización, planificación de lecciones, reconocimiento de la importancia de los conocimientos previos del alumnado y creación de entornos de aprendizaje auténticos para el alumnado.

2.4. TILE: herramienta de indagación docente para el diseño de situaciones de aprendizaje mejorado por tecnología

La proliferación de tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje ofrece múltiples oportunidades para el desarrollo de innovaciones educativas. De manera paralela existe un número creciente de investigaciones orientadas a analizar cómo se puede apoyar al profesorado en el diseño de escenarios educativos soportados por tecnología (Goodyear, 2015; Marín Juarros, Asensio Perez, Villagrà-Sobrino, Hernández-Leo, y García Sastre, 2018). TILE³ (Teacher Inquiry tool for LEarning Designs) (Michos, Leo, y Albó, 2018) es una herramienta que sigue una aproximación basada en la indagación docente para fomentar la reflexión del profesorado sobre su propia práctica en el diseño de situaciones de aprendizaje mejorado por tecnología y su relación con las analíticas de aprendizaje que pueden ser extraídas de esas situaciones.

Michos et al., (2018) implementaron dos casos de estudio con la participación de 53 docentes de dos centros de Educación Secundaria durante un programa de desarrollo profesional docente sobre el diseño de situaciones para promover el aprendizaje colaborativo, en el que estuvieron implicados en ciclos de indagación con el soporte de la herramienta TILE.

En un primer momento, los docentes participantes en el estudio tuvieron que identificar problemas relacionados con su propio contexto que querían solventar con la creación de un diseño de aprendizaje. A su vez, identificaron preguntas de evaluación asociadas a esos problemas con el objetivo de comprender el impacto de ese diseño de aprendizaje cuando fuera implementado con el alumnado. En un segundo momento, los docentes describieron el diseño de aprendizaje y su evaluación. En ese paso, desde TILE se propusieron a los docentes diversas herramientas para facilitar la puesta en marcha de la actividad y su posterior evaluación a través de analíticas proporcionadas por diversas herramientas (p.ej., PyramidApp, Ld-Feedback, Formularios de Google, Kahoot!, EdPuzzle, entre otras). Una vez que el diseño es implementado, los docentes pudieron acceder a un informe en el se mostró información detallada sobre los resultados proporcionados por las analíticas de aprendizaje de las herramientas previamente utilizadas, así como un espacio en el que pudieron agregar sus propias reflexiones y comentarios. Por último, se pidió a los docentes que hicieran explícitas sus reflexiones sobre el diseño y la recogida de datos, así como que propusieran cambios y/o modificaciones al diseño y la evaluación de acuerdo a las carencias o problemas identificados tras la experiencia.

3 Ejemplo del ciclo de consulta docente y reflexión informada a partir de datos soportado por TILE: <https://ilde2.upf.edu/dolmen/ve/dui>

3. Conclusiones

A pesar de las distintas acciones que evidencian la desconexión entre la investigación y la práctica docente, también existen experiencias que pretenden acercar la investigación y la docencia. Las prácticas mencionadas, que se están promoviendo desde la formación inicial, con conexiones a la formación permanente de profesorado en equipos colaborativos, dan cuenta del creciente interés que existe por parte del colectivo docente y de los formadores de maestros/as por consolidar los vínculos entre la enseñanza y la investigación en el quehacer y formación docente. La recopilación de estas experiencias constituye ejemplos de prácticas de valor en las que los maestros/as realizan acciones y toman decisiones basándose en procesos de observación, reflexión, indagación, e incluso introspección de su práctica y compromiso docente. A partir del desarrollo de procesos de investigación-acción, investigación basada en el diseño, relatos autobiográficos, cartografías y autoetnografías, se potencia una educación de mayor calidad, se generan mecanismos para promover la innovación y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez, se favorece el desarrollo profesional docente y se construye la identidad profesional, al tiempo que se genera conocimiento pedagógico producto de la investigación de los maestros/as. Para continuar avanzando es necesario recordar la necesidad de desarrollar políticas educativas que fomenten el vínculo entre la docencia y la investigación, desde las conexiones existentes entre las instituciones de Educación Superior y las escuelas. Mediante las políticas educativas se debe institucionalizar en las universidades la formación docente que fomente la investigación, y en las escuelas, deben existir directrices que incentiven y estimulen a los docentes a efectuar procesos de investigación e innovación. De este modo, se seguirá reduciendo la brecha entre la investigación y la docencia.

Reconocimientos:

A la Universidad del Atlántico (Colombia) por la ayuda pre-doctoral otorgada en el marco del “Programa de Apoyo Institucional para la formación en estudios de postgrados y maestrías y doctorados”. A la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) por la ayuda postdoctoral “Especialización de personal investigador doctor”.

BIBLIOGRAFÍA

- Afdal, H. W., y Spernes, K. (2018). *Designing and redesigning research-based teacher education. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 74(1), 215-228. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen-Irvine, C. K., y Walker, D. (2018). *Introduction to Research in Education*. Boston (USA): Cengage Learning.
- Arlés, J., Cecilia, A., y Rodríguez, S. (2014). *Avances en formación de propuesta del profesorado para la Educación Superior, desde el método de la narrativa*. *Revista de Educación*, 7, 205-228.
- Barranco-Izquierdo, N., Sanz-Trigueros, F.J., Calderón-Quindós, M.T., y Alario-Trigueros, A.I. (2016). *SciencePro Project: towards excellence in bilingual teaching*. *Estudios sobre Educación*, 31, 159-175. DOI: 10.15581/004.31.159-175.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en Educación*. Barcelona: Octaedro.

- Cai, J., Morris, A., Hwang, S., Hohensee, C., Robison, V., y Hiebert, J. (2017). *Improving the impact of educational research*. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(1), 2-6. doi:10.5951/jresmetheduc.48.1.0002.
- Cajkler, W., y Wood, P. (2016). *Mentors and student-teachers "lesson studying" in initial teacher education*. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 84-98.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera enseñantes que investigan*. Madrid: AKAL.
- Cheng, E. C., y Lo, M. L. (2013). *Learning study: its origins, operationalisation, and implications*. OECD Education Working Papers, 94. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k3wj0s959p-en>.
- Cheng, E. C. K., y Ling, L. M. (2013). *The approach of learning study: its origin and implications*. OECD Education Working Papers, 94. Paris: OECD Publishing.
- Contreras Domingo, J. (2010). *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 61-81. [fecha de consulta 2 de enero de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419198004>.
- Davies, P., y Dunnill, R. (2008). *Learning study as a model of collaborative practice in initial teacher education*. *Journal of Education for Teaching*, 34(1), 3-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607470701773408>.
- De Benito, B., y Salinas, J.M. (2016). *La investigación basada en diseño en Tecnología Educativa*. RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44-59. DOI: <https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (2005). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Farrero i Oliva, M. (2016). *Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo*. Tesis Doctoral. Universidad de Lleida.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: from inquiry to understanding*. Boston: Heinle & Heinle.
- Gallego-Lema, V., Ochoa-Aizpurua, B., y León-Guereño, M. (en prensa). *La serendipia cartográfica: cuando las investigadoras aprendemos*. En F. Hernández-Hernández, E. Aberasturi-Apráiz, J. M. Correa y J. Sancho-Gil (Eds.) *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. Barcelona: Octaedro.
- Gallego Lema, V., Correa Gorospe, J. M., Villagrà Sobrino, S., y León Guereño, M. (2018). *Conectando lo humano y lo no humano en clase de TIC: escenas temidas por los futuros docentes de Educación Infantil*. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2), 25-39. DOI: <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.25>.
- González Calvo, G., y Barba, J. J. (2013). *La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos*. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(24), 171-

181. [fecha de consulta 2 de enero de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1630/163028753002>
- Goodyear, P. (2015). *Teaching as design*. HERDSA Review of Higher Education, 2, 27- 50. DOI: <http://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-2/27-50>.
- Griffiths, R. (2004). *Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines*. Studies in Higher Education, 29(6), 709-726. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>.
- Gutiérrez-Cabello, A., y Aberasturi-Apráiz, E. (2019). *Cartografías en torno a los tránsitos en el aprender de docentes en Educación Infantil y Primaria*. Educatio Siglo XXI, 37(2), 93-114. DOI: <https://doi.org/10.6018/educatio.387031>.
- Healey, M. (2005). *Linking research and teaching exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning*. En R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 67- 78). Maidenhead: McGraw Hill / Open University Press.
- Healey, M., y Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: Higher Education Academy.
- Hernández, F., y Rifá, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández-Hernández, F. (2019). *La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa*. Educatio Siglo XXI, 37(2). DOI: <https://doi.org/10.6018/educatio.386981>.
- Hiebert, J., Gallimore, R., y Stigler, J. W. (2002). *A knowledge base for the teaching profession: what would it look like and how can we get one?*. Educational Researcher, 31(5), 3-15. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>.
- Holmqvist-Olander, M. (2015). *Learning Study. Del estudio de la enseñanza al estudio del aprendizaje. El movimiento de Learning Study en Suecia*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 29(3), 47-59. [fecha de consulta 2 de enero de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27443871004>.
- Imbernón, F. (2012). *La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado: ¿cómo se investiga?* Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 1-9.
- Jenkins, A., y Healey, M. (2015). *International perspectives on strategies to support faculty who teach students via research and inquiry*. Council on Undergraduate Research Quarterly, 35(3), 31-38.
- Jorrín-Abellán, I. M. (2016). *Hopscotch building: a model for the generation of Qualitative Research designs*. Georgia Educational Researcher, 13(1), 1-24. DOI: 10.20429/ger.2016.130104
- Jorrín-Abellán, I. M. (2019). *Hopscotch 2.0: an enhanced version of the model for the generation of research designs in Social Sciences and Education*. Georgia Educational Researcher, 16(1), 5-22. DOI: 10.20429/ger.2019.160103.

- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. y Kansanen, P. (2011). *Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education*. *Teaching Education*, 22(1), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1080/10476210.2010.542559>.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- Lopes, A., Boyd, P., Andrew, N., y Pereira, F. (2014). *The research-teaching nexus in nurse and teacher education: Contributions of an ecological approach to academic identities in professional fields*. *Higher Education*, 68(2), 167-183. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9700-2>.
- López Rupérez, F. (2015). «MIR educativo» y profesión docente. *Un enfoque integrado*. *Revista Española de Pedagogía*, 73(261), 283-299. [Fecha de consulta 2 de enero 2020]. Disponible en www.jstor.org/stable/24711295.
- Lysenko, L. V., Abrami, P. C., Bernard, R. M., y Dagenais, C. (2015). *Research use in Education: an online survey of school practitioners*. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 25(1), 35-54.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). *La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas*. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32.
- Marín-Juarros, V.I., Asensio-Pérez, J.I., Villagrà-Sobrino, S., Hernández-Leo, D y García-Sastre, S (2018). *Supporting online collaborative design for teacher professional development*. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(5), 571-587, DOI: 10.1080/1475939X.2018.1547787.
- McDougall, D., Saunders, W. M., y Goldenberg, C. N. (2007). *Inside the black box of school reform: explaining the how and why of change at getting results schools*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(1), 51-89. <https://doi.org/10.1080/10349120601149755>.
- McKerchar, M. (2005). *An appraisal of Research-Led Teaching in the context of taxation: can both teach and student benefit*. *Journal of Australasian Tax Teachers Association*, 1(2), 491-504.
- Michos, K., Hernández-Leo, D., y Albó, L. (2018). *Teacher-led inquiry in technology supported school communities*. *British Journal of Educational Technology*, 49(6), 1077-1095. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12696>.
- Murillo, F., y Hidalgo, N. (2017). *Hacia una investigación educativa socialmente comprometida*. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 5-8.
- Pérez-Gómez, A. I., Soto, E., y Serván, M.J. (2010). *Participatory Action Research and the reconstruction of teachers' practical thinking*. *Lesson Studies and core reflection. An experience in Spain*. *Educational Action Research*. 18(1), 73-87. DOI : 10.1080/09650790903484533
- Perines Véliz, H. (2016). *Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

- Sameshima, P. (2009). *Cartographic storytelling for a changing world: the pedagogical praxis of home in school*. Northwest Passage: Journal of Educational Practices, 7(1), 2-13.
- Sancho, J. M. (2010). *Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(2), 34-46. [fecha de consulta 2 de enero de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55114080003>.
- Soto E., y Pérez-Gómez, A. (2015). *Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (84), 15-28. [fecha de consulta 2 de enero de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27443871002>.
- Soto, E., Serván, M. J., y Caparrós, R. (2016). *Learning to teach with lesson study: The practicum and the degree essay as the scenario for reflective and cooperative creation*. International Journal for Lesson and Learning Studies, 5(2), 116-129. DOI: 10.1108/IJLLS-12-2015-0042.
- Soto, E., Serván M. J., Peña, N., y Pérez-Gómez, A. I. (2019). *Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación*. Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0(0) 38-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>.
- Stigler, J., y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY: The Free Press.
- Suárez, D. H. (2016). *Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica, 1(3), 480-497. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n3.p480-497>.
- Tight, M. (2016). *Examining the research/teaching nexus*. European Journal of Higher Education, 6(4), 293-311. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1224674>.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., y Schenke, W. (2018). *Barriers and conditions for teachers' utilisation of academic knowledge*. International Journal of Educational Research, 90, 50-63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.003>.
- Weimer, M. (2008). *Positioning scholarly work on teaching and learning*. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 2(1), 1-6. DOI: <http://dx.doi.org/10.20429/ijstl.2008.020104>.
- Wood, P., y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

CAPÍTULO 9

Evaluación como punto de partida para la reflexión y la mejora de la calidad educativa: la escala acoge

María Jiménez Ruiz
Henar Rodríguez Navarro

*“Lo que no se define, no se puede medir;
lo que no se mide, no se puede mejorar;
lo que no se mejora, se degrada siempre”.*

(William Thomson, 1885)

La sociedad contemporánea orienta la evaluación en determinar el valor de los aspectos esenciales con la finalidad de mejorarla. Es por tanto fundamental que la evaluación tenga una implicación directa en el perfeccionamiento del sistema, considerando aspectos directamente relacionados con la calidad como la funcionalidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. La evaluación se convierte en un mecanismo de ajuste de los criterios establecidos para cualquier actividad social organizada, con la finalidad de optimizar una serie de alternativas que permitan la adaptación a los cambios acontecidos en el entorno. La perspectiva “optimizante” de la evaluación, exige partir de resultados evaluativos para tomar decisiones que regulen las acciones pertinentes (Cicchinelli, & Barley, 1999) en el campo de la innovación educativa.

A lo largo del siglo XX todas las profesiones han evolucionado mediante el establecimiento y la evaluación de la calidad, todos exigimos como clientes que un producto cumpla unos criterios y unas normas de calidad impuestas por los sistemas, hasta el punto de que aquello que no cumple esos estándares de calidad, acaba por desaparecer. Sin embargo, con el sistema educativo, la sociedad no ha tenido esta exigencia. Quizá se ha considerado difícil evaluar la calidad de todas y cada una de las variables que confluyen en los procesos educativos. A finales del siglo XX y principios del XXI, ha sido cuando organismos internacionales han comenzado a valorar la competitividad de los países en función de su calidad educativa. El problema surge cuando estos sistemas evaluativos de la calidad generados en el ámbito internacional no están cumpliendo sus objetivos, entre otros motivos porque reproducen únicamente los intereses de las organizaciones empresariales, fijándose básicamente en procesos organizativos. Los sistemas estandarizados internacionales que se están utilizando para valorar la calidad de los Centros, informes PISA, normas ISO 9001 (2000) o el modelo de excelencia *European Foundation for Quality Management* (EFQM, 2003), nos muestran un diagnóstico sobre la calidad de los centros que nadie niega que sea necesaria, pero no aporta ideas sobre cómo trasladar esta mejora a las aulas. Surge por tanto la necesidad de lograr modelos que integren los procesos educativos de enseñanza- aprendizaje y promuevan, no solo mejoras puntuales, sino cambios culturales con una visión integral de calidad e innovación educativa. Se hace por tanto necesario incorporar sistemas de evaluación que integren

los procesos educativos en forma de ciclos de mejora, donde finalizar una mejora suponga el inicio de otra, esto va a permitir desarrollar prácticas pedagógicas en el profesorado que estimulen de manera adecuada el aprendizaje del alumnado (Malpica, 2011).

En concreto en el ámbito educativo, esta evaluación debe tener un carácter formativo y funcional, relacionada directamente con una mejora continuada de su funcionamiento, que repercuta claramente en una mejora de su calidad (Casanova, 2004).

Para llegar a un concepto de evaluación acorde con los propósitos que perseguimos, es preciso que hagamos un somero análisis de cómo ha ido evolucionando el término a lo largo de la historia. Iniciamos con la definición de Tyler (1950, 1977), autor que desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional (Stufflebeam, & Shinkfield, 1987). Este autor sitúa la evaluación al final de un proceso con la intención de comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos. Define evaluación como “el proceso de determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación” (Tyler, 1977, p. 109). Desde esta perspectiva, la evaluación era la encargada de comprobar la distancia entre los objetivos seleccionados para su desarrollo y los resultados obtenidos tras la aplicación de un determinado programa. Para ello era necesario establecer los objetivos en términos operativos, con la finalidad de permitir la comparación con los resultados, de modo que el evaluador era quien seleccionaba los objetivos que posteriormente iba a contrastar, pero no definía como se debía hacer esta selección, lo que supuso una gran dificultad para los docentes. Esta dificultad tuvo como consecuencia la no consolidación de la idea tyleriana. Se redujo la selección de objetivos a lo estrictamente relacionado con el rendimiento, que era lo que más fácilmente se cuantificaba. A este concepto, Cronbach (1963) añadió el uso de la evaluación como elemento de ayuda en la toma de decisiones. Con esta idea, no era suficiente saber si se habían alcanzado o no los objetivos, sino que implicaba aportar conclusiones, mediante procesos evaluativos, sobre cómo justificar lo ocurrido y realizar acciones que nos permitan corregir los fallos detectados. Stufflebeam (1966) también vincula la evaluación con la toma de decisiones. Esto supone la necesidad de identificar primero las decisiones que se quieren afrontar y a partir de ellas adecuar las estrategias evaluativas. Basándose en esta idea, el autor desarrolla una estructura de evaluación en la que introduce “la evaluación del contexto, como ayuda para la designación de las metas, la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas, la evaluación de proceso como guía de su realización y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje” (Stufflebeam, & Shinkfield, 1987, p. 181). Dicho proceso, pasó a ser conocido como evaluación CIPP (contexto, entrada-input, proceso y producto). Los citados autores, aportan una definición formal de evaluación en la que resumen los conceptos claves del modelo: servir de guía para la toma de decisiones; aportar datos que permitan la comprensión de los fenómenos implicados; evaluación como proceso y no como resultado.

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam, & Shinkfield, 1987, p. 183).

Otro método evaluativo introducido en 1967 fue el desarrollado por Robert Stake, que lo llamó, *modelo de la figura para la evaluación educacional* (Stake, 1967). Parte de la noción de que los evaluadores deben comparar los resultados deseados y los observados, pero introduce el análisis de los antecedentes, del proceso, de las normas y de los juicios, además de los resultados. En 1975, presenta el método con el nombre de *evaluación respondiente o modelo de la figura*, que asumía la posibilidad de cambios en las intenciones, por lo que consideraba fundamental mantener una comunicación permanente entre el evaluador y el objeto de estudio para poder

descubrir, investigar y solucionar los problemas que fuesen surgiendo. De esta manera orienta la evaluación hacia el cliente, exigiendo que el método sea pluralista, flexible, interactivo, holístico y subjetivo (Stufflebeam, & Shinkfield, 1987). La diferencia fundamental entre el modelo de Stake y el CIPP está en la dirección hacia la que se enfoca la ayuda; mientras que Stake la orienta hacia los actores del proyecto, el personal y el profesorado; el método CIPP se sitúa más en las necesidades de los responsables del proyecto.

Coetáneo a los autores citados en el párrafo anterior, Scriven (1967) incluye la valoración que el evaluador quiere dar al objeto evaluado, aquí se introducen aspectos subjetivos en función de los intereses de la persona que realiza la evaluación y de la función que quiera otorgar al procedimiento. Considera que el objetivo del evaluador es ayudar a los profesionales a alcanzar servicios de alta calidad valorando otros servicios alternativos. Desde este punto de vista la evaluación se concibe como comparativa. Con este modelo desplaza la evaluación desde los objetivos hacia las necesidades. Este nuevo concepto obliga a ser rigurosos para que procesos evaluativos tengan validez y fiabilidad, se apoya en datos rigurosos y acordes con un sentido ético y comprometido del evaluador. El evaluador debe ser consciente del alcance que los resultados obtenidos van a tener sobre los diferentes elementos sociales y personales; de ahí la necesidad de contemplar en dichos procesos la colaboración e implicación de los agentes partícipes de la misma.

Otra contribución más es la que Suchman (1967) aporta, incidiendo en que la evaluación debía basarse en la lógica del método científico, ampliando la utilización de diferentes técnicas investigativas en función de las necesidades y circunstancias de cada evaluación. Este autor distinguía entre *evaluación* e *investigación* evaluativa. Consideraba la *evaluación* simplemente como el proceso de emitir juicios de valor, como una meta y la *investigación evaluativa* como un proceso de recolección y análisis de datos que permitía aumentar el valor de la actividad evaluada, es decir como un medio para alcanzar la meta. Esta meta consistía en conocer hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado deseado. Otorga un papel fundamental al administrador del programa como responsable de aplicar los resultados en la toma de decisiones del futuro del programa. Advierte que la figura del administrador, como controlador y responsable de la evaluación, puede hacer en ocasiones, que el evaluador pierda el control de la situación investigativa.

Como podemos concluir de la lectura de los párrafos anteriores, la teoría de la evaluación sufre un giro ante las deficiencias prácticas que la evaluación, basada en objetivos, manifestaba. Se produce un alejamiento de las epistemologías positivistas tradicionales hacia paradigmas naturalistas (Stake, 1967). Los cambios más significativos los concretan Stufflebeam, & Shinkfield, (1987) haciendo referencia:

- a. al *propósito de la evaluación*, mientras unos persiguen determinar hasta qué punto se han alcanzado las metas, la perspectiva naturalista se preocupa por ayudar a los clientes a diferenciar virtudes y defectos;
- b. la *metodología*, desde el positivismo se parte de una planificación con todo preestablecido que permita seguir un modelo investigativo experimental. La opción naturalista va planificando a lo largo del proceso, siguiendo una metodología de estudio de casos concretos con unos objetivos surgentes de los propios clientes, con un muestreo intencionado, utilizando básicamente la observación;
- c. los *informes*. En la evaluación preordenada la comunicación entre el evaluador y el cliente es formal y poco frecuente con aportación de informes investigativos objetivos, mientras que, en el otro tipo de evaluación, se establece una comunicación continua e informal, haciendo referencia a las distintas perspectivas aportadas por la gente que está en el contexto y se plantea aumentar la utilidad del informe.

Stake (1967) reconoce la insuficiencia de los formatos de informes tradicionales, ya apuntada por Weis (1989). Vincula la escasa utilización de los informes a la falta de conexión con quienes desarrollan los programas y a los defectos en su elaboración. Stake considera que si un informe de evaluación no es leído por la persona que ha llevado a cabo el programa es porque el evaluador no ha conseguido hacer valioso el estudio de evaluación. Pero no podemos dar una importancia exclusiva a los informes, tras el problema de la escasa utilización de los informes se esconde la baja utilidad práctica de la evaluación.

Colás y Rebollo (1993, p. 21) exponen una serie de conclusiones sobre las características que debe tener la evaluación, para aumentar su aplicabilidad:

1. La evaluación de programas no debe entenderse de modo alguno como uniformidad con un modelo de evaluación, metodología a aplicar, procedimientos de análisis o toma de decisiones.
2. El concepto de evaluación marcará la elección de posibles modelos teóricos y enfoques metodológicos a seguir.
3. El proceso evaluativo, aunque obedece a un esquema identificable con un proceso científico, admite diversidad de enfoques metodológicos, técnicas de recogida de datos y distintas tomas de decisiones.
4. El concepto de evaluación también será clave en la determinación de aspectos importantes a considerar en la evaluación, tales como, temáticas, tipos de decisión, modos de prácticas de evaluación, rol del evaluador, audiencia, funciones, etc.
5. Un proceso evaluativo no se puede concebir como una actividad básicamente técnica y neutral, de mera aplicación de procedimientos científicos, sino como un proceso sucesivo de toma de decisiones coherentes, que se inicia en la delimitación del modelo teórico del que se parte, elección del tipo de evaluación a seguir, papel del evaluador, finalidad, etc., hasta terminar en la recogida de datos más puntual y la elaboración del informe evaluativo.
6. El contexto y la posición del evaluador serán aspectos muy importantes en la selección del modelo teórico a seguir.
7. Toda evaluación cubre unas determinadas funciones en el programa, las cuales han de ser delimitadas y definidas previamente al proceso evaluativo. No son finas ni están predeterminadas. El evaluador debe tomar opciones y decisiones en este punto.

Además de las diferentes concepciones de la evaluación expuestas, mecanismos de evaluación internacionales, también avalan esta idea. El informe TALIS (OCDE, 2009a), revela que el papel de la evaluación ha cambiado, tradicionalmente se centraba en el control para garantizar las políticas y leyes, por lo que se ocupaban exclusivamente de aspectos administrativos. Actualmente los centros, en aras de la autonomía otorgada, han visto necesario aumentar el control y la evaluación de forma que se garantice el cumplimiento de unos estándares comunes. Esta autonomía ha generado a su vez, una variación y adaptación de las prácticas docentes a las necesidades. Este mismo informe puntualiza la necesidad de que esta diversidad de prácticas sea evaluada para conocer el impacto que cada una de ellas tiene en el rendimiento del alumnado; además sostiene que esta evaluación permite conocer más sobre la eficacia de las prácticas en la mejora de los centros educativos. El conocimiento por parte de los miembros del claustro, del trabajo que desarrollan cada uno de ellos, les permite tomar decisiones más contrastadas. Con ello se promueve la formación de comunidades de aprendizaje donde se utilice la evaluación como instrumento de análisis de las relaciones entre los medios utilizados, los procedimientos y resultados. Los datos obtenidos de la misma, permitirá apoyarse en los puntos fuertes de las actuaciones evaluadas y mejorar aquellos aspectos más débiles que hayan sido diagnosticados.

Esto va a permitir favorecer el desarrollo profesional de los docentes siempre y cuando exista a su vez una orientación que les ayude a alcanzarlo.

En contraposición a los datos alentadores que recogemos del informe TALIS respecto a la importancia y el valor que tiene el establecimiento de sistemas de autoevaluación del profesorado y de los centros, los datos también revelan que estas evaluaciones siguen estando en muchos países, incluido España, por debajo de lo que cabría esperar. *“Como promedio, uno de cada cinco profesores, y en España un 41% de profesores, trabaja en un centro en el que no se ha llevado a cabo una autoevaluación en los últimos cinco años... en España el 60% del profesorado no se ha sometido a ninguna evaluación ni ha recibido información alguna sobre su trabajo”.* (OCDE, 2009b, p. 40).

Uno de los pasos para mejorar estas cifras es lograr que la evaluación educativa, suponga una garantía ética de los derechos de los profesionales. Para ello Casanova (2004) establece seis principios:

1. Autonomía de los centros para llevar a cabo los procesos evaluadores que consideren acordes con sus objetivos.
2. Los evaluadores deben estar formados y ser respetuosos con los principios éticos de la evaluación.
3. Negociación y transparencia con las personas afectadas. Deben acordarse los procedimientos y objetivos de la evaluación, así como el compromiso de implicación de los profesionales afectados.
4. Determinar las repercusiones de la evaluación. Las partes implicadas deben conocer cómo van a incidir los resultados que se obtengan en su vida profesional.
5. Dar a conocer cómo se va a utilizar la información obtenida durante el proceso evaluativo: difusión, finalidad, objetivos. Esto permite al sujeto implicado a decidir sobre su colaboración o no en el proceso.
6. Cumplimiento de lo acordado. En caso de no cumplimiento por parte de evaluadores o evaluados, el proceso fracasará.

Además de estos principios, consideramos que todo docente debe tener implícito en su quehacer profesional procesos de autoevaluación vinculados a su tarea educativa que les permita conocer de forma objetiva y contrastada su actuación y su vinculación en los procesos de enseñanza en aras de una mejora continua de calidad educativa.

La evaluación del docente es aún hoy en día una práctica escasa, aunque va cobrando importancia cuando se enfoca hacia la mejora de su práctica docente. Constituye una parte de la evaluación educativa, y como tal debe realizarse como un proceso sistémico y permanente que ayude a comprender la realidad e invite al docente a reflexionar sobre su práctica educativa con el fin de tomar decisiones para su desarrollo profesional e implicación en la mejora institucional (García-Ramos, & Congosto, 2000). Estos autores determinan, apoyados en numerosas investigaciones, cuáles deben ser los factores en los que la evaluación del profesorado debe centrarse:

- a. *indicadores de presagio* que establecen las cualidades personales que el docente posee y manifiesta (ej. Interés, empatía, perseverancia en el trabajo...);
- b. *indicadores productos* referidos a la preparación profesional o competencias docentes en el aula que afectan directamente a los resultados de los estudiantes. De esta manera podemos afirmar que el dominio de los contenidos, es una condición necesaria para que se produzca una acción

- educativa eficaz, pero no suficiente debido a la influencia de otros factores que lo complementan como la comunicación de los contenidos y la motivación que generan hacia su recepción;
- c. un tercer tipo son los *indicadores proceso* centrados en la metodologías, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

1. Características generales de la evaluación de la inclusión educativa

La institución escolar, como hemos mencionado en la introducción, se encuentra inmersa dentro de una red de significados en continua transformación social. Los centros escolares no pueden permanecer ajenos a estos cambios y por eso son muchas las iniciativas que plantean propuestas con las que adaptarse a dichos desafíos. Ante esta situación, las políticas educativas tienden hacia modelos que partan del análisis de la práctica y, por tanto, a la implicación de los profesionales en dichas propuestas. Las escuelas inclusivas requieren una profunda reflexión entre agentes sociales para determinar tanto el enfoque teórico de partida como las variables influyentes en dicho constructo. Los profesionales de la educación y las instituciones educativas consideran de urgente necesidad, llegar a acuerdos basados en la conceptualización de la Inclusión Educativa para poder construir prácticas en torno a una misma idea.

La controversia más notable se encuentra en cómo hacer efectivo el derecho a una educación inclusiva que garantice calidad y equidad. El interés por alcanzar acuerdos en el concepto de Inclusión educativa radica fundamentalmente en sentar las bases para iniciar el proceso de cambio. Pero no podemos olvidar que todo proceso de cambio requiere un análisis y evaluación que nos permita conocer la experiencia de los participantes en la comunidad educativa y su contexto para focalizar los esfuerzos de la reforma. Hacemos nuestra la frase de Mel Ainscow, citado por Simón y Echeíta (2013, p. 24), “lo que se puede medir y evaluar se puede conseguir”. Casanova de acuerdo con esta consideración, centra su propuesta en

...aplicar la evaluación para poder atender al a diversidad (es decir, a todos y cada uno de los alumnos) y para mejorar, consecuentemente, la calidad de formación del alumnado a través de la evaluación de la escuela...Y debemos contribuir al cambio imprescindible que necesita la educación, apoyándonos en el cambio evaluativo que aproveche todas las virtualidades potenciales que la evaluación posee (2004, p. 55).

El problema que en ocasiones encontramos y que se convierte en una barrera para la aceptación de los sistemas de evaluación es que se perciben como un arma de doble filo:

- a. como sistemas impulsores del cambio capaces de aportar datos sobre el progreso de los estudiantes, impacto de las intervenciones, efectividad de los procesos y las prácticas, todo ello en aras de la planificación de nuevas iniciativas que consigan un mayor nivel de inclusión educativa;
- b. como sistemas fiscalizadores del trabajo de los profesionales y del rendimiento del alumnado con el único fin de identificar el éxito (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Esto nos obliga a definir claramente qué evidencias queremos evaluar y cómo se van a emplear los resultados recogidos. En definitiva “cambiar hasta donde sean necesarios nuestros sistemas de evaluación para medir lo que valoramos, en vez de hacer lo más habitual, esto es valorar solamente lo que podemos medir” (Echeíta, & Ainscow, 2011).

Para hablar de evaluación de la inclusión educativa consideramos necesario incluir indicadores sobre eficacia escolar, calidad educativa y rendimiento del alumnado, que definan las tres dimensiones conceptuales del término: *presencia, participación y progreso*. Podemos encontrar diversidad de planteamientos teóricos, pero se hace imprescindible incluir otro tipo de criterios objetivos extraídos de la indagación cualitativa de experiencias y prácticas de los protagonistas (Casanova, 2004; González, 2004). En este sentido:

La calidad de la evaluación no está precisamente en recoger la mayor cantidad posible de información relativa al centro, sino en seleccionar aquellas variables que, desde planteamientos teóricos y fundamentados de un modelo, se puedan justificar como especialmente relevantes para la magnitud de su importancia, por su valor mediador, por su capacidad para ejercer cambios, por su importancia puesta de manifiesto en investigaciones empíricas y, en síntesis por su contribución a una evaluación dinámica, operativa, de resultados y feedback inmediatos y eficaz en la toma de decisiones y en su repercusión en el centro (Fernández, & González, 1997, p. 2).

A lo largo de la literatura encontramos diferentes instrumentos, que evalúan la inclusión desde la escuela, la comunidad, las políticas o las culturas, pero pocos de ellos priorizan el control de los procesos que acontecen dentro del aula, que en definitiva es donde se pueden llevar a cabo los cambios de forma específica, acertada, profunda y sistemática. Jiménez, (2016) alude a que un sistema de gestión de la calidad educativa no debe controlar exclusivamente los subsistemas escuela y comunidad, otorga una gran importancia al control y mejora de los elementos que conforman el aula: concepción educativa (objetivista, constructivista o socio-comunitaria), programación, metodología, evaluación, atención a la diversidad, formación y comunidad educativa. Por tanto, los indicadores deben permitir reconocer prácticas profesionales adecuadas teniendo en cuenta todos estos elementos, de forma que ayude a los docentes a tomar decisiones y les oriente hacia las prácticas más apropiadas, ya que considera que son los docentes, los principales impulsores del cambio. Si no conseguimos indicadores que generen nuevas culturas y comportamientos, todos los intentos de mejora se convertirán en una inefectiva burocracia. Convertir a los docentes en protagonistas de la calidad inclusiva, nos invita a reforzar prácticas efectivas que promuevan una mejora continua hacia la transformación en aulas inclusivas. Esto nos permitirá avanzar con un movimiento en espiral desde el microsistema (aula), pasando por el mesosistema (escuela), para alcanzar el macrosistema (comunidad). No conseguiremos una inclusión real si la implantamos o nos valemos de experiencias aisladas.

Sin duda debemos enfocar la evaluación hacia el establecimiento de programas de mejora escolar que propicien reformas específicas en los centros centradas en aquellas variables que tengan una relación sistemática con la eficacia. Queremos destacar con esta idea, la importancia de la evaluación “como medio para mejorar los centros, incrementar su eficacia y, en último término, lograr una educación de calidad” (Fernández, & González, 1997).

Cualquier proceso de innovación y mejora requiere para que sea efectivo, tomar conciencia de la propia práctica diaria, mediante un proceso de autoevaluación y reflexión crítica. Este proceso, tal y como señala Echeíta (2012), debe crear unas condiciones en las que el profesorado no se sienta amenazado y sea capaz de solicitar opinión al resto de sus compañeros sobre cómo superar un determinado problema; debe suponer una práctica dialógica de aprendizaje.

Como características generales de la evaluación de la inclusión desde el aula hacia las instituciones educativas, se debe valorar en primer lugar la coherencia entre lo que queremos conseguir cuando “ofrecemos” inclusión, es decir lo que desde un marco teórico se entiende por inclusión y lo que desde el aula ofrecemos

para alcanzar dichas finalidades en todo el alumnado, así como los resultados que alcanzamos en cuanto a su presencia, su participación y sus aprendizajes.

Todo este proceso requiere un compromiso ideológico, una reflexión fundamentada sobre qué cambiar, cómo y para qué hacerlo. Existe pues la demanda de implantar un sistema que permita identificar la importancia que damos a los distintos aspectos que definen la inclusión desde su fundamentación teórica, que nos permita concretar nuestra finalidad educativa y analizar qué estamos haciendo desde nuestra práctica diaria en el aula (metodologías, organización, coordinación, relación) para estar más cerca de esos propósitos acordados.

A continuación, basándonos en las ocho preguntas sobre calidad de la práctica educativa planteadas por Malpica (2013), trazamos unas consideraciones esenciales a tener en cuenta en la evaluación de la inclusión: en *primer* lugar debemos tomar como referentes para elaborar los indicadores de inclusión, la comunidad educativa y la comunidad científica; como *segundo* punto, es necesario generar una cultura colectiva en la que se comparta y se evalúen todas aquellas herramientas didácticas, organizativas y estructurales que consigan mejorar lo que hacemos en las aulas; un *tercer* aspecto a considerar es ¿cuál es la definición de Inclusión Educativa? ¿Existe algún sistema que acredite que nuestra aula es inclusiva?; en *cuarto* lugar y muy relacionado con el anterior, ¿contamos con referentes, indicadores y criterios que determinen que lo que estamos haciendo en el aula se corresponde con la finalidad de la educación inclusiva: presencia, participación y progreso o aprendizajes de todo el alumnado?; la *quinta* idea es cómo respetar la libertad de cátedra sin olvidar la decisión docente acordada en el proyecto educativo de centro, que debe vincular las perspectivas sociológicas, la conceptualización educativa y los discursos y prácticas docentes (Carr, & Kemmis, 1988); el *sexto* criterio que debemos tener en cuenta cuando pensamos en la elaboración de un sistema de evaluación de la inclusión es conocer qué intención o necesidad tiene el docente en mejorar su práctica educativa, cómo puede cambiar su satisfacción personal mediante la utilización de referentes, indicadores o procedimientos que permitan optimizar los procesos educativos y si les va a permitir, este procedimiento, tomar decisiones acertadas y bien fundamentadas que logren cambios eficaces en el sistema; la *séptima* reflexión cuestiona el valor de cualquier sistema evaluativo que solo genere información sobre resultados, sin generar orientaciones hacia la mejora; el *octavo* y último aspecto a tener en cuenta es, qué dificultades afrontan los docentes para implementar la inclusión educativa como principio de calidad en toda la comunidad educativa, quién debe liderar el proceso y cómo conseguir que los escépticos o inmovilistas lo compartan.

Todas las definiciones de inclusión educativa, encontradas en la literatura científica, coinciden en la consideración de ésta como *proceso*. Este carácter procesal conlleva el desarrollo de determinados hábitos de mejora continua a lo largo del tiempo, que permiten a los integrantes de la institución educativa cambiar aquellos aspectos que ha considerado no del todo adecuados a la finalidad que perseguían, adoptando medidas que les permita funcionar de un modo diferente a como venían haciéndolo. Para que esta mejora continua se convierta en característica de un centro docente, el proceso de cambio debe formar parte del funcionamiento regular de la institución. Para ello deberá favorecer la cultura de autorrenovación, desarrollando procesos de trabajo conjunto que haga posible la mejora desde la práctica para decidir qué cambios son necesarios y cómo se van a llevar a cabo, configurando así un estilo de trabajo basado en la capacitación a los docentes a enfrentarse a nuevos retos con una visión de equipo.

Un aspecto fundamental que necesita de una mayor indagación (Echeíta, Muñoz, Sandoval, & Simón, 2014) es cómo promover dentro del profesorado, los valores y principios éticos que sostienen, motivan y fortalecen la transformación hacia la inclusión, lo que el profesor Booth llama *alfabetización ética*. Para todos ellos,

lo mejor es la reflexión sobre sus propias culturas y prácticas escolares. De ahí la necesidad de contar con instrumentos que faciliten esta reflexión y aporten pistas eficaces para mejorar la calidad educativa.

Pero esta alfabetización ética no es nada fácil, si nos apoyamos en los datos facilitados por el informe TALIS (OCDE, 2009a), que afirma que la mayoría de los profesores siente que no está reconocida la enseñanza efectiva e innovadora. En España el 90% del profesorado creen que no se les recompensaría si mejorasen su enseñanza, no ven una vinculación entre el desarrollo personal, su efectividad y el reconocimiento que obtienen. Esta opinión, recogida de los docentes, es especialmente preocupante en un contexto en el que se hace necesario encontrar nuevos enfoques creativos para lograr aprendizajes significativos en un alumnado cada vez más heterogéneo.

Echeíta, Simón, López y Urbina (2013), realizaron un estudio con la finalidad de analizar y comprender diferentes *perfiles de concepciones docentes* relacionados con la inclusión basada en tres ejes: los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la diversidad del alumnado; fortaleza y consistencia de los valores y principios éticos que deben articular la sociedad y por tanto deben ser también educativos; y concepto y actitudes sobre innovación y mejora escolar. Con ello intentaron comprender cuál es el perfil de un profesorado inclusivo y poderlo transmitir en su formación inicial y permanente. Para ello recurren a la física clásica y la geometría, estableciendo tres ejes de referencia que sitúan las concepciones del profesorado y las experiencias de inclusión educativa: Eje X, *concepciones sobre la diversidad*; Eje Y, *valores y principios éticos*; y Eje Z, *actitudes hacia la innovación y la mejora*. Definen tres concepciones y actitudes diferentes hacia el proceso de inclusión; la primera tiende a defender el *statu quo* de las prácticas docentes actuales; la segunda la definen como *conformista*, donde incluyen a aquellos profesionales que piensan que la escuela debe mejorar, pero son pesimistas con las posibilidades de cambio y adquieren un compromiso mínimo ante las exigencias que requieren un alumnado diverso; y la tercera se muestra *optimista* hacia el cambio que busca nuevas propuestas que provoquen nuevos estímulos y apoyos para la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Malpica otorga primacía a los docentes cuando habla de calidad educativa; “afirmamos con rotundidad que las prácticas docentes son la clave de la calidad educativa” (2013, p. 91). Constata esta afirmación con diferentes estudios de corte cualitativa y cuantitativa que se ocupan de analizar la relación entre las prácticas educativas y los resultados de aprendizaje en el alumnado (Wenglinsky, 2002; Barber, & Mourshed, 2007; OCDE, 2009b). El Dr. Wenglinsky, plantea dos hipótesis: una de ellas se centra en comprobar cuál de los tres factores relacionados con la calidad educativa tiene más impacto en los resultados académicos del alumnado; y una segunda en la que plantea que la variable calidad educativa está tan relacionada con el rendimiento del alumnado como las variables contextuales. Los tres factores relacionados con la calidad educativa definidos por el autor en su investigación eran: (a) las prácticas educativas en las aulas; (b) formación inicial y continua que recibe el docente para apoyar dichas prácticas; y (c) otras características del docente: nivel de estudios o experiencia. El estudio concluye que el factor con mayor influencia significativa (*factor estandarizado de .56*) era las prácticas educativas, seguidas de la formación (*factor estandarizado de .33*; y con una gran diferencia en significatividad (.09 de *factor estandarizado*) el factor referido a otras características docentes. Así mismo, este estudio comprobó que la suma de los tres factores de calidad docente explicaba el 98 % del rendimiento del alumnado, mientras que solo un 76 % del rendimiento era explicado por la suma de las variables ambientales. Según este estudio, podemos afirmar que un alto porcentaje del rendimiento académico de los alumnos está directamente relacionado con la calidad de las prácticas educativas que se desarrollen en las aulas.

El informe TALIS elaborado por la OCDE (2009a), en relación con los resultados expuestos en el párrafo anterior señala también al profesorado como elemento clave. Afirma que tanto las metodologías utilizadas,

como las estrategias didácticas y medidas adoptadas por el docente, influyen directamente en el rendimiento del alumnado y por tanto en la calidad docente de las aulas. En dicho informe se alega que “la calidad de un sistema educativo no puedes ser superior a la calidad de sus profesores y del trabajo que desarrollan” (OCDE, 2009a).

César Coll, sin ser tan tajante en esta idea sobre el protagonismo del docente en el rendimiento del alumnado, también escribe que:

“Desde la perspectiva sistémica en la que nos situamos, no podemos considerar el aula y lo que en ella sucede como el único elemento determinante del sentido que los alumnos atribuyen finalmente a los aprendizajes escolares; pero tampoco podemos dejar de considerarla como el último y definitivo peldaño del proceso de atribución de sentido a los aprendizajes escolares por parte del alumnado” (Coll, 2009, p. 108).

Sobre la base de las consideraciones planteadas hasta ahora, queremos dar un mayor grado de concreción y centrarnos en qué aspectos debemos tener en cuenta a la hora de elaborar un instrumento que evalúe la calidad inclusiva e innovación en las aulas:

1. No debemos centrar la evaluación en indicadores relacionados solo con la organización del centro, dejando a un lado los procesos de enseñanza aprendizaje y la función social de éstos. Debemos entonces preguntarnos cómo se ajusta la enseñanza a las finalidades de la educación; qué pautas metodológicas son más adecuadas para conseguir esas finalidades propuestas; cómo podemos mejorar las competencias del profesorado para que esas pautas metodológicas sean coherentes con los objetivos; y, por último, cómo las infraestructuras que tenemos condicionan las metodologías y finalidades. Para todo ello se hace imprescindible contar con una visión compartida por todo el claustro.
2. Considerar cuatro ejes básicos para la gestión de la calidad educativa: el currículum o contenidos formativos, las prácticas educativas, los aprendizajes alcanzados por el alumnado y la organización escolar en consonancia con los tres anteriores. Si no somos capaces de explicar la relación entre las prácticas educativas y los resultados académicos, difícilmente podemos pretender generar cambios. Por lo tanto, no resulta útil evaluar prácticas educativas en función de los resultados de aprendizaje mediante el uso de pruebas estandarizadas.
3. Es necesario elaborar indicadores que permitan medir y mejorar lo que los docentes hacen para poder iniciar un proceso de mejora que parta del análisis y la comparación con evidencias de calidad contrastadas. El profesor Slavin (2010) argumenta a este respecto que la innovación tiene que basarse en la construcción del conocimiento desde perspectivas prácticas eficaces que mejoren el rendimiento de los estudiantes.
4. Lograr que las prácticas docentes estén consensuadas, contrastadas y coordinadas por todos los miembros de la comunidad educativa. Para ello no pueden existir ‘aulas privadas’ y como menciona Malpica, “el derecho de un estudiante a recibir una enseñanza lo más coherente posible está por encima del derecho del docente a realizar lo que quiera en el aula... [y propone] revisarnos entre colegas, permitir la supervisión de las aulas y, en definitiva, abrir nuestra práctica al desarrollo colegiado” (2013, p. 126).

Por lo tanto, podemos afirmar que la evaluación de la calidad educativa de un centro pasa por determinar la distancia entre la práctica docente ideal y la práctica docente real. Es importante generar modelos

evaluativos en los que las prácticas educativas estén basadas en acuerdos y planteamientos con rigor científico, y coherentes con el contexto y los principios acordados por todos los integrantes de la institución. De esta manera, la propia institución se convierte en una unidad de formación, en la que se aprovecha el conocimiento de todos los integrantes. Carr y Kemmis ya nos hablaban de este tipo de comunidades vinculadas a la investigación-acción, como elemento clave para la mejora educativa, y las describían como “comunidades de estudiosos comprometidos a aprender de los problemas y efectos de su propia acción estratégica y entenderlos, así como a mejorar tal acción en la práctica” (1988, p. 176). Cuando las acciones formativas están directamente vinculadas a la praxis, siendo cada uno de los miembros formadores de sus compañeros, se establecen referentes comunes en torno a la práctica educativa. Imbernón (2011), en una conferencia dirigida a docentes, en referencia a la innovación y formación del profesorado, afirma que la función principal de la formación tendría que ser la de ayudar al descubrimiento de la teoría implícita en la práctica para ordenarla, justificarla, fundamentarla, revisarla y, si fuera necesario, destruirla. Remover el “sentido común docente”, cuestionar el “reconocimiento pedagógico vulgar”. Recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos desarrollados en la escuela y los esquemas teóricos que los sostienen.

Todo este sistema requiere de un respaldado institucional, y precisa una serie de desafíos para lograr ser efectivo (Malpica, 2013): (a) alcanzar un liderazgo pedagógico capaz de influir en aquello que ocurre en las aulas. Cualquier cambio vinculado a la calidad educativa debe ser presentado, liderado e impulsado por el equipo directivo, pero debe estar involucrada toda la comunidad educativa. Este proceso necesita que todos tengan unas altas expectativas en la mejora, los docentes hacia sus alumnos y los directivos y familias hacia los maestros y maestras. Swann (2000) habla de *liderazgo transformador*, para referirse a un modelo de liderazgo donde los directivos son capaces de convertir al profesorado en líderes de la actividad educativa. Cree que este tipo de liderazgo es un factor clave para lograr el éxito y la calidad educativa en un centro; (b) programar tiempo dentro del horario lectivo dedicado a la reflexión conjunta del equipo docente. Esta es una tarea cada día más complicada, ya que todos los trámites burocráticos a los que están sujetos los centros, ocupan gran parte del tiempo que el profesorado no está en atención directa con los estudiantes, siendo escaso o nulo el tiempo que puede ser programado para la evaluación y el análisis de las prácticas docentes; (c) desarrollar una cultura docente más profesional y compartida. Cada profesional genera a lo largo de su carrera como docente una serie de hábitos y rutinas que no por ello deben constituirse en obstáculos para lograr cambios y mejoras. El análisis y la reflexión compartida sobre estos hábitos, es lo que facilita nuevas formas de enfocar las prácticas docentes, y a través de ello, generar nuevos hábitos que pueden ser adoptados por otros docentes frente a situaciones similares; y (d) lograr un reconocimiento social de la mejora de la calidad docente por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto solo se consigue si logramos crear un clima de colaboración entre todos sus miembros, en los que todos se sientan parte implicada del proceso, no solo en la idea de calidad, sino en todo el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje.

2. Nuestra realidad: el docente como agente de cambio

En este apartado queremos hacer una reflexión sobre cuáles son los aspectos en los que debemos fijarnos si queremos realmente llevar a cabo un proceso de mejora, innovación o cambio hacia la consolidación de escuelas realmente inclusivas.

Nos encontramos por una parte con una realidad social en permanente cambio, donde impera la diversidad a la que los centros educativos no pueden mantenerse impasible. Es necesario transferir la palabra cambio, de la legalidad a la realidad, “los centros escolares no se cambian por decreto” (Miranda, 2001, p. 1).

Estamos totalmente de acuerdo con la afirmación: “las innovaciones educativas no se adoptan al amparo de ninguna moda pedagógica, ni consisten en meras aplicaciones metodológicas, Surgen, se crean y se entretienen desde y en la propia práctica, desde una profunda reflexión...” (Rosselló, & Muntaner, 2010, p. 280).

De acuerdo con Llédó y Arnaiz “consideramos que es el profesorado el protagonista de la implantación de las prácticas inclusivas, por lo que la relación entre éstas y su formación, actitudes y creencias, van a ser cruciales a la hora de iniciar el cambio e innovación hacia la inclusión educativa” (2010, p. 98). En ellos está la palanca de cambio para potenciar la transformación hacia una educación inclusiva de calidad.

Son muchas las investigaciones que constatan la necesidad de formación del profesorado en atención a la diversidad (Arnaiz, 2007; Ainscow, 1999, 2003; Shapon-Shevin, 1999; Slee, 2000). El perfil profesional del docente debe evolucionar. No basta conocer las diferentes discapacidades, la formación debe ir encaminada hacia el manejo de diferentes estrategias y metodologías que les permita mejorar los procesos de aprendizaje, no solo del alumnado con necesidades educativas específicas, sino de su totalidad. Sus prácticas docentes deben estar dotadas de una mayor flexibilidad, fomentar la colaboración y diseñadas hacia la inclusión de todo el alumnado (Hargreaves, 1996; Parrilla, & Susinos, 2004). En la investigación realizada por Llédó y Arnaiz (2010), uno de los resultados obtenidos es la falta de conocimiento por parte del profesorado tutor sobre el significado del proceso de adaptación curricular. Son percibidas como poco útiles y entendidas como responsabilidad del profesor de apoyo, esta conclusión ha sido refrendada por otros estudios llevados a cabo por Vlachou, Didasloulou y Voudouri (2009) y Mortier, Hunt, Leroy, Van de Putte y Van Hove (2010). Según todos estos estudios, no está asumida la responsabilidad, por parte del profesor tutor, del desarrollo de adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas específicas en las aulas ordinarias. Se considera que es una tarea que profesor especialista debe llevar a cabo en el aula específica.

Tras los diferentes estilos que ha ido tomando la evaluación desde los años 60 hasta la actualidad (que ya expusimos en la primera parte de este capítulo), hoy resulta necesario proceder a una dimensión institucional de los procesos de cambio, que deje a un lado los cambios individuales y logre desde una perspectiva sistémica y organizada seguir un planteamiento circular entre la acción y la reflexión por parte de todos los integrantes de la comunidad de forma colaborativa y deliberativa (Guirao, 2012).

Queremos resaltar dos aspectos muy relevantes en esta forma de considerar la evaluación: la *reflexión* y el *docente* como agente voluntario de cambio institucional, porque como afirma Fullán (2002, p. 13) “Si algo sabemos es que el cambio no puede ser impuesto”. Esto requiere un perfil de docente que equidiste de los tres ángulos de un triángulo equilátero en cuyos vértices encontramos la innovación, la investigación y la reflexión. Damos de esta manera el papel protagonista al docente, con un guion marcado por la investigación con permanentes escenas donde la reflexión, el diálogo y el trabajo cooperativo nos conducen a una trama inacabada de cambio y mejora escolar y social. “En realidad, la disposición para reflexionar sobre el propio ejercicio docente y anotar esas reflexiones de forma sistemática es una característica de los buenos profesionales” (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, & West, 2010, p. 94). Estos mismos autores en su Manual de formación del profesorado para la creación de las condiciones para la mejora del trabajo en el aula, concretan seis condiciones que son necesarias para optimizar la inclusión en el contexto de cambio: (a) autenticidad y congruencia en las relaciones existentes en el aula; (b) fijar una pautas y unas expectativas de actuación y conducta del alumnado en el aula; (c) docentes provistos de materiales de enseñanza adecuados que puedan ser adaptados en función de las necesidades de su alumnado; (d) repertorio de estilos y modelos docentes que se adecúen al alumnado, contexto, currículo y resultado deseado; (e) docentes capacitados en establecer relaciones profesionales centradas en el estudio y mejora de su propia práctica; y (f) capacitar para la reflexión sistemática de la labor docente.

“Cada vez somos más conscientes de que cualquier cambio, tanto si es de origen interno como externo, sólo tendrá éxito si la escuela va creando las condiciones necesarias para que ese cambio pueda prosperar. Ignorar esta reflexión es lo que ha desencadenado el fracaso de numerosas reformas educativas. Independientemente de las muchas iniciativas políticas que hoy en día nos acosan, el conseguir una buena enseñanza está en manos únicamente del profesorado. Incluso aquellos profesores cuyo trabajo se caracteriza por su acierto y fluidez solo son capaces de continuar mejorando se encuentran en instituciones escolares fuertes, que les ofrezcan su apoyo y colaboración” (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, & West, 2010, p. 9).

Ante esta situación, no cabe duda de que debemos pasar a un segundo plano un tipo de *evaluación sumativa*, centrada en los resultados, cuya finalidad está enfocada hacia la acreditación y cuantificación de los objetivos conseguidos; y dar prioridad a una *evaluación formativa* centrada en los procesos internos enfocada hacia la búsqueda de alternativas para la mejora. Dentro de esta evaluación formativa podemos concretar dos tipos: una *externa* que será realizada por expertos y otra *interna* cuyo agente evaluador lo constituye el profesor (Blanco, 2008). En este segundo tipo es donde cobra realmente protagonismo el profesor, analizando los procesos puestos en marcha mediante su implicación en la mejorar la institución. Nos centramos de esta manera en un modelo de evaluación como “proceso diagnóstico de la práctica educativa impulsado y dirigido por los docentes, que va a posibilitar la construcción compartida de significados en torno a la institución educativa y va a orientar la toma de decisiones con la finalidad de mejorar las prácticas educativas” (Arnaiz, De Haro, & Guirao, 2015).

Resulta de suma importancia que los docentes conozcan qué variables deben incluirse en ese proceso diagnóstico. El proyecto *Formación del profesorado para la educación inclusiva* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), identificó las competencias, conocimientos, comprensión, actitudes y valores necesarios para los docentes que trabajan en entornos inclusivos. Destaca cuatro valores en la enseñanza y el aprendizaje como base del trabajo de todos los docentes en la educación inclusiva. Estos son:

- a. *valorar la diversidad del alumnado*: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo;
- b. *apoyar a todo el alumnado*: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos;
- c. *trabajar en equipo*: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes;
- d. *desarrollo profesional permanente del profesorado*: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida. Hacemos especial referencia dentro del valor “desarrollo profesional y personal” al área de competencia relacionada con los docentes como profesionales que deben reflexionar.

Cada vez existe un mayor consenso sobre la necesidad de apostar por este tipo de evaluación formativa y funcional directamente relacionada con la mejora de la calidad educativa (Kemmis, 1986; Escudero Escorza, 1997; Cardona, 2002; Elmore, 2003; Bolívar 2003; Laorden, 2004; Murillo, 2008; y Muñoz-Cantero, & Espiñeira, 2010). Casanova (1992) da un paso más argumentando que la evaluación interna se erige como garantía de calidad de un centro educativo. Pero en la práctica diaria ¿por qué el profesorado es tan reacio a colaborar en estudios evaluativos? Para dar respuesta a este interrogante es preciso analizar las causas que han llevado a esta situación. Casanova (2004) puntualiza alguna de ellas:

- a. la investigación evaluativa educativa tiene que contar habitualmente con la *colaboración de maestros* que son “utilizados” como fuente de información y a los que, en muchas ocasiones, no les revierte en forma alguna, las conclusiones alcanzadas en el estudio, que les aporte datos necesarios para iniciar un proceso de mejora, objetivo que, como ya hemos puntualizado, debe cumplir cualquier proceso evaluativo. De esta manera se pone en duda su eficacia;
- b. en función del *momento en el que realicemos la evaluación*, ésta deja de tener sentido. Cuando evaluamos para comprobar los resultados obtenidos (evaluación sumativa) difícilmente podemos aprovechar esos resultados para mejorar algún aspecto del proceso;
- c. los procesos evaluativos deben *destacar tanto los aspectos negativos como los positivos*, ya que de los primeros podremos corregir los fallos y de los segundos podremos obtener elementos constitutivos de factores esenciales de calidad educativa siempre y cuando dichos aspectos sean coincidentes en un número considerado de entornos evaluados;
- d. *falta de tradición evaluadora* que nos permita valorar los aspectos positivos de ésta;
- e. tiene que haber una *coherencia entre los objetivos* de la evaluación y los elementos susceptibles de evaluación para que los procesos sean eficaces.

En España estamos asumiendo valoraciones provenientes de organismos internacionales que están siendo utilizadas para promover la competitividad, que de ningún modo contribuye a la superación de dificultades ni a la valoración de lo positivo. Esto difícilmente favorece un cambio sistemático del concepto y la función evaluativa que defienda como “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar” (Stufflebeam, & Shinkfield, 1987, p. 175). El análisis de todas estas causas, nos permite concretar las dificultades contra las que tenemos que luchar para lograr que el profesorado acepte la práctica evaluativa como un elemento inherente a su labor educativa (Laorden, 2004; Murillo, 2008; Santos, 1993 y 1994). Girao (2012), concreta estas dificultades organizándolas en tres ámbitos que nosotros recogemos en la Tabla 1.

Tabla 1. Dificultades para generar práctica evaluativa en el profesorado

Ajenas a los Centros	<ul style="list-style-type: none"> → Falta de apoyo técnico que orienten el proceso → Escasez de tiempo específico del profesorado para realizar prácticas evaluativas → Inexistencia de presupuesto económico para tal fin → Falta de estabilidad en las plantillas para dar continuidad al proceso → Claustros excesivamente grandes que dificultan los procesos de reflexión y mejora de forma colegiada y participativa → Falta de experiencia por parte del claustro en procesos de autoevaluación → Deficiencia en la formación de los docentes sobre instrumentos y técnicas de evaluación
Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> → Falta de tradición sobre evaluación democrática → Focalización de la evaluación en el alumnado → Falta de consenso en el concepto de evaluación → Dificultad para redactar informes → Complejidad de la realización de los procesos evaluativos

Actitud del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> → Resistencia de los docentes a ser objeto de evaluación. Lo ven como amenaza → Individualismo pedagógico y profesional → Falta de motivación y pereza profesional → Predisposición a mantener una cómoda rutina profesional → Tendencia a ocultar problemas y miedo a los resultados → Impaciencia por obtener resultados inmediatos → Escepticismo del profesorado sobre la importancia y la utilidad de la autoevaluación → Preocupación por la meritocracia → Malas experiencias previas vinculadas a otros estilos de evaluación → Autoimagen negativa que les hace percibir la evaluación como una herramienta delatora de los defectos → Rechazo a considerar la evaluación como un recurso para generar la base de un diálogo compartido enfocado a la mejora → Liderazgo vertical que lleva a percibir la dirección como “controladora” de la información con poca predisposición a la reflexión y al diálogo
-------------------------	---

Consideramos todas estas dificultades, elementos que imposibilitan la creación de una cultura evaluativa, motivo suficiente para valorar la necesidad de cambiar las condiciones para que éstas sean favorecedoras de un cambio en la consideración de la necesidad de incluir en la labor docente las competencias de análisis y reflexión de su propia tarea profesional.

3. Una propuesta para la innovación e inclusión educativa: La escala Acoge

Proponemos ante el análisis de la innovación, calidad e inclusión educativa desarrollado en las páginas anteriores una escala de evaluación para la mejora de la calidad educativa: *La Escala Acoge*. Consideramos necesario desarrollar un instrumento que nos permita operacionalizar la calidad inclusiva de las aulas mediante la especificación de indicadores sometidos a un proceso de validación y calibración con las suficientes garantías psicométricas para su utilización en los Centros escolares como punto de partida para desarrollar un proceso de reflexión y mejora hacia la generalización de modelos de escuelas inclusivas eficaces. La investigación ha sido realizada por un equipo de investigadores de la Universidad de Valladolid (ACOGÉ). El proyecto presenta como objetivo el desarrollo de una escala de evaluación de la calidad de los contextos escolares para la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo proporcionando de este modo un instrumento de evaluación y de cambio para la innovación y calidad educativa.

Tras una exhaustiva revisión de la literatura científica y de instrumentos de evaluación de la eficacia educativa, inclusión y calidad educativa, hemos extraído unos indicadores de calidad inclusiva. Partimos de la definición de inclusión escolar y de las tres dimensiones, *presencia*, *aprendizaje* y *participación*, incluidas en la definición, aceptada por la literatura científica internacional, que Ainscow, Booth y Dyson (2006) dan de Educación Inclusiva. Esta escala así como el proceso de validación realizado puede leerse en: <http://aetapi.org/investigacion-y-buenas-practicas/>.

Como conclusión de todo el capítulo, consideramos necesario desarrollar de forma conjunta indicadores e instrumentos de evaluación en los que tengan voz los propios implicados, en nuestro caso el profesorado. A partir de ahí tendremos el escenario adecuado para conseguir incluir en la labor docente competencias de

análisis reflexión y desarrollo profesional que permita concebir la evaluación como elemento central orientado a la mejora.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (1999). *Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades*. Siglo Cero, 30(1), 37-48.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2010). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Arnaiz, P. (2007). *Como promover prácticas inclusivas en Educación Secundaria*. Revista perspectiva de los centros del profesorado de Andalucía, 1(14), 57-71.
- Arnaiz, P., De Haro, R., & Guirao, J. M. (2015). *La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia*. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 18(1), 103-122.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. London: McKinsey, & Company.
- Blanco, L. (2008). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Bolívar, A. (2003). *Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 7(1-2), 75-90.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cardona, J. (2002). *La evaluación y la calidad de los centros*. En S. Castillo (Coord.), *Compromisos de la evaluación educativa*, 163-188. Madrid: Pearson Educación.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Cicchinelli, L. F., & Barley, Z. (1999). *Evaluating for success. An evaluation guide for districts and schools*. Washington DC: McRel.
- Colás, P., & Rebollo, M. A. (1993). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

- Coll, C. (2009). *Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares*. En R. Marchesi, J.C. Tedesco, & C. Coll, (Coords.), *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza*, 101-112 Madrid: OEI Santillana.
- Cronbach, L. J. (1963). *Evaluation for course improvement*. *Teachers College Record*, 64(8), 672-683.
- Echeíta, G. (2012). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto"*. REICE. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(1), 5-27.
- Echeíta, G., & Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Educación*, 12, 26-46.
- Echeíta, G., Simón, C., Lopez, M., & Urbina, C. (2013). *Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordinadas y vórtices de un proceso dilemático*. En M.A. Verdugo, & R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia (307-328)*. Salamanca: Amarú.
- Echeíta, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., & Simón, C. (2014). *Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 25-48.
- EFQM (2003). *Introducción a la Excelencia*. Recuperado de: www.efqm.com
- Elmore, R. F. (2003). *Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación*. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 9-39.
- Escudero-Escorza, T. (1997). *Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education country data 2012*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de: <https://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012>.
- Fernández, M. J., & González, A. (1997). *Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar*. RELIEVE, 3(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm
- Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/re-v61ART1.pdf>
- García-Ramos, J. M., & Congosto, E. (2000). *Evaluación y calidad del profesorado*. En T. González-Ramírez (coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa (127- 157)*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.

- Guirao, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/117463>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2011). *Innovación y formación del profesorado*. En Jornadas Agrupaciones de Centros Educativos (ARCE). Simposio dirigido por Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid. Recuperado de www.youtube.com/watch?v=pOZQfJ8dhhg
- Kemmis, S. (1986). *Seven Principles for Program Evaluation in Curriculum Development and Innovation*. En E. R. HOUSE (Coord.), *New Directions in Educational Evaluation* (117-140). Lewes: The Falmer Press.
- Laorden, C. (2004). *La autoevaluación en los centros escolares*. Pulso, 27, 61-69. Recuperado de: <http://revista-pulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/47.pdf>
- Lledó, A., & Arnaiz, A. (2010). *Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva*. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(5), 96-109.
- Malpica, F. (2011). *¿Qué impide a la calidad llegar al aula?* Aula de innovación educativa, 198, 17-20.
- Malpica, F. (2013). *8 ideas claves. Calidad de la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Miranda, E. (2001). *La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>
- Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van De Putte, I., & Van Hove, G. (2010). *Communities of practice in inclusive education*. Educational Studies, 36(3), 345-355.
- Muñoz Cantero, J. M., & Espiñeira, E. M. (2010). *Plan de Mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo*. Revista de Investigación educativa, 28(2), 245-264.
- Murillo P. (2008). *La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos*. OGE. Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 1, 13-17.
- OCDE (2009a). Informe TALIS. *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. Síntesis de los primeros resultados. Madrid: Santillana Educación.
- OCDE (2009b). *Panorama de la Educación 2009. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana Educación.
- Parrilla, A., & Susinos, T. (2004). *El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas*. En J. López, M. Sánchez, & P. Murillo (Coords.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la socie-*

- dad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (195-200). Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosselló, M. R., & Muntaner, J. J. (2010). *La innovación: eje de la docencia y el aprendizaje*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 14(1), 275-289. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART14.pdf>
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Sapon-Shevin, M. (1999). *Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas*. En W. Stainback, & S. Stainback (Coords), *Aulas inclusivas* (37-54). Madrid: Narcea.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. AERA Monograph series on curriculum evaluation, 1. New York: Rand Mc Nally.
- Simón, C., & Echeita, G. (2013). *Comprender la inclusión educativa para intentar llevarla a la práctica*. En H. Rodríguez, & L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Slavin. R. E. (2010). *Evidence-based reform in education*. Revista Iberoamericana de Educación, 54, 31-40.
- Slee, R. (Julio, 2000). *Talking Back to Power. The Politics of Educational Exclusion*. Conference in International Special Education "Including the Excluded". University of Manchester. UK.
- Stake, R. E. (1967). *The countenance of educational evaluation*. Teachers College Record, 68, 523-540
- Stufflebeam, D. L (1966). *A depth study of the evaluation requirement*. Theory Into Practice, 5(3), 121-133.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Suchmann, E. (1967). *Evaluative research*. New York: Russel Sage Foundation.
- Swann, R. (2000). *El liderazgo compasivo en la escuela*. Organización y Gestión Educativa, 4, 17-31.
- Tyler, R. W. (1977). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). *Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión*. Revista de Educación, 349, 179- 202.
- Weis, L. (1989). *Crisis in teaching: Perspectives on current reforms*. SUNY Press.

Wenglinsky, H. (2002). *The link between teacher classroom practices and student academic performance*. *Education policy analysis archives*, 10(12). Recuperado de: <file:///C:/Users/Maria/Downloads/291-580-1-PB.pdf>

CAPÍTULO 10

Las viejas innovaciones: vygotski y la educación emocional

Ignacio Montero, Universidad Autónoma de Madrid
Mar de la Cueva, Universidad a Distancia de Madrid

“Aquel día, dos de junio, la primavera estaba esplendorosamente instalada en Moscú. Todo apuntaba a la plasmación de un nuevo ciclo, la temperatura, la claridad del cielo, los olores en el aire... Sin embargo, nuestro protagonista apenas tiene fuerzas para echar un último vistazo a su mesa de trabajo. Aunque había confiado en terminar el curso antes de atender su salud, las hemorragias de la garganta avisaban que la enfermedad que lo había acompañado desde su juventud estaba entrando en su fase final.

Mirando sus cosas –notas, libros, la pluma, el secante, la foto en la que posa con su hija-, una sacudida de emoción le recorre el cuerpo, le atenaza la dolorida garganta y le licúa la vista. Por un momento, olvida la razón por la que ha entrado en la habitación; necesita sentarse. Le asalta el recuerdo de su hermano pequeño abatido tiempo atrás por la misma enfermedad y piensa en la diferente suerte que han tenido. Se queda en blanco, mira ensimismado la pared atrapado en la melancolía...

De repente toma conciencia de dónde está y de lo que venido a hacer. Su mujer y sus hijas están fuera esperando: “Tienes que ir al Sanatorio”, le resuenan sus voces en la mente. Busca el libro. Lo localiza y saca su ejemplar del Hamlet cogiéndolo con su mano derecha. Otra vez la vista líquida; respira hondo. Se fija en el grupo de notas en las que ha trabajado últimamente, agrupadas bajo el epígrafe de “Progreso del manuscrito”. Sin pensar, deja el libro, coge su estilográfica y escribe impulsivamente, atravesando el folio en diagonal: “Esto es lo último que hice en Psicología –y voy a morir en la cumbre como Moisés, después de haber vislumbrado la tierra prometida, pero sin poner un pie en ella. Adiós, queridas creaciones”.

Llaman. Suenan nudillos en la madera. Las voces de su mujer e hijas se funden en una: “¡Liev!”, “¡Papá!”. Suspira y vuelve a escribir, esta vez las últimas palabras del príncipe de Dinamarca: “Lo demás es silencio”. Se seca los ojos con un gesto de su mano izquierda y se dispone a sonreír. Al otro lado de la puerta, los rostros de las mujeres de su vida, expectantes. “Vamos al Sanatorio”, acierta a decir sonriendo forzadamente. La maleta está preparada junto a la puerta...”

Vygotski ingresó el dos de junio de 1934 en el Sanatorio para enfermos de tuberculosis Serebriani Bor –hoy ya desaparecido-, donde murió en la madrugada del día 11. En esos nueve escasos días todavía tuvo tiempo de terminar de escribir –de dictar- el último capítulo de su obra más conocida *Pensamiento y habla* (Vygotski, 1934/1993). Los detalles que rodearon sus últimos días se conocen en Occidente desde mediados de los años ochenta (Wertsch, 1985). Sin embargo, ha sido recientemente que se han dado a conocer sus últimas anotaciones (Zavershneva y Van der Veer, 2018). Traer aquí (ver Montero, 2019) la reconstrucción literaria de

esos últimos momentos, cuando sale de su casa con clara conciencia de que no va a volver, intenta poner de manifiesto la intensidad de la emoción que provoca la conciencia de la propia muerte. Y sirve como preámbulo para la idea central de este capítulo: de las aportaciones del enfoque socio-cultural desarrollado a partir de la obra de este psicólogo fallecido hace ochenta y cinco años se colige un modo novedoso –naturalista y no tecnológico- de entender y enfocar la educación emocional en el contexto escolar.

Partiendo de una aproximación teórica socio-cultural de corte vygostkiano, abordamos el problema de la importancia de los procesos emocionales en la enseñanza, en particular en la educación infantil, a la vez que mostramos ejemplos de buenas prácticas recogidos mediante investigación etnográfica (de la Cueva y Montero, 2018). En las próximas páginas, muy concisamente, presentamos los fundamentos del enfoque socio-cultural, su aplicación a los procesos emocionales en educación (en discusión con otros enfoques) y mostramos las estrategias que despliegan algunas profesoras que contribuyen consciente y reflexivamente al desarrollo curricular y personal de criaturas de entre tres y seis años.

1. Enfoque sociocultural

Como señalan Rosa y Valsiner (2018), anteponer una etiqueta que hace referencia a la Sociología y a la Antropología al nombre de la Psicología no trata de restringir su foco sino todo lo contrario. La tradición socio-Cultural en Psicología lo que pretende es ampliar las fuentes de explicación de los fenómenos psicológicos incluyendo las raíces sociales y culturales. Michael Cole, hace más de 20 años, indicó que se trata “de formular una solución que ponga a la cultura en su centro, en lugar de en su periferia” (1999, p. 23). También Bruner (1991) apuntó en la misma dirección: hay que “volver a la cuestión de cómo puede construirse una ciencia de lo mental en torno al concepto de significado y los procesos mediante los cuales se crean y se negocian los significados dentro de una comunidad” (p. 30).

Hay un acuerdo generalizado de que la obra Lev S. Vygotski –inspirada en el marxismo y desarrollada en el breve periodo de libertad de pensamiento tras el final de la guerra civil que siguió a la revolución (ver Rosa y Montero, 1990)- supuso una suerte de semilla para **la introducción de un enfoque socio-cultural en la Psicología.**

1.1. Las aportaciones de Vygotski

Ya a principios de los noventa, James Wertsch, lingüista estadounidense, resumía las aportaciones de Vygotski en tres grandes ideas (Wertsch, 1991):

- a. los procesos psicológicos propiamente humanos tienen un origen social
- b. para entenderlos correctamente hay que analizar su génesis
- c. son de naturaleza mediada

La idea del origen social se deriva directamente de la perspectiva marxista que sostiene que no es la conciencia del hombre lo que explica su ser social, sino que es su naturaleza social lo que permite al hombre desarrollar su conciencia. Esto se plasma en su conocida afirmación de que “toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual: primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica)” (Vygotski, 1978, p. 94). Además, como la cultura es un vehículo

externo de transmisión de esas funciones psicológicas propiamente humanas, la persona en desarrollo tiene que apropiarse de ellas, internalizarlas. Ese proceso de internalización se da a través de la Zona de Desarrollo Próximo. Esta consiste en la distancia entre lo que ya está consolidado internamente –autónomamente- y lo que todavía necesita de la interacción social con los otros más avanzados –adultos o iguales.

Por lo tanto, dar cuenta de las funciones psicológicas implica analizar su proceso de construcción, es decir, su génesis. Esta se configura en diversos planos. Primero el biológico: el plano de la filogénesis da cuenta del surgimiento de las estructuras y funciones adquiridas mediante la evolución. Pero, como se acaba de decir, además de la biología, la cultura se ha convertido en agente constitutivo de la naturaleza humana. Estudiar el desarrollo de las funciones a lo largo de la historia de las culturas sería el plano de la socio-génesis. Además, entender la psicología humana necesita analizar el proceso a través del cual cada nuevo miembro de la especie, en su cultura, se convierte en una persona adulta, autónoma. Ese es el plano de la ontogénesis. Finalmente, se puede captar la configuración de un nuevo proceso en un periodo muy corto. Cuando eso es posible, estamos en un plano de análisis micro-genético.

La última de las ideas mencionadas hace referencia a la naturaleza mediada de los procesos psicológicos propiamente humanos. Esta idea, esta vez basada en la obra de Engels, hace referencia al uso de herramientas. Vygotski claramente señaló la diferencia entre la mediación con herramientas orientada hacia la transformación del ambiente exterior y la mediación semiótica orientada hacia el interior. Esta última es la clave de la transformación de las funciones mentales. El sistema de signos más potente es el lenguaje. Cuando el uso del lenguaje –que se adquiere en el contexto de la comunicación con los cuidadores- se vuelve hacia el interior revoluciona el resto de las funciones: el control motor, la atención, la memoria, el pensamiento (Vygotski, 1978).

A este resumen de las aportaciones originales, Moll (2014) añade una cuarta idea: “las personas, sujetos activos, se crean a sí mismas a través de sus acciones” (p. 30). Además, señala que “más que ningún otro psicólogo, L.S. Vygotski puso la educación en el corazón de su teoría y su praxis” (p.1).

Durante mucho tiempo, el interés de los psicólogos occidentales por la obra vygotkiana se centró en los aspectos más ligados a los temas relevantes para el enfoque cognitivo dominante. Desde la Psicología de la Educación se aplicaron sus ideas en el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el ajuste de los niveles de dificultad de currículum o el trabajo cooperativo en el aula (Huertas y Montero, 2002, Moll, 1990). En los últimos años, sin embargo, se está empezando a poner el foco en las referencias que dejan entrever el interés que tenía Lev Semionovitch por los procesos emocionales. O mejor dicho, por su mirada holística –integral- sobre la naturaleza humana (Vadeboncoeur, 2017). Para muestra, un botón: “Como es sabido, la separación entre el aspecto intelectual de nuestra conciencia y su aspecto afectivo, volitivo, constituye uno de los defectos básicos más graves de toda la psicología tradicional” (Vygotski, 1934/1993, p. 24).

Resumiendo, podría decirse que el plano emocional está en el origen y en el final de su obra. En el comienzo, en su *Psicología del arte*, cuando se plantea el análisis de lo que denomina experiencia estética, acuña un término –*Perezhivanie*- que trata de integrar los aspectos cognitivos y afectivos implicados en el disfrute de la obra de arte (Vygotski, 1925/2006). Ese mismo término lo usará después para explicar cómo la percepción del contexto genera diferentes experiencias en función de las características personales y momentos vitales de las personas en desarrollo (Vygotski, 1935/1994). Aunque difícil de traducir al inglés (Blunden, 2016), en castellano es aceptada su traducción como “vivencia” (cfr. Clará, 2016). En cualquier caso, además de estas alusiones más o menos explícitas a la importancia que atribuía a las emociones, Vygotski elaboró un manuscrito titulado

Tratado de las emociones, estudio histórico-psicológico que no sería publicado hasta la edición de sus obras escogidas en los años ochenta (Vygotski, 1933/2004). Asimismo, en el ciclo de conferencias que impartió el último año de su vida en el Instituto universitario Herzen de Leningrado, hay una que lleva el título de *Las emociones y su desarrollo en la edad infantil* (Vygotski, 1934/1993) y que es un breve resumen de lo que ya había desarrollado en su tratado.

Una lectura detallada de su obra muestra que el *Tratado* es un trabajo incompleto y que no llega a resolver el dualismo que denuncia en los modos en los que la psicología había caído a la hora de hacer el estudio de las emociones. Por un lado, estaban los avances producidos desde el análisis del funcionamiento de los mecanismos neurobiológicos implicados en los procesos emocionales –con la controversia entre mecanismos periféricos y centrales– y, por otro, las aproximaciones fenomenológicas a la experiencia emocional. Una vez más, la contraposición entre las visiones reduccionistas y las idealistas. Él apuntaba que la solución pasaría por aplicar un análisis genético y mediacional también a los procesos emocionales para entender cómo se configuran en la conciencia humana.

1.2. Contribuciones recientes para una teoría sociocultural del desarrollo emocional

Aunque no son las únicas (ver, por ejemplo, Encinas, 2018; Mahn y John-Steiner, 2002) vamos a presentar algunas aportaciones hechas recientemente en la investigación del desarrollo de los procesos emocionales desde esta perspectiva. Empezaremos por las contribuciones de Holodinsky (2009, 2013) y seguiremos con nuestros propios trabajos (de la Cueva y Montero, 2015, 2018; Riquelme y Montero, 2013, 2016; Sánchez, Montero y Méndez, 2006; Vindel y Montero, 2010).

1.3. La teoría de la internalización

Holodynski define la emoción como “un sistema funcional psicológico que implica el trabajo conjunto y coordinado de varios componentes que sirve para regular [...] el sistema de acción individual en línea con sus motivos y preocupaciones” (Holodynski, 2009, p. 140). Además, señala que la emoción tiene cuatro componentes: valoración (*appraisal*), expresión, regulación corporal y sentimiento subjetivo. A partir de esta definición y estos componentes, Holodynski propone su teoría del desarrollo emocional que denomina modelo de internalización. Señala que en el nacimiento las emociones son reguladas externamente (regulación interpersonal) mientras que en la edad adulta dicha regulación es interna (regulación intrapersonal). Según Holodynski, podemos reconocer tres estadios en el desarrollo emocional. Los bebés despliegan un sistema básico de expresión de estados internos al que los cuidadores reaccionan devolviéndoles –reflejando– con sus propias expresiones que ya están convencionalizadas. Además de este eco, los cuidadores responden a las necesidades del recién nacido, regulándoles a la vez que cierran el círculo que convierte la expresión espontánea original del bebé en un signo y, por tanto, en un primer modo de comunicación. Más adelante, en la edad preescolar se aprende a usar esas expresiones como una señal que se dirige también a uno mismo, como conciencia del estado interno personal. Además, el adulto está menos directamente implicado invitando al niño a la propia regulación. Por último, cuando se produce la internalización de los signos de expresión emocional se construye un plano mental que hace posible afrontar de manera autónoma determinados episodios emocionales. Las expresiones dejan de verse o se abrevian –se internalizan– transformándose así la estructura funcional (Holodynski, 2013).

1.4. El estudio del habla privada

Nuestros trabajos se han centrado precisamente en lo que vendría después. Entre los tres y los seis años se produce el proceso de internalización del habla al servicio del pensamiento (Vygotski, 1934/1993). Algunos trabajos iniciales mostraron que el análisis del habla privada también permite estudiar la configuración de los procesos motivacionales implicados en educación (Atencio y Montero, 2009; Montero, de Dios y Huertas, 2001). Ahora bien, ¿permite el habla privada autorregular la emoción? Empezamos analizando las emociones implicadas en el trabajo escolar. En el origen, lo intentamos en el contexto de gestión de la frustración mientras los niños y niñas de educación infantil trataban de resolver puzles en un nivel de dificultad demandante. “Accidentalmente” les tirábamos las piezas que ya habían empezado a colocar y les grabábamos. Lo más claro de nuestros resultados (Sánchez-Gallardo, Montero y Méndez, 2006) fue que los niños usaban diferentes estrategias para afrontar su frustración y el habla privada no era la que más; su uso estaba en porcentajes intermedios. Cuando analizamos las diferencias entre niños con puntuaciones altas y bajas en una escala de regulación emocional, observamos que aquellos con mejores puntuaciones usaban más la estrategia de volver a ponerse con la tarea y usaban el habla privada para facilitar esa vuelta a empezar. En un trabajo posterior, utilizamos la clásica tarea de la demora de refuerzo como otra situación en la que niños y niñas de las mismas edades tienen que gestionar tensión emocional para resolver la situación. Nuevamente encontramos que el habla privada era una estrategia entre otras y no la más usada. En este caso sí encontramos un efecto de la edad y el género en interacción con el uso de las diferentes estrategias para sostener la demora del refuerzo. Las niñas mayores –las de cinco años– demoraban más y, en términos relativos, usaban más el habla privada (Vindel y Montero, 2010).

1.5. Intervención educativa

Estas primeras aproximaciones en las que mantuvimos una estrategia de corte experimental nos hicieron ver las limitaciones que la abstracción del laboratorio tiene para observar emociones, digamos, situadas. Eso nos llevó a plantear algunos otros estudios dentro de las escuelas. Por un lado, contrastamos la eficacia de determinadas formas de usar la literatura infantil en el contexto escolar en la promoción de competencias emocionales tales como reconocimiento de emociones, empatía y regulación (Riquelme y Montero, 2013, 2016). Por otro, llevamos a cabo estudios de corte cualitativo donde, primero, exploramos de forma descriptiva fenomenológica el modo en el que las profesoras de educación infantil piensan sobre la importancia de las emociones en su trabajo cotidiano (de la Cueva y Montero, 2015, 2018) y, segundo, con una estrategia etnográfica describimos un conjunto de buenas prácticas en el manejo del clima emocional del aula y su impacto sobre los niños y niñas en ese nivel educativo (de la Cueva, 2017). Más adelante vamos a presentar algunos ejemplos de las buenas prácticas observadas en este tipo de investigación.

1.6. Otros enfoques sobre el estudio de las emociones

Se da el caso de que la tradición derivada de la obra seminal de L.S. Vygotski no ha tenido un despliegue significativo en el campo de la “psicología de las emociones”. Brevemente miramos qué se ha hecho en ese campo durante las últimas décadas, primero en el ámbito general y después en el educativo.

En el ámbito general, remitimos a los grandes temas que se pueden vislumbrar analizando los contenidos de los manuales que se están utilizando más a menudo en nuestros grados de Psicología (por ejemplo,

Fernández-Abascal, García, Jiménez, Martín y Domínguez, 2010; Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi y Gorayeb, 2011; Reeves, 2011). Sin entrar en detalles por falta de espacio, sí se puede señalar que actualmente hay mucho interés por estudiar cómo se relaciona la emoción con otros procesos psicológicos. Un resumen reciente se puede ver en Feldman, Lewis y Haviland-Jones (2016).

Queremos aquí resaltar que el proceso emocional más estudiado por sus implicaciones aplicadas ha sido, sin duda, el de la autorregulación emocional. ¿En qué grado y de qué modo es posible que las personas podamos modular, regular, nuestros procesos emocionales? (Gross, 2014). Y este es un buen momento para señalar que dependiendo del enfoque teórico desde el que se aborde esta pregunta las respuestas pueden ser muy diferentes. En la actualidad conviven diversos enfoques (Roselló y Revert, 2008). Están los que podríamos denominar neurodescriptivos –el objetivo es identificar las estructuras cerebrales implicadas en el proceso emocional (Carretié, 2011)-, los cognitivistas– donde lo fundamental es la descripción de los diferentes componentes en el procesamiento de la información emocional (Fridja, 2008; Scherer, 2005)-, los funcionalistas, –para qué sirve, en qué situaciones se da el proceso emocional (Ekman, 2003; Izard, 1991)-, y los constructivistas –cómo se configuran los procesos emocionales a partir del contexto social (Crivelli, Jamarillo, Russell y Fernández Dols, 2016; Russell, 2012).

Además del estudio de los procesos de configuración y autorregulación de la emoción, resulta muy relevante estudiar su desarrollo. Como ambos temas han sido profusamente analizados en el contexto de la educación, pasamos a detallarlos dentro de ese ámbito.

1.7. Sobre emoción en educación

En las últimas dos décadas han sido muchos los autores que han puesto su mirada en los procesos emocionales implicados en la educación. Además de la preocupación por la educación emocional de los niños y niñas y su impacto sobre diferentes aspectos de la actividad escolar, el sistema de relaciones que se da en los centros educativos implica emocionalmente al profesorado con sus colegas y con las familias de sus estudiantes. Asimismo, el cuidado del bienestar emocional del profesorado ha ganado importancia dentro de los temas que han despertado el interés de la investigación.

1.8. Inteligencia emocional y educación

A partir de la noción de inteligencias múltiples acuñada por Gardner (1983) donde se recogían las inteligencias interpersonal e intrapersonal, Salovey y Mayer (1990) postularon el “constructo” de inteligencia emocional (IE). Pero fue con la obra del mismo título del periodista Daniel Goleman (Goleman, 1995) cuando el concepto eclosionó generando muchísimo interés y una gran cantidad de investigación.

En versiones recientes de la teoría, se presenta la IE como un modelo de cuatro ramas: 1) Percepción de las emociones; 2) Facilitación del pensamiento mediante las emociones; 3) Comprensión de las emociones propias y ajenas y 4) Gestión de las emociones propias y ajenas. Además, se insiste en señalar su naturaleza de capacidad para la resolución de problemas y se la distingue de la inteligencia “personal” y “social” (Meyer, Caruso y Salovey, 2016).

Aquí interesa destacar la investigación sobre su “educabilidad” (ver Bisquerra, Pérez y García, 2015). Muy brevemente, los programas que se ponen a prueba para incrementar la IE suelen conseguir mejoras en aspectos puntuales de las habilidades implicadas, pero hay pocos datos sobre la estabilidad de las ganancias a lo largo del tiempo (Giménez-Dasí y Fernández, 2018). Además, otro de los elementos relevantes para entender la variabilidad de los resultados tiene que ver con el modo en el que se estructuran los programas y el grado de implicación del profesorado en la implantación de los mismos (de la Cueva, 2017; Giménez-Dasí y Fernández, 2018).

1.9. El desarrollo de las competencias emocionales

La tradición en la que se inserta la investigación sobre la IE, está muy cercana a esa Psicología que ha enunciado grandes constructos para caracterizar el funcionamiento humano. Desde la tradición empirista funcionalista del aprendizaje social, sin embargo, se han generado constructos de un nivel de generalidad menor. En este sentido, lo que se postula es algo que quedaría más cercano a un repertorio de conductas flexible y situado que a un rasgo general y estable. Este es el caso del constructo “competencia emocional”.

Partiendo de la importancia que tiene la emoción en la interacción social y, por lo tanto, en la adaptación humana, Denham (2007) define la competencia emocional como la habilidad para expresar emociones de modo apropiado, para comprender las emociones propias y ajenas y la capacidad para regularlas. Tanto Saarni (1999) como Denham y sus colaboradores (2007; Zinsser, Denham, Curby y Shewack, 2015) entienden que la “competencia emocional” puede postularse también como conjunto de “competencias”. Es decir, esa habilidad general es un compendio de otras habilidades/competencias más específicas. Saarni (1999) se refiere al reconocimiento de las emociones, a su expresión, a la regulación de las mismas y a la empatía.

A modo de resumen, se puede concebir el desarrollo socio-emocional como el proceso de construcción de un conjunto de habilidades situadas que surgen en la interacción con los cuidadores y los iguales. De entre ellas destacan la expresión, comprensión, eco y regulación de las distintas experiencias que con diferentes intensidades de placer/displacer surgen en dicha interacción.

1.10. Nuestro sistema educativo y la formación del profesorado

Todos estos procesos se ponen en marcha de forma muy temprana de tal forma que el periodo que va desde los cero a los seis años es de suma importancia. Este periodo se corresponde con la etapa de Educación Infantil, aunque cabría decir que la importancia de los procesos emocionales se extiende a toda la edad escolar. Se puede añadir, incluso, que a toda la enseñanza obligatoria si tenemos en cuenta la importancia del desarrollo socioemocional en la adolescencia.

Nos vamos a circunscribir a la educación infantil, tomándola como modelo de lo que proponemos.

1.11. La Educación Infantil en España

Para nuestros objetivos interesa detenerse en dos aspectos. Por un lado, en el modo de organización –contenidos- y desarrollo de esta etapa educativa. Por otro, en la formación inicial del profesorado especialista en la misma.

Desde el punto de vista legislativo, fue en el RD 1333/1991 (BOE 9-IX-91), donde se desarrolló el currículo de la Educación Infantil establecida en la LOGSE, señalándose tres áreas de contenidos para los dos ciclos: identidad y autonomía personal, medio físico y social y comunicación y representación. Las referencias al desarrollo socio-emocional estaban implícitas en la alusión al ambiente de cuidado y afecto que se debe establecer en el aula, al establecimiento de nuevas relaciones y al aprendizaje de estrategias para la relación y la gestión de las dificultades que pueden surgir. Posteriormente, la LOCE sacó el primer ciclo del ámbito educativo. Además, en los contenidos y objetivos del segundo ciclo introdujo tres tipos de cambios: a) obvia los medios de expresión de índole artístico; b) señala como objetivos el inicio en las habilidades la lectura y escritura y las habilidades numéricas básicas y c) las referencias a las relaciones son al aprendizaje de las pautas elementales de convivencia.

Finalmente, la LOE intenta de restaurar el escenario promulgado por la LOGSE. No lo consigue del todo, primero, porque la descentralización permite que la separación de la naturaleza de los dos ciclos se mantenga en las autonomías con gobiernos más cercanos a esa visión y, segundo, porque asimila el énfasis en los objetivos relativos al inicio en la lectoescritura y las habilidades numéricas básicas. En la parte positiva, añade el aprendizaje de resolución pacífica de conflictos e introduce el objetivo de desarrollar las capacidades afectivas de niños y niñas (ver Alonso et al. 2008).

En lo relativo a la evolución de la escolarización en la etapa cabe señalar que aunque en el año 1985 se alcanza casi la plena escolarización de los niños de cinco años, lleva una década más alcanzar la plena escolarización de los de cuatro (1995) y otra década más la de los de tres (2005). Todavía estamos en un proceso de aumento de escolarización en el primer ciclo 0-3, siendo la tasa descendente cuanto menor es la edad de los niños. En el momento actual, en las edades 3-4, España es el sexto país de la UE en tasa de escolarización (96,3), solo por detrás de UK, Malta, Francia (las tres con un 100), de Bélgica (98) y de Dinamarca (97).

1.12. Formación inicial del profesorado de Educación Infantil

En lo relativo a la formación inicial del profesorado, cabe señalar que la primera regulación de la especialidad de la Diplomatura tenía un anclaje muy fuerte en las disciplinas académicas –el saber decir- con algunas pinceladas de talleres más centrados en el saber hacer. Visto con perspectiva, era un programa tradicional. Y resulta demasiado tradicional para las fechas en las que se aprobó (resolución UCM, 15 diciembre de 1992; BOE, 11-2-1993) porque desde los años ochenta venía fraguándose una mirada más relacionada con conocimientos diferentes a estos dos saberes. Por un lado, estaban las propuestas acerca de promover profesionales reflexivos. Por otro lado, se reivindicaba el papel del profesor como investigador en el aula (Hernández y Sancho, 1989; Wittrock, 1986) para que esa investigación fuera educativa y no solamente investigación sobre educación. Años más tarde se pone el énfasis en que la actividad educativa es una actividad con un alto contenido emocional. Además, eso coincidía con la preocupación por el aumento de profesionales de la educación afectados por el síndrome de “burnout” (Extremera y Fdez Berrocal, 2003) y la preocupación por los casos de maltrato y acoso entre iguales (Oficina del Defensor del Pueblo, 1999, 2007).

En trabajos previos hemos preguntado a profesoras de infantil en CEIP de la comunidad de Madrid sobre la importancia de las emociones en su etapa. Las participantes consideraban importantes las emociones, pero no todas sentían que fuera su responsabilidad trabajarlas (de la Cueva y Montero, 2015). Todas reconocían que su formación inicial no concedía importancia a esas temáticas. Por otro lado, hay investigaciones en nuestro país con estudiantes de Magisterio que ponen de manifiesto que sus competencias emocionales de partida, en un porcentaje respetable (30%), podrían ser ampliamente mejorables (Peñalva, López-Goñi y Landa, 2013). Ciertamente es que se ha consolidado el estudio de los procesos de desarrollo socio-emocional de los niños dentro de los programas de los nuevos grados de Magisterio pero no se han diseñado planes para el trabajo de las propias competencias emocionales. Además, entendemos que deben ser trabajadas desde una estrategia experiencial porque el cambio emocional no puede abordarse desde lo cognitivo únicamente (Greenberg y Malcom, 2002). Más bien al contrario, la conciencia entraría después de la experiencia emocional para generar vivencias transformadoras.

Resumiendo todo lo hasta ahora expuesto, tenemos una situación culturalmente definida relativa a la necesidad de escolarización –con perspectiva educativa– de los niños desde los primeros años de la vida y una transición de la tarea de educarlos emocionalmente desde la familia a la Escuela Infantil. Junto a ello, una teoría general del desarrollo psicológico humano que tiene en cuenta tanto los procesos sociales como los educativos pero que todavía ha desarrollado poco el estudio de los procesos emocionales. Por otro lado, existen otros desarrollos teóricos que disponen de acreditada consistencia empírica para algunos de los constructos que permiten analizar el desarrollo de las competencias emocionales. Por último, un contexto de formación inicial del profesorado de Educación Infantil que necesita mejorar sus conocimientos para afrontar su futura labor.

1.13. Investigación e innovación desde esta perspectiva de la educación emocional

A continuación, vamos a presentar algunos ejemplos sacados de observación en las aulas de dos profesoras de un centro público de la comunidad de Madrid, a las que observamos a lo largo de tres años mientras seguían a la misma cohorte de niñas y niños y que fue parte de la tesis doctoral de la coautora de este capítulo (de la Cueva, 2017). Aunque ya se han publicado parte de los resultados de esa investigación (de la Cueva y Montero, 2015, 2018), presentamos aquí las descripciones de situaciones que creemos ilustran este modo de enfocar la educación emocional, poniendo énfasis en el lenguaje del aula y en la construcción de estrategias de regulación y autorregulación emocional y de un modo naturalmente insertado en el quehacer diario.

1.14. Los discursos que gestionan las relaciones

Denominamos discursos a las expresiones verbales que usaban las maestras habitualmente en el aula y que formaban parte de su estructura organizativa. Eran frases que usaban repetidamente unidas a los rituales o a los hitos temporales. Estas frases transportaban las normas y valores de la clase. Expresaban lo aceptado en grupo, el cómo debían estar en esa colectividad: nos cuidamos, somos diferentes, somos amigos, disfrutamos lo que hacemos, tratamos las cosas con delicadeza... En la Tabla 1 se recogen los más emblemáticos organizados por filas. Las columnas reflejan los momentos de las diferentes actividades y momentos del día en los cuales se desplegaban. Las ideas fuerza que expresan eran las siguientes: “Está permitido expresar emociones”, “Nos cuidamos, la maestra nos cuida”, “Somos diferentes, nos respetamos”, “Somos amigos”, “Agradecemos”, “Tratamos las cosas con delicadeza”, “Disfrutamos de lo que hacemos”. Aunque tenemos registrados ejemplos de todos ellos, presentamos solo algunos a modo de ilustración.

Tabla 1
Discursos más frecuentes en cada momento del día

	ACOGIDA	JUEGO LIBRE	RECOGIDA	ASAMBLEA	ASEO/FRUTA	ABRIGOS
Está permitido expresar emociones	¿Cómo lo has pasado? ¿Cómo estás?	Resolución Conflicto (RC): ¿Cómo se siente?		¿Nos quieres contar algo? ¿Cómo estás?		
Nos cuidamos, la maestra nos cuida	Me lo puedes contar. Yo estoy aquí para cuidarte	RC: ¡No voy a permitir que hagas daño! / Cuidale un ratito		¿Qué podemos hacer por ti? ¿Quieres un abrazo?		¿Si no podéis, pedís ayuda a un amigo?
Somos diferentes nos respetamos		¡Cada uno escribe como sabe y como puede!		Os quiere contar una cosa ¡Escuchad, por favor!		
Somos amigos		RC: Nos tratamos con cariño.	Si no puedo solo le pido ayuda a un amigo.	¿A quién echáis de menos?	Ha pensado en lo que os gusta ¡Que buen amigo!	¿Le has ayudado? ¡Qué buen amigo!
Agradecemos			¿Puedes colocar eso? ¡Gracias!	Mirad lo que ha traído ¿Qué le decimos?	¿Está rica la fruta que ha traído X? ¿Qué le decimos?	
Tratamos las cosas con delicadeza			Recogemos despacito ¡Con delicadeza!	¿Se ha roto? Tenemos que tratar las cosas con delicadeza	Colocad la fruta ¡Con delicadeza!	
Disfrutamos de lo que hacemos		Pintad tranquilos ¡Disfrutad!		¡Nos damos los buenos días con alegría!	¿Qué os parece? ¡Está deliciosa!	

El primer punto importante era que la expresión de emociones estaba permitida expresamente por las maestras. En el día a día ellas decían cosas para hacer entender a los niños que podían expresarse y que era deseable que lo hicieran. “¿Cómo estás?”, “¿Cómo lo pasaste?” o “¿Cómo te sentiste?”. Eran preguntas que usaban muy frecuentemente. También se fomentaba la expresión de emociones negativas diciendo “¿Te pasa algo?” y “Se puede llorar”. Con frecuencia en la asamblea la maestra decía “Nos lo puedes contar” presentando al grupo como confiable. La expresión emocional se fomentaba ampliamente tanto para las emociones positivas como negativas.

En cuanto al discurso sobre el cariño y la amistad en el grupo, las maestras daban valor a la amistad. Era una de las fuentes de placer y bienestar relacionadas con la pertenencia al grupo y un elemento fundamental que aportaba la escuela como contexto de socialización. Eran conocedoras de que a estas edades es importante ya sentir que uno tiene amigos y ayudaban a los niños a darse cuenta de ello. Por ello las maestras empleaban discursos dirigidos a ayudar a los niños a ser conscientes de esta amistad y a reforzar las muestras de cariño en el grupo. A la hora de pasar lista en la asamblea la importancia de cada uno en el grupo y el afecto que el grupo sentía por él eran apoyadas durante la asamblea con el discurso de “¿Quién falta?”, “¿O a quién echáis de menos?”. Son expresiones que dan más importancia al vínculo con el componente del grupo ausente que si las profesoras dijeran: “¿A quién ponemos en la casita?” o “¿Quién no ha venido?”. Cuando algún niño estaba enfermo y faltaba varios días el día que volvía el grupo le acogía en la asamblea con un saludo especial para él.

Finalmente, las maestras procuraban transmitir a los niños un espíritu positivo, una actitud de disfrute de las cosas desde la calma:

- [En el momento de la fruta] Están haciendo mucho ruido mientras comen. María se acerca al aparato de música y dice “Pongo un poquito de música tranquila, relajante para disfrutar de la vida. ¡Disfruta de la fruta! (Sonriente).
- [Durante el juego libre] Sofía y Elia están pintando lo mismo en la mesa del escritor. María se acerca y le dice a Sofía “No pintes lo que pinta Elia, pinta lo tuyo” (con tono de broma y señalándose el corazón) “Recuerda que lo importante es pintar lo que uno quiere”.

En estos discursos las palabras eran fundamentales, pero también el tono. En ocasiones podían usarse los discursos, pero la actitud corporal y el tono no decía lo mismo y en esos casos el poder del discurso se reducía ya que los niños se contagiaban de la emoción primariamente expresada por el cuerpo. Era fundamental que a lo largo del día las palabras de las maestras se acompañaran por una expresión corporal y tono acordes para tener toda su fuerza. Los discursos tenían que llegar a cada uno y a todos. Durante todo el día los discursos estaban presentes en hitos temporales y rituales. La asamblea era un momento excelente de empapar a todos con todos los discursos.

Introducir los discursos como parte de la estructura del aula no es habitual, pero resulta clave. Este elemento emergió claramente como relevante al observar estas aulas y resulta coherente e interesante desde el enfoque sociocultural con el que abordamos el estudio. Los discursos representan la cultura del aula en palabras, son el alimento para la interiorización, entretejen un andamiaje verbal que regula a los niños de manera diferida en el espacio y el tiempo. Es decir, los discursos no solo ejercen su función cuando la maestra los dice, sino que perduran, se reproducen y acaban inundando el aula. Analizar desde la investigación la estructura discursiva emocional en las aulas sería muy interesante.

1.15. Estrategias de regulación emocional

Durante estos tres años de observación resultó muy relevante constatar el amplio abanico de estrategias usadas por las maestras en el día a día del aula. Estas estrategias que usaban las maestras en base a sus propias competencias emocionales tenían que ver con la expresión, reconocimiento, empatía y regulación de las emociones (Figura 1).

Así vemos que permitían la expresión de emociones, la fomentaban modelando ellas mismas la expresión habitual de sus propias emociones e intentaban a través del diálogo indagar y poner palabras a lo que los niños iban sintiendo. Con frecuencia animaban a los niños a fijarse en las caras de sus compañeros, en sus posturas de manera que fueran capaces de reconocer los estados emocionales en otros. También acompañaban en la introspección y en la búsqueda de causas que ayudaran a reconocer el estado emocional. Promovían la empatía contagiándose y reflejando ellas mismas las emociones de los niños. También animaban desde el diálogo a pensar en cómo se sentían los compañeros y a que hipotetizaran cómo se sentirían si les pasase a ellos. En lo que respecta a la regulación, el abanico de estrategias era muy amplio. Por un lado, las maestras ayudaban a los niños a regularse ajustando la situación, ofreciendo un ambiente tranquilo y procurando que los grupos de trabajo fueran reducidos estableciendo turnos. Por otro, utilizaban su propio contacto físico para contener y “maternar” a los niños. Cuando los niños se desregulaban usaban el cambio de la situación que les afectaba para ayudarles: les pedían salir un rato de la actividad, les ofrecían un rincón para estar en calma, les invitaban a cambiar de rincón o les distraían de sus pensamientos. En otras ocasiones, se usaba la acción como elemento regulador: las profesoras les proponían bailes o juegos de mover el cuerpo, cantaban, jugaban a bromear y reír. Por último, era frecuente que usaran el lenguaje: las felicitaciones para mantenerse en el camino, el pedir ayuda ante los problemas, el compartir la emoción y descubrir que a otros también les pasaba, el valorar de nuevo las situaciones tomando perspectiva y pensar las consecuencias de los actos para evitar acciones indeseables. Presentamos estas familias de estrategias poniendo algunos ejemplos.

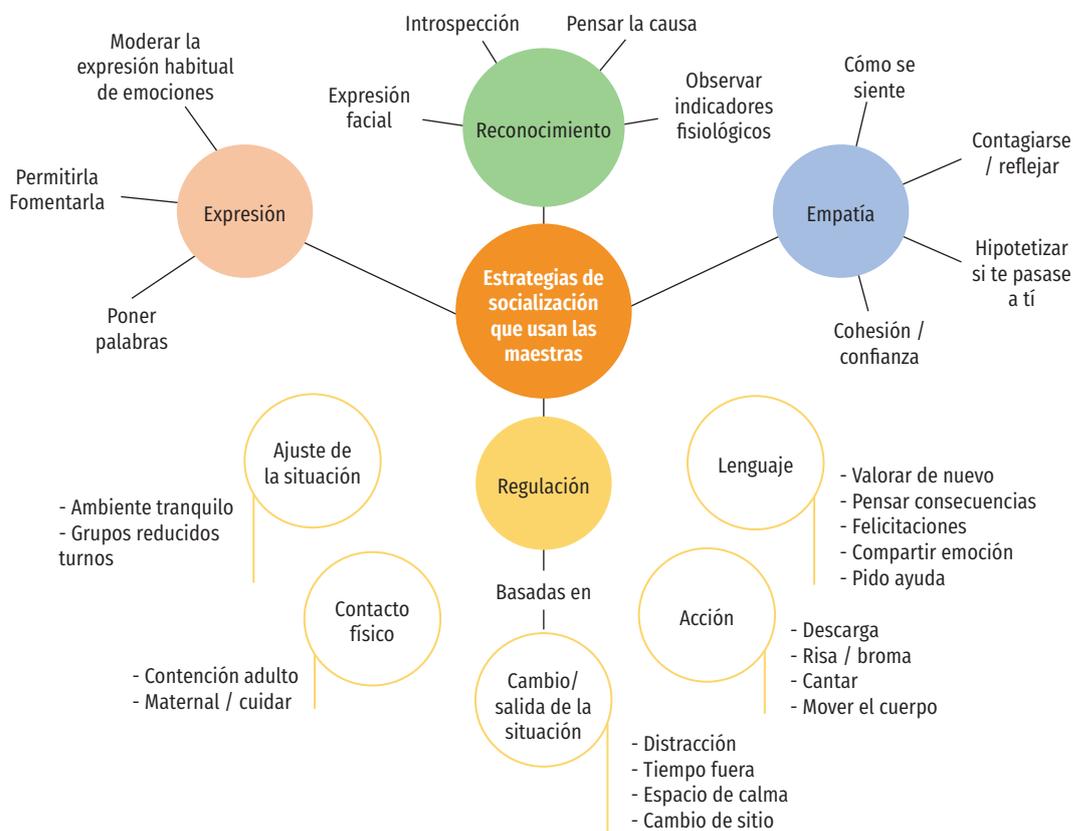


Figura 1: Diferentes estrategias de educación emocional recogidas en las aulas

En cuanto a la **expresión habitual de emociones**, hay que decir que era la puerta al campo de la educación emocional. En las aulas existía la norma de poder expresarse y se recordaba a través del discurso “me/nos lo puedes contar”, “se puede llorar”. De esta manera a través de la expresión habitual de emociones por parte de las maestras y de los niños se podía trabajar a diario en su reconocimiento y regulación y en la empatía.

En primer lugar, lo que hacían las maestras era permitir y fomentar que los niños expresaran sus emociones ofreciendo espacios y tiempos y mostraban su interés haciendo preguntas “¿Cómo estás?, ¿Cómo te sentías?”. En segundo lugar, modelaban la expresión habitual de emociones. Las maestras compartían de manera natural sus emociones con los niños. Había momentos en los que la maestra estaba alegre y sonreía, otras estaban enfadada con el ceño fruncido y en otras se mostraba triste poniendo cara de pena.

Otra estrategia habitual en las maestras relacionada con la expresión emocional era contagiarse y reflejar las emociones. En muchas ocasiones la propia maestra empatizaba con el niño y reflejaba la emoción haciéndoselo notar a los niños y ampliándola si fuese necesario. En este caso se ve cómo la profesora a través de su cara, de su propia expresión, ayuda al grupo a reconocer y empatizar con la emoción de una compañera algo introvertida:

- [Durante la asamblea Lidia cuenta que se va de vacaciones al país de origen de sus padres] María: Tu padre te lo ha dicho. Lidia se va dos meses a su país ¿no?
- Lidia: (Sonríe y asiente).
- María: (Señala a Lidia) Mirad la cara que se le pone.
- Voz: De risa.
- María: ¿De qué es la cara? (Dibuja una amplia sonrisa en su cara).
- Voz: Risa.
- María: (Sonriendo) ¿Estás contenta de ir?
- Lidia: Sí (asiente y sonríe).

En tercer lugar, usaban la estrategia de poner palabras y reflejar la emoción. Las maestras usaban el lenguaje para facilitar la comprensión del mundo etéreo de las emociones. De esta manera intentaban que se dieran cuenta de las emociones y sus cambios poniendo palabras a lo que los niños o ellas mismas.

Entrando en las **estrategias de reconocimiento**, hay que decir que el que se expresaran con frecuencia emociones en el aula permitía entrenar con facilidad su reconocimiento. Las maestras ayudaban a los niños a darse cuenta de cómo estaban los compañeros o ellas mismas instando a fijarse en la cara, la postura o los datos que daban. También se trabajaba la introspección y la busca de causas que habitualmente producen ciertas emociones para facilitar a los niños que reconocieran y así pudieran expresar con palabras sus emociones.

También se usaba y se animaba a usar a los niños el conjunto de indicadores fisiológicos y datos que acompañan a la emoción. Las maestras llamaban la atención sobre la postura, el tono de voz, la información que tenían sobre enfermedades, problemas... para apoyar el reconocimiento emocional.

Además, las maestras ayudaban a los niños a identificar su propia emoción. Cuando los niños contaban las cosas que les habían sucedido las maestras hacían preguntas relacionadas con identificar la emoción o el estado emocional favoreciendo en cierta medida la introspección. En esta situación se puede observar cómo la pregunta que hace la profesora “¿Cómo lo pasaste? obliga a Alma a pararse a reconocer lo que había sentido:

- [Durante la asamblea están hablando sobre pesadillas]
- María: A ver quiere hablar Alma. Vamos a escuchar a Alma (que previamente había levantado la mano).
- Alma: Yo un día estaba durmiendo, me desperté porque estaba soñando que había venido un monstruo y que me mordía.
- María: Mmm, y ¿cómo lo pasaste?
- Alma: (pausa) Mal.
- María: Mal (asiente con la cabeza), y cuando te despertaste ¿Qué hiciste?

Entrando en las **estrategias de empatía** hay que decir que la mayor conciencia en torno a la propia emocionalidad y la forma ajustada de expresar las emociones unida al entrenamiento en el reconocimiento de las emociones facilitaban la empatía. Es decir, el paso previo a la empatía era ser capaces de expresar y reconocer. El que los niños fueran empáticos unos con otro era una meta explícita de las maestras. Para ello hacían con frecuencia esfuerzos por prestar y facilitar esta actitud empática.

La primera estrategia que usaban las maestras para favorecer la empatía en el grupo era ser ellas mismas empáticas, contagiándose de las emociones. Modelaban como a ellas mismas les afectaban los estados emocionales de los niños y eran sensibles a ellos.

Otra estrategia muy habitual en las maestras era preguntar directamente como se sentían o sintieron los compañeros para animar al grupo a ser empático “¿Cómo creéis que se siente?” “¿Cómo se habrá sentido?”. En este ejemplo se invita al grupo a pensar cómo se sintió Gala el día anterior cuando le dijeron no te quiero:

- [En la asamblea están hablando de un conflicto que sucedió el día anterior]
- María: Pero decirle “Ya no soy yo tu amiga”, “No te quiero”... eso...
- Gala: O si dice “No quiero jugar nunca contigo” ¿Qué?
- María: Nunca, ¿qué pasa?
- Alma: Que se pone triste.
- María: Hum, que se pone triste, Sí.

Unido a los esfuerzos por que los niños se dieran cuenta de cómo se sentían los compañeros aparecía el ofrecimiento de ponerse en su lugar y ver si a ellos les gustaría que les ocurriese lo mismo. En este caso María ofrece a todos que piensen cómo se siente uno cuando le dicen “no te quiero”:

- [Siguen hablando del mismo un conflicto]
- María: Si nos dicen no te quiero ¿Cómo nos sentimos?
- Voces: Mal.
- María: Fatal, ¿verdad? Por eso. Ayer no nos dio tiempo a hablar de esto. Hay veces que podemos no jugar, “Ahora no quiero jugar, juego dentro de un ratito” ¿vale? Podemos decir eso, ¿sí?
- Voces: Sí.

Entrando finalmente en las **estrategias de regulación**, sin duda el aprendizaje de la regulación fue en el que más estrategias emplearon las maestras por lo que solo abordaremos algunas de ellas. Que los niños se autorregularan era un objetivo claro para ellas y una necesidad en grupos tan numerosos con una convivencia tan intensa. Aprender junto a los compañeros en los rincones, escuchar en las asambleas, manejarse autó-

nomamente eran exigencias que requerían regulación por parte de los niños. Esta regulación era prestada al principio por las maestras que progresivamente iban cediendo el control.

Dentro del amplio abanico de estrategias que usaban las maestras unas tenían que ver más con el ajuste de la situación (mantener un ambiente tranquilo y formar grupos reducidos haciendo turnos), otras con el contacto físico (la contención y el “maternaje”), otras con el cambio o salida de la situación (la distracción, el tiempo fuera, el espacio de calma y el cambio de rincón), otras implicaban acción (bailar, cantar, reír, descargar) y, por último, había otras en las que el lenguaje tenía más peso (pedir ayuda, compartir la emoción, las felicitaciones, el pensar objetivos o consecuencias de las acciones y el valorar de nuevo la situación). Destacamos tres ejemplos.

Dentro de las estrategias de regulación basadas en el contacto físico aparecía la contención del adulto. Las maestras tocaban a los niños para contenerlos. Esto era extensible a los objetos, cuando los niños no se regulaban en el uso de un objeto el adulto lo tenía en su poder un tiempo. Dentro de este grupo encontramos también el “maternaje”, las maestras ofrecían su afecto en forma de abrazos, besos caricias para reconfortar a los niños, así como para felicitarlos. En esta descripción vemos cómo la profesora materna a Claudia:

→ [Durante la acogida] Claudia entra llorando, María la coge en brazos mientras está de pie hablando con la monitora de comedor. Cuando termina de hablar se sienta y habla con Claudia que sigue con pena. Se le acumulan los niños, va saludando a algunos con Claudia en brazos.

En cuanto a las estrategias de cambio o salida de la situación encontramos en primer lugar la distracción. Esta es una estrategia que vi con cierta frecuencia en los niños (posiblemente aprendida en casa) pero que observé poco en las maestras. Sin embargo, en algunas ocasiones puntuales sí se usó. La estrategia consistía básicamente en ante una situación emocional intensa distraer al niño de manera que se evadiera de sus propios sentimientos. Otra estrategia dentro de este grupo era el tiempo fuera. Las maestras animaban o exigían abandonar la situación a los niños que no podían regularse y les pedían que se calmaran antes de volver. En otras ocasiones, el cambio de situación se hacía ofreciendo al niño un espacio de calma y calidez. Cuando los niños estaban nerviosos, cansados, enfermos o saturados se les ofrecía si querían irse al sillón. En la asamblea cuando los niños hablaban las maestras les pedían que cambiaran de sitio, cuando este cambio de sitio era insuficiente les ofrecían una situación más sencilla poniéndolos a su lado.

Entrando ya en las estrategias de regulación basadas en el lenguaje, la primera sería pedir ayuda. En general las conductas de ayuda se fomentaban mucho en ambos grupos. Cuando algún niño tenía un problema, las maestras le animaban a usar el lenguaje para pedir ayuda a los compañeros o a ellas mismas. Otra estrategia era compartir con los otros la emoción ya fuera con la maestra o con el grupo. También se usaban con mucha frecuencia las maestras eran las felicitaciones. Se reconocían las buenas conductas y se felicitaba a los niños verbalmente o a través de aplausos. Además, a través del lenguaje se analizaban las consecuencias o se exploraban las posibles consecuencias de los actos para de esta manera ser conscientes de la importancia de controlarse y no hacer ciertas cosas. Se hablaba sobre los objetivos o intenciones que llevaban a la acción y se valoraba si esa acción era la que mejor se ajustaba al objetivo. La última estrategia de regulación basada en el lenguaje era el uso del discurso para reevaluar la situación y darle otro sentido. Las maestras intentaban ser positivas a la hora de valorar las intenciones de los niños. Cuando había un accidente o un conflicto, procuraban no juzgar de antemano al niño implicado, evitando suponer que hubiera habido malas intenciones guiando las conductas. En este fragmento vemos como la profesora quiere ayudar a unos niños a valorar de nuevo la

situación tomándola como un accidente y no como una agresión intencionada: “¿Tú no querías hacerle daño? (Juanjo niega con la cabeza). María se vuelve a Sofía y le dice: “Él no quería hacerte daño”.

CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, señalar los puntos que consideramos más relevantes. Primero, la innovación no tiene por qué venir de lo más reciente sino de la incorporación real a la práctica educativa de planteamientos que puedan transformarla. Segundo, una buena organización conceptual –una buena teoría- permite adoptar las decisiones en el día a día, ajustando la acción educativa a los contextos tanto del centro como del aula; el enfoque vygotskiano dota de un conjunto de herramientas conceptuales y de una mirada sobre la educación con un alto potencial innovador, aún décadas más tarde de cuando empezó a formularse. Por último, la visión holística del proceso de enseñanza-aprendizaje como parte del desarrollo personal de nuestros niños y niñas, supone una nueva (vieja) mirada dentro de esta vorágine apresurada y tecnológica, en la que pensar y sentir parecen no encontrar momento ni lugar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, A., Busto, E., Cárdbaba, A., González, P., Halperin, A. Laorga, M. y Vidal, M.D. (2008). *Las leyes educativas de la democracia: descripción y contraste 1985-2006*. Madrid: Acción Educativa.
- Atencio, D. y Montero, I. (2009). *Private speech and motivation. The role of language in a socio-cultural account of motivation*. En A. Winsler, C. Fernyhough, e I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp. 201-223). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R., Pérez, J.C., García, E. (2015). *Inteligencia Emocional en Educación*. Madrid: Síntesis.
- Blunden, A. (2016). *Translating Perezhivanie into English*. *Mind, Culture and Activity*, 23, 274-283.
- Bruner, J.S. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Carretié, L. (2011). *Anatomía de la mente (2ª ed.)*. Madrid: Pirámide.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata. Original de 1996.
- Crivelli, C., Jamarillo, S., Russell, J.A. y Fernández Dols, J.M. (2016). *Reading Emotions From Faces in Two Indigenous Societies*. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145, 830-843.
- De la Cueva, M. (2017). *Las competencias emocionales de las profesoras y el desarrollo socio-afectivo en la educación infantil. Una perspectiva émica y socio-cultural*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Psicología, UAM.
- De la Cueva, M. y Montero, I. (2015). *El papel de las competencias emocionales en la Educación Infantil: lo que las profesoras dicen*. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 93-98.

- De la Cueva, M. y Montero, I. (2018). *El papel de las competencias emocionales en la Educación Infantil: Las relaciones en la comunidad educativa*. Revista de Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 93 (32.3), 31-46.
- Denham, S. A. (2007). *Dealing With Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships*. Cognition, Brain, Behavior, 9(1), 1-48.
- Ekman, P., (2003). *Darwin, Deception, and Facial Expression*. In Ekman, P., Campos, J. J., Davidson, R. J., y de Waal, F. B. M. (Eds.), *Emotions inside out: 130 years after Darwin's: The expression of the emotions in man and animals* (pp. 205-221). New York, NY: New York Academy of Sciences.
- Encinas, M. (2018). *El papel de las emociones en el aula: una aproximación histórico-cultural*. En M. Giménez-Dasí y L. Quintanilla (Eds.), *Desarrollo emocional en los primeros años de vida* (pp. 177-196). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2003). *La evaluación de inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional*. En F.A. Muños, B. Molina y F. Jiménez (Eds.), *Actas Primer Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Feldman, L., Lewis, M. y Haviland-Jones, J.M. (Eds.) (2016), *Handbook of emotions (4ª ed)*. New York, NY: Guilford.
- Fernández Abascal, E.G., García, B., Jiménez, P., Martín, M.D. y Domínguez, F.J. (2010). *Psicología de la emoción*. Madrid: Editorial Ramón Areces.
- Fridja, N. (2008). *The psychologist' point of view*. En M. Lewis, J.M. Haviland-Jones y L. Feldman, (Eds.), *Handbook of emotions (3ª ed)*. (pp.68-87). New York, NY: Guilford.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The theory of Multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Giménez-Dasí, M. y Fernández, M. (2018). *Programas de intervención educativa para niños de 3 a 5 años*. En M. Giménez-Dasí y L. Quintanilla (Eds.), *Desarrollo emocional en los primeros años de vida* (pp. 211-228). Madrid: Pirámide.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, NY: Batman Books.
- Greenberg, L.S. y Malcolm W. (2002). *Resolving unfinished business: relating process to outcome*. Journal of Consultant Clinical Psychology, 70(2), 406-416.
- Gross, J.J. (Ed.) (2014), *Handbook of emotion regulation*. New York, NY: Guilford.
- Hernández, H. y Sancho, J.M. (1989). *Investigación educativa versus investigación sobre la educación*. Cuadernos de Pedagogía, 161.
- Holodynski, M. (2009). *Milestones and mechanisms of emotional development*. In B. Röttger-Rössler, & H. Markowitsch (Eds.), *Emotion as bio-cultural processes* (pp. 139-163). New-York: Springer.

- Holodynski, M. (2013). *The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions*. *Mind, Culture and Activity*, 20, 4-38.
- Huertas, J.A. y Montero, I. (2002). *La interacción en el aula*. Aprender con los demás. Buenos Aires: Aique.
- Izard, C. E. (1991). *Emotions, personality, and psychotherapy. The psychology of emotions*. New York, NY: Plenum Press.
- Mahn, H. y John-Steiner, V. (2002). *The gift of confidence: a Vygotskian view of emotions*. En G. Wells y G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: socio-cultural perspective on the future of education* (pp. 46-58). Oxford, UK: Blackwell Pub.
- Meyer, J.D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). *The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates*. *Emotion Review*, 1-11.
- Moll, L.C. (2014). *L.S. Vygotski and education*. New York, NY: Routledge.
- Montero, I. (2019). *Sobre la Metodología de la Psicología*. Proyecto de investigación. Promoción UAM-P406-CU. Documento no publicado. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.
- Montero, I., de Dios, M.J. y Huertas, J.A. (2001). *Desarrollo motivacional. Un estudio a través del habla privada*. *Estudios de Psicología*, 22 (3), 305-318.
- Moreno, B., Garrosa, E. y González, J.L. (2000). *La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 151-171.
- Oficina del Defensor del Pueblo (2000). *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. (Trabajo realizado por Del Barrio, C., Martín, E., Ochaíta, E., Hierro, L., Montero, I., Gutiérrez, H., Fernández, I. y Callejón, M.M). Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., Carpi, A. y Gorayeb, R. (2011). *Manual de teorías motivacionales y emocionales*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Peñalva, A., López Goñi, J.J., y Landa, N. (2013). *Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales*. *Revista de Educación*, 362, 690-712.
- Reeve, J.M. (2011). *Motivación y emoción (5ª ed.)*. Madrid: McGraw-Hill.
- Riquelme, E. y Montero, I. (2013). *Improving Emotional Competence through Mediated Reading: Short Term Effects of an Infantile Literature Program*. *Mind, Culture and Activity*, 20, 226-239.
- Riquelme, E. y Montero, I. (2016). *Long-term effects of a mediated reading programme on the development of emotional competencies*. *Cultura y Educación*, 28, 435-467.

- Rosa, A. y Montero, I. (1990). *A socio-historical approach to Vygotsky's work*. En L.C. Moll (Ed), *Vygotski and Education: Instructional implications and applications of socio-historical Psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Rosa, A. y Valsiner, J. (Eds.) (2018). *Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Roselló, J. y Revert, X. (2008). *Modelos teóricos en el estudio científico de la emoción*. En F. Martínez y F. Palmero. (Eds.) (2008). *Motivación y emoción* (pp. 95-138). Madrid: McGraw-Hill.
- Russell, J.A. (2012). *From a psychological constructionist perspective*. En P. Zachar, R.D. Ellis (Eds). *Categorical versus Dimensional Models of Affect: A seminar on the theories of Panksepp and Russell*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: The Guilford Press.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence*. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-212.
- Sánchez, T., Montero, I. y Méndez, C. (2006). *Private Speech and Strategies for Emotional Self-Regulation in Preschool-aged Children*. En I. Montero (Ed.), *Current Research Trends in Private Speech*. Proceedings of the First International Symposium on Self-Regulatory Functions of Language. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Scherer, K.R. (2005). *Unconscious processes in emotion: the bulk of the iceberg*. En P. Niedenthal, L. Feldman-Barret y P.Winkielman (Eds.), *The unconscious in emotion*. New York, NY. Guilford.
- Vadeboncoeur, J. (2017). *Vygotsky and the promise of public education*. Berlin: Springer-Verlag.
- Vindel, E.R. y Montero, I. (2010, Junio). *Private speech and emotional self-regulation in preschool children*. Paper presented at Annual Meeting of the Jean Piaget Society, St Louis, Missouri.
- Vygotski, L.S (1994). *The problem of the environment*. En R. Van der Veer y J. Valsiner, (Eds.), *The Vygotski reader* (pp. 338-354). Cambridge, MA: Cambridge University Press. Original de 1935.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological functions*. Editado por M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L.S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. En *Vygotski, L.S. Obras escogidas, II* (pp. 9-239). Madrid: Visor. Original de 1934.
- Vygotski, L.S. (2004). *Tratado de las emociones. Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal. Original de 1933.
- Vygotski, L.S. (2006). *Psicología del arte*. Buenos Aires: Paidós. Original de 1925.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotski and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wittrock, M.C. (1986). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Zavershneva, Y. y Van der Veer, R. (2018). *Vygotski's note books. A selection*. Berlin: Springer-Verlag.

Zinsser, K.M., Denham, S., Curby, T. W. y Shewack, E.A. (2015). "Practice What You Preach": Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development*, 26, 899-919.



Reflexiones para el cambio: ¿Qué es innovar en educación?. Una educación comprometida con el desarrollo humano”. Una propuesta que pretende superar las miradas reduccionistas de la educación ofreciendo nuevos enfoques, nuevas propuestas que transforman los pilares de la estructura educativa. Sólo cuando se toca el eje profundo del sistema, la educación puede considerarse innovadora. Y en este sentido, queremos ofrecer una visión que permita resolver ciertas contradicciones que no son más que las dos caras de la misma moneda: (a) cómo atender las individualidades y generalizar a la vez las prácticas escolares, (b) Interacción entre el individuo y la estructura, (c) Cómo dar calidad a las respuestas individuales sin perder el rumbo inclusivo. Investigación, acción escolar y agentes sociales vuelven a darse la mano para tejer una nueva chaqueta que cobije a la educación.