



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Revisión teórica sobre el concepto de
Innovación Educativa:

La Innovación como filosofía de mejora
constante de la práctica del maestro en el aula

Autor

Sarah Cámara Recaredo

Director

Carolina Falcón Linares

Grado en Magisterio en Educación Primaria

Facultad de Educación

Universidad de Zaragoza

Año 2015

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	3
2. CONCEPTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	4
2.1. Dimensiones de la innovación educativa.....	4
2.2 Implicaciones del proceso innovador.....	7
2.3 Marcos interpretativos para la comprensión del proceso innovador.....	9
3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS CONTEXTOS DESDE LOS QUE OBSERVAR LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	11
3.1 El contexto más directo: El aula.....	12
3.2 El entorno del aula: El centro.....	15
3.3 La innovación desde la Administración Educativa.....	18
4. EL ROL DEL DOCENTE INNOVADOR.....	21
4.1 Perspectivas de referencia para el rol docente.....	21
4.2 Referentes teóricos del aprendizaje para las funciones del maestro innovador.....	28
4.3 La práctica docente enfocada hacia la mejora educativa.....	33
5. EL MAESTRO INNOVADOR COMO AGENTE DE MEJORA EDUCATIVA.....	39
5.1 La realidad escolar como escenario de acción para el maestro innovador.....	39
5.2 Modelos de Investigación-Acción.....	42
6. ANÁLISIS CRÍTICO Y CONCLUSIONES.....	43
7. BIBLIOGRAFÍA.....	46

RESUMEN

Esta revisión teórica sobre el concepto de innovación educativa aborda temas como la naturaleza del mismo desde distintos puntos de vista, centrándose en qué consiste innovar, por qué, para qué y los efectos o resultados que se pueden esperar de tras la aplicación de una propuesta innovadora.

Se describen y analizan como marcos los diferentes contextos desde los que plantearse la innovación educativa, distinguiendo entre tres niveles principales: aula, centro y administración, relacionados a la vez estos mismos entre sí.

Como elemento clave de la innovación se estudia al maestro y los diferentes roles que puede jugar el mismo de cara a la innovación, teniendo en cada uno de los roles mayor o menor grado de participación e implicación. Se hace énfasis en el rol activo del maestro innovador que actúa como agente principal de la mejora educativa en la realidad escolar.

La revisión y contraste de las distintas teorías y visiones acerca del tema en cuestión desemboca en un análisis crítico y conclusiones acerca de la función del maestro en relación con la innovación educativa como filosofía educativa constante en su práctica.

Palabras clave: innovación educativa, rol del maestro, investigación-acción

ABSTRACT

This theoretical review about the concept of educational innovation presents issues such as the nature of this one from different points of view, focusing on what is innovating, why, what for and the effects or results which may be expected after the implementation of an innovative proposal.

Different contexts which are considered the educational innovation contexts are described and analyzed as frames, distinguishing between three main levels: classroom, school and management, which are related each other at the same time.

As a key element for innovation, it's presented the teacher and the different roles he/she can play, depending on the degrees of participation and involvement of each role. The emphasis is put on the active role of the innovative teacher who acts as main agent for educational improvement in school reality.

Review and contrast of the different theories and views about the subject matter leads to a critical analysis and conclusions about the role of the teacher in relation to educational innovation and as a constant educational philosophy in practice.

Keywords: educational innovation, teacher's role, action-research

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Refiriéndonos al ámbito educativo, la innovación cobra especial importancia debido a su significado y a las consecuencias que conlleva, tanto el hecho de plantearla como el de ponerla en práctica dentro de la realidad educativa, condicionada a su vez por un contexto específico caracterizado por un espacio y un momento histórico concretos.

La labor docente parte, o debería partir en gran medida, del estudio y análisis de este contexto concreto para poder cumplir con éxito su fin último: educar hoy a los niños para que mañana sean adultos desarrollados plenamente e integrados en la sociedad. Sin embargo, las características sociales no son estáticas, ni por tanto lo son las demandas de la correspondiente sociedad, lo cual vuelve más compleja la tarea de adaptar la práctica educativa a las necesidades de un determinado grupo, que es singular y único.

Nos referimos por tanto a la innovación como respuesta a una demanda que está exigiendo la sociedad reflejada en el aula, una innovación que ha de responder a aquello que se está necesitando cubrir o solucionar en un momento dado de la historia que se deja ver en las necesidades de los alumnos.

Por esto mismo, la elección de este tema ha venido dada debido a la relevancia que tiene la práctica innovadora en los centros, sobre todo por parte de los docentes, hoy en día y a la filosofía que existe como trasfondo de esta práctica, concepto que muchas veces se confunde con las estrategias o medios utilizados para llevarlos a cabo.

La primera idea hacia la que iba a ir orientado este proyecto tenía un enfoque teórico-práctico de intervención contextualizada en el aula durante prácticas. Sin embargo, debido a circunstancias del centro, la idea de una propuesta de aula tuvo que ser descartada, cambiando así la naturaleza de este trabajo hacia un enfoque teórico, siendo finalmente éste una revisión teórica acerca del concepto de innovación, su naturaleza, su puesta en práctica y el rol que cobra el docente con respecto a ella.

2. CONCEPTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Son numerosos los autores que definen qué es la innovación educativa en función de unos u otros criterios, dando lugar así a un conjunto de definiciones que podrían clasificarse en distintas categorías según el núcleo en torno al cual están desarrolladas. Algunos de ellos tratan de responder directamente a la pregunta *¿qué es la innovación educativa?*, otros buscan la definición a través de cuestiones como *¿por qué innovar o para qué innovar?*, y otro grupo de autores se centra directamente en enfocar los resultados que se deben o que se pueden esperar de ésta. Otros, como Berger (1974) la definen como ‘el paso de lo ‘dado’ a la ‘elección’.

Podemos apreciar que el factor común de todas estas definiciones es la mejora de la práctica educativa, tanto como deseo que mueve al docente como producto final a alcanzar tras llevarla a cabo. Pero, ¿qué entendemos por mejora del aprendizaje? En palabras de De Haro (2009; p.71) ‘Otra cuestión, no menos importante, es aclarar qué entendemos por una mejora en el aprendizaje. Existe el peligro de creer que el aprendizaje se puede medir mediante una nota obtenida o a partir de un examen de tipo memorístico o mecánico’.

2.1 Dimensiones de la innovación educativa

Todas estas definiciones podrían relacionarse o agruparse en torno a las distintas dimensiones de la innovación educativa consideradas por Torre de la Torre (1992): la dimensión cultural-contextual, la dimensión constitutiva, la dimensión estratégico-tecnológico-instrumentalizadora y la dimensión evaluadora.

Dimensión cultural-contextual

La primera dimensión propuesta por el autor es la dimensión cultural-contextual, que, en según la Torre, nos remite al dónde acontece el cambio y en este sentido el centro educativo se erige igualmente protagonista en la educación.

La definición dada por Carlos Rosales López (2012; p.10) nos dirige hacia esta dimensión de la innovación, pues el autor expone que ‘podríamos pensar que la innovación educativa comienza en cada una de las distintas etapas de un itinerario pedagógico que se puede recorrer en doble sentido entre el aula, el centro escolar, la

administración educativa y la comunidad’. Esta definición comienza también a relacionar el concepto de innovación en sí con los distintos contextos que se pueden ver afectados por ella, realzando a su vez la conexión e interdependencia que existe entre todos los contextos nombrado a la hora de proponer, elaborar y poner en práctica propuestas innovadoras.

Otra definición, que se centra en explicar el concepto partiendo del contexto, es la que aporta House (1988). Su definición propone lo siguiente: ‘La idea de innovación está ligada a la noción de modernización. Se supone que las cosas deben cambiar, que innovación significa progreso. El proceso de modernización promete mejores condiciones materiales y una mayor realización individual. En concreto, la modernización es el paso de una realidad incontestable, que viene dada por la tradición, a una situación social en la que todos pueden cuestionarse y cambiarse’. En esta definición podemos apreciar que el autor no solo expone de dónde viene ni por qué nace la innovación educativa, sino que también aparecen algunas de las consecuencias que deberían resultar al ser aplicada ésta.

En términos menos generales y por tanto más enfocada a la época actual caracterizada por la abundancia de información existente y accesible, De Haro (2009; p.71) plantea una necesaria inclinación de la innovación hacia el cambio esencial en las habilidades y destrezas necesarias en la época actual concreta. De esta manera, establece que ‘los conocimientos son imprescindibles, ahora como antes, pero en el mundo actual, donde la información existente supera con mucho la de tiempos pasados y además cambia continuamente, la correcta gestión de ésta y su transformación en conocimiento se convierte en algo prioritario frente a su simple acumulación’.

Dimensión constitutiva

La dimensión constitutiva, según Torre de la Torre (1992), nos permite identificar el cambio en sí mismo, qué cambia, por qué, para qué, y nos apunta, por lo tanto, al tipo nivel y al modelo de cambio. La dimensión constitutiva recoge por tanto el sentido, la base, la caracterización principal de la innovación en sí misma.

Algunos basan su definición en el fenómeno o causa del que parte la innovación educativa, incidiendo por tanto principalmente en esta dimensión constitutiva.

Encontramos aquí definiciones como puede ser la dada por J. Martínez Bonafé (2008; p.78).

El autor entiende por innovación educativa ‘el deseo que mueve a un docente a intentar mejorar su práctica profesional, más allá de una técnica o una teoría y siempre acompañado de una finalidad educativa’. De esta definición podemos extraer lo que correspondería a ser la esencia de la innovación educativa, la actitud y propósito que residen tras este concepto.

Dimensión estratégico-tecnológico-instrumentalizadora

Esta dimensión nos indica el cómo y el cuándo del cambio, por tanto, tal y como establece de la Torre (1992), nos facilita procesos como pueden ser la temporalización, estrategias de planificación el desarrollo y la implementación de la innovación.

En palabras de Carbonell (2001:17) ‘Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica de aula’

Sin embargo, en esta dimensión también se incluyen de manera indirecta los agentes del cambio, aquellos que hacen que sea posible que éste se lleve a cabo. Tal y como explican Martínez, Souto y Beltrán (2005:35) ‘Para innovar es preciso contar con la existencia de una red social que sea capaz de llevar a la práctica de aula las innovaciones’

Dimensión evaluadora

‘Nos evidencia qué, cómo y cuándo se internaliza el cambio; es decir, el nivel de consolidación, resistencias, dificultades e impactos de la innovación’

En esta línea se encuentra la definición de Fidalgo (2007) al establecer que ‘Cualquier innovación debería suponer una mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje o, al menos, en una de estas dos vertientes. Es decir, mejorar los resultados obtenidos tanto por profesores como por alumnos empleando el mismo esfuerzo antes

de la innovación o, al menos, obtener los mismos resultados de enseñanza-aprendizaje disminuyendo el esfuerzo empleado’.

No todas las propuestas innovadoras han de ser del mismo calibre ni suponer un cambio con la misma magnitud trascendental. ‘No se trata necesariamente de grandes innovaciones, muchas son ‘innovaciones menores’ pero muy rentables para el aprendizaje de los alumnos’ (Pedro Morales, 2010; p.49). De la misma manera, no se trata del cambio por el cambio, ya sea más o menos profundo, el cambio pertinente a dicha innovación ha de estar justificado teniendo como fin último la mejora.

Quizás esta última es la razón por la cual la innovación requiere tiempo. Y no solo crear la propuesta ni llevarla a la práctica, sino que también podríamos hablar de la necesidad de existencia de un ‘tiempo previo’ que es el que permite conocer el contexto y detecta las necesidades de éste, que serán las que regirán la consecuente propuesta innovadora. ‘Las escuelas cambian, todas sin excepción. La mayoría de estos cambios se producen de manera paulatina e imperceptible y representan ajustes más que revoluciones o cambios radicales. Se trata del mismo proceso de cambio que acontece en todas las entidades dotadas de una organización compleja, es decir, con una gran densidad de relaciones internas y con procesos autoproductivos que solo pueden ser detonados, incentivados, desde el entorno, pero nunca controlados o determinados por él. En este tipo de entidades, sólo en parte los cambios pueden ser planificados y dirigidos. En otra buena parte esos cambios se producen por una mezcla de factores difíciles de predecir’ (Julián López Nández, 2009; p.3)

2.2 Implicaciones del proceso innovador

Según VV.AA. (2012; pp.22-23) se pueden extraer algunas propuestas para el desarrollo de la innovación educativa:

- ‘Innovar supone aprender cómo hacer algo nuevo, por tanto, la formación del profesorado es fundamental, tanto la inicial como la permanente, sin formación no puede existir innovación y a la inversa. [...] Además, hay que potenciar aquellos modelos de formación permanente que se basan en un análisis de la práctica docente y en la experimentación de propuestas innovadoras. [...] La innovación educativa

suele entenderse como uno de los principales instrumentos para la mejora de la calidad de la enseñanza y para el desarrollo profesional del profesorado.’

Encontramos aquí otra de las razones o fundamentos de la innovación educativa: innovación como herramienta, como medio para lograr un objetivo o mejora que responde a una causa, no como fin en sí mismo.

- ‘Los proyectos de formación e innovación deben ser colectivos, deben contar con el apoyo, o al menos la presencia, de los equipos directivos, ya que afrontar proyectos de innovación no puede ser un trabajo individual y voluntarista, y se necesita un liderazgo pedagógico y un respaldo organizativo. Se debe ir hacia una cultura profesional basada en la colaboración’

Otro aspecto clave en la innovación es la colaboración y el trabajo en equipo por parte del equipo docente y directivo, pues una propuesta innovadora aislada global o enmarcada en unas líneas comunes cobrará mucho más sentido que una aislada.

- ‘Hay que mejorar los procesos de comunicación entre el profesorado en los centros, crear un clima positivo de intercambio de información y experiencias que facilite el trabajo entre iguales. Una escasa comunicación dentro del centro es una limitación a la formación y a la innovación. Según Ibernón (1994), una innovación en los centros está fuertemente unida con la finalidad de incorporar a los colegios el rico patrimonio docente de experiencias e ideas de sus componentes; en ocasiones los propios recursos humanos de un centro o de un ciclo pueden tener la respuesta a los problemas, sin necesidad de contar con expertos o asesores externos’

Nadie mejor que los propios maestros del centro pueden conocer mejor el entorno y las necesidades educativas que se precisan en ese centro y, con más exactitud, las del alumnado de cada aula.

- ‘Innovación y desarrollo profesional del profesorado deben ir en la misma dirección. Aunque el profesorado que innova ya tiene una gratificación en su alumnado y en su propia labor docente, las administraciones educativas deben incentivar a los profesores innovadores mediante su valoración en una trayectoria profesional de tipo horizontal y vertical que en la actualidad no existe. En definitiva, hay que primar al profesorado que innova e investiga en su aula’

Podría decirse que innovar es algo que debe surgir del profesorado en un primer momento, pero siempre enmarcado ello en un ambiente del mismo tipo por el centro. Por su parte, el hecho de que la administración valore esta actitud innovadora como algo positivo, es también gratificante y motivador para que el docente innovador lo siga siendo y para que el docente que no innova lo considere como posibilidad de mejora de su práctica y de los resultados de ésta.

- ‘La investigación científica debe estar ligada a la práctica, incluida la académica, a la que hay que exigir calidad pero también que no pierda el horizonte de la práctica y la mejora de la educación’

En esta afirmación encontramos una de las razones por las que la innovación solo puede surgir del ‘caos’ existente en la realidad, refiriéndonos con esta expresión a las carencias o puntos a mejorar que solo pueden apreciarse con el tiempo por medio de la práctica, del contacto y la intervención con y en la realidad educativa junto con la reflexión simultánea acerca de ésta.

2.3 Marcos interpretativos para la comprensión del proceso innovador

Todas las definiciones de innovación pueden estar relacionadas a su vez con las diferentes perspectivas de la innovación propuestas por Tejada (1995):

De esta manera, si subimos un peldaño en la escalera de la generalización, cada una de las distintas definiciones de innovación educativa está elaborada desde el punto de vista de cada autor que, a pesar de buscar la objetividad, siempre va a tener su propia perspectiva bajo la cual se cobija su definición y concepción personal de éste término y lo que supone su aplicación en la realidad.

- a) ‘Desde perspectiva tecnológica, la innovación se concibe como un proceso lineal, en el que se incluyen un conjunto de funciones basadas en el análisis racional y la investigación científica, donde el diseño y la elaboración de procedimientos, programas, materiales por parte de los expertos es la clave para que después los centros educativos adopten e implementen de manera automática. La planificación desde fuera es la fase principal’

Desde esta perspectiva existe una separación importante entre la fase de investigación y elaboración de la propuesta innovadora y la aplicación de ésta a la una realidad determinada. Deja entrever rasgos de una concepción de innovación en la que el maestro se limita a aplicar la propuesta que ha sido previamente diseñada y elaborada por otro individuo o colectivo investigador.

- b) ‘Desde la perspectiva cultural, la innovación no es posible desarrollarla literalmente, sino que la puesta en práctica en un contexto determinado y su adecuación son las claves que la justifican, por cuanto dicho contexto es idiosincrásico. El desarrollo en la práctica, en respuesta a las exigencias contextuales, se erige como fase fundamental, desde una perspectiva interna’

Por el contrario, desde esta perspectiva cultural la innovación solo cobra sentido cuando es aplicada en un contexto específico con unas características concretas, que han sido las que han hecho surgir la necesidad de esa práctica innovadora en particular, y no de ninguna otra distinta.

- c) ‘La perspectiva sociopolítica, además de asumir lo anterior, está preocupada por la justificación y legitimación de la innovación, como ‘una interrelación entre la práctica de la enseñanza, ideologías de los profesionales e intereses sociales y culturales (Popkewitz, 1981). ‘Contexto, conflicto, negociación, consenso, compromiso, etc. Son claves en este proceso de interrelación’.

Como tercera opción, esta perspectiva apuesta por resaltar el vínculo lógico que ha de existir entre ideología y práctica, siendo ambas dependientes e interrelacionadas entre sí, sirviendo así como justificación la una de la otra.

Tal y como explica el House (1988) en *Revista de Educación* 286, ‘Estas perspectivas funcionan como marcos interpretativos para comprender el proceso de innovación al estructurar de este modo los fenómenos sociales, sirven como detector de lo que es importante y como guía para la acción’. Reaparece aquí la idea de que el hecho de posicionarse desde una u otra perspectiva ante la innovación pueden impregnar en cierta medida la definición y concepción de ésta que cada uno de los autores pueda tener.

Otra de las ideas de House propone que ‘Las perspectivas de acción *describen* u operan en un mundo social político y cambiante. El paso de una perspectiva tecnológica de la innovación a una perspectiva política o cultural responde en parte al cambio de las realidades sociales y políticas, y no simplemente al hallazgo de nuevos datos de investigación’. Por tanto, nos encontramos que a medida que la sociedad y el mundo van evolucionando, cambiando y pasando por distintas etapas, las perspectivas de acción no se quedan atrás, varían hacia el enfoque que más útil y lógico resulta para la sociedad en ese momento determinado, buscando dar respuesta a sus necesidades y demandas.

‘Estas perspectivas de acción resultan de la aceptación de unos determinados límites normativos acerca de lo que es racional y aceptable. Limitan el lenguaje y los conceptos utilizados en las discusiones y, en consecuencia, introducen un cierto sesgo valorativo. Definen los límites de la propia elección racional. Es a través de ellas como se justifican y legitiman las elecciones. En este sentido, todos estamos dominados por las perspectivas o marcas de referencia que adoptamos. Por ende, estas actúan implícitamente’ (House, 1988). Si bien el concepto de innovación es sólo uno, este puede estar enfocado o concebido desde una u otra de estas perspectivas, estando así más orientado a unas funciones u otras dependiendo de su concepción.

3. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS CONTEXTOS DESDE LOS QUE OBSERVAR LA INNOVACION EDUCATIVA

No podríamos hablar del concepto de innovación educativa como un proceso aislado que comienza y termina únicamente en el aula sin afectar a otros niveles o sin poder darse a varios de ellos simultáneamente. La innovación se da a diferentes niveles que están relacionados entre sí, dependiendo, en gran medida, unos de otro de forma bilateral.

En palabras de Rosales C. (2012; p.9) ‘Los contextos en los que se origina y desarrolla la innovación educativa son múltiples: aula, centro escolar, administración, comunidad..., y también sus protagonista, es decir, las personas e instituciones que la proyectan y la ponen en práctica’. Cuando pensamos en innovación educativa muchas

veces imaginamos al docente cambiando elementos o técnicas de forma puntual en su tarea dentro del aula, sin embargo, este fenómeno abarca mucho más que ese primer escenario.

Si bien partimos de la idea de que la propuesta innovadora ha de surgir de las necesidades concretas del alumnado y de los acontecimientos que se dan en un aula específica, formando parte esta de un centro en concreto y ubicado este último en una zona con características sociales y culturales determinadas, la innovación no puede quedarse solo en el aula, ha de ir más allá de ésta, hablando así de innovación a nivel de centro o a nivel de administración.

En palabras de Gimeno Sacristán (1988) ‘(...) es preciso no perder de vista que la responsabilidad del contexto en el que se formula el ‘currículum’ no queda realmente en manos de la burocracia que organiza el sistema educativo o del poder político, cuya intervención en una sociedad democrática puede apreciarse como legítima para garantizar una serie de requisitos generales, sino que ese contexto de formulación del currículum está repartido en agentes diversos y la burocracia no es uno de los más influyentes, precisamente’. Queda aquí proyectada la idea de que todos los elementos de un contexto en el cual se pretende innovar, forman parte de distintos niveles o escenarios relacionados entre sí, como pueden ser el contexto más directo, es decir, el aula, o el que más dista de la realidad educativa en este aspecto: la administración. Con este crítico comentario, el autor connota la contradicción entre propuestas innovadoras generales elaboradas desde la administración y realidades particulares y específicas existentes en cada aula y centro como contextos directos.

3.1 El contexto más directo: El aula

Comenzando por el contexto en el que suponemos que, en la mayoría de los casos, debería surgir la propuesta de innovación y no solo ser aplicada en éste, nos encontramos el aula, espacio en el que acontecen gran parte, sino la mayoría, de las experiencias de aprendizaje escolar de los alumnos de un grupo en concreto, con sus características y dinámicas internas únicas e irrepetibles de la misma manera en ningún otro contexto.

En esta línea, Rosales (1992; p.10) explica lo siguiente: ‘En el aula los protagonistas de la innovación son los alumnos y el profesor. Éste como profesional responsable del desarrollo de actividades formativas. Aquellos como referentes últimos de todo intento de mejora de la actividad educativa’. Reflexiones como estas muestran la carencia de sentido que tendría el hecho de innovar por innovar o, de manera similar, proponer una innovación para un contexto cuyas características son desconocidas.

Volviendo atrás hacia las distintas perspectivas de acción, esta visión de agentes y contexto de la innovación como tal tan sólo podría concebirse desde una perspectiva principalmente cultural, o incluso desde la sociopolítica en parte, quedando así descartada ésta desde la perspectiva tecnológica, que concibe al maestro como mero ejecutor de la propuesta. Esta definición sitúa al maestro como uno de los elementos claves y centrales en el proceso de innovación educativa y no como un mero ejecutor.

Sin embargo, factores esenciales de este contexto de innovación no son solo estos dos agentes, alumnado y profesor, sino también todos los hechos y relaciones que se producen entre ellos. De esta manera, ‘el aula es un ecosistema de intercambios y anhelos entre los participantes que, ha de vivirse como un escenario de auténtico aprendizaje en colaboración, empatía y apertura, valorando positivamente las múltiples vivencias y creando las mejores percepciones’ (VV.AA., 2011)

Estos hechos dan lugar a modelos de liderazgo, diferentes tipos de relaciones grupales, identidad del grupo, modelo de enseñanza y organización y gestión de los procesos.

Así pues, ‘el aula es entendida como un socio-grupo singular que se caracteriza por su cohesión, liderazgo compartido y responsabilidades asumidas en su globalidad, si aquel se autodefine como innovador y en una actitud de mejora continua, el proceso formativo que se lleve a cabo en ella, se consolidará como indagador y en una línea de transformación y afianzamiento permanente’ (VV.AA, 2011).

Desde este punto de vista encontramos una caracterización en potencia del grupo como ‘innovador’, ya no solo se trata pues de una tarea únicamente del docente, o de las personas implicadas en la educación de los alumnos de cada contexto en particular, sino de una mentalidad innovadora en la que también el propio grupo de alumnos está impregnado de esta característica en sintonía con los maestros.

La cohesión, las relaciones y características grupales condicionan totalmente la dinámica de funcionamiento de cada contexto en concreto, permitiendo así, o no, el poder llevar a cabo para cada uno de ellos distintas propuestas que cubran las necesidades y respondan a las demandas del grupo en particular, teniendo en cuenta su nivel cultural, cognitivo, experiencias previas, estilos y ritmos de aprendizaje.

La importancia de las experiencias previas vividas por el grupo como conjunto en el aula reside en que de éstas surge otro factor más de gran importancia: los llamados *significados compartidos*, que forman parte del contexto y se encuentran presentes en las nociones y visión del grupo hacia sí mismo. ‘Los contextos pedagógicos son por definición espacios de lenguaje, en los que circulan saberes específicos. De este modo, se puede justificar que el interés por el contexto lingüístico conformado por los enunciados emitidos en la situación de interacción y el que se otorga al extralingüístico, esto es a las características físicas y sociales de la situación, no se da por las características *objetivas*, que pueden ser captadas por un observador externo, sino por las características *subjetivas* plenas de sentido para los propios participantes. De allí que podamos considerar plausible la hipótesis de que el establecimiento de un sistema de significados compartidos es el resultado de un proceso de negociaciones sucesivas hechas sobre la definición de la situación y en relación con los elementos del contexto en el que tienen lugar los intercambios comunicativos’ (Correa, 2006; pp. 134-135).

En relación con la noción de un aula innovadora, cabe mencionar el concepto descrito por Martin y Boeck(2002) como *modelo de clase abierta*, refiriéndose a ésta como ‘aquella que tiene como objetivos, además de la transmisión de conocimientos, el desarrollo de las competencias emocionales y sociales; la experiencia de que aprender es un placer; el estímulo de la autonomía, de la propia responsabilidad y del propio control; la puesta en práctica de los intereses y capacidades individuales; edificar una autoestima estable; el desarrollo de toda la personalidad y el desarrollo de las capacidades sociales’.

3.2 El entorno del aula: El Centro

El contexto aula es el más directo y en el cual se implanta la acción innovadora de manera inmediata, podría decirse que es el escenario de acción final de toda puesta en práctica. Sin embargo, no existe contexto de aula sin contexto de centro, estando ambos conectados entre sí y dependiendo en gran medida el primero del segundo nombrado. No obstante, cada aula, como es evidente, consta con sus propias características y factores situacionales y contextuales, empezando por la edad del alumnado de cada una de éstas, pasando por la diversidad existente en ésta y llegando a las relaciones sociales que se han podido establecer entre los miembros de la misma.

Para Rosales (2012, p.11), el centro ‘constituye el ámbito inmediato condicionante de la actividad en el aula y el contexto en el que se pueden desarrollar cambios globales que impliquen a todos o a una parte importante del conjunto de profesores y alumnos’. El autor remarca la evidente influencia de los ideales del centro en el contexto de todas sus aulas, así como la actitud, disposición y trabajo del equipo docente, sin olvidar mencionar a los alumnos como elemento. En definitiva, establece que ‘se considera en la actualidad el centro como una institución clave del sistema educativo en el que se plasman en la realidad muy diversos proyectos de innovación con independencia de su origen’. Sin embargo, estas palabras chocan con la visión de partir de la innovación desde las demandas presentadas en el aula en un momento determinado.

Hopkins y Ainscow (1993) y Ainscow (1995) inciden en la necesidad de considerar a las escuelas como organizaciones con capacidad para resolver problemas y a los profesores como prácticos reflexivos. Desde este punto de vista, la innovación ha de ser algo constante en la práctica educativa, pues si se concibe al centro como organización capaz de resolver los problemas por medio de estos ‘prácticos reflexivos’ se ha de tener en cuenta que los problemas que vayan surgiendo en cada momento van a ser, en mayor o menor medida, distintos a los anteriores, pues la realidad es dinámica y cambiante, nunca estática y, aunque a veces cíclica en algunos aspectos, nunca idéntica a la situación anterior.

Según Serafín Antúnez (2001), con respecto al cambio:

1. El centro educativo es la unidad de cambio
2. Para que el cambio ocurra son necesarias personas concernidas con el mismo
3. Estos agentes necesitan autonomía y poder
4. Es necesario un motor interno que dinamice los procesos
5. El cambio depende más de las iniciativas, el trabajo de los profesores y de la dirección escolar que de la reforma legislativa
6. Es posible que el centro educativo mejore si es capaz de aprender de sí mismo

Estos requisitos necesarios para el cambio y la innovación propuestos por Antúnez están en consonancia con las palabras de (Martínez, Souto y Beltrán, 2005:35) nombradas en el apartado de definición del concepto, cuya idea de innovación está caracterizada por la importancia de una red social de sujetos dispuestos a hacer posible y llevar a cabo esta labor.

Sin embargo, Antúnez va más allá y concreta, entre otros, tres factores del centro como contexto de especial importancia. Uno de estos factores es el hecho de que los agentes del cambio necesitan cierto grado de autonomía y poder para poder ejecutar esta tarea, idea que nos traslada directamente al siguiente nivel contextual (Administración) y las obligaciones que vienen desde éste hacia el centro. El otro factor crucial nombrado por el autor es el aprendizaje del centro de sí mismo. Nos volvemos a encontrar aquí la idea de que todo cambio parte de unas circunstancias concretas, caracterizadas por experiencias previas, las cuales han de ser vistas como lecciones aprendidas de cara a próximas propuestas.

En relación con la primera de estas dos ideas mencionadas, las palabras de Paredes (2004, p. 134) ponen la nota crítica en la autonomía de los maestros en contraste con la obligación derivada de las legislaciones. ‘Parecen pues más importantes para la vida de los centros los desarrollos de las políticas educativas y los condicionamientos laborales que de ellos se derivan que los grandes desafíos sociales contemporáneos’. Con estas palabras, el autor deja entrever el constante conflicto al que se ve sometido el docente a la hora de elegir priorizar entre uno de estos dos aspectos o el otro.

Otra cuestión complicada que se encuentra en el marco del centro como contexto de innovación se encierra en encontrar el complicado equilibrio entre individualismo y trabajo en equipo. ‘Cambio y resistencias actúan dentro de los centros educativos. Para comprender el cambio y las resistencias al cambio se hace necesario entonces entender las fuerzas que operan en el seno de los centros educativos y la forma en que constituyen sus normas. Estas normas tienen que ver con el papel de los diferentes actores de los centros en la adopción de fines de los centros, la mejora continua y el apoyo mutuo, pero también otras normas como el respeto a la individualidad y la creatividad, normas por las cuales las instituciones educativas sostienen una forma de hacer’ (Paredes 2004, p. 133). Resulta compleja la tarea de enmarcar las propias ideas innovadoras de cada docente dentro de un marco concreto establecido previamente a nivel de centro. Sin embargo, en este frágil aspecto encontramos una de las razones de más peso por las cuales este tipo de normas, principios, metodología y propuestas generales de centro han de ser producto de todo el equipo en conjunto, como responsabilidad compartida.

De cualquier otra manera, si no existe coordinación, comunicación y cierta porción de trabajo conjunto, se vería dificultada la tarea de innovar. Volvemos aquí a la importancia del equilibrio individualismo-trabajo colaborativo. En palabras de Paredes (2004, p.133) ‘[...] a los profesores les resulta muy difícil innovar si la corriente mayoritaria del centro no innova. Por ello, los docentes que pueden convivir mejor con los procesos de creación de espacios, que son los conflictos, no son quienes buscan la unidad, sino aquellos que aceptan la diversidad, los que están abiertos a otras ideas, al cambio’. Por tanto, el trabajo colaborativo entre docentes innovadores no consiste tan solo en realizar propuestas conjuntas, sino que requiere también una actitud de respeto, escucha y mente abierta hacia la diversidad de ideas que, en muchos casos, pueden ser diferentes o distar de las propias.

Nace entonces el concepto al cual Troman (1996) se refiere como *aislamiento*: ‘muchos docentes prefieren mantener el ‘status quo’ porque un profesor contemporáneo (guía con nuevas destrezas, preparado para innovaciones y con buenos resultados de sus alumnos) tiene muchas más requerimientos que otro tradicional’. Siendo esta opción más fácil, requiriendo menos tiempo y esfuerzo, y ajustándose a las demandas ordenadas desde arriba, el docente mediocre puede tomar fácilmente este camino pensando que puede quedar así su labor ‘cubierta’ o ‘cumplida’, siendo este un

pensamiento que podría ser, indudablemente, tachado como erróneo o concebido desde un punto de vista del docente como elemento meramente funcional.

3.3 La innovación desde la Administración Educativa

Pasando al tercer nivel o el más alto de los referidos al proceso de innovación educativa, encontramos la Administración. A la hora de enmarcar una definición para ésta encontramos que la idea principal es que consiste en un nivel superior que pretende lograr unos fines u objetivos por medio de otros agentes a los que dirige.

En el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, encontramos que una de las principales funciones asignadas al director es la siguiente: *Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.* Este hecho ya nos permite percatarnos de que, por su parte, la Administración pretende potenciar la innovación docente actualmente.

Navarro (1999) define la administración como la función que permite lograr que las cosas se realicen por medio de otros y obtener resultados a través de otras personas'

Para O'Donnell la administración es la dirección de un organismo social y su efectividad en alcanzar sus objetivos, fundada en la habilidad de conducir a sus integrantes.

Reyes Ponce (1992) establece a la administración como el conjunto sistemático de reglas para lograr la máxima eficiencia en las formas de estructurar y manejar un organismo social.

Si sacamos algo en común de estas distintas definiciones es que la Administración actúa de forma indirecta para obtener resultados o fines por medio de otras personas. En este caso, el intermediario es el centro, concretamente, tanto el equipo directivo como el equipo docente, quienes serán los encargados de lograr estos fines propuestos por la Administración. Sin embargo, encontramos aquí la siguiente paradoja: la Administración pretende lograr cumplir ciertos fines u objetivos (entre los cuales se pueden hallar la idea de innovación en el aula como idea general) pensados para el aula, la realidad educativa, una realidad de quienes, en cambio, son los docentes

quienes son testigos de ella cada día y a lo largo que del tiempo y que, por tanto, conocen mejor que nadie. Por una parte, se encuentra esa ‘homogeneización’ por parte de la Administración en las escuelas. Por otra parte, cada escuela es una realidad particular, única y en la que ocurren sucesos y se hallan necesidades que no son las mismas que las que pueda tener otro centro con las mismas, o distintas características.

‘Hay que recordar que los sistemas educativos masivos se sustentan en “una correspondencia entre la macropolítica educativa y la práctica educativa”, donde la acción estatal permite disciplinar dichas prácticas, homogeneizarlas, en el marco de un sistema fuertemente centralizado’ (Nadorowsky y Báez, 2006). Probablemente en este hecho es donde se encuentra uno de los mayores retos que encuentran los maestros en cuanto a la innovación. La intencionalidad homogeneizadora de las prácticas docentes por parte de la Administración actúa a su vez como elemento coartador de libertad hacia propuestas innovadoras que han de verse, enmarcadas y, por tanto, restringidas a ciertas directrices establecidas.

El grado de homogeneización depende a tu vez del grado de centralización existente en cada país. ‘En la actualidad en Europa existen países representativos de estas dos posturas en sus extremos como Dinamarca y Bélgica para la descentralización o Francia y Austria para la centralización, si bien la mayoría de administraciones adoptan una postura inmediata con tendencia predominante a la descentralización. En este último caso se encuentra nuestro país, que desde el final de la dictadura ha delegado de manera progresiva capacidad de decisión en las comunidades autónomas y en los centros escolares, quedando sin embargo de algún modo relegados a las comunidades laborales’ (F. Cross, 2000 y D. Meuret 2004).

Sin embargo, no puede pasarse por alto el hecho de que el profesorado siempre cuenta con cierto nivel de libertad para la elaboración de sus propuestas y su puesta en práctica, algunos en mayor y otro en menor medida. Según Rosales (2012, p.14) ‘los administradores en estos momentos se pueden clasificar en un amplio abanico de categorías desde la centralización a la descentralización en la toma de decisiones, desde una máxima intervención a una progresiva delegación de capacidad de intervención en otros administradores como la autonómica y local y en el propio centro escolar y su profesorado’.

‘El discurso sobre el cambio en educación ha girado progresivamente – pero con especial intensidad mediada la década de los noventa – de las reformas y las políticas de gran formato a la innovación’ (Aguilar; 2006; p.16)

‘Las instituciones educativas se han considerado, durante muchos años, como meros órganos de ejecución de políticas educativas delimitadas y definidas externamente. Se toman decisiones sobre el qué, cómo, cuándo y quién ha de enseñar, de acuerdo a las necesidades generales, planteamientos ideológicos determinados o intereses no siempre claramente especificados. Lo prescrito mediante leyes y normativas llega a las instituciones educativas y de formación como obligaciones a considerar. Esta dependencia es coherente con una concepción uniformadora de los sistemas formativos y asigna a los profesionales un rol de meros ejecutores de las decisiones externas’ (Rodríguez y Gairín, 2015, p.75)

Desde esta visión, el papel del docente se limita a ejecutar ciertas directrices o lograr determinados objetivos que vienen marcados desde arriba, quedando su labor muy limitada a un mero realizador de una tarea preparada por otro.

Por este motivo es probable que se haya ido acrecentando un modelo más descentralizado, debido a la complejidad y singularidad de los contextos existentes. ‘La extensión de los procesos democráticos, su aplicación a los sistemas formativos y una mayor conciencia de la necesidad de acercar la formación a los usuarios finales, han impulsado los procesos de descentralización, una mayor autonomía de las instituciones y un cambio de rol en los docentes’ (Rodríguez y Gairín, 2015, p.75). De esta manera, la labor docente no queda limitada a la de ejecutor, sino que también toma parte en cada propuesta y detecta las necesidades que han de cubrirse a través de ésta.

La autonomía no ha llegado solo a nivel autonómico, sino que se habla también de la autonomía de la institución en sí. ‘Frente a un modelo dependiente, hablamos ahora de propuestas relacionadas con la autonomía institucional y la autonomía del profesorado y, en este contexto adquiere sentido el analizar la forma como aprenden y mejoran las organizaciones’ (Rodríguez y Gairín, 2015, p.75). Cobra sentido esta autonomía basándonos en el hecho de que es la institución la que se enfrenta cada día con esa realidad que ha de mejorar.

También se puede hablar de Administración a nivel interno en el centro. ‘En el ámbito educativo cada institución reclama características específicas para su crecimiento y logro de metas, para ello, el responsable de la administración deberá poner en práctica aquellas competencias que le favorecen el logro de los propósitos que la propia escuela y el colectivo persigue, en el manejo de esas competencias que le clarifiquen su trabajo, está el conocimiento del ambiente en el que se ubica su escuela, ambientes en los que cada día encierran un mayor grado de complejidad ya que los elementos a tomar en cuenta son multifactoriales y por ende multiestratégicos en la solución de los mismos’ (Calderón, 2012, p. 7) Tiene más sentido hablar de Administración de centro en estos casos, pues sus componentes, además de la función administrativa que puedan tener dentro de la institución, forman también parte de ésta como personal docente que conoce e interactúa cada día con el alumnado y el entorno de esa realidad educativa.

4. EL ROL DEL DOCENTE INNOVADOR

4.1 Perspectivas de referencia para el rol docente

‘Un paradigma es lo que los miembros de una comunidad científica comparten, y, recíprocamente, una comunidad científica consiste en hombres que comparten un paradigma’ (Kuhn 1962)

Partiendo de del referente paradigmático de Marín (2007) entiende el término paradigma como ‘un conjunto de valores y saberes compartidos colectivamente, es decir, usados, implícita o explícitamente, por una comunidad’.

Sin embargo, adentrándonos en el ámbito educativo, Penalva (2009; p.2.) entiende que ‘El término no ha de entenderse en un sentido estricto - tal y como T.Kuhn lo plantea - sino de un modo genérico; en este sentido, hace referencia a la perspectiva predominante en una teoría, línea de investigación, o corriente de estudio en torno a la organización escolar. No se refiere, pues, a una teoría, sino más bien a una tendencia dominante’. Desde este punto de vista, tomamos como paradigma la corriente o tendencia dominante que pueda estar presente metodologías educativas.

Generalizando aún más, cada paradigma viene dado desde una perspectiva distinta. ‘Estas perspectivas son las que, en última instancia, no solo delimitan el campo de estudio, sino que también orientan las políticas de reforma escolar hacia una determinada dirección y ofrecen normas de actuación’. (Penalva, 2009, p2)

Por tanto, según José Penalva Buitrago (2009), cada perspectiva innovadora gira en torno a una corriente desde el que observar los procesos educativos. El autor propone la siguiente relación entre paradigmas y perspectivas:

- a) La primera de las perspectivas propuestas por el autor es la **perspectiva económica**, la cual gira en torno a la corriente de la eficacia, considerando así la escuela como una empresa y siguiendo, por tanto el modelo de organización empresarial: ‘Ello implica que si una empresa requiere afrontar el reto de la subsistencia y la competitividad, debe re-estructurarse para el cambio continuo, tal y como exige el mercado’.

De esta corriente se desprende una concepción de la sociedad como *sociedad del conocimiento*, caracterizada por los siguientes aspectos en educación:

- ‘La educación se convierte en el centro de la sociedad del conocimiento, y la escuela su institución clave’

De esta manera, no se está educando solo con el fin de proporcionar al alumno los conocimientos y herramientas necesarias para poder desenvolverse el día de mañana y poder desarrollarse plenamente, sino que también se tiene en cuenta como aspecto central el hecho de que cada uno de ellos será una de las piezas de esta sociedad del conocimiento para la cual tendrá que aportar algo útil que la permita seguir funcionando.

- ‘El objetivo de la escuela es la primacía de la competitividad nacional, englobada en una economía mundial’

Se desprende de esta característica la concepción de competitividad como algo primordial a adquirir por el alumno, aspecto que podría llegar a ser delicado de tratar en algunos casos o situaciones determinadas en el ámbito educativo.

- ‘El conocimiento es un concepto que debe ser definido, no por la teoría educativa, sino por la teoría económica. El conocimiento es el recurso económico clave’

Con esta idea queda relegada la educación a la economía, pues esta primera es la encargada de transmitir los conocimientos claves a los alumnos, futuros actores adultos de la viniente sociedad, para propiciar el desarrollo y crecimiento de la segunda. Podría decirse que esta perspectiva económica concibe en parte al docente como elemento únicamente ejecutor.

- ‘El concepto de “persona instruida, formada, educada” cambia de significado.

Dentro de este modelo, una persona formada es alguien que ha aprendido cómo aprender, y que a lo largo de su vida continúa aprendiendo y adaptándose a las nuevas producciones de conocimiento.

A pesar de la posible visión del maestro como ejecutor, desde esta perspectiva el *saber cómo* cobra más importancia que el *saber qué*. De esta forma, cambia incluso el concepto de ‘conocimiento’ refiriéndonos a este ahora como ‘capacidad para’, caracterizada por la adaptación como reacción ante situaciones.

- ‘Las instituciones de enseñanza deben adaptarse a la formación continua’

Si bien esta capacidad de formación y adaptación continua es necesario sea adquirida por los alumnos, también ha de estar presente en los docentes de la institución, pues con el cambio de la sociedad viene el cambio de las necesidades sociales.

- ‘El objetivo de la educación ha de ser la calidad y la productividad. Por ello, la finalidad de la educación es formar especialistas’ ‘La excesiva especialización no dejará de ser una fuente de conocimiento para la ciencia y la tecnología, incluso para las humanidades’ (Ugarte, 2014, p5)

Esta perspectiva propone por tanto una visión y transmisión fragmentada del conocimiento en la educación con fines de ‘optimización’ para la sociedad.

- ‘La educación, pues, se entiende en términos de especialización’

En respuesta a todas estas asunciones cabe contraponer que el aprendizaje de conocimientos y habilidades no ocurre de la nada, pues este se da en un contexto y espacio determinados al que van a afectar de manera importante todos los sucesos que ocurren cada día en el aula. No podría hablarse de educación como tal aislando esta de su contexto y su momento histórico. ‘La sociedad del conocimiento, junto al sistema, dan por sentado que el individuo asimila y entiende el mundo que le rodea, e interpreta que esa premisa es suficientemente sugerente como para provocar el hecho del conocimiento como tal. Sin embargo, debemos entender que el conocimiento no es – solamente- información si no una transcripción, comprensión y reflexión por parte de nuestro cerebro. Es la razón, la imaginación y su capacidad para discernir la que tanto la filosofía como la ciencia utilizan en el proceso que define al propio conocimiento, situando ambos espacios como herramientas conectadas’ (Ugarte, 2014, p.45)

- b) La segunda perspectiva considerada es la **perspectiva sociológica**, girando en torno a la corriente funcional-pragmática y la cual considera la escuela como una organización inteligente.

‘El propósito principal de este paradigma es dar con un modelo de organización que solucione el problema de ineficacia que sufren los actuales centros de enseñanza. La tesis central es, en este sentido, que la ineficacia es causada por la organización burocrática de la educación, basada en unas estructuras jerarquizadas y departamentales’.

Esta afirmación está estrechamente ligada con dos aspectos debatidos anteriormente. El primero de ellos referido a la existencia de necesidades y problemas constantemente presentes en la realidad educativa, aquellos por los cuales cobra sentido en gran medida la innovación junto al cambio que ésta conlleva. El segundo referido al conflicto entre acción y realidad administrativa y acción y realidad de los docentes de la institución.

Dos de las principales características que Penalva (2009) atribuye a esta corriente son:

1. ‘Los centros educativos serán innovadores si se convierten en organizaciones que aprenden’

2. ‘El profesor eficaz debe adquirir los procesos de aprendizaje continuo’
(Carbonell, 2005; Woods, 2004; Frost, Harris, 2003; Waren 2003)

A pesar de las diferencias se encuentra un aspecto común con la perspectiva anterior: necesaria formación permanente del profesorado y aprendizaje por parte de la institución.

- c) La tercera de las perspectivas, la **perspectiva política**, gira en torno a la corriente de la democracia radical y a través de ésta la escuela se concibe como una comunidad de participación

Al contrario que la perspectiva económica, la perspectiva política otorga especial importancia al contexto en el que ocurre la situación educativa. No existe educación sin contexto social. Tal y como explica el autor: ‘Aunque es difícil unificar esta corriente en una doctrina, se puede afirmar que es un paradigma que centra su atención en el carácter “macro-político” de la estructura educativa. La idea básica es que la educación no puede estudiarse sino dentro del contexto sociocultural, interrelacionada con otras esferas públicas (sistema cultural, social, político y económico)’

Algunas de las características propuestas más relevantes:

1. ‘La finalidad social de la enseñanza es la creación de ciudadanos con conciencia política y comprometidos con los problemas sociales’

Esta perspectiva no solo otorga importancia al conocimiento viendo al alumno como pieza de la economía de la sociedad, sino que recalca la importancia del papel que éste jugará en la sociedad el día de mañana como persona.

2. ‘La escuela es una entidad constructora de significado valorativo y debe integrar a todos los participantes. Por tanto, la estructura ha de ser participativa’

En contraposición al individualismo de la perspectiva económica, encontramos una apuesta por el aprendizaje social por parte de esta perspectiva. La educación ha de ser participativa porque, desde este punto de vista, así es como debe ser la sociedad el día de mañana.

3. ‘El educador es un “intelectual transformativo”, es decir, un promotor de valores democráticos y comprometido con las luchas “contra-hegemónicas”.

El docente desde esta perspectiva no transmite solo ‘puros conocimientos inconexos y aislados del entorno’, sino que también es su labor formar ciudadanos. Podría decirse que no solo ha de enseñar al alumno *qué* ni *cómo* en cual al saber y al saber hacer, sino que también ha de orientar al alumno para que aprenda a *ser*, es decir, a vivir como ciudadano de una futura sociedad determinada.

- d) La última de las perspectivas que propone, la **perspectiva político-cultural**, gira en torno a la corriente de la inclusión participativa, concibiendo la escuela como creadora de significados

De manera crítica, esta perspectiva no solo otorga crucial importancia al contexto, sino que se centra en los principales problemas de éste como punto de partida. ‘La característica definitoria de esta perspectiva es la intención de dar respuesta a los problemas de la sociedad de nuestros días, marcada por el fenómeno de la globalización, y se centra especialmente en el problema de la exclusión social’

Desde esta perspectiva cobra peso el fenómeno de diversidad cultural tan presente y creciente en la sociedad de hoy en día y las consecuencias de éste. ‘La escuela no ha sido capaz de adaptarse a la *diversidad cultural y de intereses* de los distintos grupos que han pasado a formar parte de la escuela. La inclusión social debe ser un principio definidor del nuevo modelo escolar, pero la integración no puede ser entendida en términos de *subordinación cultural*. Por ello, se precisa formular un nuevo modelo de escuela que respete la diversidad cultural y la pluralidad de intereses que integra la escuela. Según la nueva definición que se propone de Educación inclusiva, el modelo de escuela que mejor se adecua a la inclusión es el que entiende la escuela como una “comunidad democrática”. La labor de la escuela es ofrecer respuestas a dichos problemas, sabe reaccionar ante las distintas necesidades.

Algunas de las principales características propuestas:

1. ‘Implica un modelo de *organización* escolar: modelo participativo’
2. ‘Implica un nuevo modelo docente y un nuevo concepto de profesionalidad: cultura de la colaboración, trabajo docente como asistencia social...
(Penalva, 2006. Cfr: Echeita, Sandoval; 2002; Parrilla, 2002)

Con la evolución de la sociedad, evolucionan también los paradigmas, corrientes y modelos educativos y con ello, las estrategias de organización y planificación, el rol del docente y las distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje y los métodos de evaluación. ‘El modelo de sistema educativo del siglo veinte ha quedado obsoleto, dejando atrás las estrategias docentes basadas en metodologías expositivas, los contenidos curriculares con una visión formal, la gestión del aula centralizada en el docente, el sistema de evaluación puramente cuantitativo y las estrategias de aprendizaje, limitadas a retener información, leer, escuchar u observar’ (Rodríguez 2014, p.2)

Algunas de las principales características del paradigma dominante en la actualidad en educación propuestas por Rodríguez (2014) son las presentadas en el siguiente párrafo: ‘Nos encontramos pues, inmersos en el nuevo paradigma del sistema educativo del siglo veintiuno, en el cual las estrategias docentes se basan en metodologías interactivas y colaborativas, los contenidos curriculares tiene un enfoque aplicado, la gestión del aula está centralizada en el alumno, el sistema de evaluación es cualitativo pero a su vez formativo y formador y las estrategias de aprendizaje consisten en desarrollar un conocimiento estratégico, creativo, activo y aplicado’ Encontramos por tanto que creatividad, colaboración, interacción, habilidad y protagonismo del alumno son las características que predominan en el paradigma actual.

Podríamos atrevernos a decir que uno de los factores de mayor peso para este cambio ha sido la llegada de la llamada ‘sociedad de la información’ y la cantidad de información disponible y asequible de forma rápida que caracteriza a ésta. Se ha ido evolucionando poco a poco desde el *saber qué* hacia el *saber cómo*.

El hecho de hacer al alumnado consciente de su propio aprendizaje ha venido ganando importancia desde hace varios años hasta hoy. ‘La mejora de la calidad docente, auspiciada desde la Unión Europea, entraña un cambio de paradigma: realizar un cambio desde los paradigmas centrados en la docencia a los paradigmas centrados en el aprendizaje. Este cambio de paradigmas entraña un cambio de metodologías, entendimiento, no tanto como un renovación de contenidos, también necesaria, como de las metodologías propiamente dichas, diferentes a las tradicionalmente utilizadas’ (Sánchez, 2009, p1)

Sin embargo, a pesar de tener marcadas diferencias las perspectivas, es posible encontrar hoy en día en la escuela modelos derivados de éstas que mezclen una o más características de varios paradigmas o perspectivas. ‘En la escuela primaria de la actualidad se lleva a cabo un amplio y numeroso conjunto de prácticas docentes a través de las cuales se intenta averiguar si corresponden a un solo modelo educativo o si por el contrario conviven distintos modelos’ (Jover y Thoilliez, 2010).

4.2. Los referentes del proceso de aprendizaje como fundamentos para las funciones del maestro innovador

Una acertada definición de teoría es la que aporta Antonio J. Colon Cañellas (2005) refiriéndose a ésta como ‘la sistemática que el hombre propicia para narrar la realidad’.

En el marco educativo cada actitud y cada situación tienen como trasfondo teorías educativas que se derivan de unas u otras creencias acerca de la educación. ‘El análisis reflexivo de la propia práctica educativa y la revisión de la experiencia de los docentes en la escuela permite posicionarse de un modo más crítico respecto a la cultura en las instituciones escolares. Al mismo tiempo, la propuesta ha posibilitado ir entrecruzando perspectivas diversas, desde el plano de la cotidianeidad escolar hasta los planos teóricos, pedagógicos y sociales que revisan los procesos educativos. A partir de los relatos y los testimonios de los profesores se pueden observar las múltiples relaciones que implica la educación en sí misma y dar cuenta de las articulaciones entre los marcos teóricos explicativos y su traducción a las prácticas de los maestros’. (Jover y Thoilliez, 2010).

Podría decirse que teoría y práctica se cruzan en educación, quedando la primera reflejada en la segunda y caracterizada por un modelo u otro.

En muchas ocasiones, aunque el docente no piense directa o conscientemente en la teoría de educación o en las ideas sobre las que se inclina, queda reflejada en su actitud y manera de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. ‘Los estudios de la educación afirman que las prácticas escolares forman parte de la tradición corporativa de los enseñantes que se transmiten de manera subliminal entre ellos y que responden también a concepciones teóricas proyectadas en la escuela. Dos de estos modelos

pedagógicos de concebir la enseñanza, la escuela tradicional y la escuela nueva, han planteado maneras de entender el mundo y la vida. Disparejas fórmulas de concebir al hombre y la educación que éste debe recibir, transmitidas por medio del hacer profesional del maestro' (Fraile, 2001; p.47)

Podríamos realizar un análisis de la evolución de las teorías que han ido surgiendo y han predominado en el ámbito educativo durante distintas épocas y paradigmas dominantes.

Por ejemplo, se podría hacer referencia a la clasificación esquemática de corrientes propuesta por J. Sacristán agrupadas en torno a varios grupos de teorías generales.

Según J. Sacristán (1992), división en dos amplios enfoques con sus diferentes corrientes:

1. Teorías asociacionistas de condicionamiento, de E-R, dentro de las cuales pueden distinguirse dos corrientes:
 - a) Condicionamiento básico: Pavlov, Watson, Guthrie
 - b) Condicionamiento instrumental u operante: Hull, Thorndike, Skinner
2. Teorías mediacionales, dentro de las que pueden distinguirse múltiples corrientes con importantes matices diferenciadores:
 - a) Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos: Bandura, Lorenz, Tinbergen, Rosenthal
 - b) Teorías cognitivas, dentro de las cuales se distingue:
 - Teoría de Gestalt y psicología fenomenológica: Kafka, Köhler, Wertheimer, Moslow, Rogers
 - Psicología genético-cognitiva: Piaget, Bruner, Ausubel, Inhelder
 - Psicología genético-dialéctica: Vygotsky, Luria, Leontiev, Rubinstein, Wallon
 - c) Teoría del procesamiento de la información: Gagné, Newell, Simon, Mayer, Pascual, Leone

d) Por su importancia pedagógica, dentro de la pedagogía mediacional, las siguientes teorías:

- Teoría de Gestalt
- Psicología genético-cognitiva
- Psicología genético-dialéctica
- Procesamiento de información

Sin embargo, centrándonos en la sociedad y mundo actuales de hoy en día y las necesidades y demandas que se nos presentan en este ámbito de la sociedad de la información, dos hay dos teorías que podría decirse cobran gran relevancia a la hora de hablar de los motivos y necesidades, a grandes rasgos, desde los cuales se inclinaría la innovación hoy en día.

Teoría del Caos y Complejidad

Refiriéndose a la teoría de la complejidad en relación con la sociedad de la información actual y en el marco educativo encontramos las siguientes palabras de Antonio J. Colom Cañellas: ‘Hoy de la educación se precisa, fundamentalmente, capacidad para enfrentarse a realidades complejas, relacionadas incluso por redes de sistemas, por un reticulado, inextricable, complejo y dinámico que forma la sociedad actual que, no se olvide, es la sociedad de la globalización, de la mundialización y de las nuevas tecnologías’. (Colom, 2005, p.1327)

El mismo autor expone que ‘La teoría del caos procura una aproximación a la comprensión de la realidad más acorde con las características de la realidad a la que se aplica (o realidad social desordenada, compleja, contingente, incierta, dinámica, cambiante, etcétera), por lo que se conformaría como la gramática de una nueva narración acerca de la realidad, fundamentalmente de la realidad compleja’

Desde esta teoría la situación y práctica educativa es la que va a aportar al docente el conocimiento por medio de la experiencia en una realidad caótica. ‘Un enfoque caótico del conocimiento educativo requiere y debe exigir una práctica caótica de la educación, y por el contrario, una práctica caótica de la educación debe corresponderse con un *constructo caótico* de la teoría educativa, de tal manera que pensamiento y acción, teoría y práctica sean consecuencia una de la otra. El conocimiento se extrae de la práctica y la práctica es fuente de conocimiento (Colom,

2005, p.1330). La práctica no es por tanto tan sólo el reflejo de las teorías sobre la educación que pueda tener el docente, sino que también proporciona conocimiento al docente que puede volver a influir, de manera cíclica, en sus ideas de planificación y desarrollo de estrategias en el aula, es decir, en su práctica otra vez.

‘Se tratará pues de realizar adaptaciones de la teoría del caos al campo de la práctica educativa. De esta forma, y como la práctica educativa incide sobre el alumno, la construcción que él haga del conocimiento será idéntica a cómo la teoría construye el conocimiento acerca de la educación’ (Collom 2005, p.1332). De esta manera, a la vez que el alumno va construyendo su propio aprendizaje, se va construyendo o modificando la teoría sobre la realidad educativa. Es decir, de esta manera, las teorías y métodos de enseñanza aprendizaje no van a ser nunca estáticas, se van a encontrar en continuo cambio, lo que permite relacionar este hecho con la función del maestro investigador y la investigación acción.

‘La teoría del caos presupone un nuevo apoyo epistemológico para las ciencias de la educación en general y para la Teoría de la Educación, en particular, al adaptar el conocimiento pedagógico a la visión que de la realidad social se tiene hoy en día, en tanto que la realidad compleja, cambiante, evolutiva y contingente’ (Colom, 2005, p.1340). Por tanto, es el maestro el que tiene que analizar e investigar a la vez su realidad en el aula y su práctica educativa, así como las relaciones que se establezcan entre ellas y los posibles cambios o propuestas que le ayudarían a que los resultados de dicha práctica mejorasen.

La teoría de la violencia simbólica y de la reproducción

Otra teoría que nos interesa en relación a la innovación educativa en la sociedad de la información es la Teoría de la violencia simbólica y de la reproducción.

‘La teoría de la reproducción de Bordieu y Passeron se refiere al papel de la educación como reproductora de la cultura, la estructura social y la económica a través de estrategias de clase. En su análisis de la sociedad francesa, estos autores detectan tres estrategias de clase diferentes en relación con la educación: la nueva clase media invierte en cultura para mejorar su status social; la elite cultural intenta conservar su posición de privilegio y no perder status; mientras que la clase dominante en la esfera económica trata de reconvertir parte de su capital en capital cultural, consiguiendo

títulos académicos prestigiosos que le ayuden a mantener su posición y le den status’ (Ávila, 2005; p 161).

En relación con la teoría anterior, Teoría del Caos y la Complejidad, esta segunda teoría, la teoría de la Reproducción de Bordieu y Passeron es un elemento clave. Si la comprensión de la realidad ya se ve afectada por la propia realidad existente en ese momento, una corriente innovadora justa sería aquella que proporciona a todos los alumnos las mismas oportunidades, sabiendo que no todos ellos parten de los mismos conocimientos previos, ni entorno, ni con la misma estimulación intelectual por parte del ambiente que les rodea.

En consonancia con la Teoría de la reproducción, encontramos el concepto de violencia sistémica de Bordieu y Bernstein: ‘La acción pedagógica, que favorece los intereses de las clases dominantes, es un mecanismo de dominación y *violencia simbólica*, impone un *arbitrario cultural* que favorece los intereses de dichas clases’ (Ávila 2005, p.161). Desde este punto de vista la educación no es más que una estrategia dominada por parte de las clases sociales más favorecidas para conservar el status existente en la sociedad. Hablaríamos por tanto una realidad en la que las clases más desfavorecidas se ven privadas de acceder a ciertos méritos académicos o de ascender en la sociedad.

Esta teoría establece, de manera crítica, que la principal función de la educación es mantener el orden social existente, pues al ofrecer la misma educación a todos los alumnos por igual, de la misma manera, con las mismas estrategias y de una única forma, no todos van a poder recibir o esperar lo mismo de ésta. ‘El sistema educativo tiene la tarea de inculcar un *arbitrario cultural* (el currículum), definido por los grupos dominantes de la sociedad y que opera a través de la también *arbitraria autoridad pedagógica*, que se impone mediante la acción educativa (pedagogía), que funciona mediante la violencia simbólica’ (Guerrero Serón, 1996)

‘La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, pues el sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales de clase como si fueran universales. Y los agentes educativos contribuyen a todo esto independientemente de sus intenciones o ideologías particulares’ (Ávila, 2005, p.163). La desigualdad más existente que se da en la práctica educativa es el hecho de dar por supuesto que ciertos valores, rutinas, hábitos, rutinas,

normas, habilidades básicas han sido adquiridos o se dan como primordiales por todos los alumnos de una misma aula.

Quizás, una de las mayores preocupaciones y objetivos del docente innovador debería ser investigar, tomar las medidas adecuadas y modificar sus prácticas de manera que su práctica pueda proporcionar a todos los alumnos en todo lo posible las mismas oportunidades sabiendo de antemano que todos ellos no parten de la misma situación.

4.3. La práctica docente enfocada a la mejora educativa

Aplicando todo lo anterior a la práctica, las teorías, creencias y filosofía que pueda tener o no tener un maestro sobre la educación y sobre la realidad, quedan reflejadas en su práctica mediante la forma en la que diseña, planifica y pone en marcha todas las actividades y experiencias de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo en el aula cada día.

Según Macchiarola (2007), detrás de la gestión y planificación educativa se halla un enfoque o teoría, siendo los propuestos los siguientes:

- Enfoque normativo o pragmático: caracterizado por una concepción dualista y objetivista del conocimiento y por reflejar el sujeto conocedor y el objeto conocido como entidades independientes y no influyentes el uno en el otro. Sucesión de estados que se formalizan en un plan-documento.

- Enfoque estratégico: surgido para el campo de economía y empresas. Conocer es reproducir la estructura del mundo sobre la que se va a actuar pero son válidas diferentes y varias interpretaciones.

- Enfoque situacional: asume una postura perspectivista y constructivista. El mundo no se conoce en forma directa sino que cada representación es una perspectiva del objeto que cobra sentido desde la situación en que se genera. Asume la perspectiva del autor que es protagonista del juego social.

González (1987) presenta tres perspectivas desde las cuales el profesor podría tener una u otra función distinta. ‘El papel del profesor, obviamente conectado con el resto de descriptores, y por tanto justificado por los mismos, puede ser un mero ejecutor, un implementador o un agente curricular’. Tejada (1995) hace referencia a estas perspectivas en relación al rol del maestro.

‘En el primer caso, el profesor como ejecutor, éste no influye en la innovación, por cuanto que él mismo se limita a desarrollarla en la práctica fidedignamente, siguiendo las pautas marcadas por los expertos diseñadores de ella [...] el profesor tiene un papel secundario en los proyectos innovadores, donde el protagonista principal es el experto – diseñador de la innovación...’ (Tejada, 1995; p.23) Desde esta concepción del profesor, el maestro innovador no es más que un mero realizador o ejecutor de la propuesta que le ha sido impuesta o enviada por parte de quien la haya diseñado previamente, sin poder éste intervenir en ésta o modificarla, limitándose únicamente a llevarla a cabo.

‘En el segundo caso, el profesor como implementador, éste empieza a cobrar importancia. Previamente hay que considerar que la evolución hasta este papel, además de originarse por las deficiencias del planteamiento anterior de falta de contextualización de los proyectos de innovación, integra una visión de escuela con cultura propia e idiosincrásica’ (Tejada, 1995; pp.23-24) Esta visión del profesor va un paso más allá a la anterior, pues la diferencia entre ejecutar e implementar en este caso se encuentra en el matiz proporcionado por esta segunda visión: el profesor no ejecuta meramente, sino que implementa, es decir, pone de su parte utilizando sus metodologías y recursos para implementar la propuesta en el aula la cual, todavía desde este nivel, no ha sido elaborada o propuesta por éste.

‘Por último, el profesor como agente curricular, nos evidencia directamente que este profesional no sólo es un técnico capaz de innovar, sino que es un sujeto que filtra y redefine la innovación, adquiriendo desde este planteamiento todo el protagonismo’ (Tejada, 1995; p.24) Cambia completamente si la comparamos con la primera, visión. De esta manera, el maestro es concebido como factor clave para detectar el foco a innovar, plantear y elaborar la propuesta y llevarla a cabo.

La visión de la función del maestro ha ido evolucionando, de manera que hoy en día predomina la última de estas, que concibe al maestro como un elemento esencial que ha de intervenir y participar plenamente desde el origen de la propuesta educativa. ‘De lo que no cabe duda es que hoy en día es inconcebible el profesor como mero ejecutor de proyectos de innovación. Actualmente se cree en un profesor transformador de diseños según su propia situación, su contexto de funcionamiento, con lo cual nos estaríamos posicionando en torno al profesor como implementador y agente curricular’ (Tejada, 1995; p.25)

Algunos autores relacionan atribuyen la causa de la visión del profesor como ejecutor a una fácil burocratización de la educación por parte del sistema. ‘La concepción del profesor como mero técnico que aplica planes o proyectos elaborados fuera del ámbito de su ejercicio profesional obedece a una concepción muy directamente intervencionista para imponer una cultura y unos usos pedagógicos, o bien a esquemas tecnocráticos de la enseñanza, en los que todo se plantea, incluso la actuación docente, como un medio para lograr fines impuestos desde fuera del ámbito donde se desarrollan los procesos educativos. Visión que es aprovechable por una concepción burocratizada de la función profesional de los docentes, que puede aspirar a que desempeñen el papel de meros cumplimentadores de las directrices emanadas desde ámbitos de gestión administrativa del sistema educativo o de la producción de medios didácticos’ (Gimeno, 1989; p.6)

Como contrario a esta visión, defienden o promueven el papel del maestro como agente curricular involucrado de lleno en el proceso innovador, quedando descartada la posibilidad de concebir un maestro que se limite a ejecutar lo que directamente se le ordene desde un nivel superior. Sin embargo, se recalca la condición de que este proceso ha de llevarse a cabo dentro de la innovación conjunta en coordinación y colaboración con los demás docentes, pues siempre será más útil y enriquecedor. ‘El profesor autónomo y creador da por sí mismo forma a los contenidos del aprendizaje escolar, los profesores dependientes toman forma elaboradas por el material didáctico de otros docentes. Pero ningún profesor él sólo puede producir en condiciones normales de trabajo una alternativa completa. Los profesores aislados no pueden difundir nuevos conceptos de profesionalidad operando con la cultura del currículum. La profesionalidad compartida es lo que puede generar una forma organizativa del trabajo que potencie el vuelco del sistema’ (Gimeno, 1989; p.12)

Competencias del maestro

Si vamos a concebir al docente innovador como una agente clave en el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de las propuestas de innovación, es necesario que éste esté capacitado y formado con los conocimientos y, sobre todo, estrategias y habilidades que le permitan detectar las carencias o necesidades de cambio, así como plantear las propuestas que respondan a éstas de la manera más eficaz y que más favorezca a los alumnos con las estrategias adecuadas en cada situación enmarcada en su tiempo y espacio.

‘La sociedad actual requiere de profesionales cada vez más cualificados en lo que el ámbito de la enseñanza se refiere. Han de poseer las capacidades y destrezas necesarias para poner en marcha metodologías que respondan a las características y necesidades del entorno político, social, cultural y tecnológico en el que nos encontramos en la actualidad. En este sentido, a educación actual en general y la formación inicial del profesorado en particular, necesitan abordar nuevas estrategias y técnicas que respondan a esta novel sociedad de la información y de la comunicación’. (Muñoz; Serrano y Marín, 2014: p.195)

Si concretamos en la sociedad de hoy en día, sociedad de la información y la comunicación, encontramos citas de algunos autores que remarcan que ‘estrategias de intervención, didácticas modernas y actuales, actitudes críticas hacia la labor docente y fundamentaciones axiológicas sustentadoras de la necesaria colaboración y motivación deben de marcar las líneas conjuntas de intervención a esas nuevas demandas venideras en el campo educativo’ (Blanca 2008; p.62)

En un plan de mejora de la formación del profesorado encontrado en la revista *Caleidoscopio* (Rueda, C. y Blanca, A., 2008) , y centrado en la mejora de las prácticas de los maestros aún en formación, se encuentran como objetivos de dicho plan los siguientes:

- Mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado
- Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia

- Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación, la experimentación y el compromiso con la mejora
- Construir comunidad de aprendizaje y educación

En esta propuesta, las causas que mueven al establecimiento de dichos objetivos se resumen de la siguiente manera: ‘consideramos que la formación del profesorado novel, en sus primeros momentos de toma de contacto con la profesión, no debe estar en manos de sectores de profesorado que, escudados en su ‘gran experiencia’, aporten visiones cargadas de escepticismo y desilusión, cuando no de un falso sentido funcionarial, acerca de la finalidad y el sentido de la profesión docente’ (Rueda, C. y Blanca, A., 2008)

Es decir, uno de los principales motivos que debería ser atribuido a la formación continua y constante del profesorado, tanto antes de ejercer, como durante su ejercicio docente, es evitar el peligro de caer en el nombrado ‘sentido funcionarial’, que sería totalmente contrario al concepto presentado de innovación educativa así como a las causas y resultados perseguidos con ésta.

Entre otras citas que denuncian el déficit de formación en el profesorado, presentadas por los dos autores nombrados en la cita anterior, encontramos la siguiente: ‘Arrastramos unos déficits históricos en situar coherentemente con los propósitos educativos la formación inicial y permanente del profesorado’ (Antonio Bolívar, 2006: 69-82). Esta visión muestra una ruptura entre la formación del profesorado y las necesidades del entorno en el que tendrá que poner en práctica su formación el día que sea docente

Creencias y actitudes facilitadoras para la innovación

La metodología del docente innovador debería conllevar por parte del maestro una constante investigación de su práctica en sí misma y, sobre todo, en relación detallada a los resultados que está obteniendo de ésta: ‘La innovación educativa debe ser el principal motor de la investigación didáctica. Hay que potenciar el engarce entre innovación e investigación, ambas deben partir de la práctica y sus problemas’ (Miralles, Maquillón, Hernández y García, 2012; p.20)

La innovación no es un acto, es una disposición, intención y realización continua hacia la mejora de la práctica educativa que ha de estar presente siempre en el aula

durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. ‘Por innovación docente se entiende un proceso de planificación y mejora. No es una acción puntual. La innovación conlleva un cambio en la forma en que hacemos las cosas, para que se produzca debe haber voluntad de cambio y, por supuesto, creatividad. El cambio en educación siempre es buscado y planificado. Hay que diferenciar innovación de cambio’ (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2006), citado por (Miralles, Maquillón, Hernández y García, 2012; p.21):

- Innovar significa *transformación significativa* y un cambio en nuestras concepciones
- Innovar no es un *fin*, es un medio para mejorar la calidad y conseguir los fines fijados
- Innovar no implica necesariamente una *invención*. Hay que apoyarse a la vez en lo habitual y en lo nuevo
- Innovar conlleva *intencionalidad* reflexionada

De estas ideas, se extrae que para que sea posible el proceso de innovación son fundamentales la capacidad del docente para reconocer y diferenciar aquello que puede estar llevándose a cabo de una manera que no es la más adecuada dentro del aula, o que no está dando los resultados esperados y por qué motivo; voluntad y determinación para poder poner los medios y empeño necesario que permitan llegar al fin último de la innovación a llevar a cabo; coherencia, creatividad y capacidad de relación lógica para poder, por una parte, hacer atractivas y diferentes las propuestas para los alumnos y, por otra parte, para saber conectar entre sí las causas y consecuencias de cada uno de los acontecimientos, sucesos y resultados de cada implementación llevada a cabo en el aula.

Por otra parte, existe una serie de factores o elementos que podrían ser concebidos como obstáculos o barreras para la innovación educativa. Algunas de los factores más significativos de una lista propuesta por Carbonell (2001) son los siguientes:

- Las resistencias y rutinas del profesorado. Es difícil cambiar, y más de forma individual: cuando las innovaciones no parten de un grupo, las dificultades suponen un freno aún mayor

Uno de los mayores peligros que corren los docentes y, como consecuencia los alumnos, es caer en una rutina de secuencias de actividades o dinámicas que

sean fáciles de llevar a cabo y no impliquen ningún esfuerzo extraordinario por mejorar aquello que puede no estar yendo bien o siendo todo lo fructífero que podría ser para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Por este motivo, la observación y diagnóstico continuos del maestro sobre su práctica es tan importante día a día.

- El pesimismo y el malestar docente

Una de los principales compromisos que ha de tener un maestro consigo mismo, con sus alumnos, con la educación y con la sociedad en general es el de separar y no mezclar el ámbito personal con su función docente. Las circunstancias externas por las que pueda estar pasando un maestro no deberían ser tomadas como motivo o como freno para dejar de lado las exigencias que su profesión demanda, aún más si hablamos de maestro innovador.

- Los efectos perversos de las reformas institucionales

Es cierto que, quedando en cierto modo fuera del alcance del maestro este factor, las reformas en educación y su legislación muchas veces acortan hasta cierto punto la libertad del maestro en cuanto a estrategias, dinámicas y propuestas, pues ha de atenerse y enmarcar su práctica siempre en unas líneas y principios generales con los que puede estar, o no, de acuerdo en según qué aspectos. Sin embargo, dicho factor tampoco impide por completo la investigación e innovación en el aula. Es condicionante, pero no determinante.

5. EL MAESTRO INNOVADOR COMO AGENTE DE MEJORA EDUCATIVA

5.1. Realidad escolar como escenario de acción para el maestro innovador

Dentro de la dificultad que somos conscientes que conlleva cambiar por completo la visión del maestro ejecutor hacia adquirir completamente la del maestro innovador como agente curricular y en colaboración con los demás docentes, encontramos las palabras de Santiago (1991; p. 351) : ‘Aun sabiendo que los procesos de investigación-acción son lentos y no fáciles y, aun cuando suponen trabajo extra, continúo embarcándome en este tipo de experiencias porque voy observando que generan mejoras en los profesores que las practican y en mí misma y porque la riqueza que supone trabajar y debatir el propio trabajo con otros colegas es confortadora e

impulsora de la propia tarea- esa que uno no tiene más remedio que realizar por sí mismo’

Como crítica hacia la visión del profesor como ejecutor, Parra (2002; p.112): ‘ El otro enemigo es la consideración puramente tecnológica de la práctica educativa, que reduce el papel del profesor a la de un técnico de la enseñanza, quien se limita a ejecutar una serie de procedimientos didácticos predeterminados por los investigadores educativos, como instrumento para la transmisión de un conjunto de saberes elaborados por otros, quedando así reducido a un elemento de interconexión entre quienes producen el conocimiento, aquellos que definen cómo hay que transmitirlo y los destinatarios últimos del mismo’. Estas palabras muestran como la visión del profesor como ejecutor anula gran parte de lo que es realmente su profesión, pues queda de esta manera éste concebido como una herramienta.

El mismo autor (Parra, 2002), contrasta aquella visión con la del maestro cuya función va mucha más allá, pues no es tan sólo una tarea transmisora la que éste ha de realizar, sino que ésta conlleva finalidades mucho más trascendentales a nivel social y humano: ‘Solo una visión de educación como una tarea práctica, con una finalidad ética, puede ofrecer a quienes la realizan la posibilidad de un desarrollo profesional, entendido como el ejercicio del juicio informado y autónomo acerca de la propia actividad’

En esta misma línea encontramos pensamientos como el siguiente acerca del rol de éste: ‘En el nuevo escenario de la educación, el docente dejó de ser un mero transmisor de conocimiento, quien siempre habla, escoge contenido pone las reglas y el sabelotodo, para convertirse en un mediador y facilitador del conocimiento además de acompañar, motivar y estimular el aprendizaje de sus estudiantes con la intención de propiciar la autogestión, la construcción colectiva, el desarrollo de competencias y la significación del conocimiento’ (Livier, Ruiz y Galindo, 2015; p. 57)

Las técnicas y estrategias que ha de dominar y llevar a cabo un maestro investigador, están caracterizadas por ser cualitativas y de a lo largo del tiempo, es decir, no se trata de experimentos o exámenes puntuales sobre la propia práctica y sus resultados, sino de una continua reflexión, modificación y mejora de dicha práctica: ‘Ser docente investigador supone aprender la metodología de las investigaciones cualitativas: aprender a hacer observaciones y entrevistas, tomar apuntes, preguntar, reflexionar y teorizar sobre las acciones (las del maestro y las de los estudiantes) en el aula. Un

maestro investigador tiene que planear y obtener datos sistemáticamente para realizar su estudio' (Uttech, 2005; p.140).

‘La importancia de que los docentes puedan aprender de su propia práctica, radica en los alcances que puede tener este en efecto, tanto en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes como en las mejoras de su práctica docente.’ (Livier, Ruiz y Galindo, 2015; p.57). Esta metodología no solo favorece a los alumnos, sino que también es beneficiosa para el profesorado.

En este apartado, vuelve a aparecer la importancia de la colaboración y el trabajo conjunto de los maestros como equipo en su tarea innovadora. ‘Los maestros investigadores pueden encontrar apoyo para el proceso de investigación si se reúnen para crear un equipo de compañeros con los mismos intereses. El apoyo de compañeros-investigadores puede guiar a un maestro durante todos los pasos, desde la formulación de una pregunta de indagación hasta el análisis’ (Uttech, 2005; p.144)

Parra (2002) parte de los siguientes supuestos fundamentales para proponer la investigación-acción como camino para el desarrollo profesional de los profesores:

- La finalidad práctica como rasgo esencial de la investigación-acción
- La consideración del saber educativo como un saber práctico que se expresa en juicios sobre el hacer, elaborados por los propios profesionales de la educación

Por otra parte, de acuerdo a la descripción de Kemmis y Mc.Taggar (1988), la investigación-acción tiene las siguientes características:

- Participativa: las personas actúan en conjunto para provocar un cambio o mejora
- Colaborativa: se intercambia, comparte y construye entre las personas que participan. Todos aportan
- Proceso sistémico de aprendizaje: está abierto a la praxis
- Induce a teorizar la práctica: investiga sobre propuestas educativas para construir nuevas teorías sobre la práctica
- Se crean comunidades autocríticas: las personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación
- Implica registrar, recopilar, analizar, nuestros propios juicios: recopilación información sobre las acciones del proceso y sus resultados

- Implica cambios: afectan a las personas o grupos de personas involucradas en la investigación
- Es progresiva: se desarrolla de manera continua a través de los ciclos de acción
- Sigue una espiral de ciclos: inicia con ciclos pequeños de planificación, acción, observación y reflexión u avanza hacia problemas de más envergadura, inicia con grupos pequeños y gradualmente puede aumentar.

Tal y como expone Carro (1991; p.139), haciendo referencia a Gimeno Sacristán (1983,183) quien propone un planteamiento alternativo que supere el distanciamiento de un modelo lineal (I+D) o las diferencias entre teóricos y prácticos, recomendando un cambio en:

- Los canales de comunicación entre unos y otros
- La concepción, los métodos y temas de investigación para que afronte necesidades reales de enseñanza
- La idea de la comprobación de la hipótesis y la posibilidad del maestro
- La formación del profesorado
- La comunicación entre instituciones
- Las experiencias piloto como ambientes experimentales

5.2. Modelos de investigación-acción

En relación al rol y la dinámica del maestro innovador, cabría hablar de dos de los modelos más importantes del proceso de investigación-acción. Uno, más general a todos los campos, es el modelo de Lewin. Orientado de manera algo más concreta hacia la enseñanza, encontramos el modelo de Kemmín.

Encontramos una breve explicación de ambos aportada por Livier, Ruiz y Galindo, 2015 (Livier, Ruiz y Galindo, 2015; p. 60-62):

‘Lewin (1946) concibe la investigación acción como ciclos de acción reflexiva, los cuales se componen de la planificación, la acción y la evaluación de la acción. En este modelo, para elaborar el plan de acción se parte de una idea general sobre un tema o problemática de interés y con base en ella se elabora un plan de acción. El siguiente paso es reconocer el plan, las posibilidades y las limitaciones e implementar el primer

paso de la acción, una vez ejecutada la acción se evalúa el resultado, se revisa el plan general y la información para proceder a planificar el segundo paso de acción con base a los resultados del primero' (Livier, Ruiz y Galindo, 2015). Esta concepción general de investigación acción no parte exactamente de la realidad como tal, sino de la idea general sobre un aspecto de o tema de ésta, para establecer un plan y actuar sobre ella.

Más orientado a la enseñanza, encontramos el modelo de Kemín. 'Kemín (1988) se apoyó en Lewin para elaborar un modelo dirigido a la enseñanza. Este modelo organiza el proceso de investigación acción sobre dos ejes: uno estratégico que contempla la acción y la reflexión y un segundo que contempla la planificación y observación. Las dos dimensiones están en constante interacción y se experimenta una dinámica que conduce a la solución de problemas y la comprensión de la práctica cotidiana escolar. El modelo se compone de cuatro fases o momentos que se interrelacionan: la planificación, acción observación y reflexión. Cada momento implica una mirada retrospectiva con una intención prospectiva que juntas forman una espiral autoreflexiva del conocimiento y la acción (Murillo, 2010)' (Livier, Ruiz y Galindo, 2015). Este modelo establece que, tal y como ocurre en la realidad educativa, práctica y realidad cotidiana están conectadas entre sí, influyendo la una en la otra constantemente y siendo por ello tan importante la constante observación e investigación de la realidad y los necesarios cambios y adaptaciones que conlleven la práctica obtenidos tras las reflexiones sobre ésta.

6. ANÁLISIS CRÍTICO Y CONCLUSIONES

Tras el análisis teórico realizado, se pueden obtener varias conclusiones en torno al concepto de innovación, su aplicación en los centros y el papel del profesor con respecto a ésta.

En primer lugar cabría posicionarse ante un concepto de innovación como un proceso de mejora constante, no como algo puntual ni extraordinario, diferente o novedoso en la metodología de un maestro como ruptura de las rutinas del día a día. Se trata de tener en mente la innovación como una constante en la filosofía educativa para pensar y actuar sobre la propia práctica, modificando, quitando, añadiendo, cambiando,

reenfocando todo aquello que no esté dando los resultados más útiles y favorecedores en el aprendizaje y experiencias vividas en el aula por los alumnos.

Por lo tanto, esta filosofía responde a la concepción del maestro como agente curricular y elemento clave en la innovación, descartando la visión del maestro como ejecutor o implementador. De esta manera, el docente ha de estar presente en la innovación desde el origen de las propuestas, pasando por la puesta en práctica de éstas y llegando hasta la evaluación de la repercusión de ésta continuamente en su práctica día a día.

La innovación ha de vincular teoría y práctica, teniendo en cuenta que una influye en la otra y viceversa, de manera que forman un bucle continuo en el que el maestro ha de tomar parte y modificar todo aquello que sea necesario. Teniendo en cuenta que la práctica se lleva a cabo en una realidad determinada, la importancia que tiene el contexto en el que ésta se da es crucial para llevar a cabo unas u otras acciones. Cada alumno de cada aula y cada grupo formado en ésta cuenta con unas características, dinámicas internas y relaciones que son irrepetibles y nunca han sido ni serán completamente idénticas a las de otro grupo. Contamos con un componente de singularidad. Este componente es el que aporta ese matiz de complejidad en la realidad y práctica educativa. El docente ha de encontrar las estrategias, actividades, propuestas, herramientas y métodos que respondan a las necesidades de cada grupo, y dentro de éste, de cada alumno. Por este motivo se hacen tan necesarios el análisis y la observación tanto de los contextos y como de los resultados que se están obteniendo a través de las prácticas docentes. En otras palabras, es una prioridad saber qué es lo que está ocurriendo en el aula cada momento, por qué está ocurriendo y si debería hacerse algo para que eso dejase de ocurrir, continúe ocurriendo o pase a ocurrir de una manera diferente.

Siendo el aula el contexto más directo, por ser éste el reflejo de la sociedad, desde donde deberían surgir y plantearse las ideas de innovación en respuesta a las necesidades de los alumnos, ésta propuestas no pueden quedarse tan solo restringidas a éste nivel. La importancia de la comunicación y propuestas conjuntas del equipo docente del centro se encuentra en el hecho de que, si toda propuesta individual es previamente enmarcada, que no definida, en una serie de líneas o ideas generales acerca

de la innovación establecidas y propuestas por todo el equipo en el centro, éstas cobrarán mucho más sentido y cohesión para los alumnos.

Teniendo en cuenta que todo esto ha de estar enmarcado a su vez en las exigencias del currículo, es cierto que este hecho puede actuar a veces como restrictivo o como condicionante de las actividades llevadas a cabo en el aula, sus contenidos y sus metodologías, así como las limitaciones de tiempo que puede suponer el tener que cubrir ciertos objetivos y contenidos dictados por éste en un período establecido. Aunque podría decirse que este factor actúa como condicionante, no solo en la innovación, sino en la práctica cotidiana de los maestros, no es excusa suficiente para establecer que esta limitación impide por completo la innovación de la práctica docente tomando así como costumbre la repetición o monotonía en la enseñanza.

Por último, y volviendo al principio, el concepto de innovación y su puesta en práctica, deberían estar presentes, aunque fuera de diferentes maneras, en la forma de ver la educación de todos los docentes. Es posible que una técnica pueda estar funcionando muy bien durante mucho tiempo en el aula mientras se está llevando a cabo repetida y continuamente y de buenos resultados. Sin embargo, si el maestro cae en el error de dar por supuesto que dicha técnica que es exitosa, continuará siendo exitosa siempre incondicionalmente, puede que corra el riesgo de no darse cuenta de que, en un determinado momento, probablemente a causa de la evolución de la sociedad y de sus demandas, esta técnica o propuesta constante haya dejado de ser útil, exitosa o aprovechable para sus alumnos. Por este motivo, es tan importante que la idea de innovación, ligada a una metodología de investigación-acción, este siempre presente en los planes y en la mente del maestro.

7. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, L (2009), Políticas de cambio en educación y gestión de la innovación; *Revista Innovar*. (Edición especial en Educación)

Ávila, M. (2005), Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein; *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174, ISSN 0213-8846

Calderón, V.M., (2012), El liderazgo en la Administración Educativa dentro de un ambiente global cambiante. *Visión Educativa IUNAES*, Vol. 6, No.13

Carro, L. (1991), Investigación didáctica y práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº11, Mayo/Agosto, pp. 137-147

Casanova M.A. (2006); *Diseño Curricular e Innovación Educativa*. Editorial La Muralla, S.A., 2ª Edición (2009), Madrid. ISBN: 978-84-7133-758-0

Casanova C. J. (2007). Desafíos a la formación inicial del profesorado: buenas prácticas educativas en el contexto de la innovación con TIC, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 109-125 [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>]

Collom, A. (2005) Teoría del Caos y Práctica Educativa. *Revista Galega do Ensino*, Num, 47, Noviembre, Universidad de les Illes Balears

Correa, M. (2006); Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, Vol. 2, N°7; Pp 133-148

De Haro J. (2009) Algunas experiencias de innovación educativa *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura* CLXXV EXTRA 71-92 ISSN: 0210-1963 doi: 10.3989/arbor.2009.extran1207

Domínguez, C.; Medina, A.; Sánchez C. (2011); La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular; *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, Vol. 50. N°1; pp. 61-86; ISSN: 0716-9729

Fraile, M. (2011); *Teorías Educativas que subyacen las prácticas docentes*. Ediciones Universidad de Salamanca. Teor. Educ. 23, 1; pp. 45-70; ISSN: 1130-3743

Gimeno, J. (1989); Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica. *Investigación en la Escuela*, nº7; Dpto. Didáctica. Universidad de Valencia

Gómez, P y Sacristán, G. (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*; Editorial Morata; Madrid

House, E.R. (1988), Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación Nº286: Innovación Educativa* (VV.AA), Mayo-Agosto; Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación y Ciencia

Liviver, N.; Ruiz, E.I.; Galindo, R.; Galindo, L. (2015) *La investigación acción en el trabajo colaborativo colegiado como estrategia para mejorar la práctica docente*; Campus Virtuales, 01, IV; Universidad de Guadalajara, México

López, J. (2010), La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella (Monográfico). *Revista de currículum y formación del profesorado* .Vol 14, nº1; ISSN 1138-414X (edición papel); ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Macchiarola V.; Martín, E. (2007) Teorías Implícitas sobre la planificación educativa; *Revista de Educación*, 343, Mayo-agosto; pp. 353-380

Marín, L.F. (2007); La noción de paradigma. *Signo y Pensamiento*, Vol. XXVI, núm. 50, enero-junio; pp. 34-45. Bogotá, Colombia. ISSN: 0120-4823

Martín-Díaz, M.J; Gutiérrez, M.S.; Gómez, M.A. (2013) ¿Por qué existe una falla entre la innovación e investigación educativas y la práctica docente? *Revista CTS*, nº22, vol 8, Enero; pp.11-31

Martínez, J. (2008) Pero, ¿qué es la innovación educativa?, *Cuadernos de Pedagogía*, nº375 enero; Nº identificador: 375.019

Miralles, P.; Maquillón, J.; Hernández F.; García, A. (2012). *Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo*. REIFOP, 15 (1) <http://www.aufop.com>

Morales, P. (2010) *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* – Volumen 8, Número 2 , ISSN: 1696-4713

- Muchavila, F. (2009) La innovación educativa. Oportunidades y barreras *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXV EXTRA 3-8, ISSN: 0210-1963 doi: 10.3989/arbor.2009.extran201
- Muñoz, J.M.; Serrano, R.; Marín, V. (2014), El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales. Una innovación educativa en la formación inicial docente. *Educatio Siglo XXI*, Vol.32 n°2; pp. 193-212
- Parra, C. (2002), Investigación-Acción y desarrollo profesional. *Educación y Educadores*, Volumen No.5. Universidad de La Sabana. Facultad de Educación
- Paredes, J. (2004) Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias Pedagógicas* 9, 737; Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid,
- Penalva, J. (2006) El conocimiento empírico en la investigación acción: análisis de los aspectos epistemológicos. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 17 Núm 2; pp.105-118; ISSN 1130-2496
- Penalva, J. (2009) Paradigmas escolares vigentes. Influjos en el sistema educativo español. *Educación XXI*. 12, pp. 181-199; Facultad de Educación, UNED. ISSN: 1139-613X
- Pontés, A.; Serrano, R.; Muñoz J.M.; López, I. (2011), Innovación Educativa sobre aprendizaje colaborativo con CMapTools en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , Volumen 4, Número 2 ISSN: 1989-0397
- Rosales, C. (2012) Contextos de la Innovación Educativa. *Innovación Educativa* n°22; pp. 9-21; Universidad de Santiago de Compostela
- Rodríguez, D. y Gairín, J. (2015), Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación* Vol. XXIV, N° 46, marzo; pp. 73-90 / ISSN 1019-9403
- Rodríguez, L. (2014), Cambio de paradigma educativo: del maestro autoritario a la autogestión del alumnado. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, II, pp. 152-162

Rueda, C. y Blanca, A. (2008), La Formación Permanente del Profesorado: innovación y práctica educativa. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, núm.1; ISSN 1989-0281

Santiago, P. (1991), Investigación-Acción y competencia docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº10, Enero/Abril; pp. 351-357

Tejada, F. (1995), El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educación*, 19; 19-32

Ugarte, S. (2014), El paradigma educativo en la liquididad contemporánea. *Historia y Comunicación Social*, Vol. 19. N°Esp. Enero; pp.41-52; ISSN: 1137-0734

Uttech, M. (2006) ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? 139-150 *XXI Revista de Educación*, 8; Universidad de Huelva; ISSN:1575-0345