



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER:
AUTONOMÍA Y COLABORACIÓN COMO
INNOVACIÓN EDUCATIVA: UN ESTUDIO DE
CASOS**

Alumna: Katherine Gajardo Espinoza

Tutores: Dra. Suyapa Martínez Scott y Dr. Luis Torrego Egado

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo va dedicado a quienes eligieron la profesión docente para transformar su realidad. A quienes día a día buscan, por medio de la colaboración y la reflexión, una educación más justa, equitativa e inclusiva.

Agradezco profundamente a mis tutores, Luis Torrego Egido y Suyapa Martínez Scott, su preocupación por mí y mi formación. Los últimos años no solo me han ayudado a ser una mejor investigadora, también me han hecho una mejor persona. Su consejo y su compañía me hace pensar que tengo un hogar aquí en Segovia, a pesar de estar a más de 12.000 kilómetros de mi tierra.

A Rosa y Sote, las verdaderas protagonistas de esta investigación y quienes me permitieron acompañarlas en un periplo formativo inolvidable. Solo yo sé cuánto han influido en mi identidad docente y en mis convicciones. Ellas me demostraron que se podía cambiar el mundo desde el aula.

A los niños y niñas que llenaron mi corazón de alegría esos 18 meses de observación participante, por enseñarme que estoy dispuesta a dar todo de mí por hacer un mundo mejor para ustedes.

A las familias que tan amablemente quisieron participar en este estudio y me dieron la posibilidad de reflexionar con ellas en medio de una pandemia. Sus palabras siempre quedarán en mi mente como recordatorio de que, sin ellas, la transformación educativa no es posible.

A quienes conforman el PID de Educación Inclusiva de la Universidad de Valladolid. Este trabajo no existiría sin las reflexiones que generamos juntos.

A mi familia, que jamás han dudado de mí. Cada día me esfuerzo más para poder retribuir todo lo que me dan.

A mi marido, Nicolás, y a Momo, mi gata ¿qué sería de mi mundo sin ellos?

RESUMEN

La acción docente es fundamental para repensar una escuela que en este momento ha sido lastimada por algunas lógicas neoliberales. Por medio de un estudio de casos, describimos, analizamos y valoramos algunas prácticas que buscan el desarrollo de la autonomía y la colaboración del estudiantado, en los casos de dos maestras de la provincia de Segovia militantes de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Además, identificamos si dichas acciones corresponden a innovaciones educativas que tengan un enfoque transformativo. Los resultados señalan que las prácticas educativas, coherentes con los principios de los MRP, promueven el desarrollo de prácticas innovadoras —o renovadoras— que tienen como objetivo el desarrollo de la autonomía y la colaboración del alumnado. Entre estas prácticas podemos mencionar el dejar en manos de los niños y las niñas la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje y organización social; la participación y la implicación de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula; el uso de metodologías freinetianas como el aprendizaje por proyectos, planes de trabajo, conferencias y asambleas, entre otros.

PALABRAS CLAVE

Autonomía, colaboración, prácticas educativas, educación inclusiva, innovación educativa, Movimientos de renovación pedagógica, estudio de caso.

ABSTRACT

Teaching is essential to rethink a school that, at this time, has been hurt by some neoliberal logic. Through a case study, we describe, analyze and assess some practices that seek the development of the autonomy and the collaboration of the student body, in the cases of two teachers from the province of Segovia who are members of the Pedagogical Renovation Movements (MRP). In addition, we check if these actions correspond to educational innovations that have a transformative approach or not. The results indicate that educational practices, consistent with the principles of the MRP, promote the development of innovative - or renovating - practices that aim to develop the autonomy and the collaboration of the students. Among these practices we can mention leaving the decision-making on their own learning and social organization in the hands of boys and girls; the participation and

involvement of the educational community in the teaching-learning processes inside and outside the classroom; the use of Freinet methodologies such as project learning, work plans, conferences, and assemblies, among others.

KEYWORDS

Autonomy, collaboration, teaching practices, inclusive education, educational innovation, pedagogical renewal movements, Case study.

NOTAS

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
RESUMEN.....	3
PALABRAS CLAVE.....	3
ABSTRACT.....	3
KEYWORDS.....	4
NOTAS.....	4
ÍNDICE.....	5
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	7
1. Justificación y relevancia del objeto de estudio.....	7
2. Objetivos de la investigación.....	9
2.1 Objetivo general.....	9
2.2 Objetivos específicos.....	10
3. Preguntas de investigación.....	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	11
1. Las prácticas educativas del docente: ver más allá del discurso.....	11
1.1 ¿Qué es necesario para generar prácticas educativas transformadoras?	12
1.2 ¿Cómo generar prácticas educativas consistentes con la transformación social?	14
2. La autonomía como principio en la Escuela.....	14
2.1 Prácticas educativas para el desarrollo de la autonomía en el aula de infantil y primaria... ..	17
3. La colaboración, solidaridad y reciprocidad en la escuela.....	19
3.1 Prácticas educativas para fortalecer la colaboración en la escuela infantil y primaria	21
4. ¿Qué entendemos por innovación educativa?	22
4.1 Innovación educativa más allá de las modas.....	24
5. Renovación pedagógica en España	28
5.1 El legado innovador de los MRP.....	30
CAPÍTULO III: ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	32
1. Revisión sistematizada de la literatura.....	32
2. Criterios de elegibilidad.....	33
3. Proceso de búsqueda y selección de registros.....	33
4. Procedimiento de análisis y síntesis de resultados.....	35
5. Estado de la cuestión por temas.....	35
5.1 Estudios sobre prácticas docentes para la autonomía del alumnado.....	35
5.2 Estudios sobre prácticas para la colaboración del alumnado.....	38
5.3 Estudios sobre Movimientos de Renovación Pedagógica en España y su legado en las prácticas del profesorado.....	41

5.4 Estudios sobre prácticas del profesorado para una innovación educativa transformadora..	44
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA.....	48
1. Enfoque metodológico y su justificación.....	48
2. Diseño de la investigación: estudio de casos.....	48
3. Participantes y contexto del estudio.....	49
3.1 Caso 1: Una maestra de infantil de una escuela urbana de Segovia (Rosa).....	49
3.2 Caso 2: Una maestra de primaria de una escuela rural de la provincia de Segovia (Sote)..	50
4. Trabajo de campo.....	50
5. Técnicas e instrumentos de recogida de la información.....	52
6. Técnica de análisis de datos.....	53
7. Calidad de la investigación: ética, rigor y validez del estudio de casos.....	54
7.1 Criterios de rigor científico.....	54
7.2 Criterios de confiabilidad aplicados en el TFM.....	56
CAPÍTULO V: RESULTADOS.....	58
1. El caso de Rosa como docente en un aula de infantil en la ciudad de Segovia.....	58
1.1 Prácticas educativas dirigidas al desarrollo de la autonomía y la colaboración del alumnado.....	61
1.2 Fundamentos teóricos, metodológicos y filosóficos de las prácticas.....	65
1.3 Movimientos de Renovación Pedagógica y su relación con las prácticas educativas.....	66
1.4 Innovación educativa en las prácticas desarrolladas.....	68
2. El caso de Sote como docente y directora de un centro de educación primaria en el área rural de Segovia.....	71
2.1 Prácticas educativas dirigidas al desarrollo de la autonomía y la colaboración del alumnado.....	73
2.2 Fundamentos teóricos, metodológicos y filosóficos tras las prácticas.....	76
2.3 Movimientos de Renovación Pedagógica y su relación con las prácticas educativas.....	78
2.4 Innovación educativa en las prácticas desarrolladas.....	79
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN.....	82
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	88
REFERENCIAS.....	91
ANEXOS.....	114
Anexo I: Guiones de entrevistas.....	114
Anexo II: Transcripciones de entrevistas.....	114

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

La educación es la herramienta que sirve para formar personas constructoras de sociedades más justas, dignas y solidarias. Es la base, en definitiva, de una sociedad democrática, en la que se experimentan los valores que la conforman: la convivencia, la cooperación, la igualdad, la equidad, el respeto, el diálogo, la solidaridad, entre otras.

Por ello, es necesario que el profesorado ponga en práctica un compromiso ético con el alumnado, de modo que, más allá de procurar la mera asimilación y reproducción de saberes descontextualizados, las escuelas se conviertan en instituciones en las que se promueva el desarrollo de la colaboración y la autonomía en los niños y las niñas, desde un enfoque responsable y respetuoso.

Este último punto es en el que se centra este Trabajo de Fin de Máster (TFM), en el que proponemos analizar y valorar el pensamiento y las prácticas de dos maestras militantes de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) para el fortalecimiento de espacios educativos consistentes con el desarrollo de la autonomía y la colaboración del alumnado desde el enfoque de la innovación educativa.

Este trabajo corresponde a una porción de la investigación doctoral titulada “Relación entre las actitudes y las prácticas de docentes comprometidos con la inclusión educativa: Un estudio de casos” que desde el año 2019 venimos desarrollando y que busca analizar las relaciones entre el discurso y la práctica educativa en los casos de tres maestros con un fuerte compromiso con la inclusión educativa.

1. Justificación y relevancia del objeto de estudio

Hoy, en un mundo dividido y en crisis, hablar sobre la importancia del derecho de las personas a una buena educación (Vila y Besalú, 2007; Carbonell, 2010) se transforma en una necesidad. Sin embargo, si “la educación está inmersa y se debate en un mar de paradojas, tensiones y contradicciones” (Carbonell, 2008, p.8) ¿Qué sucede entonces con la buena educación?

La buena educación es aquella cuyo fin es la libertad, igualdad y cohesión social (Vila y Besalú, 2007), es inherentemente colaborativa y emancipatoria, por lo que está determinada por el objetivo de formar a las personas desde el pensamiento crítico, reflexivo y coherente con los valores de una sociedad gregaria (Castells, et al., 1994).

La irrupción de las lógicas de la privatización y rendición de cuentas (Saura, 2016) han alejado a la escuela de su fin fundamental. Como consecuencia, es cada vez más común que

se exalten el individualismo y la competencia frente a la convivencia, la cooperación o la libertad responsable. Clara muestra de ello son los *rankings* como el que propone cada año Forbes con las “mejores escuelas de España”¹ o la categorización de escuelas bajo etiquetas como el bilingüismo o la excelencia académica que imponen la educación como un producto que está al alcance de unos grupos sociales, pero no de todos, imponiendo así una lógica de la segregación (Díez-Gutiérrez, 2020).

Por suerte, en la actualidad existen grupos de personas que se esfuerzan a diario por reavivar los ideales de una buena educación y reconocer sus motivaciones, reflexiones y acciones puede ser una gran lección para quienes nos dedicamos a la investigación educativa.

La investigación que presentamos se inscribe en un enfoque que valora la importancia de las prácticas del profesorado y su reflexión para la transformación educativa, tal y como lo exponen Schön (1987), Salend y Duhaney (1999), Hargreaves (1996), Low (2007), Perrenoud (2010) o Fernández-Batanero (2013). Este punto de vista expone que la acción docente es fundamental para repensar una escuela que ha sido lastimada por las lógicas neoliberales.

Que el tema principal de este TFM sean las prácticas docentes para la autonomía y la colaboración del estudiantado no ha sido una decisión azarosa. La primera justificación para su elección fue que ambas temáticas se abordan de forma transversal en el estudio que hemos desarrollado para identificar las prácticas docentes más influyentes para la justicia social y la inclusión educativa (Gajardo, 2019; Gajardo y Torrego, 2020). La segunda justificación es que, de acuerdo con nuestros propios referentes pedagógicos y teórico-filosóficos (Freire, 1989, 1992, 2002; Giroux, 1997; Dewey, 1967, 1970), el desarrollo de la autonomía y la colaboración del estudiantado son fundamentales para un alumnado consciente de sus derechos y activo en la defensa de estos.

En esta investigación no pretendemos dictar o imponer cómo deben ser las prácticas o reflexiones docentes para el desarrollo de la autonomía y la colaboración en los y las estudiantes, tampoco pretendemos realizar generalizaciones. El fin de esta investigación es describir, analizar y valorar prácticas que dependen de complejos factores contextuales, siendo importantes los fundamentos metodológicos, filosóficos, experienciales y/o teóricos que los motivan. Por ello decidimos realizar un estudio intrínseco de casos en el que nos sumergimos en dos realidades particulares e independientes, pero que, sin embargo, comparten un elemento en común: sus protagonistas están involucradas en redes docentes que

¹ El listado de las mejores de escuelas de España se compone por 50 instituciones privadas. Fuente: <https://forbes.es/listas/94146/los-50-mejores-colegios-de-espana-2021/>

manifiestan un gran compromiso con la renovación y la innovación educativa para defender una educación pública, inclusiva y transformadora.

Durante la última década se han desarrollado valiosas investigaciones que analizan los mismos factores que se abordan en este TFM: las acciones educativas que fortalecen la autonomía y/o la participación del alumnado (ver más en el capítulo III). Sin embargo, notamos una evidente falta de investigación empírica y cualitativa en contextos de educación infantil y primaria, por lo que decidimos asumir el desafío de aportar con nuestro trabajo a esta línea de estudios.

Por otro lado, también nos hemos puesto como desafío el identificar si las prácticas educativas generadas por las maestras poseen aquellas señas de la innovación educativa que señalan autores como Martínez-Bonafé (2008, 2016), Carbonell (2008, 2013), Besalú (2019) y autores del Diario de la educación (Gutiérrez, 2017; Puig, 2020; Rogero, 2019; Santos Guerra, 2017; Tedesco, 2016 y Zubillaga, 2020).

La elección de este enfoque teórico se genera ya que la innovación educativa es un concepto polisémico o, mejor dicho, pervertido, ya que se puede entender de múltiples maneras, siendo la implementación de prácticas educativas novedosas, atractivas y tecnológicas una de las más difundidas (enfoque de la innovación como moda o *marketing*).

Los autores seleccionados mantienen una línea crítica con esta forma de entender la innovación, por ello resultan de interés para este estudio. Pues caracterizan la innovación educativa como todas aquellas acciones educativas que contribuyen a desarrollar un aprendizaje más sólido y crítico en los niños y las niñas, ayudándolos a comprender mejor el mundo, a ser más felices y contribuir al bienestar colectivo.

Este objetivo particular se enmarca en nuestra propia trayectoria de aprendizaje como estudiantes del Máster en Investigación e Innovación educativa dictado en la Universidad de Valladolid.

2. Objetivos de la investigación

El estudio que desarrollamos se desglosa en dos objetivos generales y cinco objetivos específicos los cuales también se pueden plantear como preguntas de investigación.

2.1. Objetivo general

Los objetivos generales consisten en describir, analizar y valorar prácticas conscientes, que busquen el desarrollo de la autonomía y la colaboración del estudiantado, en los casos de dos maestras militantes de Movimientos de Renovación Pedagógica. Además, identificar si dichas

acciones corresponden a innovaciones educativas de acuerdo con la literatura seleccionada (Martínez-Bonafé, 2008, 2016; Carbonell, 2008, 2013; Besalú, 2019; Gutiérrez, 2017; Puig, 2020; Rogero, 2019; Santos Guerra, 2017; Tedesco, 2016 y Zubillaga, 2020).

2.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos que nos planteamos en función del objetivo general son los siguientes:

- 1) Describir las prácticas educativas, así como los elementos que las constituyen, que, en ambos casos, se dirigen a desarrollar la autonomía y la colaboración.
- 2) Analizar los fundamentos teóricos, metodológicos y filosóficos tras las prácticas desarrolladas por las maestras en ambos casos.
- 3) Identificar las relaciones que puedan existir (o no) entre las prácticas de las maestras y su experiencia en Movimientos de Renovación Pedagógica.
- 4) Identificar si las prácticas desarrolladas en las aulas de las maestras pueden ser consideradas dentro de la innovación educativa.
- 5) Determinar qué tipo de innovación educativa representan estas prácticas, de acuerdo con la literatura seleccionada.

3. Preguntas de investigación

A partir de los objetivos generamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué prácticas se desarrollan para fortalecer la autonomía y la colaboración del estudiantado en ambos casos? ¿Cómo se desarrollan?
2. ¿Qué teorías, métodos y filosofías educativas se utilizan en ambos casos para justificar las prácticas educativas identificadas?
3. ¿Existen relaciones entre las prácticas educativas de las maestras y su experiencia en Movimientos de Renovación Pedagógica?
4. ¿Son las prácticas educativas analizadas innovaciones educativas? ¿En qué tipo o modelo de innovación educativa pueden encuadrarse?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Las prácticas educativas del docente: ver más allá del discurso

La relación entre el discurso y la práctica educativa ha sido un tema que desde el año 2017 ha cautivado nuestra atención (Gajardo, 2017). A partir de esa experiencia, ha nacido en nosotros una inquietud por conocer aquellos factores que inciden en la apropiación de una filosofía educativa e identidad docente coherentes con la inclusión, la democracia y la justicia social, y que, a la vez, se evidencie en prácticas educativas transformadoras (Gajardo y Torrego, 2019; Gajardo y Torrego, 2021).

Al parecer la ley educativa actual, alineada coherentemente con las declaraciones universales sobre los Derechos humanos y los Derechos de los niños y las niñas (Cardona, 2020), no ha hecho más que confirmar el compromiso de las naciones por garantizar el acceso universal a una educación de calidad. Ante esta realidad es válido que nos preguntemos ¿por qué sigue habiendo personas excluidas en el sistema educativo español? o ¿por qué sigue habiendo abandono escolar? También podemos ir más allá y cuestionar a nuestra misma sociedad: ¿por qué todavía no conocemos y luchamos por nuestros derechos básicos y fundamentales? (Rey, 2015) o ¿Por qué no comprendemos el valor de nuestra ciudadanía? (Gómez y García, 2019). La respuesta, desde nuestros referentes y nuestra propia experiencia como docentes es clara: existen todavía diferencias entre la teoría y la praxis educativa (Arnaiz, 2011; Arnaiz y Guirao, 2015).

La investigación educativa viene evidenciando que la práctica docente es un factor esencial e imprescindible para lograr la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (OCDE, 2009; Slavin, 1996). A raíz de esto, se han ido delineando algunos consensos sobre lo que es una “práctica efectiva”, que, resguardando los complicados entramados de cada contexto educativo, pueden ser relativamente generalizables en contextos que comparten semejanzas (Brophy, 2000; Vallejos, 2014).

Sin embargo, el estudio de la práctica docente es complejo, ya que presenta disyuntivas entre el pensamiento práctico y la práctica formal (Perrenoud, 2008), o en palabras simples, lo que piensa el educador que hará y lo que finalmente hace. Esta disyuntiva nos llevó en 2019 a hacer una revisión sistemática de la literatura (Gajardo y Torrego, 2019) para averiguar cómo la academia ha estudiado la práctica educativa para la inclusión y transformación social y nos llevamos una amarga sorpresa: la práctica educativa se estudia, fundamentalmente, desde el pensamiento práctico (actitudes, percepciones o concepciones educativas), pero no así desde la práctica formal.

No obstante, no todo se estudia formalmente desde la academia, y, considerando que la teoría y práctica en educación son interdependientes, no es imprudente declarar que los maestros y las maestras están haciendo un ejercicio investigativo en sus aulas cuando experimentan con prácticas educativas coherentes con sus finalidades educativas (Schön, 1987; Carr y Kemmis, 1988). Cada acción educativa tiene como fin principal el aprendizaje del estudiantado. Sin embargo, lo verdaderamente importantes es cómo se concibe el aprendizaje y qué se quiere enseñar o, mejor dicho, por qué, para qué y cómo se quiere enseñar.

Para contestar estas preguntas se requiere de un análisis profundo de las motivaciones que sustentan las prácticas educativas y cómo se desarrollan realmente en el aula.

1.1. ¿Qué es necesario para generar prácticas educativas transformadoras?

Como hemos mencionado en páginas anteriores, la educación se está sumiendo en algunas lógicas del neoliberalismo que han naturalizado la tecnocracia (Cuesta, Díez-Gutiérrez, Mainer y Mateos, 2011) y conceptos como “educación bancaria” que en los años 70 ya denunciaba Paulo Freire, hoy son temas de reflexión para la política educativa.

La tecnocracia es aquel enfoque que surge en el mundo occidental al inicio de la década de los 60 y que se puede definir como el “gobierno de los técnicos”. De Puelles (1992) lo expone como un “fenómeno relacionado con el culto a la eficiencia, a la competencia profesional de los técnicos, al progreso tecnológico” (p. 14), o sea, es esa forma en la que se enaltece el conocimiento, la competencia técnica y el saber profesionalizado de sectores muy específicos —la metodología, la didáctica, el currículum, la evaluación (...) cuando hablamos en clave educativa — que parcela el conocimiento educativo.

La tecnocratización generalmente elimina la representación democrática, privando del derecho a opinar a quienes no pertenecen a los grupos intelectuales seleccionados para pensar por ellos. Esta privación, en educación, hace que quienes están en las aulas (maestros, maestras, estudiantes, familias, entre otros) sean sometidos a practicar lo que los expertos dicen, implementando situaciones en donde las finalidades educativas no nacen de las necesidades del contexto, sino que son dadas como pautas a seguir por la autoridad intelectual.

Por otro lado, la educación bancaria es el enfoque educativo en el que hay un trato unidireccional y vertical entre sus actores. En él, el alumnado es considerado como mero receptor de un conocimiento canónico: “el educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan (Freire, 1992, p. 74). Este fenómeno implica una

pasiva adaptación por parte del alumnado, quien con el tiempo se vuelve incapaz de involucrarse en su propio proceso de aprendizaje, y con ello, incapaz de reflexionar sobre qué quiere aprender y cómo quiere hacerlo.

Quizá repensar las máximas de la pedagogía crítica por parte de las comunidades educativas, y sobre todo por parte del profesorado, sea lo que acabe con este problema. La pedagogía crítica invita a cuestionar las imposiciones por medio del empoderamiento y la solidaridad (Allen, 2004), o sea, a articular discursos y prácticas contra la hegemonía impuesta por los grupos dominantes.

Para comenzar a desarrollar discursos y prácticas contrahegemónicas en los procesos educativos hemos de comprender que las “imposiciones” de los grupos de poder no se dan mediante la fuerza, sino más bien gracias al consentimiento de los grupos dominados (McLaren, 1984). Esto es clave, ya que las lógicas del poder se exponen en clave política e ideológica, siempre bajo las necesidades de los grupos subalternos, por ello discursivamente pueden parecer correctos (Méndez y Murillo, 2017). En palabras simples, la imposición de la tecnocracia o la educación bancaria tiene la intención discursiva de facilitar procesos de enseñanza exitosos en las escuelas, sin embargo, al estar pensado desde quienes ostentan el poder, responderá a sus propias formas de mantener el statu quo enmascarándolo en un discurso coherente con las necesidades sociales.

Un ejemplo palmario de esta imposición es el libro de texto. A los educadores se nos invita a seguir una receta que nos llega directamente a las manos y nos asegura que será la mejor forma de educar a nuestro estudiantado sin hacer un gran esfuerzo. Sin embargo, no se nos comunica sobre el proceso de creación de este material, las finalidades educativas que persigue, las ganancias económicas de quienes los sostienen, el régimen de homogeneidad ilusoria que imponen, el escaso desarrollo de habilidades críticas que genera en el estudiantado, etc. Al no ser conscientes de estas cuestiones, corremos el riesgo de quedarnos solo con las bondades pregonadas y nuestro alumnado se verá privado del aprendizaje de aquellas aptitudes que les resultarán útiles para transformar su propia sociedad.

La labor educativa “trasciende la utilización de técnicas y recursos dentro de un aula, para hundir sus raíces en lo más profundo de la función transformadora de la escuela” (Méndez y Murillo, 2017, p. 389). Por ello, generar reflexiones que tengan por objetivo la denuncia y la transformación del modelo con nuestros propios estudiantes y compañeros de labores es imprescindible.

1.2. ¿Cómo generar prácticas educativas consistentes con la transformación social?

Desde la pedagogía crítica, la emancipación de las personas es la finalidad principal de la educación (Freire y Macedo, 1989). La emancipación supone un compromiso de las personas con la capacidad de resistir dentro de una realidad excluyente y opresiva y actuar contra esta (Freire, 2012). Para alcanzar este objetivo, el conocimiento debe estar situado, y específicamente contextualizado, por lo que el estudiantado y las comunidades educativas en general deben tener la posibilidad de servirse del propio contexto para poder invitar a los demás a procesos transformadores eminentemente colectivos (McLaren, 1984).

Por otro lado, los maestros y las maestras deben indagar en su propia práctica, tomar decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje a medida que desarrollan el conocimiento, reflexionar, teorizar y examinar sus propias teorías, así como sus referentes, esto como parte del acto mismo de enseñanza (Shön, 1983). Que los y las docentes sean también investigadores de su propia labor es una necesidad para que las prácticas educativas sean coherentes con el discurso educativo. Cuando el profesorado se dedica a indagar utiliza su propia aula o escuela, plantea preguntas, recoge datos, analiza dichos datos, saca conclusiones y comunica públicamente sus hallazgos (al claustro, las familias o las redes en las cuales participa).

Minnes y Kelly (2004) señalan que aquellos profesores comprometidos con la transformación y que investigan sus propias prácticas deben plantearse preguntas sobre el statu quo y descubrir sus propias creencias, suposiciones y prejuicios. Al estar dispuesto a examinar críticamente sus prácticas y las de su centro, el profesorado tiene el potencial de ayudar a sus educandos a aprender más y mejor (Patterson y Shannon, 1993), así como también, a establecer el desafío de reformar su práctica para provocar una poderosa crítica intelectual de los supuestos, los objetivos curriculares y las metodologías didácticas. Las autoras, al igual que nosotros, exponen que este tipo de indagación es menos desalentadora cuando se realiza en colaboración, por ello las redes docentes son un aliciente que se debe mantener en pie.

2. La autonomía como principio en la Escuela

La educación se considera la clave del proceso de construcción de la autonomía de las personas (Piaget; 1974; Kamii, 1970; Ramírez, 2003; Freire, 2012). Sin embargo, bajo esta expresión se suelen confundir una “multitud de procedimientos que se escalonan entre la autonomía completa o la simple delegación momentánea de los poderes del maestro a determinados alumnos nombrados por él” (Piaget y Heller, 1968, p. 9). A raíz de esto es difícil definir un lenguaje común cuando hablamos del concepto autonomía.

Desde el siglo pasado los fundamentos de Dewey, Decroly, Montessori, Piaget, Ferrer i Guardia, Freinet (entre otros grandes pedagogos) definían la autonomía del niño y la niña como un elemento fundamental de esa escuela activa que nace como respuesta a la escuela tradicional. Específicamente, en esos años, la autonomía era vista desde el concepto de la no directividad (Gómez, 2013), o sea, esa oportunidad que se le da al niño y la niña de autodirigirse. Desde este enfoque el profesorado acompaña al estudiantado en su búsqueda misma del aprendizaje, respetando su libertad, observando y comprendiendo la dinámica del grupo y apoyando solo cuando la situación lo amerite, todo, desde una lógica paidocéntrica. Sin embargo, el concepto fue ampliándose, llegando incluso a propuestas tan relevantes como la de la autogestión educativa y la creación de cooperativas autónomas (Freinet, 1978).

Nuestra investigación propone un concepto de autonomía que toma aportaciones de Freire (Freire, 2005; Pinto, 2017), Freinet (Santaella y Martínez, 2017; Freinet, 1970, 1978) y del constructivismo piagetiano (Piaget, 1999; 2000; Piaget y Heller, 1968). Queremos remarcar que estas teorías tienen varias décadas de antigüedad, sin embargo, muchas de sus reflexiones son ampliamente aplicables a nuestro contexto actual y han sido debatidas y adaptadas por la nueva pedagogía constructivista (ver más en Solé y Coll, 1993 y Cartón, 2012).

Piaget resalta el carácter individual, constructivo y dialéctico del desarrollo educativo del estudiante, desde este enfoque la educación se transforma en una acción que depende de la actividad individual y colectiva, del lenguaje y la cooperación entre el estudiantado. La autonomía de Piaget, en palabras de Kamii (1970), es ese llegar a ser capaz de una persona a pensar por sí misma, con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual, por lo que la autonomía se puede observar desde ambos ámbitos.

La autonomía moral significa el autogobierno, es el pensar por nosotros mismos cuando nos enfrentamos a dilemas sociales o cuando debemos tomar decisiones que impliquen a los demás. La moralidad en palabras simples es la decisión entre el “hacer bien” o el “hacer mal” (Kamii, 1970) del individuo. Cuando a los niñas y niños se les imponen reglas que deben seguir o instrucciones sobre lo que deben hacer (heteronomía) se impone la irreflexión sobre lo que está bien o lo que está mal o sobre cómo se debe o no se debe actuar.

La autonomía moral requiere de la reciprocidad, es decir, la coordinación de los puntos de vista de los grupos humanos: no actuaremos haciendo el “bien” o el “mal” sin antes observar cómo reacciona el grupo social o sin reflexionar sobre las consecuencias de nuestros actos. En este punto Piaget (1932) señala que la reciprocidad se da cuando el respeto mutuo es

suficientemente fuerte para hacer que niños y niñas quieran tratar a los demás como ellos o ellas mismas quieren ser tratados. La autonomía moral, en síntesis, requiere exclusivamente que interactuemos con los demás, por ello la autonomía se practica en colectivo.

Piaget señala que los niños y las niñas nacen con una heteronomía impuesta, que muchas veces se refuerza en las escuelas por los adultos al utilizar el castigo y la recompensa. El uso de la sanción no invita a la reflexión moral como sí lo puede generar un intercambio de puntos de vista, dialógico y comprensivo. El uso de sanciones también trae consecuencias que luego se replican cuando este llega a la adultez: la primera de ellas (y la más común) es el cálculo de los riesgos que puede generar una acción. Si la persona ya conoce el riesgo que trae una acción tratará de evitarla y si no logra evitarla evaluará los riesgos a cambio del placer; la segunda de ellas es la conformidad. El conformismo obliga a la persona a ser sumisa y a intentar que otros tomen decisiones que requieren de su reflexión; la tercera consecuencia es la rebelión, o sea, se es conformista hasta que se decide no serlo y muchas veces esta alienación corresponde a una decisión moral.

La teoría freireana expone un concepto de autonomía responsable desde el rol docente, quien debe tener en claro que la práctica pedagógica es la forma de transformar una realidad para darle un nuevo sentido. Por ello, uno de los principales compromisos éticos de la maestra o maestro es tomar una postura vigilante de las prácticas que soslayan la dignidad y autonomía de los niños y las niñas. Respecto al educando, Freire (2006) señala que es quien construye “su propia práctica cognoscitiva” (p. 119). La teoría freireana asume que los niños y niñas son epistemológicamente curiosos, por lo que búsqueda y expresión de los aprendizajes está predispuesta en la naturaleza del infante, así como la toma de decisiones para la construcción de su propia autonomía.

La teoría freireana asume el proceso educativo como “la inconclusión del ser que se sabe inconcluso” (Freire, 2006, p. 28), la autonomía desde este enfoque se defiende como el respeto a la curiosidad, el gusto, la inquietud y el lenguaje del educando generando límites en dicha libertad al establecer su presencia misma. Llegar a extremos, por ejemplo, siendo autoritario o permisivo, el educador elude la característica dialógica del aprendizaje.

Freire propone algunas premisas para la práctica de una educación para la autonomía del alumnado con las que estamos totalmente de acuerdo:

- a. No hay docencia sin discencia.
- b. Enseñar no es transferir conocimiento.
- c. Enseñar es una especificidad humana.

La teoría freinetiana, muy importante para este TFM, expone la autonomía como un elemento transversal de la educación de las personas, y por ello, fundamental en la escuela. Desde este enfoque se declara que el modelo educativo empleado en la escuela tradicional concibe a los niños y las niñas “como seres imperfectos que necesitan forzosamente de los adultos para poder aprender, de manera que sus capacidades y su autonomía quedan totalmente olvidadas” (Santaella y Martínez, 2017, p. 362).

Freinet, a partir de un deseo de desalienación del estudiantado, promueve que la escuela es el lugar en donde se desarrollan todas las potencialidades del alumnado y la educación es la facilitadora del crecimiento personal: la escuela es de los educandos, no de las materias (Freinet, 1986).

Para poner en práctica la teoría de Freinet, los docentes debemos plantearnos que la principal finalidad de nuestro trabajo es potenciar las capacidades del alumnado, facilitando su crecimiento personal. A esto se debe agregar el autoconocimiento del niño y la niña a través del trabajo autónomo, el cual se logra fomentando la curiosidad, motivación y la incertidumbre para obtener respuestas dentro de un proceso centrado en su propia investigación y aprendizaje. En la teoría de Freinet el proceso de reflexión sobre el trabajo de niños y niñas no puede faltar, y es el docente quien se transforma en un promotor y facilitador de dicha reflexión (Romero (2010).

Finalmente, Kamii (1979) y Ordoñez (2004) declaran que la conceptualización de la autonomía, a pesar de ser ampliamente citada en la ley educativa y ser una de las teorías más aceptadas por las comunidades educativas, no ha impactado profundamente en la práctica educativa, pues de acuerdo con grandes estudios, los docentes se han limitado “a probar únicamente soluciones superficiales” (Kamii, 1970, p. 1). Para superar este problema las autoras invitan a “imaginar la enorme variedad de ambientes efectivos de aprendizaje, en las aulas y fuera de ellas, que realmente estimulen el acercamiento significativo y útil al conocimiento y su utilización” (Ordoñez, 2004, p. 9). Para ello es necesario que los docentes evaluemos críticamente las propuestas metodológicas producidas por otros, sobre todo cuando se nos presentan como soluciones universales, y estar dispuestos a reconocer que la apatía y la alienación de nuestro alumnado pueden ser una respuesta al autoritarismo de la institución educativa y a nuestro poco respeto por el desarrollo de su autonomía.

2.1. Prácticas educativas para el desarrollo de la autonomía en el aula de infantil y primaria

Siguiendo la línea propuesta en este TFM no es nuestra intención formular un recetario de prácticas para la autonomía que pueda replicarse, sino que buscamos fundamentar las acciones propuestas por la teoría.

Para ejercer la autonomía en aulas de infantil y primaria, la literatura señala (Piaget, 1999, 2000; Piaget y Heller, 1968; Freinet, 1978; Freire, 2005; Barrios, 2016; Pinto, 2017) que lo fundamental es dar espacio a los niños y niñas para tomar sus propias decisiones, mejor aún si es en grupo, para que sean considerados todos los puntos de vista individuales. Esto no se traduce en que haya que privar al alumnado de referencias vivenciales colectivas (y morales), si se comete el error de dejar solo al alumnado, en aras de una pretendida libertad absoluta.

También el grupo debe guiarse por un ánimo colectivo de respeto y afecto. Debemos ser capaces de propiciar interacciones en las que niños y niñas puedan conocerse, comprenderse y llegar juntos a una conclusión sobre el cuidado grupal.

La toma de decisiones es fundamental al inicio de la infancia, porque cuanto “más autonomía adquiere un niño, mayores posibilidades tiene de llegar a ser aún más autónomo” (Kamii, 1970 p. 5). La pedagogía de la autonomía de Freire (2006) expone que cuando el educando es partícipe y responsable de su proceso formativo, siendo consciente de sus propias decisiones la autonomía, se va constituyendo en él de forma coherente. La práctica debe asegurar que el niño o niña asuma lógicamente que está tomando decisiones y las consecuencias éticas que se derivan.

La teoría piagetiana sugiere que se desarrolle por medio de tonos propositivos en el discurso del docente o inquisitivos más que imperativos. Por ejemplo, si un niño o niña desea salir a jugar, el o la docente al hacer preguntas como: ¿Con quién te gustaría jugar? ¿dónde te gustaría jugar? ¿qué necesitas para jugar ahora mismo? ¿piensas que necesitarás el abrigo si sales?... puede ser mucho más positivo que cuando declara un: sí puedes salir a jugar.

Otro elemento importante es que el cariz de las preguntas o proposiciones varía de contexto a contexto y claramente la cultura determinará las decisiones que tomen niños y niñas.

La pedagogía freinetiana (Freinet, 1978, 1979, 1986) ofrece un sinnúmero de alternativas prácticas que fortalecen los procesos de toma de decisión, y mejor aún, su desarrollo desde las virtudes de la democracia. La lógica educativa de Freinet caracteriza a los niños y niñas como personas completas con grandes capacidades, destacando de esta manera sus habilidades para aprender de forma autónoma. El autor y quienes heredaron su legado (Peyronie, 2001; Santaella y Martínez, 2017) buscan sustituir las lecciones o clases magistrales por técnicas

más activas y participativas, para ello el tanteo experimental y una concepción del aprendizaje basado en la investigación y la experiencia serían acciones clave.

El legado más claro de esta concepción son las técnicas Freinet. Una serie de propuestas educativas que tienen la intención de transformar la escuela permitiendo a niños y niñas llegar tan lejos como quieran sobre la base de sus propios intereses y capacidades (Freinet y Salengros, 1976). El trabajo del educando se transforma en el motor de esta propuesta pedagógica (Chourio y Segundo, 2008) así como su propia planificación del aprendizaje. Entre las técnicas Freinet relacionadas con la autonomía del alumnado podemos destacar:

- Los Planes de trabajo: el alumnado planifica colectivamente su trabajo respecto a las decisiones de aprendizaje tomadas en conjunto con el docente. El plan es organizado y gestionado por el estudiante respecto a los objetivos y tareas planteadas.
- Asamblea: la asamblea de clase es la oportunidad dialógica que tiene un grupo para debatir, exponer o compartir su proceso educativo: se analizan las acciones que se realizan en la escuela, los problemas que hayan surgido, los planes de aprendizaje futuros (proyectos), etc. La asamblea, según Freinet, aborda principalmente temas morales y desarrolla la autonomía para la toma de decisiones individuales y colectivas.
- Conferencias: Las conferencias son presentaciones personales que hacen niños y niñas sobre un tema de interés personal o colectivo. En ellas se establece una discusión del grupo sobre el tema tratado por lo que se deben preparar y planificar previamente.

Otro de los elementos en común para la práctica de la autonomía del alumnado a partir de la teoría seleccionada es asumir que el conocimiento se construye por medio de una compleja construcción de significados en donde la investigación, experimentación y el diálogo son pilares fundamentales (Kamii, 1970; Freinet, 1975; Morales, 2017). Freinet propone para ello algunas técnicas, como el trabajo por proyectos o el trabajo en el medio natural. La teoría piagetiana suele justificar este enfoque como el proceso de aplicación activa del método científico, aunque no se detiene en prácticas específicas. Los freireanos, por su parte, sugieren la implementación de las dimensiones dialógicas y problematizadoras más que como método o práctica específica, como dimensión transversal en los procesos de aprendizaje (Verdeja, 2018).

3. La colaboración, solidaridad y reciprocidad en la escuela

La colaboración, desde el enfoque de la solidaridad y reciprocidad en la escuela, tiene una trayectoria en la investigación educativa bastante larga. Desde hace más de 80 años se

divulgan experiencias que exponen las bondades del trabajo en colectivo para el desarrollo de aprendizajes significativos (Lara, 2001). No obstante, de acuerdo con Guitert y Pérez-Mateo (2013), su desarrollo ha experimentado diferentes etapas desde que en los años 70 se impusieron la individualización y la competitividad como objetivos educativos.

En la actualidad existe una cantidad significativa de estudios que demuestran los efectos positivos de la colaboración en el aspecto cognitivo, metacognitivo, afectivo y social del aprendizaje y variados análisis de la literatura (Kyndt et al., 2014; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo y Miller, 2003; Leeuwen y Janssen, 2019) muestran que los estudiantes logran mejores resultados de aprendizaje colaborando que realizando actividades en solitario.

La colaboración corresponde a la interacción y actividad común cooperativa de las personas que tienen por fin el desarrollo intelectual y social. Piaget (1947) destacaba que la interacción entre el alumnado era la principal causa de los conflictos sociocognitivos, por lo que las operaciones como la discusión, el debate, la resolución de problemas, etc., eran una de las formas más efectivas de motivar nuevos aprendizajes en el estudiantado.

Vygotsky (1979) adoptó el término colaboración de forma distinta, puesto que en su teoría la importancia reside más en la conexión entre el desarrollo intelectual-cognitivo y la interacción social. A partir de esta última idea, diferentes autores han impulsado la adaptación de una teoría principalmente psicológica a una propuesta pedagógica (Guitert y Pérez-Mateo, 2013).

Harasim, Hiltz, Turoff y Teles (2000) definen la colaboración educativa como aquellas actividades en las que dos o más personas trabajan de forma conjunta para definir un significado, explorar un tema o mejorar competencias (p. 51). Driscoll y Vergara (1997) agregaron que para que se genere aprendizaje colaborativo es necesario trabajar en el logro de una meta que no se puede alcanzar en solitario. Gros y Adrián (2004) definieron más profundamente el término, explicando que es un proceso de constante interacción para la resolución de problemas o la elaboración de proyectos y en donde cada participante tiene un rol para el logro de aprendizajes compartidos. En esta última teoría el docente participa como facilitador y mediador.

El aprendizaje colaborativo enfatiza la importancia de la interacción positiva entre los estudiantes (Lou et al., 1996) más que entre los estudiantes y el docente, por ello el profesorado asume el rol de promotor de interacciones, invitando a hacer preguntas, dar explicaciones elaboradas, intercambiar argumentos, formular nuevas ideas y soluciones de problemas, entre otros.

3.1. Prácticas educativas para fortalecer la colaboración en la escuela infantil y primaria

Para que los procesos de colaboración entre estudiantes en la escuela resulten en aprendizajes significativos, que favorezcan una formación transversal del estudiantado, es esencial que el maestro o maestra motive acciones que generen la interdependencia entre los miembros del grupo (Kaendler, Wiedmann, Rummel y Spada, 2015). La interdependencia corresponde a aquel compromiso mutuo de los participantes para generar esfuerzos coordinados para alcanzar objetivos que sin dicho compromiso serían imposibles (Roschelle y Teasley, 1995). Aquí la motivación surge de una experiencia compartida y significativa para todos los miembros, por ello la segregación del grupo por tareas es poco recomendable.

El rol del educador debe ser el de un facilitador de experiencias en las que la participación sea la premisa fundamental, éstas siempre tendrán como fin generar redes que mejoren las relaciones entre estudiantes y dichas relaciones, si son afectivas, incidirán en la creación de espacios colaborativos (Webb y Mastergeorge, 2003).

Para que estos procesos sean exitosos, el profesorado debe aprender a tener un múltiple enfoque (De Hei, Sjoer, Admiraal y Strijbos, 2016): ha de conocer las predisposiciones de cada uno de sus estudiantes; ha de monitorear cómo se organizan los grupos para que aprendan unos de otros y ha de brindar apoyo sobre el contenido de la tarea y las estrategias de colaboración, sin menospreciar el trabajo realizado por el alumnado.

Por ello, el educador que, simplemente, coloca a los estudiantes en grupos y los instruye para que trabajen juntos no está ejerciendo realmente procesos colaborativos en el aula. Muchas veces es esto lo que, simplemente, estudia la literatura científica (Kaendler, Wiedmann, Rummel, y Spada, 2015).

En educación primaria e infantil hay bastantes propuestas alineadas con nuestro enfoque, si bien insistimos que las recomendaciones que se dan en la literatura no son aplicables a todos los contextos, pero sí pueden dar luces sobre qué prácticas son más recomendables que otras: Webb et al. (2008) identificaron que en aquellos contextos en los que maestros y maestras de primaria estimulaban a sus estudiantes a que explicaran públicamente sus procesos de trabajo colaborativo durante la realización de proyectos o resolución de problemas en colectivo, se generaba un clima de aula más positivo y acertado para el intercambio dialógico. Chiu (1998) desarrolló una teoría ampliamente aceptada respecto a la implicación de expectativas del docente sobre el trabajo en grupo. En su estudio, cuando maestros y maestras de infantil y

primaria ofrecieron cumplidos por el trabajo desarrollado y discursos de apoyo consolidados en sus altas expectativas, aumentó notablemente la participación de los y las estudiantes.

Leeuwen y Janssen (2019) sistematizaron algunas de las prácticas docentes que favorecen la cooperación en las aulas analizando investigación empírica. En su revisión señalaron que ciertas acciones del docente incidían profundamente en la relación de los estudiantes: a) Prestar atención a las estrategias que emplean los estudiantes para retroalimentar los procesos de aprendizaje. b) Transferir el control del proceso de aprendizaje a los alumnos haciéndoles saber que hay ayuda disponible (sin imponer dicha ayuda). c) Generar espacios para la creación de normas en común y que dichas normas sean gestionadas por los mismos estudiantes cuando existan conflictos.

Finalmente, no podemos dejar de mencionar como la pedagogía freinetiana expone la colaboración desde el concepto “cooperación”² como uno de los puntos clave de su propuesta (Chourio y Segundo, 2008). Los maestros y maestras freinetianos ven la escuela como un lugar en donde la vida cooperativa y participativa son el pilar para establecer la base ciudadana del niño y la niña. Las prácticas asociadas a esta propuesta exponen que el trabajo en el aula debe dar la oportunidad de que entre los niños se ayuden mutuamente bajo los ideales del respeto, el compromiso con el otro y la responsabilidad sobre el cuidado del otro.

En cuanto a técnicas concretas, la imprenta escolar, la creación de una biblioteca de aula, las asambleas y las conferencias serían las formas más valiosas de colaboración entre el alumnado, ya que son procesos gestionados por estudiantes para estudiantes o miembros de la comunidad.

Una de las invariantes pedagógicas de Freinet (1972) expone que el trabajo de colaboración debe ser transversal en la organización escolar “La vida nueva de la escuela supone la cooperación, es decir la gestión por parte de los usuarios, incluyendo el profesorado” (p.15), por lo que en su propuesta la gestión, no solo de los aprendizajes, sino de la administración, debiera recaer en la comunidad educativa y no en entes externos.

4. ¿Qué entendemos por innovación educativa?

El concepto “innovación educativa” —que se mueve en campos semánticos similares a “cambio”, “Reforma” y “renovación”— es antiguo, polisémico y en su desarrollo siempre ha

² Existen teorías que asimilan la colaboración y cooperación en educación como sinónimos. Sin embargo, se distinguen en algunos matices: la colaboración nace de la tradición educativa europea (anglosajona) y la cooperación de la tradición americana (estadounidense), por lo que poseen rasgos culturales diferentes (Guitert y Pérez-Mateo, 2013). Cuando se contrastan el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo, las teorías a menudo se basan en la idea de que este último implica la división del trabajo (van Leeuwen y Janssen, 2019).

expuesto las tensiones entre los deseos y las posibilidades sociales de la educación (Martínez-Bonafé, 2008).

En palabras simples, la innovación se refiere a aquellos procesos que tienen como objetivo central mejorar la calidad educativa (González-Montegudo, 2020), por lo que está íntimamente ligada al ejercicio de la igualdad, equidad y democracia en las aulas. Por otra parte, la innovación educativa nace de aquel profesorado que está dispuesto a realizar “mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas” (Martínez-Bonafé, 2008, p. 2). Por eso mismo, los promotores fundamentales de las acciones innovadoras son maestros y maestras con disposición a la acción.

La innovación educativa requiere que se establezcan procesos permanentes (Freire, 1987) y cambiantes, problematizadores (Stenhouse, 1983; Carr y Kemmis, 1988), situados y contextualizados (Malo, 2004), diversos y contradictorios (Martínez-Bonafé, 2008) y de acciones individuales, subjetivas, colectivas y cooperativas (López-Hernández, 2007). Además, la innovación educativa no elude lo político e histórico. Por ello, generalmente se vincula a colectivos docentes que poseen una ideología educativa clara y ética con el fin que persiguen.

Sin embargo, el significado y la práctica de la innovación educativa ha caído en contradicciones llamativas, como lo demuestra el hecho de que la escuela haya cambiado muy poco en las últimas décadas (Carbonell, 2008) y mantenga un régimen similar de asignaturas, tiempos, rutinas y organizaciones de aula al de la escuela de hace cien años. Sucede que el concepto de innovación educativa ha sido apropiado por quienes hoy ostentan el poder, principalmente motivados por la lógica neoliberalista (Cañadell, 2018). Rendueles (2020), en esta línea, declara que, para mantener el negocio educativo intacto, se ha utilizado la innovación como un sinónimo del uso de tecnologías en el aula simplificando su complejo significado.

Por otro lado, el concepto de innovación educativa orientado hacia la transformación social ha sido coartado por la existencia de un Estado burocrático, que, como ya mencionamos en apartados anteriores, somete el sistema educativo a un fuerte control tecnocrático (Reyes-Santana, 2009; Carbonell, 2008); premia el respeto al canon establecido, sobre todo aquellos saberes que se enaltecen sobre otros (Matemática v/s Arte, Lengua v/s Ed. Física); establece reformas impositivas y no participativas (Reyes-Santana, 2000) e implementa acciones que

desregulan aspectos relacionados con la igualdad de oportunidades, la equidad y la justicia social (Carbonell, 2008), promoviendo una lógica de la meritocracia.

Las contradicciones de la innovación educativa, motivadas por su utilización sesgada por parte del mercado educativo, nos han hecho creer que innovamos cuando utilizamos tecnologías de la información y la comunicación (TICS) o métodos como la *Flipped Classroom* (Rendueles, 2020), situando la acción innovadora solo en su aplicación práctica. Lo grave es que, con el tiempo, se han generado modas (Sancho-Gil, 2018) que simplifican el proceso a tal punto que se promueve la realización de acciones de enseñanza muy simples sin mediar visiones, generar procesos, identificar problemas o necesidades contextuales.

La efervescencia mediática de la innovación educativa (Tarabini, 2017) se suma, también, a una sobreoferta de medios: cursos de formación docente y/o servicios externos de consultoría (casi siempre, privados) que se transforman en el escaparate perfecto de esta moda, dejando en segundo plano a aquellos movimientos educativos que “en nombre de la innovación articulan una crítica global al funcionamiento actual del sistema educativo” (Tarabani, 2017, p. 1), como lo son las redes docentes y/o los movimientos renovadores.

4.1. Innovación educativa más allá de las modas

Lo bueno es que todavía existen espacios para generar innovaciones educativas coherentes con los significados transformadores del concepto. La escuela “no es un mecanismo de relojería que funciona a la perfección” (Carbonell, 2008, p.9) respecto a las normativas impuestas, sino que tiene espacios —principalmente microeducativos, como el aula o la escuela— que pueden ser aprovechados por los y las docentes para promover transformaciones reales.

Para reconocer los factores que caracterizan a las prácticas de innovación en el espacio microeducativo, y responder así a uno de nuestros objetivos de investigación, en este TFM nos hemos guiado por la línea teórica estudiada durante nuestro periplo formativo en el Máster en Investigación e Innovación educativa de la Universidad de Valladolid. Exponemos a continuación las propuestas de aproximación al concepto de innovación educativa que realizan algunos autores estudiados en el marco de la asignatura Naturaleza y sentido de la innovación educativa. Perspectiva histórica de la renovación pedagógica:

La propuesta de Carbonell (2008, 2013). Para identificar los rasgos de una innovación educativa el autor propone diez puntos:

1) Selección y aprendizaje de conocimientos relevantes y significativos: para identificar este rasgo la acción educativa debe confluir y ensamblar distintos campos disciplinares

(transversalidad). Ejemplo de ello es la aplicación de centros de interés, proyectos de trabajo, organización del curriculum a partir de experiencias, problemas, interrogantes o núcleos temáticos.

2) La educación para una ciudadanía democrática: para generar este proceso se deben dar en el seno de la comunidad “nuevas oportunidades y espacios de intercambio, deliberación, poder y protagonismo social, que permitan afrontar los conflictos de manera consensuada y positiva, ejercer la autonomía moral y la educación en valores, así como abrir la escuela a la comunidad” (Carbonell, 2008, p. 11).

3) Diversidad, igualdad e inclusión social: tener en consideración que nadie nunca debe quedar atrás, para lo cual la atención a la diversidad, agrupaciones flexibles, estudio asistido (tutoría entre pares o grupos de colaboración), acompañamiento intensivo, procesos de acogida para el alumnado recién llegado, cambios metodológicos (por ejemplo, generar planes de trabajo, contratos pedagógicos consensuados entre alumnado y profesorado, etc.), son acciones imprescindibles.

4) El carácter sistémico de las innovaciones: las acciones innovadoras nacen de discursos, ideas, estrategias, actividades y recursos que no olvidan la interrelación entre los saberes y las aportaciones, la multidimensionalidad y el enfoque globalizador. La innovación debe ser coherente y abarcar todos los elementos que componen la acción educativa (contextos, espacio, método y sistema).

5) La autonomía pedagógica: corresponde a esa posibilidad de “elaborar un currículo alternativo (...) de modificar los tiempos y espacios escolares (...) de introducir otros modos de enseñar y evaluar, de destinar los recursos e incluso de elegir colaboradores en función de su proyecto educativo (Carbonell, 2008, p. 13).

6) Liderazgo pedagógico: asume que el docente es capaz de gestionar ritmos y tiempos de innovación, sin olvidar las finalidades y valores de la innovación. En este punto el liderazgo evita ritmos acelerados e invita a la reflexión constante sobre las acciones generadas.

7) El valor de la conversación pedagógica: es esa capacidad de observar atenta y sistemáticamente la realidad de la infancia, aplicar una metodología armónica con este clima y proyectar este relato en otras instancias reflexivas. La innovación si no se difunde no puede transformar la sociedad.

8) Escenarios, fuentes y recursos de aprendizaje: la innovación requiere de materiales muy diversificados que vayan más allá del libro de texto (bibliotecas de aula, textos de autoproducción, mediatecas, centros de documentación, enciclopedias, libros de viaje,

cuentos, periódicos, revistas escolares...). No todos estos materiales se encuentran en los centros, por ello ampliar la mirada es imperativo (ir al entorno natural o urbano, por ejemplo) todo lo anterior debe estar alineado con el contexto y la finalidad educativa, para no reproducir esquemas del modelo pedagógico tradicional.

9) Los vínculos con el territorio y la comunidad: se debe generar una conversación activa y colaborativa con el territorio, ya que en este se condensa la memoria histórica, las relaciones humanas, los ritos, los vínculos familiares, etc. Cuando se establecen los vínculos, las familias, los servicios municipales, las industrias del ocio se vuelven corresponsables directos o indirectos de la educación de los niños y las niñas.

10) El profesorado: la pieza clave para generar innovaciones. El profesorado debe tener ejemplaridad intelectual y moral, saberes prácticos que son constantemente reflexionados y un deseo por colaborar con sus pares.

La propuesta de Martínez-Bonafé (2008; 2016). El autor define la innovación como:

“El deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas”.

(Martínez-Bonafé, 2008, p. 79)

Para poder generar prácticas consecuentes con esta definición el autor señala:

1) Es algo más que una técnica y una teoría. Es el entusiasmo por el cambio que se acompaña con una finalidad educativa, ya que innovar por innovar no sirve de nada.

2) Es un proceso, no una acción puntual o un mandato político. La innovación educativa se implementa siguiendo una lógica que inicia y no acaba, sino que genera nuevas innovaciones durante el proceso, además, jamás se impone por otros, nace del contexto. 3) Es un proceso problematizador, una praxis, o sea, una práctica informada por un juicio previo. El o la docente se enfrenta a la problematización de su propia experiencia y genera acciones que nacen del juicio reflexivo.

4) Es un proceso situado (a partir de sí), o sea, se construye desde la experiencia particular y no desde la aplicación de otras teorías.

5) Genera un mundo de comprensiones y significados diversos, plurales y, a veces, contradictorios, por lo que aprender a interpretar los diferentes lenguajes de la innovación es mandatorio.

6) Es un proceso individual y subjetivo, pero también colectivo y cooperativo, por lo que requiere de lenguajes comunes, pero no así de experiencias comunes.

7) Un proceso histórico y político. No empieza desde cero, cada proyecto de innovación tiene una historia y es fiel a su experiencia, además está ligado a un pensamiento político, pues la pedagogía es una forma de entender la ciudadanía.

La propuesta de Besalú (2019). El autor define la innovación como la voluntad de cambiar, de mejorar y de hacer una educación de mayor calidad. Para lograr este objetivo expone que la innovación:

- 1) No corresponde a una experiencia puntual o espontánea, sino que se trata de un proceso intencional, debidamente planificado.
- 2) Afecta a todos o a algunos de los elementos sustantivos de la acción educativa, sobre todo, del currículum.
- 3) Es una práctica de la democracia participativa, por ello requiere de la participación de todos y todas.
- 4) Supone la creación y experimentación de nuevos instrumentos, estrategias, técnicas, recursos y materiales didácticos (o darle otro uso a los ya existentes).
- 5) Apuesta por la inclusión de todas y todos.
- 7) Exige la colaboración con las familias y la comunidad más próxima.
- 8) No es una reforma de la enseñanza, un cambio a gran escala o un sinónimo de la modernización y el uso de las tecnologías. Es un proceso que nace de abajo hacia arriba (del profesorado a la administración) que se circunscribe al contexto.
- 9) Se concreta en la tradición de la excelencia (que pone en el centro la ciencia y la tecnología), lo cultural (que pone en el centro la vida) y la crítica (que pone en el centro la emancipación).

La propuesta colectiva expuesta en el Diario de la Educación³. Desde esta postura, la innovación educativa:

- 1) Es el resultado de alguna insatisfacción educativa que supone un juicio reflexivo sobre la práctica que se está llevando a cabo.
- 2) Necesita de la creatividad ya que incorpora algo nuevo.
- 3) Tiene un carácter colegiado, o sea tiene un carácter conocido, consensuado y compartido.
- 4) Es innumerable e inacabable, ya que beneficia a todas las personas que componen un contexto educativo determinado y esas personas responden a una diversidad única.

³ Esta propuesta está desarrollada a partir de una serie de artículos que exponen los valores de la innovación educativa en el Diario de la Educación. Sus autores son: Gutiérrez (2017), Puig (2020), Rogero (2019), Santos Guerra (2017), Tedesco (2016) y Zubillaga (2020)

- 5) Requiere de un rigor y fundamentación clara, por ello posee referentes teórico-pedagógicos. En este punto, algunos de los referentes más valorados son Cousinet, Freinet, Montessori, Washburne o Freire.
- 6) Es una concatenación de proyectos y actividades, no es puro activismo y está regida por valores.
- 7) No corresponde a buenas prácticas o soluciones metodológicas milagrosas y estandarizadas, se determina por el lugar en donde se desarrolla, por ello no es a gran escala.
- 8) Está ligada al compromiso ético del profesorado que responde a una identidad política ligada a la democracia y la justicia social.
- 9) Tiene como pilar la emancipación, el aprendizaje y la mejora ética de las personas, tal como lo proponen los renovadores, por esta razón los debates educativos, los proyectos con sentido y la transdisciplinariedad son esenciales.
- 10) Requiere un compromiso e implicación, por ello tiene como pilar valores como la solidaridad, el respeto y el cuidado del otros (respetando sus elecciones).

El deseo de transformación en el ideario docente existe y no es nuevo. Desde hace más de 100 años grupos de educadores han sido críticos de la escuela tradicional y su inherente servicio al mercado, la industrialización y la homogeneización (del Pozo, 2009). De esa herencia transformadora nacen muchos de los y las referentes que hoy solemos estudiar quienes nos dedicamos a la educación: Dewey, Freinet, Cousinet, Montessori, por mencionar a algunos. Sin embargo, sus ideas en la actualidad predominan más como un ideal inalcanzable que como una realidad posible (Martínez-Bonafé, 2020) y eso es algo que debemos desterrar.

5. Renovación pedagógica en España

En la actualidad podemos encontrar diversas redes, grupos y organizaciones de docentes que mantienen viva la ilusión de los ideales de la renovación pedagógica (Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica; Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, Rosa Sensat, Fundación Ferrer i Guardia, por citar algunos). Dichos grupos se han encargado de mantener vivo el legado histórico de un movimiento que surge en defensa del derecho de los niños, niñas y adolescentes a recibir una educación de calidad que les permita desarrollarse plenamente como personas en el presente y el futuro. Para nuestro estudio el pertenecer a redes de reflexión docente es fundamental para mantener vivo el ideal de transformación educativa, sin embargo, guardamos especial atención a los MRP, ya que estos responden a un ideal histórico que nace como respuesta a lógicas educativas que hoy se repiten (Besalú, 2019).

Los MRP son movimientos contestatarios tal como lo fueron la Escuela Nueva, La Institución Libre de Enseñanza (ILE) o la Escuela Moderna. Esteban (2016) señala que nacieron clandestinamente en el Tardofranquismo (1972-1975) para plantar cara a la privatización y conservadurismo de la época, defendiendo los ideales de una escuela democrática y pública.

De acuerdo con la literatura (Hernández, 2011; Esteban, 2014; Besalú, 2019), los MRP sobrepasaron las nociones de la metodología, manifestándose desde una filosofía educativa fuertemente ligada con la pedagogía social. Esto quiere decir que quienes conformaban los MRP esperaban, a través de la escuela, mejorar las condiciones sociales de las personas.

En sus inicios, la corriente se situó desde fuera de las estructuras del poder e intentaba ser crítica con las propuestas políticas que se alejaban de los ideales de una escuela pública, laica, integral, abierta, cívica, científica y colaborativa. Sin embargo, con el paso de los años, algunos de los participantes de los MRP se involucraron en algunas políticas públicas, que aunque fueron principalmente locales y autonómicas, dejaron algunos legados importantes en la ley: en la LGE se oficializaron algunos principios de Rosa Sensat (Codina, 2002) o la declaración de la X Escola d'Estiu se manifiesta en la LODE y en la LOGSE en cuanto a la gratuidad y extensibilidad de la educación infantil, la participación activa de las familias, la globalización de las áreas del conocimiento o en generar un plan común global en la educación secundaria (Esteban, 2016; Domínguez, 2016).

Sin embargo, Viñao (2002) citado por Esteban (2016) describe que hay reformas educativas que, pretendiendo la generalización de innovaciones de los MRP, hicieron todo lo contrario, imponiendo métodos y prácticas que anulaban el espíritu dialógico y reflexivo del movimiento, algo que en los años 80 provocó ciertos roces entre quienes proponían cambios y quienes los implementaban en forma de imposición.

Para comprender las ideas de los proyectos que proponen los MRP hay que comprender sus fundamentos, los cuales fueron publicados en 1975 en el texto titulado “Por una escuela pública” y con el tiempo han sido debatidos, repensados y formulados bajo algunas concepciones clave (FMRPC, 2019; Confederación MRP, 2019; Concejo Educativo, s.f.; EVA, 2016):

- Los y las docentes son servidores públicos y tienen como obligación trabajar por lo que los alumnos merecen y reclaman, su derecho a una educación que les permita un pleno desarrollo social e intelectual.

- Ante la poca flexibilidad en la autonomía de los centros, existe una dificultad de formación docente (inicial y continua) que permita dar respuesta a las necesidades cambiantes del alumnado.
- El profesorado tiene la obligación moral de construir una alternativa educativa que demuestre que una educación diferente es posible.
- El profesorado necesita un lugar de encuentro para poner en marcha cambios y contrarrestar cierta soledad que ha impuesto el sistema.
- Los y las docentes pueden coordinar acciones de forma independiente y abrir las puertas de la educación más allá de los centros.

En la actualidad, y al contrario de lo que piensan algunos autores (Roig, 2006; Esteban, 2016), los MRP siguen actuando activamente por medio de redes de colaboración docente. Sus principales acciones están ligadas a la reflexión, la formación y la creación de material y contenido de utilidad para maestros del país. Ejemplos de ello son los citados por Pericacho (2016): el colectivo Escuela Abierta (ver más en Ferrero, 2011), la Asociación Acción Educativa (ver más en Callejón y Yanes, 2012), la Asociación de maestros Rosa Sensat (ver más en Novo, 2019), el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (ver más en Errico, 2014), entre otros que hemos citado en líneas anteriores (FMRPC, Confederación MRP, Concejo Educativo, EVA, etc.).

5.1 El legado innovador de los MRP

El legado innovador de la renovación pedagógica se relaciona con ese proceso de resignificación del sistema educativo bajo el objetivo de garantizar la justicia social. En este enfoque la reproducción de dinámicas, roles, métodos, y acciones en la escuela que no tenga como fin la transformación, no es innovación (Martínez-Bonafé, 2008; Coll, 2014).

Según Besalú (2019), la innovación educativa es “sencillamente la denominación de hoy para referirnos a lo que tradicionalmente hemos llamado renovación pedagógica” (p. 18), y visto en su enfoque (guardando obviamente las diferencias entre ambos conceptos), ambas estarían relacionadas por sus objetivos y motivaciones.

La innovación para los renovadores y renovadoras se concibe como ese proceso que genera condiciones para que todos y todas se puedan beneficiar una educación de calidad. Este objetivo es muy complejo y jamás se hace en solitario, por ello los docentes renovadores dialogan, reflexionan, generan ideas y las difunden: generan saber pedagógico.

Martínez-Bonafé (s.f.) describe este saber pedagógico así:

- Son saberes que nacen de la investigación, la reflexión colectiva y la cooperación entre maestros y maestras que reconocen que deben mejorar sus prácticas desde un saber compartido, con ello, proponen formarse juntos.
- Son saberes que asumen los legados pedagógicos históricos y los resignifican, por ello Freinet, Freire, Cousinet..., la Escuela Nueva y sus precursores se transforman en referentes con los que nutren sus propuestas, las reformulan y actualizan.
- Son saberes que integran innovadoras estrategias didácticas bajo un literal compromiso social. Con ello, las didácticas generadas exponen siempre una clara responsabilidad contra la exclusión social.

De acuerdo con el autor (Martínez-Bonafé, s.f.), el saber pedagógico legado de los MRP tiene unas señas claras: a) nace de una relación basada en el amor, el cariño y el cuidado ya que esta es una de las formas más efectivas para que los niños y las niñas quieran aprender. Por ello ser buen docente requiere de una formación basada en la ética, la estética y el conocimiento científico. b) Requiere de un gusto por el trabajo bien hecho, para lo que necesita tiempo, paciencia, tranquilidad y creatividad. No es un trabajo técnico, es una praxis (lo que implica pensar el mundo que se quiere antes de actuar). c) El placer por investigar y aprender cosas nuevas (y especialmente, leer) es imperativo, el profesorado no actúa por intuición. d) Requiere de cuestionamientos situados, es decir, es necesario el diálogo con el lugar, el contexto y quienes lo conforman: la duda permanente y la incerteza, están en la calle, en la vida social, en el día a día de nuestros alumnos y alumnas (García, 2018). e) La renovación para innovar se hace mejor con otros, es la única forma para ser un sujeto colectivo. f) Debemos concebir un mundo con todos, incluir a todos en nuestras propuestas, con ello eliminar toda concepción de exclusión. g) Requiere ir más allá del aula o la escuela: con ello trascender físicamente a otros espacios en esa “búsqueda de un espacio de encuentro, intercambio y colaboración” (Martínez-Bonafé, s.f.).

CAPÍTULO III: ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para definir el estado de la cuestión de nuestro TFM, considerando nuestros objetivos de investigación, precisamos identificar cómo la literatura ha estudiado cuatro grandes temas:

1. Las prácticas educativas para el desarrollo o fortalecimiento de la autonomía del alumnado de infantil y primaria (tema 1).
2. Las prácticas educativas para el desarrollo o fortalecimiento de la colaboración del alumnado de infantil y primaria (tema 2).
3. Los MRP y su incidencia en las prácticas educativas de las y los docentes (tema 3).
4. Las prácticas del profesorado en el marco de la innovación educativa en educación primaria y educación infantil (tema 4).

En el siguiente apartado expondremos los resultados de una revisión bibliográfica que aborda las temáticas propuestas desde un enfoque sistemático.

1. Revisión sistematizada de la literatura

Desarrollamos un método de selección de los trabajos por medio de búsquedas en las bases de datos académicas Scopus y Web of Science (WOS) y los portales bibliográficos Dialnet y Teseo con diversas combinaciones de las palabras clave “*Educational innovation*”, “*Innovation*”, “*Autonomy*”, “*Students*”, “*Children*”, “*Collaboration*”, “*collaborative learning*”, “*Teaching practices*”, “*Educational practices*” “*Pedagogical Renewal Movements*”, “*MRP*” (y su traducción oficial al español).

Para complementar las búsquedas realizamos indagaciones con frases específicas en Google Scholar combinando las palabras clave “*teaching practices*” o “*educational practices*” con conceptos como “*student autonomy*”, “*collaboration between students*”, “*collaboration between children*”, “*innovative educational practices*”, “*nursery school*”, “*primary School*” (y su traducción al español).

Para asegurar la calidad de la revisión de la literatura aplicamos siete⁴ indicadores de la declaración PRISMA [*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*], que corresponde a una guía con indicadores para mejorar la integridad de informes

⁴ Criterios PRISMA seleccionados: 1. Establecer criterios de elegibilidad, 2. Describir fuentes de información, 3. Presentar la estrategia de búsqueda, 4. Especificar el proceso de selección de estudios, 5. Describir los métodos de extracción de datos, 6. Generar una lista de datos, 7. Realizar una síntesis de datos, 8. Presentar las características de los datos (PICOS) y 9. Presentar una síntesis de datos.

de revisiones sistemáticas y metaanálisis (Urrutia y Bonfill, 2010) y seguimos las recomendaciones de Codina (2018, 2019) para revisiones bibliográficas sistematizadas.

2. Criterios de elegibilidad

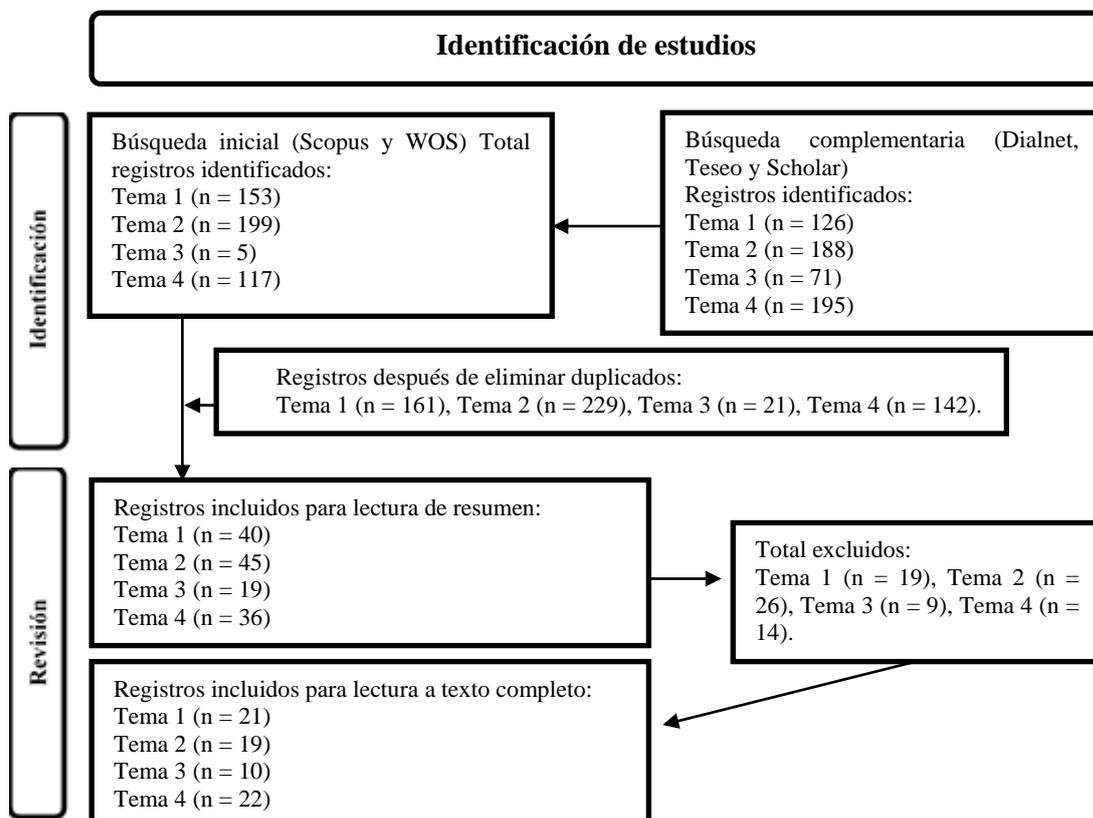
Incluimos en nuestro banco de datos artículos originales, tesis, ponencias y capítulos de libro que estuvieran publicados en acceso abierto entre los años 2010 y 2021. Como principales criterios de inclusión tuvimos en cuenta que los documentos:

- Contuvieran en su título, resumen o palabras clave al menos dos de los descriptores.
- Desarrollaran al menos uno de los temas planteados en los objetivos de investigación.
- Correspondieran a investigaciones empíricas o teóricas.
- Pertencieran al área de las ciencias sociales.
- Estudiaran contextos de educación infantil y educación primaria.
- Estuvieran escritos en inglés o español.

Los criterios los seleccionamos para poder obtener un banco de datos abarcable por la investigación, además de coherente con nuestras convicciones y nuestros saberes.

3. Proceso de búsqueda y selección de registros

Decidimos identificar cómo se han estudiado los temas principales de nuestro TFM por medio de cuatro revisiones sistemáticas, cada una independiente de la otra (figura 1):



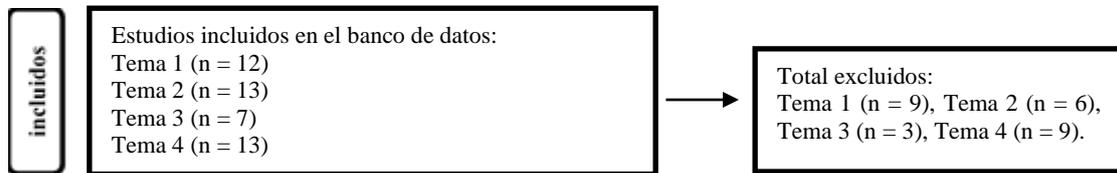


Figura 1. Diagrama de Flujo PRISMA (Urrutia y Bonfill, 2010) de las búsquedas desarrolladas. Elaboración propia.

Las combinaciones de búsqueda siguieron un proceso simple (Codina, 2019): primero se facetaron los descriptores a partir del objeto de estudio que se planteaba en cada tema. Después, se derivaron los descriptores con ayuda de los tesauros de UNESCO, EuroVoc, Europeo de la Educación y ERIC. Finalmente, se combinaron las palabras clave con operadores booleanos (tabla 1):

Tabla 1.

Combinaciones de descriptores utilizados en cada búsqueda inicial (resumen)

Tema	Combinaciones / Ecuaciones de búsqueda
Tema 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Title-abs-key ("teaching practice" "autonomy") and pubyear>2009 and pubyear < 2022 and (limit-to (oa, "all")) and (limit-to (subjarea, "soci")) and (limit-to (exactkeyword, "autonomy") or limit-to (exactkeyword, "teaching practices")). 2. Title-abs-key ("autonomy" "students" "teaching practices") and pubyear > 2009 and pubyear < 2022 and (limit-to (oa, "all")) and (limit-to (subjarea "soci")) and (limit-to (exactkeyword, "teaching") or limit-to (exactkeyword, "students") or limit-to (exactkeyword, "autonomy") or limit-to (exactkeyword, "teaching practices") or limit-to (exactkeyword, "teaching practice")). 3. Title-abs-key ("teaching practice" "autonomy" "children") and pubyear > 2009 and pubyear < 2022 and (limit-to (oa, "all")) and (limit-to (subjarea, "soci")). 4. Title ("educational practices" and "autonomy") and pubyear > 2009 and pubyear < 2022).
Tema 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Title-abs-key ("teaching practices" "collaboration") and pubyear > 2009 and pubyear < 2022 and (limit-to (oa, "all")) and (limit-to (subjarea, "soci")) and (limit-to (exactkeyword, "teaching") or limit-to (exactkeyword, "students") or limit-to (exactkeyword, "teaching practices") or limit-to (exactkeyword, "collaboration")). 2. Title-abs-key ("teaching practices" "collaboration" "children") and pubyear > 2009 and pubyear < 2022 and (limit-to (oa, "all")) and (limit-to (subjarea, "soci")). 3. Title-abs-key ("collaborative learning" "teaching practices" "students") and pubyear > 2009 and pubyear < 2022 and (limit-to (oa, "all")) and (limit-to (subjarea, "soci")) and (limit-to (exactkeyword, "collaborative learning") or limit-to (exactkeyword, "teaching") or limit-to (exactkeyword, "students") or limit-to (exactkeyword, "teaching practices")). 4. Title-abs-key ("educational practices" "collaboration") and pubyear > 2009 and pubyear< 2022)).

Tema 3	1. Title-abs-key ("pedagogical renewal movements") and pubyear > 2009 and pubyear < 2022).
Tema 4	1. Title-abs-key ("innovation" "teaching practices") and pubyear > 2009 and pubyear < 2022 and (limit-to (oa, "all")) and (limit-to (subjarea, "soci")). 2. Title-abs-key ("innovation" "educational practices") and pubyear > 2009 and pubyear < 2022 and (limit to (oa, "all")).

Cuando ya teníamos nuestras ecuaciones seleccionadas, comenzamos a realizar búsquedas en bases de datos generalistas (Scopus y Wos) que luego complementamos con búsquedas en bases de datos específicas (Dialnet y Teseo). Posteriormente, se le sumó una búsqueda por títulos en Google Scholar con combinaciones de conceptos específicas.

Los procesos de selección se desarrollaron mediante la lectura de títulos, luego, por la lectura de resúmenes, y finalmente, mediante la lectura completa de los documentos seleccionados.

4. Procedimiento de análisis y síntesis de resultados

Para realizar una descripción sobre cómo la literatura ha abordado las temáticas planteadas en nuestra investigación, generamos listas que sintetizaban las características principales de las investigaciones seleccionadas de acuerdo con algunos indicadores del protocolo PICOS (Urrutia y Bonfill, 2010): referencia completa, características de los participantes, tipo de intervención, principales resultados y tipo de investigación.

En general nos encontramos con estudios realizados en el mundo occidental, desarrollados desde enfoques cualitativos y cuantitativos. Destacaban los estudios de caso, los estudios teóricos y los estudios cuantitativos mediante encuestas. Los y las participantes en gran parte de los casos correspondían a comunidades específicas de maestros, niños y niñas, principalmente grupos de profesores y profesoras.

En cuanto al tipo de publicación, el principal medio de difusión es el artículo académico, seguido del trabajo de fin de estudios, capítulo de libro y finalmente, las comunicaciones en congresos.

Queremos destacar que esta revisión pudo haber contenido más registros, ya que, en líneas generales, las prácticas docentes son ampliamente estudiadas en contextos educativos universitarios (Reeve y Cheon, 2021), así como también los procesos de colaboración y autonomía del alumnado de este colectivo. Sin embargo, como nuestro enfoque se centraba específicamente en la educación infantil y primaria, el banco de datos disminuyó notablemente.

5. Estado de la cuestión por temas

En el siguiente apartado presentamos un panorama general de cada una de las temáticas analizadas en la revisión:

5.1 Estudios sobre prácticas docentes para la autonomía del alumnado

Nuestra búsqueda de investigaciones que difundieran prácticas para la autonomía del alumnado en contextos de educación infantil y/o primaria nos ofreció 12 documentos con experiencias educativas de los más diversos ámbitos, ocho artículos académicos y tres tesis doctorales.

Gran parte de los documentos corresponden a estudios cualitativos realizados con comunidades educativas, específicamente con grupos de docentes y sus estudiantes. Los estudios teóricos, si bien son pocos, ofrecen reflexiones interesantes para concebir el concepto de autonomía y la importancia de su desarrollo en niños y niñas.

Sin duda el estudio de Reeve y Cheon (2021) merece especial atención. En él, los investigadores valoran la enorme producción desarrollada sobre prácticas que promueven la autonomía del alumnado, pero señalan que existe poca investigación que analice las prácticas de aula en contextos de educación obligatoria, más aún si se centran en las propias características del profesorado. En su investigación exponen una revisión sistemática de 51 intervenciones de enseñanza de 17 países de Europa, América y Asia. Como sus principales hallazgos podemos sintetizar que la investigación sobre autonomía educativa se suele centrar en la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2017) y que para educar la autonomía del estudiantado es necesario que el mismo profesorado sea autónomo.

El amplio estudio teórico de Barrable y Arvanitis (2019) desarrolla un análisis profundo sobre los pilares fundamentales del movimiento *Forest School* [Bosque Escuela], entre los cuales se encuentra la autonomía del alumnado. Educar para ser autónomo, según los autores es educar para actuar con plena voluntad y autoafirmación, formando a los niños y las niñas para que tomen decisiones significativas de forma activa. La investigación desarrolla una extensa reflexión sobre la importancia de la Teoría de la Autodeterminación [*Self-Determination Theory*] (Ryan y Dice, 2017) para generar prácticas de aprendizaje en entornos al aire libre.

Los estudios de caso en escuelas primarias son estudiados en las contribuciones de Tiilikainen et al. (2019), Medina y Álvarez (2017), Casado y Castro (2017), Casado (2018) y Gómez (2013). Cada experiencia es distinta: la primera expone el análisis de la implementación de métodos y estrategias educativas constructivistas en una escuela finlandesa. En este artículo las conclusiones señalan que el llamamiento al uso de estrategias reguladas por el alumnado sin una reflexión previa del profesorado, pueden derivar en una "falacia de la enseñanza

constructivista", que es cuando los y las docentes interpretan erróneamente las prácticas educativas como una exigencia conductual más que de aprendizaje en los y las estudiantes. Llamativa es, entonces, la necesidad de adaptar los enfoques pedagógicos a las necesidades de los alumnos, equilibrando los factores contextuales con los reflexivos e ideológicos.

Los trabajos de Medina y Álvarez (2017) y Casado y Castro (2017) corresponden a dos comunicaciones de congreso en las que se exponen prácticas educativas para fortalecer el aprendizaje autorregulado del alumnado para la promoción de su autonomía en dos aulas específicas: una rural y una urbana. La primera experiencia narra cómo la implementación de estrategias de Aprendizaje cooperativo y Aprendizaje Basado en Proyectos (Casado, Pérez-Pueyo y Casado, 2017) son capaces de dinamizar un aula tradicional dotando al alumnado de la libertad para planificar su propio proceso de aprendizaje. La segunda experiencia narra cómo la implementación de Planes de Trabajo (Freinet, 1970, 1983) eleva el compromiso hacia la tarea y hacia los propios resultados de esta por parte del alumnado, fortaleciendo procesos metacognitivos claves para el desarrollo de una mayor autonomía personal.

En una línea más crítica se encuentra la tesis doctoral de Casado (2018) el cual presenta una intervención con distintas estrategias activas que tienen como fin el desarrollo de la autonomía del alumnado desde el paradigma de la autorregulación. En las conclusiones de su trabajo el autor defiende cómo una mejor gestión del tiempo escolar por parte de los alumnos, una menor necesidad de supervisión por parte del adulto y un mejor aprovechamiento de la información procedente de los procesos de evaluación formativa, aumentan la autovaloración del estudiantado.

Gómez (2013) en su tesis doctoral busca reconocer por medio de un estudio de caso, las maneras en las que un docente puede promover estrategias para desarrollar la autonomía en el alumnado de Educación Primaria en Educación Física. En sus conclusiones, el autor señala que aquellas prácticas que invitan a alumnos y alumnas a tomar decisiones conscientes en su proceso de aprendizaje son válidas para desarrollar su autonomía. Gandarias (2019) observa el panorama desde otro punto de vista cuando analiza las prácticas y estilos educativos que favorecen la autonomía de niños y niñas andaluces entre 8 y 12 años. Su trabajo, uno de los tres con enfoque cuantitativo-analítico de esta revisión y en el cual solo participan familias, desarrolla la investigación por medio de la aplicación de instrumentos validados sobre estilos educativos (PEE-i y IHHA) en una muestra compuesta por 208 sujetos. Los resultados indican que el predominio de un estilo asertivo de educación y la coordinación entre la familia y la

escuela es fundamental para el aprendizaje de competencias de autonomía básicas en los y las menores.

Martínez (2014) propone también un estudio cuantitativo, esta vez por medio de una encuesta a docentes de la provincia de Jaén. El objetivo que plantea es definir qué hábitos educativos son más recomendables para aplicar en la práctica educativa de educación infantil. La autonomía no es el eje vertebral del estudio, pero sí uno de los 5 indicadores que aborda el instrumento aplicado. En líneas generales el estudio señala que el determinar hábitos de higiene y de cuidado personal en los estudiantes genera procesos de “autonomía” (un concepto que se aproxima más al autocuidado) que deben ser aplicados desde el acompañamiento emocional del docente.

Lucero, Valcke y Schellens (2013) adoptan un enfoque similar al de Martínez cuando realizan una encuesta a 173 profesores de ciencias ecuatorianos para conocer sus prácticas educativas en la educación primaria. Los autores, debido a los hallazgos del estudio —que identifica un magistrocentrismo generalizado—, realizan un llamado urgente a una formación más crítica y reflexiva de los maestros y las maestras del Ecuador, para dar autonomía a los estudiantes en las clases de ciencias.

Finalmente, Silva y de Azevedo (2013) y Akyuz y Stephan (2020) presentan dos estudios que analizan la aplicación de dos estrategias específicas en la clase de matemáticas para fortalecer la autonomía del estudiantado: el portafolio y la co-docencia. El primer estudio, diseña un portafolio digital para la clase de matemáticas en un centro de educación primaria. El instrumento (Silva, 2010) que fue sometido a un pilotaje con un grupo de niños y niñas, demostró, mediante indicadores de autoevaluación y heteroevaluación, que fortalecía procesos de autonomía y responsabilidad en los procesos de aprendizaje en el estudiantado, y que, además, motivaba a los y las estudiantes a seguir las tareas ya que flexibilizaba los procesos educativos. En el segundo estudio, Akyuz y Stephan (2020) llevó a cabo un proyecto de investigación basado en el método de indagación para explorar las prácticas de co-enseñanza en las clases de matemáticas y su influencia en la autonomía del estudiantado. La co-enseñanza con niños de entre 11 y 14 años originó acciones que se centraron en el desarrollo de la individualización del alumnado, hecho que fomentó una mayor autonomía intelectual. Es decir, una vez implementadas las intervenciones, los estudiantes mostraban una mayor confianza en sí mismos a la hora de resolver situaciones problemáticas de forma que ya no evidenciaban una dependencia externa.

5.2 Estudios sobre prácticas para la colaboración del alumnado

Los estudios que analizan las prácticas docentes y educativas para fortalecer la colaboración del alumnado suelen estar inscritas en la literatura que estudia la aplicación de métodos colaborativos en entornos educativos determinados, por eso, al igual que la anterior revisión, gran parte de los estudios corresponden a experiencias educativas (estudios de caso y etnografías) publicadas por medio de artículos académicos y trabajos de fin de estudios.

El artículo que más información nos pudo entregar es el de van Leeuwen y Janssen (2019), quienes realizaron una revisión sistemática de la literatura sobre la orientación que seguía el profesorado cuando desarrollaba prácticas colaborativas con los y las estudiantes. Los investigadores analizaron un banco de datos de 66 estudios a nivel internacional y pudieron identificar ciertas prácticas clave: por un lado, es importante que maestros y maestras centren su orientación en la retroalimentación, la incitación y la interrogación amistosa a los estudiantes, y, por otro lado, jamás deben dejar de brindar apoyo cuando los y las estudiantes planifiquen sus acciones educativas. El estudio también propone que se deben generar las oportunidades para que los grupos puedan resolver ellos mismos los conflictos que se generen en la relación de aprendizaje que establezcan.

Tres son los estudios que desarrollan los alcances de la mediación tecnológica en las prácticas educativas para la colaboración del alumnado: Tsortanidou, Daradoumis y Barberá (2019) diseñaron un modelo pedagógico que tiene como objetivo unir la creatividad con el pensamiento computacional [*computational thinking*] para fortalecer las habilidades de alfabetización y colaboración en entornos de aprendizaje con baja tecnología. En este estudio, por medio de un pilotaje experimental, aplicado a niños de 9 años de una escuela pública española, se comprobó que el desarrollo de *micromomentos* (no tecnológicos, socioculturales, imaginativos, multimodales y de medios) en la práctica educativa potencia aprendizajes significativos en donde la colaboración y la participación son ejes importantes.

Muñoz-Repiso, Gómez-Pablos y García (2014) refuerzan la importancia del uso de tecnologías educativas para el fortalecimiento de la colaboración del estudiantado en una investigación que analiza las concepciones y prácticas de los docentes en activo sobre las metodologías de aprendizaje colaborativo mediadas por TIC. El estudio se desarrolló con una muestra representativa de escuelas española, en las cuales los docentes señalan que el uso de tecnologías otorga una mayor motivación del alumnado a promover una comunicación e interacción más profunda entre pares, algo fundamental para el aprendizaje colaborativo.

A partir de una revisión conceptual y un estudio de casos realizado en centros educativos de Castilla y León, Casillas, Cabezas y Hernández (2017) identifican las pautas de actuación del

aprendizaje colaborativo mediadas por TIC. Entre los resultados del estudio se evidencia la necesidad de planificar de forma muy cuidadosa el trabajo, aprovechando las posibilidades que ofrecen las TIC (y no viceversa). Por otro lado, el estudio enarbola la necesidad de producir una educación realmente constructivista, en la que se tome el tiempo que sea necesario para la producción de conocimientos (una educación más lenta).

Otros estudios de casos componen esta revisión, Mård y Hilli (2020) desarrollan un modelo para la multidisciplinariedad en las escuelas primarias exponiendo los casos de dos escuelas finas de éxito. En su estudio, la colaboración se transforma en un elemento determinante cuando se propone la eliminación de asignaturas y horarios rígidos en las escuelas. Los autores concluyen que una escuela que apela a la multidisciplinariedad es una escuela que utiliza métodos educativos colaborativos y posee un enfoque centrado en la didáctica crítico-constructiva (Klafki, 1991).

Dos son los estudios analizados que proponen prácticas educativas colaborativas para fortalecer procesos de inclusión educativa. Ghedin y Aquario (2020) realizaron observaciones de aulas y encuestas a docentes para definir aquellas acciones educativas que mayor éxito presentaban en Italia: la co-docencia, que regula la individualización del alumnado, y la reflexión pedagógica, que genera actividades coherentes con la colaboración son los principales puntos de análisis de la investigación. Por otro lado, el estudio desarrollado por Chocarro y de Lemus (2013), analiza el caso de la transformación de una escuela primaria en una comunidad de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2005). Los autores se centran en acciones colaborativas que señalan como “prácticas de éxito” y que describen minuciosamente: tertulias dialógicas, bibliotecas tutorizadas y grupos interactivos.

Amar (2018), Gordillo (2016) y Ribeiro (2015) aportan experiencias de investigación asociadas específicamente a la enseñanza de la lectura y la escritura por medio de prácticas docentes colaborativas. La primera (Amar, 2018), desarrolla una investigación biográfico-narrativa sobre las motivaciones de una maestra de infantil para educar mediante la lectura significativa de cuentos y cómo dichos cuentos fueron generando una dinámica colaborativa entre niños y niñas, familias y la misma maestra. La segunda (Gordillo, 2016), genera una tesis doctoral en la que desarrolla un estudio de caso sobre la lectura dialógica de cuentos en una escuela infantil y analiza cómo las maestras del centro implementan una postura vygotskiana eminentemente centrada en la colaboración entre niños y niñas y en donde el desarrollo de lecturas se centra en valores clave como la solidaridad y la igualdad desde un principio de transformación social. Finalmente, mientras que los anteriores autores analizan el

uso de cuentos para una lectura colaborativa, Madeira (2015), desarrolla un estudio descriptivo de las prácticas de escritura colaborativa en tres aulas de Educación Primaria. En su propuesta señala como la escritura colaborativa genera mejores resultados académicos y motivacionales que la escritura individual. Sin embargo, es enfático en declarar que los procesos de escritura colaborativa se mostraron fuertemente condicionados por los recursos utilizados por los docentes, en este caso, el guion esquemático para planificar la redacción del relato y una rúbrica para desarrollar la coevaluación.

Las últimas investigaciones que componen este bloque son aquellas que se centran en generar difusión sobre prácticas educativas que facilitan la creación de grupos autogestionados dentro las instituciones educativas con una finalidad predominantemente social. Toledo (2017) elabora una tesis doctoral en la que analiza el proceso de creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo con motivaciones sociales dentro de cuatro escuelas primarias. El principal hallazgo de su investigación fue la necesaria reformulación del curriculum para dar voz al alumnado a partir de modelos dialógicos y democráticos dentro de la escuela. Por otro lado, Sauders (2021) analiza el desarrollo de grupos de apoyo bajo el concepto maorí “Ako” [reciprocidad] y en donde la relación colaborativa entre familias y el profesorado se vuelve fundamental para el desarrollo de una conexión cultural que promueve una mayor participación y rendimiento de los y las estudiantes en clases de matemáticas.

5.3 Estudios sobre Movimientos de Renovación Pedagógica en España y su legado en las prácticas del profesorado

Los trabajos sobre MRP son escasos en comparación con las otras temáticas analizadas en este estado de la cuestión. Tres razones pueden explicar esto: primero, Los MRP son movimientos que se dan en España y en algunos países de América Latina, por lo que la producción de investigación puede estar limitada a estos territorios. Segundo, los MRP se suelen investigar desde una perspectiva histórica más que pedagógica (Pericacho, 2014; del Pozo, 2003), ya que corresponden a una respuesta social docente contra políticas educativas implementadas por regímenes totalitarios, como lo es el Franquismo en el caso de España. Tercero, los MRP tienen una producción documental bastante alta que se suele difundir por medios no académicos, como páginas web, blogs, columnas, periódicos⁵, por ello, una revisión bibliográfica en bases de datos académicas no representará la totalidad documental que sí se da utilizando buscadores de uso común.

⁵ Más información en: <http://confederacionmrp.com/>

De acuerdo con nuestra búsqueda y selección bibliográfica, aquellos estudios que analizan el legado de los MRP en las prácticas del profesorado son expuestos en siete trabajos de investigación, distribuidos en cuatro artículos académicos y tres tesis doctorales. Queremos destacar que todas las investigaciones se hacen desde el paradigma cualitativo con enfoques analíticos y/o críticos en donde el investigador claramente se involucra con el legado pedagógico de los MRP. Cuatro estudios utilizan diseños de investigación biográfica-narrativa (Torrego y Martínez, 2018; Molina, 2010, 2011), dos estudios realizan análisis de contenido (Ortiz de Santos, Torrego y Santamaría-Cárdaba, 2018; Ortiz de Santos y Torrego, 2017) y, finalmente, dos documentos exponen estudios de caso desde un enfoque histórico-educativo (Lorenzo, 2014; Pericacho, 2015).

Molina (2011) desarrolla una tesis doctoral en la que, mediante el desarrollo de historias de vida colectivas de maestros y maestras militantes, describe, analiza y valora el legado identitario del MRP Escola d'Estiu del País Valencià, Gonçal Anaya. La investigadora busca exponer cómo la experiencia de reflexión y acción docente que nació el verano de 1976 en Valencia continua hasta el presente. Ahora bien, el objetivo que se plantea es dar sentido a lo que es, lo que fue y lo que puede ser un MRP “como lugar político para (...) la práctica del pensamiento” (p. 30). El estudio parte de la convicción de que la experiencia de un colectivo de docentes que están decididos a mejorar su práctica pedagógica y a cambiar cómo se enseña en la escuela, es una experiencia que merece de la reflexión colectiva y la acción conjunta.

Por otro lado, la autora aporta otra investigación a este estado de la cuestión (Molina, 2011) en el que reflexiona sobre su propia experiencia como maestra militante durante más de 20 años en el MRP valenciano. En este texto ella busca explicar cómo la renovación pedagógica corresponde a ese conjunto de experiencias educativas y pedagógicas que se preocupan de mantener en pie una “escuela bonita y viva (...) más justa, más habitable, más humana y más creativa” (p. 40). Por otro lado, propone la militancia en el MRP como alternativa real para pensar el cambio en la escuela, luchando con ese tipo de investigación que observa el MRP como una “pieza de museo” (p. 40).

Torrego y Martínez (2018) siguen una línea parecida a la de Molina en el artículo en el que desarrollan la historia de vida de una maestra con más de 30 años de militancia en los MRP de Catalunya. El objetivo que se proponen es conocer el sentido del método por proyectos por medio de las significaciones y experiencias que otorga la maestra a sus acciones. La primera idea que rescatan es que el actual Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) —que se define como una nueva metodología educativa—, tiene un legado de más de 100 años, cuando se

propuso como una forma crítica a la escuela tradicional por el Movimiento de la Escuela Nueva. El método por proyectos acuñado por el MRP sigue esa idea planteada en el pasado, siendo abierto, flexible y coherente con las necesidades de los niños y las niñas. Algo muy diferente a lo que propone el ABP, que se plantea como una ruta con fases previamente estipuladas y difícilmente adaptables. Por otro lado, los autores destacan el legado identitario del MRP en la maestra, quien señala que su participación no solo es un acercamiento a la formación reflexiva sobre prácticas determinadas, sino una elección afectiva e ideológica que la motiva a un trabajo eminentemente colaborativo.

Lorenzo (2014) expone una tesis doctoral en la cual analiza, entre otros interesantes temas, el sentido de las prácticas docentes del MRP Aula Libre de Aragón. En su texto, por medio de un extenso análisis histórico y documental, complementado con las experiencias narrativas de maestros y maestras militantes, expone el modelo pedagógico emancipador de Aula Libre, que es contrario a la tecnocracia en educación que hoy se defiende por los Estados. También aborda la influencia de la escuela pública del medio rural y como ella reviste de una identidad al movimiento.

Pericacho (2015), por su parte, realiza un estudio en el que sistematiza la actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid a través de los casos de escuelas de educación primaria emblemáticas. El autor describe en su texto a la renovación pedagógica madrileña como una heterogénea muestra de posturas singulares con identidades educativas propias. Sin embargo, reconoce diversas prácticas pedagógicas comunes: las comunidades suelen ser cercanas a los integrantes que las componen; se tiene como centro al alumno; se identifica una pedagogía activa que tiene por objetivo el aprendizaje significativo; se propicia la participación; se pregonan una coherencia entre el proyecto educativo y las prácticas del profesorado y se expone un gran compromiso del profesorado.

Ortiz de Santos, Torrego y Santamaría-Cárdaba (2018) realizan una revisión bibliográfica sobre aquellas prácticas orientadas a la democracia impulsadas por los colectivos Red Khelidôn, Granollers en Transición, Casal del Mestres y MeSumaría de los MRP. En su texto resaltan que el método de enseñanza y las prácticas educativas democráticas se basan en una compleja reflexión entre el pensamiento natural y la forma de vida de cada persona que se educa, por ello las prácticas cooperativas (entre escuelas, comunidades y colectivos) están fuertemente orientadas al trabajo moral, autónomo y decisorio del estudiantado, ya que sin ellos es imposible generar un aula democrática. Ortiz de Santos y Torrego (2017) analizan

este mismo proceso, esta vez caracterizando el grado de democratización de las tres experiencias educativas.

Entre las prácticas mencionadas en las experiencias expuestas en la bibliografía de los MRP destacan las prácticas escolares alternativas a los métodos tradicionales, generalmente desde una crítica al legado escolástico que desde hace más de 100 años se sumerge a la escuela. Todos los proyectos proponen la experimentación con iniciativas pedagógicas (eludiendo los métodos inflexibles), el desarrollo de prácticas pedagógicas activas, no autoritarias y participativas, que siempre nazcan de procesos de investigación y reflexión docente desde puntos de vista cooperativos.

En todas las propuestas se habla del legado metodológico, pero también ideológico de Ferrer i Guàrdia, Freinet, Dewey y Freire (entre otros). Se pone como prioridad el intercambio de experiencias prácticas, el debate político y la experiencia viva de la educación para y con los y las estudiantes. Por ello, la fundamentación teórica de los MRP suele responder a la pedagogía crítica y, sobre todo, al laicismo.

5.4 Estudios sobre prácticas del profesorado para una innovación educativa transformadora

Esta revisión bibliográfica resultó desafiante, ya que los estudios que surgieron en las búsquedas iniciales nos ofrecieron datos relacionados con la innovación educativa como un sinónimo de uso de tecnologías en el aula. Sin embargo, la selección final nos dio gratas sorpresas. En total nuestro banco de datos se conformó con 13 documentos, entre los que se encuentran principalmente artículos académicos y tesis. Nuevamente, destacan las investigaciones sobre experiencias educativas estudiadas desde enfoques cualitativos.

Arrancaremos esta revisión presentando el libro de actas del “XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva: Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades” (Martín, 2017) en el cual se exponen más de 2000 páginas con experiencias investigativas alineadas en 6 ejes temáticos. En esta revisión solo nos centramos en el primero, dedicado a la innovación educativa en educación infantil y primaria.

El documento corresponde a la mayor fuente de experiencias de innovación en lengua castellana que encontramos durante nuestra búsqueda. En él, por medio de un discurso común, podemos identificar una conceptualización general de la práctica educativa innovadora: es de carácter intencional y la novedad u originalidad que pregona tiene por finalidad la mejora educativa.

En el texto se pueden leer experiencias relacionadas con transformación de políticas educativas (Bernales, Monasterio y Osorio, 2017; Gómez, Pascual, García, 2017), la formación del profesorado (Herrerros, Robledo y de la Cruz, 2017; Blanco-García, Sánchez-Antolín y Ramos-Pardo, 2017), la evaluación del estudiantado (Garmen, García, Rodríguez y San Pedro, 2017), el uso de metodologías activas (Iñesta y García, 2017; Molina y Blasco, 2017; Carrión, 2017) y el uso adecuado de las TIC (López, Caamaño y Cambeiro, 2017; Muelas, 2017). A modo de síntesis, en el documento podemos encontrar diversas prácticas educativas orquestadas por docentes: la creación de patios dinámicos o patios comunitarios, la implementación de metodologías activas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje tutorado, etc.), la implementación de tecnologías de bajo coste (software educativo libre y uso de tabletas y ordenadores), la implementación de una escuela transdisciplinaria, la implementación de una educación lenta y la organización de la escuela feminista.

Como parte de la búsqueda también encontramos textos con estudios realizados por organizaciones no gubernamentales: Schröder y Krüger (2019) analizan las nuevas prácticas educativas para la innovación social enmarcadas en el proyecto *Social Innovation - Driving Force* de la Unión Europea. En su texto, resumen los hallazgos de 200 iniciativas y 18 estudios de caso, plantean la necesidad de establecer nuevos ordenamientos en la educación obligatoria, ya que las innovaciones educativas principalmente se realizan con y para el estudiantado universitario, marginando colectivos de educación infantil, primaria y FP. Sánchez (2016) sigue esta línea, cuando analiza los resultados de la encuesta “Enseñanza y aprendizaje internacional” (TALIS) que fue aplicada por la OCDE en 2008 en 24 países con el objetivo de verificar la relación entre la participación de docentes en redes docentes y sus prácticas educativas (desde las prácticas educativas del socioconstructivismo). Su estudio concluye que es débil la relación entre la participación en redes para la reflexión e innovación y las prácticas docentes menos tradicionales: sin embargo, la relación es más probable con aquellos docentes con más años de experiencia, los cuales son más proclives a innovar que las nuevas generaciones.

Mendioroz y Rivero (2019) exponen los resultados del proyecto de investigación internacional “Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar” el cuál busca generar un documento que describa 100 buenas prácticas en educación infantil alrededor del mundo. En su enfoque, la innovación es aquel medio para lograr un fin, por lo que la investigación se centra más en la

práctica que en su finalidad. El estudio expone que en la dimensión práctica se debe educar en educación infantil con atención personalizada, respetando los sentidos (sensaciones y emociones), respetando los tiempos infantiles (educación lenta), desarrollando parejas educativas, invitando a la comunidad educativa (a colaborar en las aulas), generando materiales educativos adecuados (crear el propio material), materializando una evaluación continua y abierta, distribuyendo al alumnado en grupos pequeños y buscando la iniciativa de la infancia (educar a partir de la curiosidad).

Un gran grupo de investigaciones se dedican a identificar procesos de innovación educativa con el apoyo de TICs: Rossi y Barajas, M. (2018) analizan la importancia de la competencia digital docente a la hora de generar innovaciones pedagógicas en el caso de dos escuelas; Berrocoso, Sánchez y Domínguez (2013) desarrollan una investigación con el profesorado de 10 escuelas en el que buscan identificar la influencia del bienestar subjetivo autopercebido por profesorado innovador y su relación con sus buenas prácticas educativas con TIC. El estudio señala una fuerte correlación entre ambos elementos; Fernández-Díaz (2013) describe un proceso de cuatro años de investigación-acción para promover el uso innovador de las TIC en un centro educativo. En el caso expuesto identifica variadas acciones clave: el uso de tecnologías para abordar vivencias del estudiantado, el uso de juegos multidisciplinares para fortalecer la no parcelación del conocimiento, la creación de proyectos de investigación por parte del estudiantado, la creación de espacios colaborativos abiertos, entre otros; la tesis de Fernández-Alex (2016), que analiza e interpreta los factores y condiciones que favorecen las buenas prácticas educativas apoyadas con TIC en escuelas de educación primaria y secundaria de Gibraltar. Su estudio relaciona las dificultades con el uso de las TIC de profesores con las de los mismos alumnos y alumnas, por lo que la sintonía en la competencia digital es fundamental para iniciar procesos de innovación. Por otro lado, el estudio señala la existencia de carencias formativas para un uso adecuado de TIC para la innovación docente. Del Moral y Fernández (2014) desarrollan un estudio con maestros valencianos sobre la efectividad del uso de la gamificación con TIC en los procesos de innovación educativa, específicamente con el uso de videojuegos. Los hallazgos señalan que, a pesar de que los docentes no cuenten con formación específica, pueden planificar e implementar actividades con videojuegos, hecho que mejoró la receptividad, la actitud positiva y la alta motivación del alumnado.

El último grupo de textos analizados son aquellos que analizan crítica y teóricamente cómo los docentes identifican la innovación en sus propias prácticas: Covarrubio y Hernández (2017) desarrollan un estudio con maestros de una escuela normal mexicana en la que buscan

identificar acciones innovadoras capaces de motivar a los alumnos a satisfacer sus necesidades de aprendizaje. En el estudio, la práctica innovadora se presenta como toda aquella acción paidocéntrica y la muestra resulta bastante ajena a esta percepción, por lo que el estudio concluye en que existe una grave brecha metodológica en el profesorado mexicano; Mediero (2012) desarrolla una investigación en la que detalla las motivaciones prácticas del docente en la asignatura de Plástica. Sus resultados señalan cómo algunas prácticas novedosas basadas en “metodologías innovadoras” como lo son la expresión plástica, el trabajo libre, la sorpresa y transgresión en el aula, el trabajo colaborativo etc. favorecen la satisfacción personal de niños y niñas con su propio aprendizaje; Blanco, Lozano e Iglesias (2021) desarrollan una interesante investigación sobre la experiencia de intercambio entre educadores españoles y profesorado que realiza prácticas educativas innovadoras en Reggio Emilia. En su texto se identifica que quienes componen el colectivo docente de Reggio Emilia poseen un alto compromiso con la educación, así como la puesta en práctica del trabajo colaborativo entre los y las docentes. El estudio concluye que los maestros y maestras hacen innovación cuando deciden adaptarse a los intereses del alumnado, establecer una relación directa con las familias y generan un sistema de evaluación basado en la observación y en la formación. Finalmente, Lamas y Lalueza (2016) generan un proceso de investigación-acción sobre el desarrollo de actividades educativas innovadoras en contextos vulnerados socioeconómicamente. El estudio propone que la iniciativa colectiva del profesorado es la que lleva al desarrollo conjunto de un proyecto de innovación educativa y esta se logra cuando existen procesos de apropiación de la horizontalidad en las relaciones de la escuela.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

Cómo bien expresamos en apartados anteriores este trabajo corresponde a una porción de una investigación doctoral que se ha realizado durante los últimos dos años y que aún no ha finalizado. En ella, mediante un estudio de casos, pretendemos identificar relaciones entre el discurso y la práctica docente para una educación más justa e inclusiva. En este apartado mencionaremos solo aquellos elementos metodológicos que responden a los objetivos de este TFM y los justificaremos de acuerdo con las elecciones metodológicas de la investigación marco.

1. Enfoque metodológico y su justificación

Nuestra investigación, al ser un estudio de casos con una aproximación crítica, se ha diseñado desde el paradigma cualitativo. López, Blanco, Scandroglio y Rasskin (2010) recomiendan utilizar este enfoque ya que “las prácticas cualitativas son una excelente herramienta para abordar de forma sistemática la exploración de fenómenos desconocidos y novedosos, ofreciendo a su vez una adecuada aproximación (...) a contextos naturales” (p.134). Por otra parte, la investigación cualitativa es una herramienta esencial en los estudios sobre educación, ya que, como bien sabemos, los procesos educativos son complejos, contextuales y humanos. La aproximación crítica de nuestra investigación se justifica porque, mediante nuestro acto de investigación no solo buscamos comprender el marco de referencia de las personas que estudiamos (Taylor y Bogdan, 1996), sino que buscamos acceder a una visión holística y dialéctica de los casos estudiados desarrollando una relación comprometida con el cambio social entre quienes investigamos y quienes desearon ser investigados (Escudero, 1987).

2. Diseño de la investigación: estudio de casos

Dado que nuestro interés se situó en el análisis y la comprensión de experiencias singulares, hemos optado por realizar un estudio de casos.

El estudio de casos es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, p. 11). Martínez-Bonafé (1990) expone que el estudio de casos corresponde a una familia de métodos y técnicas de investigación buscan “el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso” (p. 58) y señala que en la investigación cualitativa se le suele dar una doble caracterización: por un lado, es una estrategia que orienta el proceso de investigación, o sea, una estrategia metodológica (Devís, 1994), y, por otro lado, se utiliza como una herramienta metodológica de la propia investigación. Para aclarar esto, Rodríguez, Gil y García (1996)

señalan que el estudio de caso no es un método, sino una estrategia de diseño de la investigación.

Para este estudio hemos elegido la denominación “estudio intrínseco de casos” (Stake, 2005) que corresponde a un estudio de casos que tienen especificidades propias, que tienen un valor en sí mismo y que pretenden alcanzar una mejor comprensión del objetivo a estudiar. En este supuesto no elegimos el caso porque sea representativo o porque ilustre un determinado rasgo, sino porque el caso en sí es de interés para nosotros.

3. Participantes y contexto del estudio

Tal como señalan los objetivos de nuestra investigación estudiamos los casos de dos maestras que ejercen actualmente funciones en la provincia de Segovia, España. Nuestra relación con ellas no es nueva ya que durante los últimos tres años han sido nuestras compañeras en el Proyecto de Innovación Docente (PID) “Educación inclusiva y formación en la práctica”⁶ de la Universidad de Valladolid, en el que cada mes nos reunimos para reflexionar —por medio de tertulias dialógicas, debates y autoformación— y realizar acciones para la mejora educativa. Si bien las dos maestras comparten ciertas características (ambas trabajan en escuelas públicas, militan en MRP y son participantes activas de nuestro PID) cada una de sus realidades es distinta, al igual que sus filosofías y prácticas educativas, por ello separamos cada uno de los casos para responder a los objetivos de nuestra investigación.

3.1. Caso 1: Una maestra de infantil de una escuela urbana de Segovia (Rosa)

En el primero de los casos estudiados nos referimos a las experiencias que tuvimos con Rosa, una maestra con más de 30 años de experiencia en aulas de educación infantil y primaria y más de 25 años de experiencia en el equipo de dirección de una escuela reconocida a nivel nacional por sus acciones innovadoras (Martí, 2014). Desde sus inicios en la docencia ha sido militante de los MRP de Catalunya, en donde ha participado muy activamente en la difusión de ideales y acciones para el desarrollo de una educación infantil coherente. También ha participado en la elaboración de documentos y manifiestos, siendo especialmente importante el libro “Compromiso ético del profesorado” (MRPC, 2011) en el que expresa la necesidad de establecer un compromiso con la infancia y la garantía de sus derechos reconocidos internacionalmente por la Convención de los derechos del niño y la niña.

Su caso nos lleva a una escuela pública (urbana) en la cual trabaja desde el año 2018, que acoge a cerca de 200 niños y niñas en la provincia de Segovia. Durante el curso 2018-2019 es la

⁶ Más información en <https://pideduccioninclusiva.wordpress.com/>

tutora de un grupo de 21 niños y niñas del último curso de Educación Infantil (edades entre los 4 y 6 años) y durante el curso 2019-2020 es la maestra de un grupo de 25 niños y niñas de primer curso (edades entre los 2 y 4 años).

Durante el estudio nos centramos solamente en interacciones, prácticas educativas y reflexiones que tenía la maestra con nosotros, los niños y niñas que estudiaban en su aula y sus colaboradores y colaboradoras, entre los que contamos a estudiantes de Magisterio en prácticas, estudiantes de primaria de la escuela, integrantes de las familias y expertos externos (artistas, científicos, obreros, entre otros). Nuestro trabajo, en este caso, no tuvo por objetivo estudiar la escuela, sino que los procesos educativos de la maestra con su grupo y las justificaciones de sus acciones.

3.2. Caso 2: Una maestra de primaria de una escuela rural de la provincia de Segovia (Sote)

En el segundo de los casos estudiados nos referimos a las experiencias que tuvimos con Sote, una maestra que, al igual que Rosa, tiene más de 30 años de experiencia en aulas de educación infantil y primaria de Castilla y León, pero que, a diferencia de esta última, entró a militar en el MRP Conspiración educativa⁷ ya avanzada su trayectoria docente (2015).

En la actualidad Sote es la directora de un centro de educación infantil y primaria público (rural), de la provincia de Segovia, de cerca de un centenar de estudiantes. La escuela ha sido reconocida y estudiada por la calidad de su gestión y liderazgo, que se caracteriza por el gran valor que otorga a los lazos comunitarios (Gómez-Rodríguez, 2017; Barba-Martín, Velasco, García-Martín, 2018).

Su caso nos llevó a estudiar tanto sus prácticas de aula —como maestra y tutora de un grupo multinivel de once niños y niñas cursando 5to (10 y 11 años) y 6to de primaria (11 y 12 años)— como de sus acciones como directora de la escuela durante el curso 2019-2020.

Al igual que en el primer caso, en esta oportunidad también nos centramos en las interacciones, prácticas educativas y reflexiones que tenía la maestra con nosotros, sus estudiantes y los diversos integrantes que participaban en la comunidad. Sin embargo, en este caso tuvimos la oportunidad de vivenciar la extensión de las acciones promovidas por Sote en otros docentes de la comunidad educativa.

4. Trabajo de campo

⁷ Conspiración Educativa es un movimiento que surge en Segovia en 2014, cuando maestros y maestras egresados de la Escuela de Magisterio de la Universidad de Valladolid se reunieron para expresar sus anhelos por cambiar la realidad educativa de la región (González, 2017).

El trabajo de campo se desarrolló desde marzo de 2019, hasta marzo de 2021 por medio de observación participante, análisis de documentos y la realización de entrevistas semiestructuradas y entrevistas informales.

Tabla 2. Organización del trabajo de campo

Actividades	Fechas
Acceso al campo	Marzo 2019
Observación participante activa (caso 1)	Desde marzo 2019 hasta marzo de 2020
Entrevistas informales (caso 1)	
Análisis de documentos	
Observación participante activa (caso 2)	Desde septiembre de 2019 hasta marzo de 2020
Entrevistas informales (caso 2)	
Análisis de documentos	
Entrevistas semiestructuradas (caso 1)	Septiembre de 2020 Marzo de 2021
Entrevistas semiestructuradas (caso 2)	Septiembre de 2020 Marzo de 2021
Entrevistas a niños y niñas con sus familias (caso 1)	Desde agosto 2020 hasta octubre de 2020
Entrevistas a niños y niñas con sus familias (caso 2)	Desde agosto 2020 hasta octubre de 2020

La observación participante en el primer caso se desarrolló durante dos cursos escolares (2018-2019/2019-2020), sumando un total de 32 jornadas escolares de aproximadamente cinco horas durante 12 meses. En el segundo caso, el trabajo de observación se realizó durante un curso escolar (2019-2020), 30 jornadas escolares de aproximadamente 7 horas semanales durante un periodo de 6 meses.

En ambos casos realizamos una observación participante activa (Spradley, 2016, Flick, 2015), en la cual, además de realizar tareas centradas específicamente en la investigación (recolección de registros y toma de notas de campo), colaboramos directamente en el aula con las maestras, realizando tareas de diversa índole: guiar y acompañar a las docentes y estudiantes durante las actividades de aprendizaje, planificar actividades para el alumnado o la comunidad, organizar material didáctico, dar instrucciones, realizar lecturas colectivas e individuales, procurar la seguridad de los grupos en las salidas pedagógicas, participar en actividades de cohesión de la comunidad educativa y dialogar con los grupos en situaciones de conflicto.

Fuera del horario escolar nos reunimos con las maestras para realizar diversas entrevistas informales (Kvale, 2012) y cuatro entrevistas semiestructuradas que tenían como objetivo

realizar reflexiones sobre las acciones desarrolladas en conjunto y analizar el trabajo desarrollado. Por otro lado, para complementar la información obtenida y facilitar la triangulación de datos, realizamos seis entrevistas semiestructuradas con los niños y niñas de cada uno de los grupos estudiados e integrantes de sus familias (principalmente padres y madres).

Los registros documentales correspondieron a material generado por los y las estudiantes durante el periodo de colaboración en las escuelas: dos revistas escolares, una presentación para una conferencia, un libro de cuentos, una canción, fichas de planes de trabajo, fichas de tertulias literarias y fichas de grupos interactivos.

5. Técnicas e instrumentos de recogida de la información

De acuerdo con las indicaciones de Yin (1989) diseñamos múltiples fuentes de evidencia durante la fase de recopilación de datos. Por medio de observación participante activa, entrevistas informales, entrevista semiestructuradas y análisis documental identificamos y caracterizamos los diálogos y describimos las acciones, interacciones y justificaciones que se daban en el marco de actividades comunes que diariamente realizaban las maestras y que poseen relación directa con nuestros objetivos de la investigación.

Para la observación participante activa en ambos casos se utilizó una ficha de observación validada por expertos (ver más en Gajardo, 2019), la cual sirvió de guía para la toma de registros. Por otro lado, para tomar nuestras notas de campo implementamos un protocolo de observación del ambiente de aprendizaje (Iglesias, 2008) en el cual contemplamos tres dimensiones: a) la dimensión física del ambiente analizado (estructura y organización del aula o lugar de aprendizaje); b) la dimensión funcional y el tipo de actividades desarrolladas (actividades educativas, formas de ejecución y finalidad); c) la dimensión relacional entre docente y alumnado y otros participantes (tipos de interacciones discursivas y dialógicas).

Las entrevistas informales tal como expone Kvale (2012) no tuvieron un guion específico, sin embargo, se desarrollaron bajo una lógica de reflexión pedagógica propia de la pedagogía crítica (Shön, 1992) con la que las docentes en ambos casos sienten afinidad teórica. Durante estas, el objetivo principal fue la explicación a las características y el sentido de las actividades educativas desarrolladas en conjunto y las modalidades organizativas seleccionadas.

Las entrevistas semiestructuradas a las maestras fueron dos por caso, y tal como sugiere Flick (2015), se basaron en un guion validado por dos expertos y se realizaron al finalizar el

proceso de observación participante activa. En ambos casos las maestras dieron su consentimiento para difusión de los hallazgos de la investigación.

Las entrevistas semiestructuradas a los y las estudiantes y sus familias (tabla 3) se desarrollaron siguiendo los mismos protocolos que las entrevistas de las maestras. Para resguardar la información sensible, tanto padres como madres estuvieron apoyando las dinámicas de la entrevista en el caso de los niños y niñas de infantil y, al igual que las maestras, todos los participantes dieron su consentimiento para la difusión de los hallazgos de la investigación.

Tabla 3. Entrevistas a niños, niñas y sus familias

Entrevistas caso 1	Fecha
Niña grupo 4 y 5 años con su madre	Agosto 2020
Niño grupo 4 y 5 años con su madre	
Niña grupo 4 y 5 años con su madre y su padre	
Entrevistas caso 2	Fecha
Niño y niña grupo 9 y 12 años con su madre y su padre.	Octubre 2020
Niña grupo 9 y 12 años con su padre y su madre	
Niño y niña grupo 9 y 12 años con su madre y su padre.	

Tanto las pautas de entrevista, como las transcripciones literales de estas se encuentran en los anexos de este TFM: guiones de entrevistas (anexo I) y transcripciones (anexo II).

6. Técnica de análisis de datos

Organizamos y seleccionamos los datos que obtuvimos a través de la creación de categorías emergentes a partir de citas extraídas de los registros de investigación —transcripciones de entrevistas, fotos, audios, vídeos, documentos de trabajo (Glaser y Strauss, 1967) —, esto, con el apoyo del programa de análisis cualitativo Atlas.ti V. 8.

Para establecer las categorías de la investigación realizamos una codificación abierta inductiva, siguiendo el modelo propuesto por Oses, Sánchez e Ibáñez (2006) con el cual recuperamos información relevante para establecer una teoría consonante con nuestros objetivos de investigación.

Tabla 4. Categorías de la investigación

Categoría	Subcategorías
Prácticas docentes para el ejercicio de la autonomía del estudiantado	- Fundamentación teórica o metodológica. - Fundamentación filosófica.

Prácticas docentes para el desarrollo de la colaboración del estudiantado	- Descripción práctica. - Fundamentación teórica o metodológica. - Fundamentación filosófica.
Señas de innovación educativa.	- Descripción práctica. - De la práctica - De la fundamentación teórica, metodológica o filosófica.
Relaciones MRP	- Relación experiencial o práctica. - Relación teórica.

Para validar nuestro proceso de codificación seguimos las recomendaciones de Rodríguez, Gil y García (1996), que exponen que el proceso debe ser: exhaustivo, pertinente, poseer exclusión mutua y utilizar un único principio clasificatorio.

Para definir los ejemplos que expresaríamos en los resultados de la investigación, atendiendo a las categorías generadas y al enfoque crítico seleccionado por los investigadores y participantes del estudio, seleccionamos aquellas citas que poseyeran mayor robustez temática (densidad), utilizando las funciones de reporte del programa Atlas Ti. V. 8.

7. Calidad de la investigación: ética, rigor y validez del estudio de casos

La ética es un elemento transversal en nuestra investigación. Su presencia no solo está en las delimitaciones teóricas y el enfoque crítico que hemos asumido durante todo nuestro proceso investigativo, sino que también se presenta en la finalidad misma de la investigación: la mejora de la educación en aras de la transformación de la escuela. En este contexto, la investigación misma es ética pues enaltece el factor humano, personal y subjetivo un profesorado que también actúa éticamente bajo el mismo compromiso.

En su fundamentación, la investigación se orientó por los criterios éticos de la investigación planteados por Simons (1989) y Kemmis y Robottom (1981) que son recogidos por el grupo LACE (1999) y los cuales definen que en una investigación:

- a. Debe existir una negociación entre los participantes del estudio y el investigador en cuanto a los límites, relevancia y publicación de la información que de ellos se obtiene.
- b. Debe existir colaboración entre los participantes de la investigación.
- c. Debe existir confidencialidad de los datos de los participantes del estudio.
- d. Debe respetar puntos de vista y valoraciones de los participantes.

En otros aspectos, para resguardar también el elemento ético del estudio se establecieron criterios de calidad, rigor y validez científica antes, durante y después del trabajo de investigación:

7.1. Criterios de rigor científico

El rigor o credibilidad que demuestra una investigación es valioso en todo diseño investigativo. Sin embargo, los criterios de rigor científico son definidos de distintas formas según el enfoque investigativo desde el cual se posicione el investigador (Vallés, 2010).

Una investigación no es válida cuando no tiene credibilidad y sin credibilidad no hay transformación. Sandín (2003) señala que en la investigación educativa esta premisa es delicada, ya que, si los estudios no pueden ofrecer resultados válidos, entonces ¿cómo se tomarán decisiones políticas, educativas, curriculares que respondan a un derecho de humano? Particularmente, en investigaciones del tipo cualitativo, Vallés (2000) señala que una de las propuestas más didácticas se encuentra en el trabajo de Guba (1989) y Lincoln y Guba (1985) quienes definen tres grupos de "criterios de calidad" a considerar en un estudio cualitativo:

- 1) Criterios de confiabilidad (*trustworthiness*).
- 2) Criterios de autenticidad.
- 3) Criterios éticos.

Para nuestro TFM es especialmente importante el primer grupo, "confiabilidad" o *trustworthiness*, ya que este concibe como eje principal la construcción de las perspectivas investigativas con las personas que colaboran en la investigación. En la propuesta de Guba (1989), elegida como base en nuestra investigación, los criterios se explican así:

- Criterio de Credibilidad: representa todas aquellas variables que hacen que un estudio sea verídico. Para lograr dicho fin se puede recurrir a diversas estrategias o métodos durante el estudio: trabajo prolongado en un mismo lugar, observación persistente, triangulación de datos, etc.
- Criterio de Transferibilidad: representa todas aquellas variables que hacen que un estudio sea interpretativo y descriptivo de un contexto dado. Para lograr dicho fin se puede recurrir a diversas estrategias o métodos durante el proceso investigativo: hacer un muestreo teórico, recoger abundantes datos descriptivos, etc.
- Criterio de Dependencia: representa todas aquellas variables que hacen que un estudio ofrezca relativa estabilidad de datos. Para lograr dicho fin se puede recurrir a diversas estrategias o métodos durante la investigación: métodos solapados, réplica paso a paso, establecer una pista de revisión, etc.
- Criterio de Confirmabilidad: representa todas aquellas variables que hacen que un estudio pueda ser confirmado por otros y así obtener resultados parecidos. Para lograr dicho fin se puede recurrir a diversas estrategias o métodos durante la investigación: triangulación, ejercicio de la reflexión, etc.

Por otra parte, el estudio de nuestro TFM también toma elementos del trabajo sobre validez catalítica de Lather (1986), la cual se refiere al “grado en el que el proceso de la investigación reorienta y motiva a los participantes a analizar y entender la realidad con el fin de transformarla” (p. 272). Este enfoque ha sido, sin duda, uno de los más utilizados en nuestros intercambios con las maestras durante el trabajo de campo y sin duda este TFM también será un registro valioso para los contextos estudiados.

7.2. Criterios de confiabilidad aplicados en el TFM

En nuestro trabajo investigativo, realizamos las siguientes acciones referentes a los criterios sugeridos por Guba (1989) y Lincoln y Guba (1985) para la credibilidad, transferibilidad, y confirmabilidad del estudio.

- Criterio de Credibilidad

1. Estrategia de comprobaciones con participantes: supone un proceso en el cual los participantes de la investigación comprueban la veracidad de esta.

Las participantes (maestras) tuvieron acceso al material de investigación y al análisis realizado durante los diálogos de reflexión pedagógica. Además, se les brindó la posibilidad de corregir y aclarar nuestras interpretaciones.

2. Estrategia de establecer corroboración o coherencia estructural: Guba (1989) identifica esta estrategia como la comprobación de cada dato y la interpretación con todos los otros, para determinar que no existen contradicciones, y si las hay, que el investigador sea capaz de interpretarlas de forma coherente con los integrantes del estudio.

Este criterio se estableció desde la planificación a la finalización del trabajo de campo y la creación del TFM. Esto porque el método que se utilizó estaba relacionado con el discurso, pero también con la práctica observada. Para ello, resultó importante el uso de Atlas. Ti, el cual no solo ayudó en la definición del análisis de datos, sino también en el orden general de la información.

- Criterio de Dependencia

1. Estrategia de establecer una pista de revisión: son documentos que ofrecen información sobre el proceso cronológico y descriptivo del desarrollo de una investigación. En su forma progresiva puede tomar forma en diarios o bitácoras del investigador. En su forma descriptiva puede tomar forma en notas de entrevista, cuadernos de campo, etc.

Durante el proceso de investigación se utilizaron variados recursos: diario con notas de campo, calendarios y notas de entrevista.

2. Estrategia de realizar acuerdos para que un observador externo revise la dependencia: Guba (1989) identifica esta estrategia como aquella en la que “alguien competente se preste a examinar la pista de revisión y comentar el grado en el que los procedimientos usados caen dentro de la práctica generalmente aceptada” (p. 161).

Nuestra labor fue supervisada por los profesores tutores de la investigación, que poseen las competencias fundamentales para definir si las actividades presentaron la calidad adecuada.

- Criterio de Confirmabilidad

1. Estrategia ejercicio de reflexión: es una estrategia compleja, que según explica Guba, supone la revelación de supuestos epistemológicos que subyacen en el proceso investigativo por parte del investigador. En este contexto, la reflexión del investigador y su trabajo ejemplifica la base de su actuar investigativo y ello se evidencia en la publicación de sus introspecciones. El investigador es quien define los cambios en el método de su investigación y las decisiones que tomó sobre la base del análisis de su propio proceso descubridor.

Durante el desarrollo de nuestra investigación existe evidencia documental de las decisiones que tomamos durante nuestro trabajo de campo, esto porque en la investigación cualitativa es bastante común que sucedan cambios en la forma de ver el mundo del investigador, obviamente por el valor subjetivo que subyace de este tipo de metodología. El ejercicio de reflexión dota a nuestros informes de investigación de un valor personal: impregnar nuestra subjetividad en el trabajo realizado.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

Exponemos en este capítulo dos grandes apartados, uno por caso, y organizamos el análisis en subapartados que exponen las categorías identificadas. Hemos integrado citas textuales que se extraen de nuestras fuentes de información, que aparecen descritas entre paréntesis indicando la situación de enunciación.

Hemos resguardado la identidad de los y las participantes cambiando sus nombres y cubriendo sus rostros en las figuras que integramos como ejemplo.

1. El caso de Rosa como docente en un aula de infantil en la ciudad de Segovia

Rosa tiene muchos años de experiencia como docente de infantil y un discurso activo en defensa de los derechos de los niños y las niñas. Esta característica la ha acompañado desde mucho antes de que la conociéramos en el PID de educación inclusiva de la Universidad de Valladolid en el que participamos, y esta ha sido la razón fundamental por la que hemos decidido estudiar su caso.

Cuando ingresamos a su aula, el 21 de marzo de 2019, rápidamente sentimos que no éramos los primeros en colaborar con ella. Nos incorporamos en el segundo cuatrimestre del curso 2018-2019, cuando los niños y las niñas de 4 y 5 años de su grupo cursaban el último curso del ciclo de educación infantil.

Nos llamó la atención que el grupo fuera tan cercano y trabajara tan cohesionado en las primeras actividades que desarrollamos con él —a pesar de que pensábamos que nos verían como “diferentes”⁸—. Ese mismo día, en un breve diálogo que tuvimos con la maestra, ella aclaró nuestras dudas “[ellos y ellas] acostumbran a recibir a muchas personas en el aula” (investigadora, nota de campo, 21/03/2019) y eso fue algo que confirmamos al poco tiempo.

Durante los 18 meses de observación notamos cómo llegaban al aula personas muy diversas: maestras en prácticas, otras maestras de la escuela, integrantes de las familias, expertos y expertas en temas relacionados con los proyectos que se estaban desarrollando en el aula o personas de la comunidad (funcionarios de museos, artistas, entre otros).

Con esta experiencia conocimos la primera gran característica del aula de Rosa: “ella, siempre que la situación lo permita, preferirá trabajar con otros, aunque ello resulte en una carga laboral mayor” (investigadora, nota de campo, 11/03/2020). La figura 2 ejemplifica esta afirmación. En ella puede observarse cómo el alumnado de la clase realiza una puesta en

⁸ Quien realizó la observación participante activa es una profesora chilena con poca experiencia en el contexto educativo español. Su léxico, acento y costumbres en el aula pueden ser diferentes a los de una persona de España.

común de ideas con dos maestras en prácticas, un maestro visitante, una investigadora y la propia Rosa:



Figura 2. Asamblea de niños y niñas. Elaboración propia.

Las familias, al igual que nosotros, destacaban esta característica y la consideraban como una fortaleza del trabajo de la maestra y como uno de los motivos por los que habían decidido incorporar a sus hijos e hijas en esa escuela:

Hacía muchas actividades [con las familias]. Podíamos intercambiar puntos de vista entre nosotros y eso es valioso (Madre, Entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

Creo que Rosa no solo se preocupó de hacer grupo en la clase, sino hacer grupo de las familias también. Y no solo había momentos puntuales de vernos, como pueden ser los cumpleaños, etcétera, sino que había un proyecto común (...) nos hizo vincularnos más al cole, con los proyectos (Madre, entrevista semiestructurada, 13/08/2020).

Nuestro trabajo con el grupo de 4 y 5 años se fue organizando con el tiempo. Asistíamos regularmente los miércoles al aula, desde el inicio hasta el término de la jornada educativa. También acompañamos al grupo en otras actividades (salidas al entorno natural, planificación o presentación de actividades culturales o deportivas en la escuela, entre otras). En estas actividades nos centrábamos principalmente en apoyar a la maestra en el trabajo planificado por ella, o con nuestra colaboración, o por los propios niños y niñas.

El grupo de 4 y 5 años se mostraba muy cohesionado y se caracterizaba por el uso de un lenguaje común: utilizaban la perspectiva de género, distinguiendo el femenino del masculino siempre que fuera posible: “los niños y las niñas de esta clase estamos aprendiendo” (niña de 4 años, registro de audio de trabajo en el aula, 16/05/2019); solicitaban el permiso de su interlocutor cuando querían hablar de él: “Antonio, ¿puedo hablar de ti un momento?” (niña

de 4 años, registro de audio de asamblea, 02/05/2019); se felicitaban entre ellos y ellas cuando notaban un nuevo aprendizaje “Amanda, has estado aprendiendo mucho sobre ciencia” (niño de 5 años, registro de audio de asamblea, 25/04/2019) o destacaban las cualidades de sus compañeros: “es que Pedro es un niño muy curioso” (niño de 4 años, registro de audio de asamblea, 30/05/2019).

Por otro lado, el grupo demostraba una gran facilidad para organizar su propio trabajo (realizaban planes de trabajo), cuidar del otro (en las salidas al entorno natural se agrupaban en parejas y solían cuidarse mutuamente) y exponer públicamente sus aprendizajes a sus propios compañeros, docentes y familias (realizaban conferencias sobre temas de aprendizaje diversos).

Todo lo anterior iba ligado a una fuerte solidaridad grupal:

Por algo nos dábamos la mano. No vamos a darnos la mano por nada. Me das la mano y vamos para acá. Para cuidarnos ¿No? El uno del otro. Para (...) pues no sé para qué más, eso era lo importante (...) que nos queremos y pensamos en otras personas (Niño de 5 años, entrevista semiestructurada, 13/08/2020).

Cuando inició el curso 2019-2020 fuimos testigos de la llegada de un nuevo grupo al aula de Rosa: 25 niños y niñas de 2 y 3 años. Con ello, pudimos observar y colaborar desde un inicio en la creación de un ambiente de aprendizaje que generase la cohesión grupal, el clima de respeto y la autonomía que caracterizaba el estilo educativo de la maestra.

El día 3 de septiembre de 2019, apenas el grupo de 2 y 3 años ingresó al aula, salimos al medio natural. Esta es la segunda característica de Rosa que más nos llamó la atención: “siempre confía en los niños y niñas, no subestima su capacidad de aprendizaje y demuestra sus altas expectativas desde el principio” (investigadora, nota de campo, 03/09/2019).

El grupo de 2 y 3 años, durante nuestra observación, se caracterizó por tener gran curiosidad por aprender cosas nuevas: “qué ilusión [conocer] la catedral y a San Frutos” (niña, audio de trabajo en el aula, 16/10/2019) y un gran ánimo por comunicar sus aprendizajes “estamos haciendo una revista para nuestras familias (...) sobre aprender” (niño de 3 años, audio trabajo en el aula, 18-12-2019). Con el tiempo generaron un ambiente en donde el cuidado del otro “Yo te cuido y tú me cuidas” (niño de 3 años, registro de audio de aula, 23/10/2019) y el respeto fueron esenciales, como puede verse en la siguiente figura en la que se reproduce la ley principal creada en el parlamento (una forma de asamblea freinetiana impulsada por Rosa), donde niños y niñas crearon las leyes de la clase:



Figura 3. Ley creada por el grupo de 2 y 3 años. Elaboración propia

1.1 Prácticas educativas dirigidas al desarrollo de la autonomía y la colaboración del alumnado

Para Rosa la autonomía es un concepto similar a la libertad, una libertad que va ligada a la moralidad del ser humano:

Me parece vital trabajar la libertad y como sinónimo en esta ecuación sería la autonomía: la capacidad de decidir lo que quieres hacer y lo que debes hacer (...) También siempre ligado a la moralidad, con autonomía no estamos hablando sólo de una cuestión física, de los más pequeños, de una cuestión intelectual, sino desde otro aspecto moral: ético, esta autonomía ética y moral: yo pienso por mí mismo, valorando lo que me dicen, valorando el entorno, pero yo pienso y actúo por mí mismo (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/05/2021).

Si bien la autonomía es un elemento esencial en el desarrollo de la libertad, el cuidado y el autocuidado son aspectos complementarios a esta igualmente imprescindibles:

[El cuidado y] el autocuidado a nivel de higiene, de la alimentación y del control de los peligros. Cómo yo controlo el peligro: [está el] peligro físico y está el peligro intelectual, finalmente está el peligro moral. La autonomía tiene que ir en estos tres grandes bloques (...) pero el trabajo más básico, del cuidado de una persona, que a veces parece menos elevado, también es muy importante (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/05/2021).

Comprendiendo la conceptualización que hace Rosa de la autonomía, se entiende que en el momento de educar se debe considerar la individualidad del niño y la niña y su derecho humano a ser libre y a tomar decisiones.

Como ejemplo, podemos narrar una de las variadas ocasiones en las que fuimos testigos de discusiones entre niños y/o niñas de 2 a 5 años que eran resueltas casi totalmente por ellos mismos, ya que tanto la maestra, como sus colaboradores, se desmarcaban de un conflicto que no les era propio, señalando aspectos morales que los niños y niñas podían comprender:

Niña: Rosa, ella me golpeó en la cabeza.

Rosa: yo no te he golpeado, jamás lo haría ¿por qué me dices eso?

Niña: Ella me ha golpeado.

Rosa: oh, está muy mal pegar a las personas... ¿y si lo habláis? (diálogo entre Rosa y niña de 3 años, registro de audio en el aula, 23/10/2019).

Luego de esta interacción, la niña agredida fue a hablar con quien la había agredido diciéndole que estaba mal pegar a las personas. Tras un par de interacciones en las que la pequeña negaba su actuar, llegaron a este diálogo:

Niña: A ti no te agrada que te peguen.

Niña agresora: No me agrada.

Niña: a mí no me agrada. Yo no te pegaría (diálogo entre niñas de 3 años, registro de audio de aula, 23/10/2019).

Es así como, sin la intervención directa de un adulto, las niñas accedieron a una idea de reciprocidad que, con el tiempo, surgía sin la necesidad de interacción directa con la maestra. Rosa señala que esto es complejo, ya que como docentes es más fácil intervenir porque dar autonomía puede generar problemas:

Prefiero que un alumno tenga una mala decisión bajo mi punto de vista, pero la ha tomado libremente. Aunque yo no esté de acuerdo, aunque no sea la mía. Mi objetivo es educar a mis alumnos para que tomen decisiones, incluso contra mis principios, pero que lo importante es que las tomen ellos con esta conciencia de la moralidad tan amplia que tenemos los seres humanos (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/05/2021).

Tal y como ya hemos apuntado, el cuidado y autocuidado también se transforman en elementos clave:

Practicar con el ejemplo ha sido una acción que siempre veo en las acciones de Rosa. Cuando uno de sus estudiantes llora o está triste, ella dirá “en esta clase nadie sufre” y es un compromiso que cumple. Hay cosas que hace ella misma, o nosotros [sus colaboradores], como ayudar con el aseo cuando un niño está enfermo. Sin embargo, al establecer una relación respetuosa, afectuosa y centrada en el cuidado, sus estudiantes practican siguiendo su ejemplo (investigadora, nota de campo, 23/10/2019).

La colaboración, para Rosa, está enlazada con la autonomía, porque ambos son fenómenos sociales, pero la colaboración es un principio esencial de la sociedad:

Para el ser humano colaborar es una cosa práctica. O sea, no solo lo moralmente correcto es práctico: es el vivir. Si tú vives solo tienes el doble del trabajo que si de alguna manera haces un trabajo mancomunado (...) tenemos una sociedad que parte de la colaboración, sin ella no hay sociedad (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

La colaboración en palabras de la maestra es un elemento educativo, pues provoca conflictos y de ellos surge el aprendizaje, por eso ella genera prácticas educativas dialógicas, como la asamblea, el parlamento o el trabajo por proyectos:

[Sobre los proyectos] hay algunos que son particulares, son personales. A veces cuando hablamos de colaboración dejamos al individuo, y bajo mi punto de vista, esto no es correcto. Un niño puede tener un proyecto personal y debe tener espacio en el aula para poder desarrollarlo, pero también puedes plantear proyectos que sean comunes, para que surjan estos conflictos que humanizan la relación. La colaboración, el poner encima de la mesa en el aula los conflictos que genera la envidia (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Las asambleas (reuniones grupales de organización del aprendizaje) y parlamentos (reuniones para la toma de decisiones y creación de leyes y acuerdos grupales) son acciones en las que los niños y las niñas tienen la oportunidad de compartir sus aprendizajes, sobre todo aquellos que surgen de conflictos y darles un punto de vista moral:

Rosa: Fíjate qué ha pasado ¿qué está pasando aquí? [después de leer un libro que llevan trabajando hace unos días].

Niño: Algunos animales se están muriendo.

Rosa: ¿Y alguien tiene una idea sobre qué ha ocurrido?

Niña: No tiene una casa.

Niño: No come

Rosa: ¿y algo más? (no surgen más ideas) ¿y si hacemos un proyecto?

Niños y Niñas: ¡sí! (Niños y niñas de 4 y 5 años con Rosa, registro de audio de asamblea, 30/05/2019).

Para los y las estudiantes esta actitud siempre fue consciente, porque en el aula se hablaba de todo lo que permitiera aprender cosas nuevas:

Que si uno se pusiera a hablar y estaban hablando el primero que el otro y el otro se ponía a hablar, el otro tendría que callarse porque el primero que ha hablado era el primero y él ha querido hablar (...) eso es el respeto, escuchar (Niña 5 años, entrevista semiestructurada, 22/08/2020).

Para Rosa la colaboración “va ayudando a construir la moralidad del alumno” (Rosa, entrevista semiestructurada, 08/11/2020). Y esa moralidad debe ser compartida con todas las personas, por ello utiliza algunas técnicas Freinet, como la revista escolar o la conferencia (además del trabajo por proyectos), para no solo generar nuevos aprendizajes en sus estudiantes, sino que también en otras personas de la comunidad educativa (ver figura 4 y 5; en esta última se refleja una conferencia en la que el grupo expone ante las familias 20 acciones para evitar la desaparición de los animales en peligro de extinción):



Figura 4. Revista sobre el proyecto de animales en peligro de extinción. Elaboración propia.



Figura 5. Conferencia de niños y niñas de 4 y 5 años. Elaboración propia

1.2 Fundamentos teóricos, metodológicos y filosóficos de las prácticas

Las prácticas educativas de Rosa tienen algo de su personalidad, experiencia y formación. Desde que es pequeña se ha caracterizado por el deseo de aprender, por ser optimista, crítica y activista:

“Bueno yo la verdad es que la vida me ha ido llevando hasta aquí (...) he tenido una familia que me ha ayudado mucho. Mi padre era una persona muy católica pero progresista, la necesidad de la bondad la he vivido siempre en mi familia (...). [Mi madre] era una mujer de manera de ser crítica (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/05/2021).

Sin embargo, ella señala que, si bien, al iniciar su carrera como maestra tuvo referentes cercanos, también la intuición y la experimentación la guiaban en su práctica pedagógica, por ello siente afinidad inmediata por los MRP, a los cuales llegó casualmente por recomendación de una amiga (ver apartado 1.3).

Respecto a las ideologías pedagógicas, Rosa piensa que leer a grandes pedagogos la ha inspirado a transformar sus prácticas: “leer a Pestalozzi, leer a Froebel, a Montessori, a todos los grandes de la pedagogía del siglo XIX. A los americanos (...) ha hecho que genere un compromiso ético con los niños y las niñas” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/05/2021). Además, estas lecturas han sido acompañadas por grandes experiencias, como su estancia de un año en Estocolmo y sus visitas a escuelas en Reggio Emilia.

La ideología educativa de Rosa, ampliamente influida por sus lecturas y sus propias experiencias, la lleva ver la escuela como “una tribu que debe proteger, cuidar y acoger al niño y la niña” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021) y para mantener la tribu unida debe existir trabajo colaborativo, respetuoso y responsable. Por ello, los fundamentos metodológicos de su práctica se relacionan con el pensamiento de Freinet y de Malaguzzi, aunque con toques personales que la misma Rosa ha generado. El aprendizaje por proyectos es su testimonio más insigne: “Yo prefiero que los niños aprendan haciendo proyectos, experimentando, que es lo más natural, hace más de 100 años que se trabaja de esta forma” (Rosa, registro de audio de ponencia, 23/03/2021).

Para Rosa los proyectos no son pasos que se puedan aplicar mecánicamente: “son un proceso, una forma de transformar la escuela y te hacen ver que en la escuela hay muchos espacios no educativos” (Rosa, registro de audio de ponencia, 23/03/2021). Son colectivos y, por ello, tienen un sentido social, para lograr esto “se debe contar con la aportación de las familias y los integrantes de la comunidad porque el proyecto debe construirse democráticamente, mediante el diálogo y el pensamiento” (Rosa, registro de audio de ponencia, 23/03/2021).

1.3 Movimientos de Renovación Pedagógica y su relación con las prácticas educativas

La relación de Rosa y los MRP se da casualmente cuando ella apenas empezaba a ejercer como maestra:

Una compañera me dice ‘hay unos encuentros de los movimientos de renovación pedagógica en Santiago de Compostela. Yo tengo una plaza, pero no puedo ir ¿quieres ir tú?’ Y yo digo ‘Me voy’. Luego, en un avión a Santiago de Compostela, con todos los referentes pedagógicos catalanes del momento. Yo con 18 años... He tenido suerte ¿no? (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

A partir de entonces, no dejó de asistir a las jornadas y reuniones que se desarrollaban bajo el alero de los MRP de Catalunya, donde siempre ha sido una militante activa: "No comprendo la educación sin la vertiente social y política" (Rosa, registro de audio de ponencia, 23/03/2021) y esta red de maestros y maestras ha sido el espacio propicio para definir sus convicciones educativas desde un pensamiento político activo.

Rosa ha señalado públicamente que el haber trabajado en la escuela con el acompañamiento de los MRP ha sido determinante para sentir que lleva una vida coherente entre el

pensamiento y la acción: “porque [con el MRP] se genera una red colectiva que pienso que es imprescindible para la mejora social, que no puede ser de otra manera: la mejora social será colectiva o no será” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

A partir de su experiencia como militante, ella confirma un compromiso con la justicia educativa, que en palabras simples se logra “cuando todo lo que hacemos en la escuela, a nivel metodológico, está impregnado de una utopía, que no debemos abandonar” (Rosa, entrevista informal, 16/04/2021). Esta utopía no es más que el deseo de que la escuela sea más equitativa, democrática e inclusiva.

Rosa señala que cuando se trabaja en solitario, sin una red que comparta una ideología de transformación, surgen “algunos movimientos más metodologistas, que proponen cambios en la manera de hacer que, desde mi punto de vista, solo sirven para crear grandes titulares” (Rosa, registro de audio de ponencia, 23/03/2021). Por ello, todas las acciones educativas deben tener como sentido una utopía educativa, que tiene mucha relación con el derecho humano a la educación y que por eso es tremendamente importante.

Rosa piensa que los cambios se deben dar de forma lenta, muy reflexionada y compartida. Los MRP son un espacio en donde los y las docentes pueden tener mejor acceso a lo que denomina “lluvia fina, esa forma en la que te vas mojando poco a poco” (Rosa, registro de audio de ponencia, 23/03/2021). Ya que quienes lo conforman defienden una educación más pausada y donde es posible acceder a muchas experiencias y saberes que van calando poco a poco en el grupo: “A medida que pasó el tiempo fui conociendo a grandes pedagogos europeos, luego descubrí a los americanos, en el MRP tomamos estas lecturas y las trasladamos a la actualidad, a nuestras prácticas. Es rescatar un legado (...) yo me siento una freinetiana por ello” (Rosa, entrevista informal, 29/01/2020).

Finalmente, el pertenecer a un MRP da a Rosa ánimos para enfrentar los cambios con un optimismo cargado de crítica social:

Soy de las que reivindica la militancia desde la felicidad, ver el mundo positivamente a pesar de todo (...) la ilusión hace que la mejora vaya encaminada de forma positiva. Vivo el mundo como un camino que podemos hacer mejorar entre todos (...) La alegría, la ilusión y el componente positivo de la vida es básico para cualquier maestro que quiera cambiar el mundo. Y esto no excluye tener una mirada crítica hacia la sociedad (Ruiz, 2016).

Y es este optimismo crítico el que se impregna en las prácticas que observamos durante nuestra investigación, que muchas veces se alejaban de las lógicas de la escuela infantil tradicional. Por ejemplo, el dejar en manos de los niños y niñas la organización del aula, incluidas las normas sociales (por medio del parlamento); el eliminar rutinas típicas de las aulas de infantil para dar gran espacio al juego libre y al trabajo autogestionado (por medio, por ejemplo, de los planes de trabajo); el defender formas de evaluación que se basen en la observación cualitativa de los progresos de los niños y niñas (mediante un diario del docente y entrevistas a las familias) o el dar espacio a la participación de la comunidad en el aula —en la figura 6 se ve cómo, con la ayuda de una de las familias, el grupo de 4 y 5 años crió pollitos en una incubadora en el aula— y fuera de ella (trabajando colaborativamente con otros docentes o expertos locales).



Figura 6. Crianza de pollitos en el aula. Elaboración propia.

1.4 Innovación educativa en las prácticas desarrolladas

La innovación educativa es percibida por Rosa como la colaboración: “podríamos hacer una regla de sesgo, un paralelismo, son bastante iguales” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021). Esto se debe a que ambas se son necesarias para la existencia de la sociedad y porque, a la vez, ambas se pueden analizar desde dos puntos de vista, uno más “práctico” y otro más “transformador”: “La innovación es una necesidad de cualquier persona ética que se dedique a cualquier oficio (...) es necesaria para la sociedad (...) un carnicero debe innovar si quiere mantener su negocio en pie” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Por eso piensa que es mejor hablar de renovación pedagógica en vez de innovación educativa, ya que:

En la renovación pedagógica hay un componente político detrás que es de transformación social, esa es la diferencia. La innovación es que tú buscas

unas técnicas para hacer mejor tu trabajo, pero la innovación puede estar en el marco de cualquier ideología. La renovación pedagógica es un marco en el que pretendes una sociedad igualitaria. Esa es la diferencia, es que es así de fácil. (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Para defender esta postura explica que la innovación educativa es aquella obligación que tienen los maestros y las maestras para que su trabajo se haga bien, sea más fructífero y se logren los objetivos educativos propuestos. Sin embargo, el docente renovador pedagógico, además de ser un buen profesional, éticamente tiene un compromiso social.

Cuando le preguntamos si se consideraba una persona innovadora ella contestó:

Me considero una maestra renovadora. La innovación me interesa, pero no tanto, porque la renovación pedagógica conlleva una innovación (...). Detesto bastante la innovación por la innovación ¿Sabes? Innovar por innovar me parece detestable (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Cuando ella habla del concepto “innovar por innovar” nos cuenta una experiencia que tuvo cuando visitó una escuela privada que desarrollaba ideas de Reggio Emilia y Loris Malaguzzi para caracterizarse como innovadora y generar todo un concepto publicitario en torno a su propuesta educativa. A ella esto le hizo sentir vergüenza, porque hablaban de uno de sus referentes pedagógicos desde un punto de vista mercantil y capitalista, descartando los elementos ideológicos comunitaristas que lo caracterizan.

Cuando termina su narración defiende que la innovación solo puede existir para mejorar el bienestar de los niños y niñas, de sus familias y de la sociedad en general. Si no sirve para esto, es una mentira “y las mentiras son detestables, por eso innovar por innovar es detestable” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Por otro lado, comenta que muchas veces la innovación se centra exclusivamente en metodologías o estrategias pedagógicas que pueden ser útiles: “sabemos que los niños aprenden más de esta manera” (Rosa, entrevista semiestructurada, 27/04/2021), sin embargo, lo que ella piensa es que el fin no es que aprendan más, sino que sean mejores personas: “nosotros [los renovadores] no queremos solo que [niños y niñas] aprendan más, queremos que sean mejores personas, que sean críticos y que quieran transformar la sociedad” (Rosa, entrevista).

En el aula, la innovación se practica desde la conciencia ideológica que se apoya en estrategias que ya mencionamos anteriormente. Los proyectos que realizan los niños no lucen

como el ABP (aprendizaje basado en proyectos), que sigue una lógica lineal. Por ejemplo, el proyecto que realizaron los niños y niñas de 2 y 3 años sobre las tortugas comenzó para que los niños y niñas tuvieran una identidad de grupo y logaran cohesionarse en una lógica de tribu. Sin embargo, esa identidad, por medio de la curiosidad y el anhelo de aprender de los niños y niñas, se transformó en algo mayor. Y así, el grupo, sin una pauta o un orden de acciones determinado, estudió libros sobre tortugas, accedieron a documentales, hicieron arte y observaron al animal (el material que se muestra en la figura 7 es una ilustración realista de una tortuga, no una caricatura, y sirve para que los niños de 2 y 3 años aprendan sobre su anatomía):



Figura 7. Niños y niñas aprendiendo sobre las tortugas. Elaboración propia.

Finalmente, otro ejemplo es que no se omitían los temas políticos en la asamblea o el parlamento. De hecho, se propiciaban conversaciones sobre los derechos de las personas, especialmente de los niños y las niñas:

Niño: Yo le dije a mi hermana que voy a hacer una huelga, y voy a dejar de cuidarte y ella se quedó triste.

Maestra: Las huelgas se suelen hacer cuando trabajamos.

Niño: Por la palabra huelga ella se impresiona.

Maestra: Es que es una palabra que tiene mucha fuerza (...) pues ayer celebramos esto, es que hace cien años hubo una huelga muy fuerte y fue muy complicada (...) pero ¿sabes qué consiguieron los trabajadores y trabajadoras? Que los papás y las mamás solo tuvieran que trabajar 8 horas, porque antes

trabajaban todas las horas (...) los niños pequeños se quedaban solos (Diálogo entre niño de 5 años y maestra, registro de audio de asamblea, 02/05/2019).

2. El caso de Sote como docente y directora de un centro de educación primaria en el área rural de Segovia

Sote tiene más de 30 años de experiencia como docente en el sistema educativo de la provincia de Segovia y 17 años como docente de una escuela rural (donde actualmente es directora). A Sote, al igual que a Rosa, la conocimos en nuestro PID de Educación Inclusiva, y su historia, como una maestra que ya avanzada su trayectoria anheló un cambio educativo, ha sido la razón fundamental por la que hemos decidido estudiar su caso.

Comenzamos el trabajo de campo con Sote el día 3 de octubre de 2019 y nuestra primera impresión de la escuela fue sorprendente: “Es una escuela acogedora” (investigadora, nota de campo, 03/10/2019). La música, la luz y las puertas abiertas fueron tres características que nos llamaron la atención. Ese mismo día conocimos al grupo que Sote tutorizaba: 11 niños y niñas entre los 10 y los 12 años (5º y 6º de educación primaria) que compartían sus experiencias educativas en un aula multinivel.

Al igual que en el caso de Rosa, nos llamó la atención que el grupo se acercara rápidamente a nosotros y aceptaran gratamente nuestra presencia en el aula. Cuando le pedimos a Sote una explicación, ella nos respondió “Es que queremos una escuela de puertas abiertas (...) siempre son bienvenidos los nuevos maestros” (Sote, entrevista informal, 03/10/2019).

Durante los seis meses de observación notamos que en esta escuela había una sinergia entre la comunidad docente y que el equipo directivo era bastante activo (Sote incluida). Constantemente se proponían acciones colaborativas para mejorar la relación entre la escuela y las familias: jornadas de bienvenida, maratones escolares, jornadas de reciclaje, aprendizaje en el medio natural, ferias colaborativas, etc. También, es común que los niños y niñas de la escuela realicen actividades de servicio a la comunidad (véase figura 8):



Figura 8. Jornada de reciclaje. Elaboración propia.

Estas actividades, así como la actitud abierta del equipo educativo y el equipo de liderazgo escolar, representado por Sote, eran muy valoradas por las familias:

Pues yo te diría que [Sote] es una profesora muy implicada con sus alumnos, los tiene muchísimo cariño y además los respeta. Intenta darles todo lo que puede ella, lo que les puede enseñar y marca una pauta (...) yo lo he visto dentro de su aula y fuera (...) siempre colabora con nosotros (Padre, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

Nuestro trabajo en la escuela consistió en acompañar a Sote en sus actividades, como directora y como maestra. Asistíamos regularmente los martes y jueves al aula, casi siempre desde el inicio hasta el término de la jornada educativa. También, al igual que en el caso anterior, acompañamos al grupo en otras actividades (salidas al entorno natural y cultural). En estas actividades, nos centrábamos principalmente en apoyar a la maestra en el trabajo planificado por ella o conjuntamente o por los propios niños y niñas. Aunque en algunas oportunidades pudimos generar actividades que no la involucraban directamente (talleres con maestros en prácticas, por ejemplo).

El grupo de Sote se caracterizaba por ser muy responsable y autónomo. Al ser el grupo de “los mayores” siempre estaban planificando acciones para los grupos de menor edad. Por las mañanas, aprovechando que la escuela estaba abierta desde temprano y no contemplaba el toque de campana o ingreso en filas, ellos y ellas se reunían en el aula para llevar a cabo sus proyectos grupales (obras teatrales, cuentacuentos, tutorización, entre otros). En la figura 9 se muestra la presentación de una obra, realizada por el grupo completo de 5to y 6to, a la comunidad educativa:



Figura 9. Obra teatral. Elaboración propia.

También eran muy conscientes de sus procesos de aprendizaje, cuidaban mucho de su escuela (sentían gran comodidad en ella) y se demostraban un gran afecto entre ellos y ellas:

[En la escuela] se aprende de otra forma, no todo el rato con los libros, se aprende de formas distintas, jugando y haciendo otras cosas. Y es un lugar tranquilo en el que se está cómodo. (Niña de 13 años, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

En mi grupo nos llevábamos bien y nos gustaba mucho trabajar en equipo, y lo pasábamos muy bien en las clases con Sote, porque eran muy divertidas (Niño de 12 años, entrevista semiestructurada, 15/08/21)

Mis sentimientos [sobre la escuela]: alegría, feliz porque estaba a gusto y me gustaban mis compañeros y mis profesores, con ganas de aprender porque me gustaba cómo aprendíamos (Niña de 13 años, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

2.1 Prácticas educativas dirigidas al desarrollo de la autonomía y la colaboración del alumnado

Para Sote, tanto la autonomía como la colaboración del alumnado son objetivos fundamentales de la acción educativa:

Una persona tiene que ser autónoma y esa autonomía la va a llevar a ser responsable, a ser muchas cosas (...) es un objetivo que tenemos que tener todos en mente hablando de educación (...) la colaboración es algo mayor. Hablamos de familia, de profesorado, de la comunidad educativa (...) sin el

trabajo de todos no conseguimos los fines que pretendemos, o conseguimos sólo parte de los fines [educativos], no podemos pensar educar a niños en actitud autónoma sino encontramos la colaboración (...) No podemos pensar en cuidar el medio ambiente si no practicamos un trabajo colaborativo. (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

La autonomía para Sote tiene que ver con ofrecer oportunidades para que “los niños y las niñas puedan hacerlo a su manera [aprender]” (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021), y para ello es esencial que el o la docente planifique bien su trabajo: “Si tú no ofreces situaciones, oportunidades, tareas, actividades o lo que quieras para que el niño sea autónomo, no pretendas que el niño se autónomo (...) si estás diciendo página tal, libro tal, deja atrás tres cuadritos al margen, lo haces mal” (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Por ello, ella piensa que la mejor forma de fortalecer la autonomía es trabajarla como objetivo educativo progresivo:

Evidentemente la primera autonomía es la silla personal, es decir, saber moverse, saber dónde están las cosas. En cambio, con los niños de quinto y sexto estamos hablando de saber responsabilizarse de sus tareas, de hacer los trabajos solos e incluso llegar a la autonomía de pensamiento. Ya es un poco más allá (...) más adelante pensarán por ellos mismos. Es otro paso más, por eso digo que la autonomía va por capítulos (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

La autonomía crítica, desde su punto de vista, se da con el crecimiento y acceso a experiencias “no podemos acceder a ciertas autonomías críticas en niños de tres años, algo que sí podría llegar un niño de 12 años, pero tiene una progresión” (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Sin embargo, para ella la colaboración es un medio, una forma de conseguir objetivos: “sin colaboración creo que no se puede llegar a conseguir algo (...) es como un medio para conseguir objetivos o fines más amplios o metas más ambiciosas” (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

La colaboración en el aula se materializa y se conversa constantemente desde la propia propuesta pedagógica del centro, ante esto ella declara:

Les planteamos oportunidades para que trabajar en grupo (...) oportunidades de ayudar o de colaborar con los demás, con los que están en su clase, pero

también con los de otras clases (...) si tú no presentas oportunidad, pues porque esté escrito en el papel [el niño o niña] no va a adquirirlo. (Sote, entrevista semiestructurada, 09/11/2020).

Ahora bien, en cuanto a las prácticas de aula para fortalecer la autonomía y la colaboración, Sote se centra en estrategias metodológicas determinadas, como los grupos interactivos, las tertulias literarias, los planes de trabajo y las conferencias. También, invita al estudiantado a participar de estrategias más generales como las tutorías entre pares y las asambleas:

Si es algo más académico [los invito a] hacer tertulias literarias: que tu tengas que leer por tu cuenta y sacar tus razonamientos argumentos (...). Los planes de trabajo que hacemos en lengua estructuran la organización, la responsabilidad: tú puedes empezar por donde quieras, pero tienes un tiempo y tienes una forma (...). Pero a nivel de desarrollo y a nivel personal, por ejemplo, el poder dar oportunidad a los niños de que ellos decidan sobre algunas cosas, sobre cosas que les afectan a ellos, me parece que también les da mucha autonomía (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Los niños y niñas del grupo hablan de las metodologías de trabajo de Sote con bastante libertad:

Los planes de trabajo me gustaban mucho, te [ayudaban a] organizarte y sabías cómo tenías que ir (...). Los grupos interactivos me han gustado, el hacer los ejercicios y los retos, porque eran más difíciles. Sí, pero pensabas en grupo lo lograbas (...) mi grupo me gustaba (Niño de 11 años, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

Los grupos interactivos eran buenos porque te ayudaban, también, tus compañeros, no eran sólo porque era un juego, era algo que resolver. Estabas con los demás y te ponías a conversar con ellos y llegaban a la respuesta juntos y a veces no llegábamos nunca a la respuesta y no importaba, aprendíamos (Niña de 12 años, entrevista semiestructurada, 22/10/2020).



Figura 10. Grupos interactivos. Con la presencia de las familias, maestros en prácticas y la investigadora, niños y niñas aprenden a resolver problemas. Elaboración propia.

Los niños y niñas consideraban las actividades generales, como las tutorías entre pares, una de las formas de aprender a colaborar con otros más complejas, pero que generaban mayores retribuciones:

Creo que [la tutoría entre pares] es buena para ellos y para mí, porque al final de todo ves que han mejorado. A mí me tocó con uno súper difícil. No paraba de meterse en problemas (...) me costó muchísimo. Entonces [cuando trabajé con otros compañeros] avanzamos, hasta que más o menos conseguimos que mejorase (...) fue algo muy bueno (niña de 13 años, entrevista semiestructurada, 23/10/2020).

2.2 Fundamentos teóricos, metodológicos y filosóficos tras las prácticas

Sote piensa que su principal motivación para mejorar la escuela mediante sus acciones es su profesión: “Profesionalmente creo que trabajo la educación como servidora, [los maestros y maestras somos] servidores públicos, por lo tanto, está siempre la oportunidad de cambiar las cosas” (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2020).

A partir de este compromiso destaca que su mayor preocupación es “acabar con la desigualdad” (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020) y esta convicción es su principal motivación:

Todos necesitamos la escuela, porque es un factor de socialización y de aprendizaje. Pero hay niños que tienen menos oportunidades, que tienen más diferencias, más desigualdades (...) ellos son los que realmente necesitan más

a la escuela y la escuela debe saber darles su respuesta (...). Lo principal es que eliminemos las barreras y que consigamos una escuela para la igualdad de oportunidades y que la desigualdad se reduzca (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

Cuando le preguntamos por sus fundamentos para alcanzar este objetivo expone que el cuidado del otro debe ser una norma básica: “sin cuidar a las personas no se consigue nada. Se aprende por emociones. Si un niño está hecho polvo ¿cómo va a aprender? (...) yo entonces le garantizo a este niño, esta niña, que va a estar contenta en el cole (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

En cuanto a sus referentes ideológicos y metodológicos señala:

Yo reconozco que tengo poca formación, la echo en falta. Tampoco tengo mucho tiempo para leer todo lo que quisiera. Entonces lo que sí que me ha ayudado es escuchar a otras personas, visitar a otras escuelas y hablar: los grupos de trabajo me han ayudado y que he aprendido más con el intercambio de experiencia que con muchos cursos formativos (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

Como consecuencia de esta escucha, y sobre todo de su participación en redes como Conspiración educativa (ver más en el apartado 2.3), Sote ha comenzado a sentir gran afinidad por las propuestas de Freinet o Malaguzzi, que la llevaron a hacer algunas prácticas de las que fuimos testigos durante el desarrollo de la investigación: “yo les he conocido tarde [a Freinet y Malaguzzi], por ello ha sido ahora que hemos comenzado con los planes de trabajo o hemos empezado con las charlas [conferencias], de eso me arrepiento” (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020). Sin embargo, ella explica que durante mucho tiempo se sintió sometida a una lógica auto impositiva que ponía como eje la implementación de un currículum sobre el bienestar del estudiantado: “muchas veces en el cole nos da por andar muy rápido para cumplir las burocracias y al final no podemos lograr ciertas metas, como el desarrollo de la autonomía, la colaboración, la responsabilidad (...) vamos como un avión directamente pasando contenido” (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020). Huir de esta lógica, a partir de su integración en un MRP, y luego, su viaje autoformativo visitando escuelas consideradas innovadoras por todo el país (ver más en Sastre, 2016), la hizo cambiar de opinión.

2.3 Movimientos de Renovación Pedagógica y su relación con las prácticas educativas

Sote aprendió que sus anhelos por transformar la escuela, y generar una educación más inclusiva, se podían lograr a través de la experiencia con otros y otras docentes:

Es que nos pasa a los profes. A veces no aprendemos porque no compartimos unos con otros. Lo más importante es compartir experiencias y contar lo que nos funciona a unos y a otros. Aprender de todo, porque todo viene bien (Sote, entrevista semiestructurada, 11/08/2020).

Ella no posee una formación ideológica que esté ligada a algún referente pedagógico en específico, como sucede en el primer caso de este estudio. Sote tiene formación pedagógica y en varias oportunidades durante nuestro trabajo de campo hablamos de Piaget, Vygotsky o Dewey. Pero dicha formación no incidió tan profundamente como sí lo hizo su propia experiencia en el aula rural, “viviendo sus carencias y oportunidades” (Sote, entrevista informal, 02/02/2020).

Su acceso a un MRP le abrió una puerta al encuentro con eso que ella no podía ver cuando asistía a cursos de formación profesional: “Fui a muchos cursos, aprendí de metodologías activas, gamificación. Eso no me daba lo que yo buscaba” (investigadora, nota de campo, 09/03/2020):

La “Conspi” nos cambió la mirada y nos abrió mucho las ventanas. Pasamos del aprendizaje de una técnica de metodología a otra cosa: fuimos más allá (...). Los cursos de formación van destinados a resolver todo, los cursos son más individualistas, están destinados a resolver problemas, no a problematizar. El MRP consiste en compartir, en ir todos juntos hacia algo. La verdad es que a mí me abrió mucho la mente y me cambió la mirada hacia la verdadera educación. (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Ese cambio de mirada, que surge de personas del MRP que la han inspirado, han generado en ella unas convicciones específicas:

De ellos y ellas he aprendido sobre la “lluvia fina”, sobre esa forma lenta y reflexionada para transformar la escuela (...) eso me ha llevado a aplicar una educación más lenta, que me ha costado (...). He visto cómo los grupos interactivos promovían la inclusión, y lo he llevado a mi escuela adaptando lo necesario (...). He aprendido a hablar las cosas con otros o compartir mi aula

para ver qué cosas puedo mejorar (...). Esas acciones no se hacen porque sí, se hacen porque sirven (Sote, entrevista informal, 27/02/2020).

Estas convicciones de Sote no se quedan solo en sus prácticas de aula o con el claustro, se contagian con las familias y la comunidad educativa que está fuera del aula, pero que también colabora (los funcionarios del municipio o los comerciantes del pueblo). Lo que hace que la escuela extienda sus horizontes y la participación de todos se transforme en una realidad. Esto puede constatarse en la fotografía de la figura 11, en la que Sote, algunas maestras de su colegio y madres de su alumnado asisten a una formación en Segovia sobre patios inclusivos:



Figura 11. Jornada de formación. Elaboración propia.

2.4 Innovación educativa en las prácticas desarrolladas

Para Sote la innovación educativa no es llegar a clases y aplicar métodos activos:

Creo que es otra cosa (...) más en el estilo de la renovación, porque hay cosas que son de hace muchos años y se dejaron ahí por diferentes motivos. Entonces yo no pienso que la innovación educativa es la aplicación porque sí (...) yo creo que tienes que ir más allá: Es ¿Para qué lo hago? ¿Para conseguir la autonomía, la responsabilidad, la colaboración? Entonces voy encaminada (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Ella considera que actualmente hay modas metodológicas que se confunden con la innovación educativa: “No creo que no sirvan los métodos de moda y no digo que en algún momento se puedan utilizar y que vengán bien. Pero creo que la innovación es algo más ideológica” (Sote, entrevista informal, 27/02/20). Para explicar esta postura nos cuenta que una vez tuvo unas alumnas de prácticas que presentaron una unidad gamificada. Sin embargo, ella observó que los niños y niñas se quedaron con una anécdota y risas más que con aprendizajes reales.

Complementa esta anécdota con otra, que especifica más su punto de vista:

Fui a Madrid a dar una vuelta y pasé por un colegio concertado que tenían un cartel en el que estaban todas las metodologías activas. Hice la foto del cartel y pensé ¿esto es mejora de la enseñanza? ¿esto es marketing? ¿esto es vender? Creo que tenemos que ser un poco más críticos. (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

Cuando le preguntamos si se considera innovadora su respuesta es segura:

Yo me considero [innovadora], en el sentido de que sí quiero cambiar la escuela, quiero mejorar la educación. Ahora, en el sentido de apuntarme a lo último que salga, no. Innovar es intentar cosas nuevas porque lo que se estaba haciendo hasta ahora no nos estaba dando resultados. Y hay preguntas que son clave: ¿cómo vas a conseguir participación? ¿Cómo vas a conseguir que aprendan todos? ¿vas a promover, por ejemplo, una ciudadanía democrática si no dejas hablar [a los niños y las niñas] y los tienes sentados en mesas? (Sote, entrevista semiestructurada, 27/04/2021).

En el aula de Sote, así como en sus funciones de directora, la innovación se practica desde el anhelo del cambio y la experimentación con prácticas en las que los mismos niños y niñas son protagonistas:

Sote hace cosas buenas (...) es una persona que explica todo muy bien, que siempre tiene ganas de ayudarte. Aprendes mucho [porque] tiene unas ideas bastante buenas para enseñar, como la del plan de trabajo (...) o cuando más gente vino, en lo de los grupos interactivos, porque conoces a los voluntarios (niña de 13 años, entrevista semiestructurada, 22/10/2020).

Además, la innovación de las prácticas de Sote, obviamente motivadas por sus deseos de aumentar “la participación, la autonomía, la colaboración, no solo de los niños, sino también de las familias” (Sote, entrevista informal, 23/01/2020) ha hecho que los integrantes de la comunidad transmitan un espíritu colaborador: “Normalmente la gente se contagia, los profesores se contagian de ese espíritu que tiene Sote, está al alcance de todos” (Madre, entrevista semiestructurada, 22/10/2020).

Finalmente, fuimos observadores de procesos de innovación en el aula de Sote, cuando descubrimos que eran los niños y las niñas quienes decidían por ellos mismos realizar activismo desde su escuela para dar a conocer ideales que habían nacido de los proyectos que

hacían en el aula: defender a la escuela rural, defender al medio ambiente, defender la igualdad de género, defender la diversidad cultural. Cuando se lo proponían, los niños y niñas creaban carteles con consignas que exponían en espacios públicos del pueblo (ver figura 12), por ello, su aprendizaje no era simplemente la repetición de consignas, sino el deseo de defenderlas públicamente.

Dichas actividades eran potenciadas por un equipo docente, en su mayoría, dispuesto a colaborar por medio de actividades sociales en las que todo el pueblo podía participar:



Figura 12. Cartel en defensa de la inclusión. Elaboración propia.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

Los estudios de caso que analizan temáticas similares a las nuestras (Tiilikainen et al., 2019; Medina y Álvarez, 2017; Casado y Castro, 2017; Casado, 2018, por mencionar algunas) tienden, en la mayoría de los casos, a identificar o analizar si ciertas prácticas educativas — principalmente, métodos o estrategias pedagógicas— influyen efectivamente en el “aumento” o “disminución” de la autonomía o la colaboración del alumnado. Esto quiere decir que, en líneas generales, la literatura suele enfocarse más en el impacto metodológico que en los enfoques relacional, contextual o filosófico (Reeve y Cheon, 2021).

Aun así, existen estudios similares al nuestro, que tienen por objetivo analizar las posturas teóricas, filosóficas o metodológicas que motivan la praxis de docentes respecto al desarrollo de la autonomía y/o la colaboración del alumnado. Por ejemplo, Gómez (2013) describe, al igual que nuestro estudio, el intrincado proceso reflexivo al que se enfrenta el profesorado para dejar en manos del estudiantado la toma de decisiones pedagógicas. Mård y Hilli (2020), indican que la colaboración se transforma en un pilar que determina la eliminación de la organización rígida en las escuelas, algo que defienden las protagonistas de los estudios de caso que hemos desarrollado.

Pero nuestro estudio no olvida el plano metodológico, ya que al igual que Luis y de Lemus (2013) pensamos que, al reflexionar teóricamente, los objetivos pedagógicos (que en este caso son la autonomía y la colaboración del alumnado) pueden utilizar estrategias didácticas bien defendidas por la teoría del aprendizaje activo (Margalef y Pareja, 2008). De hecho, al igual que los autores, identificamos que las maestras de los casos estudiados recurren a aprendizaje tutorizado, proyectos de trabajo y grupos interactivos.

Nuestra investigación también expone prácticas pedagógicas relacionales y, al igual que Toledo (2017), observamos que en las aulas de maestros críticos se suelen generar espacios en los que los grupos de apoyo (con motivaciones sociales, éticas y colaborativas) y el trabajo con la comunidad, inciden positivamente en la comprensión de los niños y niñas de conceptos tan complejos como la solidaridad y reciprocidad.

Las prácticas educativas para desarrollar la autonomía y la colaboración del alumnado en los casos que hemos estudiado surgen de un compromiso ético de las docentes con los derechos de los niños y niñas a una educación de calidad (MRPC, 2011; Gutiérrez, 2017; Puig, 2020; Rogero, 2019). Rojas (2011) postula que este compromiso ético puede surgir espontáneamente, sin embargo, es más común que aparezca luego de vivir experiencias significativas. En ambos casos estudiados existe una predisposición personal a anhelar

cambios educativos, sin embargo, ambas maestras señalan que existe un detonante. En el caso de Rosa surge al iniciar su vida profesional y acceder inmediatamente a grandes referentes teórico-críticos (personas que conoció en su escuela o en reuniones con los MRP). En el caso de Sote el impacto surge luego de una observación sostenida de injusticias en el sistema educativo rural, lo que la lleva a buscar apoyo en grupos de reflexión (como Conspiración Educativa).

Santaella y Martínez (2017) señalan que el acceso a experiencia y teoría consistente con la defensa de la dignidad de las personas parte del compromiso por transformar la educación de los educadores. En los casos estudiados esta explicación se cumple cabalmente.

En nuestro estudio, el significado de la autonomía del alumnado que poseen las maestras entra en consonancia con la teoría de Piaget (Piaget; 1974; Kamii, 1970), Freire (Freire, 2005; Pinto, 2017) y Freinet (Santaella y Martínez, 2017; Freinet, 1978, 197) cuando se expone como aquel proceso en el que el alumnado puede tomar decisiones voluntarias y significativas desde su propia moralidad. En ambos casos se asume que el niño o la niña es capaz de generar “su propia práctica cognoscitiva” (Freire, 2006, p. 119) a medida que va accediendo a experiencias sociales en la escuela. Sin embargo, existen matices en ambas historias:

Rosa define la autonomía del alumnado como “libertad,” tal como lo hacen autores como Vila y Besalú (2007) o Freire (1990). Sote, por su parte, define la autonomía como “el aprender de una manera personal”, como lo exponen autores como Gómez (2013) o Kamii (1970). En este punto se manifiesta un contraste entre ambas docentes, pues la autonomía como libertad está más relacionada con una concepción ideológica en la que el educador ve al niño como sujeto activo de un derecho a decisión plena, algo que se ve bastante bien en algunas de las invariantes pedagógicas de Freinet (1972) y que son consistentes con la identidad de Rosa como freinetiana.

Sote, sin declararlo explícitamente, se acerca a una postura más piagetiana, que resalta el carácter individual, constructivo y dialéctico del desarrollo educativo del estudiante. Esta teoría piensa la autonomía como una progresión que va desde pequeñas elecciones en la infancia temprana (como elegir indumentaria), a elecciones vitales y críticas (decidir moralmente sobre el bienestar de los demás) en la infancia tardía, o la adolescencia (Kamii,1970).

Como puntos en común, ambas maestras hablan de la autonomía desde un enfoque que Piaget y Heller (1968) denominan “autonomía moral” y que en sus palabras se denomina “autonomía crítica”. Este punto de vista señala que no existe la autonomía si no hay sinergias entre los

puntos de vista de un grupo humano, lo cual requiere de la formación de una conciencia de grupo y la creación de lazos afectivos que facilitan la reciprocidad.

Al mismo tiempo, en ambos casos, la colaboración es considerada como un elemento transversal en la lógica educativa, sin la cual es imposible el acceso a una educación emancipatoria. En palabras de ambas maestras el trabajo colaborativo es el pilar del cual surgen otros objetivos pedagógicos sin los cuales es imposible la formación democrática del estudiantado (Chourio y Segundo, 2008).

Por ello, las prácticas que generan son pensadas como esa oportunidad única que tienen los niños y las niñas para ayudarse mutuamente bajo los ideales del respeto, el compromiso con el otro y la responsabilidad sobre el cuidado del otro (Martínez-Bonafé, s.f.). Este último punto es una de las ideas que Sote y Rosa comparten y destacan, ya que, sin la conciencia del cuidado y el autocuidado, es difícil generar ambientes educativos acogedores que den rienda suelta a la libertad de acción colectiva de los niños y las niñas. Estas ideas son confirmadas por grandes estudios bibliográficos, como el de Leeuwen y Janssen (2019).

Para desarrollar la autonomía y la colaboración desde un ámbito metodológico, vemos que ambas maestras recurren a estrategias educativas freinetianas:

- La asamblea: es aquella reunión en la que el estudiantado se reúne con el objetivo de definir qué se aprenderá, cómo se aprenderá, qué normas deberá seguir el grupo, etc. En el caso de Rosa existen dos tipos de asamblea; el parlamento (donde se dialogan los conflictos y se definen las normas grupales) y la asamblea (donde se organizan los procesos de aprendizaje). En el caso de Sote la asamblea está más ligada a la resolución de conflictos y se efectúa en consonancia con las tutorías entre pares.

- El trabajo por proyectos: es la oportunidad en la que los niños y niñas desarrollan nuevos aprendizajes mediante la investigación, el diálogo y el descubrimiento. En este proceso el aprender juntos es fundamental para el éxito de las propuestas. Los proyectos que observamos en la clase de Rosa son más transversales, pues abordan globalmente todas las actividades del aula. Los proyectos de Sote son más parcelados y en algunos casos se realizan en paralelo a otras actividades educativas. Este fenómeno se da porque en Primaria existen asignaturas y planificaciones horarias que muchas veces impiden el tratamiento multidisciplinar de un objetivo educativo (Sierra, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, 2012).

- Los planes de trabajo: son aquella forma en la que los niños y niñas organizan sus objetivos educativos de forma personal y colectiva y los trabajan a lo largo del tiempo. Esta técnica freinetiana es una de las formas más efectivas para aumentar la autoestima y la

autorregulación del alumnado y con ello su autonomía. Además, permite que niños y niñas colaboren entre sí respetando los ritmos individuales de aprendizaje (Chourio y Segundo, 2008).

En cuanto a aspectos relacionales, en las aulas de Sote y Rosa la autonomía y la colaboración del alumnado se fortalecen con las relaciones comunitarias. En ambos casos, y a pesar de las diferencias administrativas de ambas escuelas (una rural y otra urbana), los niños y niñas contaban con acompañamiento de las familias, que solían asistir no solo a actividades generales, sino también al aula; con la institución universitaria, que facilitaba la presencia de maestros y maestras en prácticas; con instituciones públicas locales, como museos, teatros y bibliotecas, que propiciaban no solo recibir al estudiantado en dependencias públicas, sino también enviar a sus colaboradores directamente al aula.

Estudios como los de Iñesta y García (2017), Molina y Blasco (2017) y Carrión (2017) señalan que la relación comunitaria propicia acciones que extienden el impacto educativo de la escuela más allá del aula. Según esta teoría, los niños por medio de la colaboración externa son capaces de comprender el valor de lo público y se sienten más afines a conceptos como la solidaridad y la cooperación.

Los fundamentos teóricos, metodológicos y filosóficos tras las prácticas desarrolladas por las maestras en ambos casos están muy ligados a la militancia en varios MRP. En sus relatos, ellas destacan cómo estos impactaron conscientemente en su ideología y repertorio experiencial, haciendo finalmente que las bases teórico-metodológicas del movimiento se impregnasen en su identidad docente. Este fenómeno ha sido estudiado por Parejo y Pinto (2019), quienes identificaron que los maestros ligados a los MRP demuestran una mayor conciencia sobre su necesidad de formación, la cual se da por medio de la reflexión, el intercambio de ideas, la muestra de experiencias educativas, el debate y la observación.

El trabajo de Molina (2010, 2011) describe más profundamente el legado identitario de los MRP en la formación continua del docente. Según la autora, el MRP corresponde a un “lugar político para (...) la práctica del pensamiento” (p. 30) y eso es algo que se ha demostrado en los casos estudiados.

Nuestro trabajo, también puede establecer una conversación con la propuesta de Torrego y Martínez (2018) quienes analizan la historia de vida de una maestra militante de MRP para conocer el sentido del método por proyectos que ella promueve. Este estudio identifica que la participación en redes renovadoras ayuda a repensar las propuestas de algunos grandes

pedagogos del pasado, algo que efectivamente pasa en nuestros casos, pues tanto Rosa como Sote destacan el legado de autores como Freinet.

En nuestra investigación pudimos identificar, tanto en las prácticas educativas como en las fundamentaciones teóricas de las maestras, que existen factores comunes de los MRP que inciden en la práctica: ambas maestras se consideran servidoras públicas, declaran poseer una obligación moral de construir una alternativa educativa que demuestre que una educación diferente es posible, necesitan poner en marcha cambios colaborativos y quieren abrir las puertas de la educación más allá del aula o centro educativo (FMRPC, 2019; Confederación MRP, 2019; Concejo Educativo, s.f.; EVA, 2016).

Finalmente, el identificar si las prácticas desarrolladas en las aulas de las maestras pueden ser consideradas como innovación educativa y qué tipo de innovación representan es otro de los grandes objetivos de esta investigación.

La innovación educativa es significada por ambas docentes como un concepto que ha sido trastocado y resignificado por el mercado educativo. Al igual que autores como Reyes-Santana (2000), Rendueles (2020) y Tarabini (2017), las maestras afirman que la innovación se ha transformado en una “moda” metodológica (Sancho-Gil, 2018) que simplifica el proceso educativo a tal punto que los docentes reproducen estrategias sin mediar visiones, generar procesos, identificar problemas o necesidades contextuales del estudiantado.

Por lo mismo, ambas resignifican la innovación educativa como “renovación pedagógica” al igual que Besalú (2019). La renovación corresponde a la voluntad de cambiar, de mejorar y de hacer una educación de mayor calidad para los niños y niñas por medio de la transformación educativa, señal que hemos identificado en los discursos de ambas maestras.

Sote y Rosa, como maestras renovadoras, recurren al rescate del discurso y la práctica educativa crítica que vienen desarrollando desde hace más de 100 años algunos pedagogos y pedagogas reconocidos. De ese ejemplo, reflexionan sobre la necesidad de repensar una escuela que cumpla los fines de la justicia social, criticando a la política educativa que no se encarga de propiciar una educación pública de calidad y promoviendo un pensamiento y acción contrahegemónica (Méndez y Murillo, 2017).

Es así como las maestras sí son innovadoras cuando la innovación implica la renovación pedagógica, una línea coincidente con lo que exponen Carbonell (2008, 2013), Martínez-Bonafé (2008; 2016), Besalú (2019) y los autores del Diario de la Educación (Gutiérrez, 2017; Puig, 2020; Santos Guerra, 2017; entre otros), quienes señalan que la innovación es un proceso intencional y planificado; es una práctica de la democracia participativa, consiste en

la creación y experimentación con instrumentos, estrategias y recursos educativos; es un proceso que no se da sin la colaboración con las familias y la comunidad más próxima; se genera desde el rigor reflexivo de un grupo docente; no es puro activismo, es una acción ideológica por lo que busca la mejora ética de las personas por medio del trabajo con valores como la solidaridad, el respeto y el cuidado.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En nuestro TFM nos pusimos el objetivo de describir, analizar y valorar algunas prácticas educativas conscientes, que buscan el desarrollo de la autonomía y colaboración del alumnado, en los casos de dos maestras relacionadas con los MRP. Además, determinar si las acciones descritas se identifican como innovaciones educativas y en qué enfoque de innovación educativa se posicionan.

Para abordar el primer objetivo general de la investigación, y los objetivos específicos 1, 2 y 3, hemos descrito cómo se significa la autonomía y colaboración del alumnado en los dos casos estudiados y cómo se practica, con acciones que promueven la creación de oportunidades para que niños y niñas puedan tomar decisiones, generar una conciencia de reciprocidad, trabajar para el logro de objetivos comunes, cuidar de sí mismos y de otros, trabajar por la mejora de la comunidad, entre otras.

Metodológicamente hemos descrito algunas de las prácticas implementadas por las maestras, las cuales principalmente se trabajan por medio de asambleas democráticas, trabajo por proyectos, planes de trabajo, conferencias y tutorías entre pares.

Las prácticas educativas en ambos casos han sido motivadas por una filosofía, ideología o filosofía educativa fuertemente influenciada por la militancia en los MRP, que se transforma en un aliciente para que las maestras firmen un compromiso con el derecho a la educación de los niños y las niñas y deseen cambiar la escuela.

Hemos valorado, por medio de la intervención de los participantes del estudio (maestras, familias, estudiantes y nosotros mismos) las acciones identificadas y descritas, obteniendo reflexiones muy favorables tanto de la forma como se desarrollan, como de la ideología que promueven.

También, a través de nuestra observación y participación directa en el entorno, y la evaluación de las familias, hemos descubierto que efectivamente las prácticas inciden en el desarrollo de la autonomía y colaboración del alumnado. En el estudio, los niños y niñas eran capaces de decidir de forma independiente, organizada y con una conciencia recíproca, las normas de su grupo, los temas que querían desarrollar, la organización de sus tiempos y las formas cómo su aprendizaje incidiría en el contexto.

Respecto al segundo objetivo general de la investigación y los objetivos específicos 4 y 5, hemos identificado que las maestras innovan dentro de un enfoque que se caracteriza como renovación educativa. Esta forma de innovación, motivada por los ideales de la transformación emancipadora de la escuela, rechaza algunas posturas actuales, que

fundamentan la idoneidad de las prácticas por sí mismas y no por su capacidad ideológico-transformativa: en este documento, al igual que nuestros autores de referencia, hemos llamado a este fenómeno “innovar por innovar” o “innovación como moda”.

En este punto, un fenómeno relevante es que la identificación de una identidad innovadora — o en este caso renovadora— es consciente en ambas maestras, lo que sugiere que ambas han tenido una reflexión sobre las dos conceptualizaciones de la innovación educativa y han tomado partido por la alternativa más crítica, rechazando el “innovar por innovar”.

Este estudio pretende ser un aporte a los estudios empíricos que rescatan algunas prácticas docentes para la creación de ambientes educativos más justos, comprensivos, equitativos e igualitarios (Reeve y Cheon, 2021; Mård y Hilli, 2020, por mencionar a algunos). Sin embargo, no pretendemos la generalización de las acciones identificadas y descritas y animamos al lector a valorar más sus fundamentaciones que las formas cómo se llevan a cabo. Nuestro estudio no fue desarrollado con la intención de representar a otros casos, o porque nuestros casos ilustren algún rasgo que queramos normativizar. Para nosotros ambos casos son interesantes en sí mismos: Rosa ha generado un aula coherente y consistente con el legado innovador de la renovación, ha propiciado la autonomía y la colaboración de su alumnado desde un activismo ideológico consistente, en un contexto escolar que no se identifica con la renovación pedagógica. Sote y su equipo, luego de años de vivir el statu quo en una escuela rural, han decidido tomar por sus manos y las de sus colaboradores la transformación, apelando a la renovación como innovación pedagógica y propiciando una comunidad educativa en donde la autonomía y la colaboración son pilares para la mejora social en su pueblo.

Queremos defender que la fundamentación de las prácticas docentes, a veces, invisibilizadas por una ilusión apolítica de la figura del maestro o maestra, pervierten la misión ideológica misma de la educación: no hay educación sin identidad política (Freire, 1992; Pérez, 1985) y pensamos que aquellas ideologías que defienden el derecho humano a una educación emancipatoria, crítica y colaborativa son una necesidad para eliminar las lógicas mercantiles y neoliberales que se están apropiando de la escuela.

Nuestro estudio no está exento de limitaciones: una de ellas recae en la naturaleza misma del diseño de investigación. El estudio de caso no pretende elaborar explicaciones generales, por lo que lo que exponemos en estas líneas es un conocimiento situado.

Otra limitación es que muchos datos de la investigación, igual de robustos que los mencionados en el texto de este TFM, no son abordados en él. Nuestra base de datos abarca dos años de investigación de campo y ello ha generado información valiosa que sobrepasa muchas veces los objetivos mismos de la investigación. Esta limitación ha hecho que hayamos omitido algunas reflexiones importantes de los niños y las niñas y de los colaboradores que trabajan en el aula de las maestras, además de nuestras propias reflexiones como investigadores activos en el contexto.

Pero nuestra investigación también posee fortalezas, como la calidad del trabajo de campo (que tuvo una larga extensión) y el diseño de la investigación, que ha permitido una triangulación de datos que ha dado consistencia y validez a la misma.

Nuestro trabajo, de características críticas, no elude el carácter subjetivo de la investigación cualitativa y nuestras reflexiones muchas veces coinciden con las de las docentes y participantes que colaboran en su aula. Nuestro estudio no solo busca la descripción detallada de datos, sino que demuestra la posibilidad de un intercambio recíproco en los contextos en los que trabajamos. Como investigadores nos propusimos retribuir y contribuir al propio proceso de transformación: nosotros fuimos parte de ese pilar de colaboración sin el cual las maestras de los casos estudiados no conciben la educación.

Respecto de las futuras líneas de investigación, invitamos a la comunidad académica y docente a generar más investigación empírica, situada y contextualizada en el aula. Nuestro trabajo ha demostrado que investigación actual suele centrarse en las prácticas docentes desde un prisma del pensamiento más que de la acción. Investigaciones dirigidas por los mismos docentes, investigaciones en donde los investigadores asuman un rol activo o la promoción de procesos de investigación-acción participativa son determinantes para superar esta debilidad.

Por otro lado, observamos la carencia de estudios que identifiquen el impacto que pueden tener las redes de colaboración —específicamente los MRP— en la identidad docente, ideologías, filosofías educativas y con ello, generen prácticas educativas emancipadoras.

Es necesario que la comunidad científica pueda estudiar procesos de verdadera innovación educativa de forma global, más allá del aspecto metodológico. Esta investigación identificó que gran parte de las publicaciones que abordan fenómenos de “innovación”, minimizan el concepto para reducirlo al uso de técnicas “novedosas” o al uso de TICs, hecho que genera confusión y resignifica un concepto determinante para generar una buena educación para nuestros niños y niñas.

REFERENCIAS

- Akyuz, D. y Stephan, M. (2020). Co-teaching practices that build autonomy for students with learning disabilities in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-28. DOI: 10.1080/0020739X.2020.1795286
- Allen, R. L. (2004). Whiteness and critical pedagogy. *Educational philosophy and theory*, 36(2), 121-136. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2004.00056.x
- Amar, V. (2018). Déjame que mire un cuento: Narración, familia y educación infantil. Una investigación narrativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 389-405. DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7729
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (18), DOI: 45-101. 10.6018/reifop.18.1.214341
- Barba-Martín, R. A., Velasco, M. y García-Martín, N. (2018). “Presencia, participación y progreso”: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 13-25. DOI: 10.6018/reifop.21.2.323201
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 261-291. DOI: 10.18800/psico.201602.002
- Barrable, A. y Arvanitis, A. (2019). Flourishing in the forest: looking at Forest School through a self-determination theory lens. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22(1), 39-55. DOI: 10.1007/s42322-018-0018-5

- Blanco R. L., Lozano, I. e Iglesias M. J. (2021). Formación del profesorado a través del programa ERASMUS+: las prácticas educativas innovadoras en los docentes de Reggio Emilia. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 1985-1993. DOI: 10.46932/sfjdv2n2-066
- Bernales, N., Monasterio, C. y Osorio, S. (2017). Actores relevantes en la construcción de prácticas de inclusión y convivencia escolar, análisis del discurso situado En A. Rodríguez-Martín (Comp.) *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 587-594). Asturias: Universidad de Oviedo.
- Berrocoso, J. V., Sánchez, R. F. y Domínguez, F. I. R. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: su influencia en profesorado innovador. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 16(1), 255-279. DOI: 10.5944/educxx1.16.1.726
- Besalú, X. (2019). *La renovació pedagògica a la Catalunya del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Blanco G. M., Sánchez A. P. y Ramos P. F. J. (2017). Diseño universal para el aprendizaje (DUA): Una experiencia de formación del profesorado. En A. Rodríguez-Martín (Comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1113-1119). Asturias: Universidad de Oviedo.
- Silva, A. (2010). *Portfólio de Matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem* (Tesis de maestría). Recuperada de <https://bit.ly/2TVk2kM>
- Silva, B. A. D. y de Azevedo, M. V. (2013). Mathematics Portfolio: an instrument for analyzing the learning process. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 27(46), 399-416. DOI: 10.1590/S0103-636X2013000300005
- Brophy, J. (2000). *La enseñanza*. CDMX, México: Biblioteca para la Actualización del Maestro.

- Cañadell, R. (2018). El asalto neoliberal a la educación. *Con-Ciencia Social, segunda época*, 1, 103-117.
- Carbonell, J. (2008). Los significados del cambio y los caminos de la innovación. *Propuesta Educativa*, (29), 8-18.
- Carbonell, J. (2010). Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas. En S. J. Gimeno (Ed.). *Las reformas y la innovación pedagógica: discursos y prácticas* (pp. 604-619). Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2013). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cardona, L. J. (2020). La Convención de Derechos del Niño y la legislación española de protección a la infancia. *Presupuesto y Gasto Público*, 98, 35-48.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrión, M. (2017). A los niños y niñas de Pampanico nos gusta ir al cole. En A. Rodríguez-Martín (Comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1033-1040). Asturias: Universidad de Oviedo.
- Cartón, Y. (2009). Constructivismo en el aula. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (326), 14-16.
- Casado, O. y Castro B. B. (2017). Autorregulación, rincones de trabajo y autonomía en la etapa de Educación Primaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 382-388. DOI: 10.22370/ieya.2017.3.2.753
- Casado, O., Pérez-Pueyo, A. y Casado, P. (2017). La autorregulación en educación primaria. Una propuesta para favorecer la autonomía del alumnado (pp. 208-237). En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (coords.) *Evaluación formativa y compartida en*

Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León.

Casillas, S, Cabezas, M. y Hernández, A. H. (2017). Construcción de conocimiento colaborativo mediado tecnológicamente: aportaciones teóricas desde el análisis de prácticas educativas. *Teoría de la educación*, 29(2), 61-86. DOI: 10.14201/teoredu2926186

Callejón, M. D. y Yanes, V. (2012). Creación de entornos de aprendizaje en infantil: experiencia estética y juego. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (15), 145-161.

Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Chiu, M. M. (1998). *Teachers Effects on Student Motivation during Group Work: Activity and Intervention Level Analyses*. Beijing: EDRS.

Chocarro, E. y de Lemus, M. D. C. (2013). Impresiones sobre la evidencia de una práctica inclusiva mediante grupos interactivos. *Berceo*, (165), 205-222.

Chourio, J. A. y Segundo, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Cèlestin Freinet. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (4), 48-55.

Codina, M. T. (2002). Rosa Sensat y los orígenes de los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Historia de la Educación*, 21, 91-104

Coll, C. (2014). El sentido del aprendizaje hoy: un reto para la innovación educativa. *Aula de innovación educativa*, (232), 12-17.

Confederación MRP. (2019). *Quiénes somos*. Confederación MRP. Recuperado de <http://confederacionmrp.com/quienes-somos/>

- Concejo Educativo (s.f). *Qué es concejo educativo, quienes somos*. Concejo educativo. Recuperado de <http://www.concejoeducativo.org/somos-contacto/>
- Cortés, A. M. (2016). Innovación pedagógica desde la perspectiva de comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 8(1), 127-135.
- Covarrubio, T. V. J. y Hernández L. C. A. (2017). *Escuela Normal Rural, Ricardo Flores Magón. Prácticas docentes innovadoras* (Tesis de maestría). Recuperada de <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/1/C200117-R164.docx.pdf>
- Cuesta, R., Díez-Gutiérrez, E., Mainer, J. y Mateos, J. (2011). Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia. *Dossier Revista de Andorra*, 11, 19-94.
- de Puelles, M. (1992). Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970. *Revista de educación*, (1), 13-29.
- De Hei, M., Strijbos, J. W., Sjoer, E. y Admiraal, W. (2016). Thematic review of approaches to design group learning activities in higher education: The development of a comprehensive framework. *Educational Research Review*, 18, 33-45. DOI: 10.1016/j.edurev.2016.01.001
- del Moral, P. M. y Fernández, L. C. (2014) Videojuegos en las aulas: implicaciones de una innovación disruptiva para desarrollar las Inteligencias Múltiples. *Revista Complutense de Educación*, 26, 97-118. DOI: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.44763
- del Pozo, A. M. M. (2003). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (22), 317-346.
- Devís, J. D. (1994). *Educación física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Valencia: Universitat de Valencia.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1970). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29. DOI: 10.35362/rie8313817

Domínguez Rodríguez, J. (2016). La renovación pedagógica: del instruccionalismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 43-76. DOI: 10.15366/tp2016.27.001

Driscoll, M. P. y Vergara, A. (1997). Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 21(2), 81-99.

Elboj, C., Puigdemívol., J., Soler, M y Valls., R. (2005). *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Errico, G. (2014). La Pedagogía Freinet en España: la importancia del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). *Cabás*, 12, 1-14.

Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación educativa*, 3(3), 14-25.

Esteban. S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. DOI: 10.15366/tp2016.27.012

EVA. (2016). *Quienes somos*. EVA Aragón. Recuperado de <https://evaragon.wordpress.com/2016/01/06/quienes-somos/>

- Fernández-Álex, M. D. (2016). *La innovación educativa a través de buenas prácticas con TIC en los centros de primaria y secundaria del campo de Gibraltar* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10498/22915>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández-Díaz, E. y Calvo S. A. (2013). Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 121-133. DOI: 10.6018/reifop.16.2.180941
- Ferrero, A. (2011). XXX Escuela de Verano del colectivo Escuela Abierta de Getafe. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, (125), 43.
- FMRPC. (2019). *Quienes somos*. MRP Catalunya. Recuperado de <http://www.mrp.cat/comissions>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freinet, C. (1970). *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. CDMX, México: Siglo XXI Ediciones.
- Freinet, C. (1972). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1978). *Los métodos naturales, El aprendizaje de la Lengua*. Barcelona: Fontanella.
- Freinet, C. (1975). *La formació de la infància i de la joventut*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. (1983). *Los planes de trabajo*. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. y Salengros, R. (1976). *Modernizar la escuela*. Barcelona: Laia.

- Freire, P. (1987). *Pedagogía de la liberación*. CDMX: Editora Moraes.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. CDMX: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Frutos, M. B. y Cordero, A. E. R. (2018). Competencia digital e innovación pedagógica: Desafíos y oportunidades. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(3), 317-339. DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.8004
- Gajardo, K. y Torrego Egidio, L. (2020). Relación entre las actitudes de las y los docentes y sus prácticas para la inclusión: Un recorrido por la literatura reciente. En E. J. Díez Gutiérrez y J. R. F. Rodríguez (Coords.). *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 519-534). Octaedro.
- Gajardo, K. (2019). Reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: Un estudio cualitativo. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, (8), 167-185.

- García. Martínez J. (2018, 21 de abril). *Innovación educativa y renovación de la enseñanza*. INSnovae. Recuperado de <https://www.insnovae.es/innovacion-educativa-renovacion-ensenanza/>
- García-Gómez, R. J. (2004). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 2-18.
- Margalef, L. y Pareja, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (63), 47-62.
- Garmen, P., García R. P., Rodríguez P. C. y San Pedro V. J. C. (2017). Diseño de una herramienta digital para la evaluación de perfiles cognitivos a través de los videojuegos. En A. Rodríguez-Martín (Comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 795-801). Asturias: Universidad de Oviedo.
- Ghedin, E. y Aquario, D. (2020). Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 1-34.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Gómez González, A. I., Pascual S. M. Á. y García R. M. S. (2017). Medidas de atención a la diversidad como sistema de apoyo a la escuela inclusiva. En A. Rodríguez-Martín (Comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1005-1012). Asturias: Universidad de Oviedo.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *Strategies for Qualitative Research*. California: The Sociology Press.

- Gómez Rijo, A. (2013). *Estrategias de intervención docente en Educación Física para el desarrollo de la autonomía en el alumnado de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/3393>
- Gómez Rodríguez, M. (2017). La mejora de la convivencia en el marco del aula unitaria como puente para el aprendizaje. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 369-374. DOI: 10.22370/ieya.2017.3.2.751
- Gómez R A. E. y García Ruiz, C. R. (2019). Educación para la Ciudadanía en España. Una asignatura para la confrontación ideológica y política. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (37), 51-66. DOI:10.7203/DCES.37.14318
- González Pascual, D. (2017). *La conspiración educativa: estudio de casos sobre el nacimiento de un movimiento de renovación pedagógica en Segovia* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Valladolid, Segovia.
- González-Monteaudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-5. DOI:10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2019.1-5
- Gordillo, Y. E. (2016). *Interacción y diálogo en el primer ciclo de educación infantil. Procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la lectura dialógica de cuentos: un estudio de caso en la escuela infantil " Tesoros"* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40370/>
- Gros, B. y Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría de la Educación*, 5, 41-50.
- Guba, E. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Madrid: Akal.
- Guitert, M. y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14 (1), 12-31. DOI: 10.14201/eks.9440

- Gutiérrez, P. (31 de mayo de 2017). *La mayor innovación educativa hoy es cuidar*. El diario de la educación. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/05/31/la-mayor-innovacion-educativa-hoy-es-cuidar/?hilito=%27innovacion%27>
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Turoff, M. y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 81-105.
- Herreros, P., Robledo, M. y de la Cruz, P. (2017). Formación del profesorado en teoría del apego como herramienta de inclusión en educación infantil. En A. Rodríguez-Martín (Comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1069-1076). Asturias: Universidad de Oviedo.
- Iglesias Forneiro, M. L. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de educación*, 47(3), 49-70.
- Iñesta, E. M. y García Rodríguez, M. S. (2017). Espacios de aprendizaje autónomo para un aula inclusiva. En A. Rodríguez-Martín (Comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1327-1334). Asturias: Universidad de Oviedo.
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N. y Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review*, 27(3), 505-536.
- Kamii, C. (1970). *La autonomía como finalidad de la educación*. Chicago: UNICEF.

- Kemmis, S. y Robottom, I. (1981). Principles of procedure in curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 13 (2), 151-155.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metodología. *Revista Educación y pedagogía*, (5), 85-108.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. y Dochy, F. (2013). Ameta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.02.002
- Lamas, M. y Lalueza, J. L. (2016). Innovar en el aula: Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la práctica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 243-258. DOI:10.4067/S0718-07052016000400013
- Lara, S. (2001). Una estrategia eficaz para fomentar la cooperación. *Estudios sobre Educación*, 1, 99-110.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard educational review*, 56(3), 257-278.
- Leeuwen, A. y Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71-89. DOI: 10.1016/j.edurev.2019.02.001
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- López, J. S., Blanco, F., Scandroglio, B. y Gutman, I. R. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 131-142.

- López Castro, L., Priegue, D. y Cambeiro, M. D. C. (2017). Las familias y la prevención del cyberbullying en educación primaria: Una propuesta inclusiva. En A. Rodríguez-Martín (Comp.) *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1267-1274). Asturias: Universidad de Oviedo.
- López Hernández, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Lorenzo, J. (2014). *El movimiento de renovación pedagógica " Aula Libre"(1975-2000): contexto, discursos y prácticas* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://zaguan.unizar.es/record/17194>
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. y d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of educational research*, 66(4), 423-458. DOI: 10.3102/00346543066004423
- Low, C. (2007). A defense of moderate inclusion and the end of ideology. En R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp.3-15). Londres: Routledge.
- Lucero, M., Valcke, M. y Schellens, T. (2013). Teachers' beliefs and self-reported use of inquiry in science education in public primary schools. *International Journal of Science Education*, 35(8), 1407-1423. DOI: 10.1080/09500693.2012.704430
- Malo, M. (2004). *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mård, N. y Hilli, C. (2020). Towards a didactic model for multidisciplinary teaching-a didactic analysis of multidisciplinary cases in Finnish primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 1-16. DOI: 10.1080/00220272.2020.1827044
- McLaren, P. (1984). La vida en las escuelas. *Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Martí, M. I. (2014, 19 de abril). *La consciencia de la tribu*. Concejo Educativo. Recuperado de <http://www.concejoeducativo.org/2014/la-consciencia-de-la-tribu/>
- Martínez-Bonafé, J. M. (1990). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Martínez-Bonafé, J. (2008). Pero ¿Qué es la innovación educativa? *Cuadernos de pedagogía*, 375, 78-82.
- Martínez Bonafé, J. M. (2016). La vida en la escuela, la escuela en la vida. *Cuadernos de pedagogía*, (473), 30-33.
- Martínez-Bonafé, J. (2020). Escuelas y pedagogías con memoria. *Diario de la Educación*. Recuperado de: <https://bit.ly/3aQmQpT>
- Martínez-Bonafé, J. M. (s.f.). *¿Qué son los Movimientos de Renovación Pedagógica?*. La educación que nos une. recuperado de <http://laeducacionquenosune.org/que-son-los-mrp/>
- Medina M. H. y Álvarez C. L. (2017). Aprendizaje por autorregulación en un centro rural agrupado. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 259-265. DOI: 10.22370/ieya.2017.3.2.733
- Mediero, A. (2012). *Nuevas metodologías y prácticas innovadoras en el aula de plástica del sexto curso de Educación Primaria* (Tesis de máster). Recuperada de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/1604>
- Méndez, Á. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la Labor Intelectual y Transformativa del Profesorado en una Educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 383-399. DOI: 10.15366/riejs2017.6.1.022

- Mendioroz, A.M. y Rivero G. P. (2019). Componentes y dimensiones que caracterizan una buena praxis en Educación Infantil (0-3 años). *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 217-230. DOI: 10.6018/rie.37.1.318521
- Minnes, G. y Kelly, D. (2004). Teaching for social justice: Teachers inquire into their practice. *Educational Insights*, 8(3), 1-7. DOI: 10.1.1.1053.1728yrep=rep1ytype=pdf
- Miranda Camacho, G. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Educare*, 9(2), 13-39.
- Molina, G. D. (2010). *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià-Gonçal Anaya* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10803/39303>
- Molina, G. D. (2011). Investigar la práctica viva de la renovación pedagógica. *DUODA: Estudis de la diferència sexual*, 40, 111-127.
- Molina Díaz, M. y Blasco, R. (2017). Juntos es mejor: Hacia una escuela intercultural inclusiva. En A. Rodríguez-Martín (Comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1157-1165). Asturias: Universidad de Oviedo.
- Morales, J. (2017). La lectura crítica e investigación en Paulo Freire: Algunas reflexiones para mejorar la praxis educativa. *Revista Educación Andrés Bello*, 5, 34-59.
- Muelas, M. (2017). Aprendiendo a hablar en público: del colegio a la Universidad. En A. Rodríguez-Martín (Comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 1349-1353). Asturias: Universidad de Oviedo.
- Muñoz-Repiso, A. G. V., Gómez-Pablos, V. B. y García, C. L. (2014). ICT in collaborative learning in the classrooms of primary and secondary education. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 22(1), 65-74. DOI: 10.3916/C42-2014-06

- Novo, F. A. (2014). La desigualdad rampante: L'equitat per garantir la igualtat/Escola d'Estiu Rosa Sensat. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 13, 66-68.
- OCDE (2009). *Informe Talis: La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Ordoñez, C. L. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, (19), 7-12.
- Ortiz de Santos, R. y Torrego, L. (2017). La educación democrática como eje de inclusión en los movimientos de renovación pedagógica. En A. Rodríguez-Martín (Comp.) *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 2551-2558). Asturias: Universidad de Oviedo.
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L. y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1). DOI: 10.15366/riejs2018.7.1.010
- Osses B. S., Sánchez, I. y Ibáñez, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. DOI: 10.4067/S0718-07052006000100007
- Parejo, J. L. y Pinto D. J. M. (2019). La contribución de los Movimientos de Renovación Pedagógica en Madrid: la socialización y la creación de la identidad docente. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(1), 79-95. DOI: 10.13042/Bordon.2019.63756
- Patterson, L. y Shannon, P. (1993). Reflection, inquiry, action. *Teachers are researchers: Reflection and action*, 7(11), 29-36. DOI:10.3102%2F0013189X025007029
- Peyronie, H. (2001). *Célestin Freinet: pedagogía y emancipación*. CDMX: Siglo XXI.

Pérez, F. G. (1985). *Educación como praxis política*. Madrid: Siglo XXI.

Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. DOI: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309

Pericacho, F. J. (2015). *Actualidad de la renovación pedagógica en la Comunidad de Madrid: un estudio a través de escuelas emblemáticas. Evolución y experiencias actuales ante los retos socioeducativos de la sociedad del siglo XXI* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/29332/1/T35915.pdf>

Pericacho, F. J. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Madrid: Editorial Popular.

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó Ediciones

Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Oxford: Harcourt.

Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño, traducción al castellano de Nuria Vidal*. Madrid: Fontanella.

Piaget, J. (1999). *De la Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (2000). *Hacia dónde va la educación*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Piaget, J. (2002). *Judgement and reasoning in the child*. Londres: Routledge.

Piaget, J. y Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada.

- Pinto C., R. N. (2017). Profundización teórica pedagógica de Paulo Freire y su legado intelectual: Necesario para la pedagogía crítica transformadora en América latina. *Kavilando*, 9(1), 130-144.
- Puig, J. M. (15 de septiembre de 2020). Crisis: solidaridad o caos. *El diario de la educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/convivenciayeducacionenvalores/2020/09/15/crisissolidaridad-o-caos/>
- Ramírez, M. G. S. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de psicología*, 12(1), 27-35.
- Redondo, M. M. (2014). *Incidencia de los hábitos educativos en el proceso de aprendizaje del alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10953/701>
- Reeve, J. y Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, 56(1), 54-77. DOI: 10.1080/00461520.2020.1862657
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Barcelona: Seix Barral.
- Rey, F. (2015). *Los derechos humanos en España: un balance crítico*. Madrid: Tirant lo Blanch.
- Reyes, M. (2011). Innovación educativa. *En-Clave Pedagógica*, 2, 199-211.
- Reyes, M. (2009). Innovación educativa e institución escolar. *Revista de Educación*, 2, 199-21

- Ribeiro, M. L. F. S. R. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación ya la revisión entre pares* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10662/2859>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rodríguez Martín, A. (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. y Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of educational Psychology*, 95(2), 240-257. DOI: 10.1037/0022-0663.95.2.240
- Roig, O. (2006). La Escuela Moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal: revista de estudios libertarios*, (1), 75-84.
- Rojas Artavia, C. E. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades: Revista de la Escuela de Estudios Generales*, 1(1), 7.
- Rogero, J. (10 de septiembre de 2019). *La cara oculta de la innovación*. El diario de la educación. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/09/10/la-cara-oculta-de-la-innovacion/?hilite=%27innovacion%27>
- Rosales López, C. (2012). Contextos de la innovación educativa. *Innovación educativa*, (22), 9-21.
- Roschelle, J. y Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En C. O'Malley (ed.), *Computer supported collaborative learning* (pp. 69-97). Berlin: Springer.

- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Nueva York: Guilford Publications.
- Sáez, A. I. G. (2019). *Estilos educativos familiares y hábitos de autonomía en menores de 8 a 12 años* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://bit.ly/3qmx2ft>
- Salend, S. J. y Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20(2), 114-126.
- Sancho-Gil, J. M. (2018). Innovación y enseñanza. De la “moda” de innovar a la transformación de la práctica docente. *Educação*, 41(1), 12-20. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29523
- Santaella, E. y Martínez Heredia, N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 359-379. DOI: 10.30827/profesorado.v21i4.10060
- Santos Guerra, M. A, (18 de abril de 2017). *Innovar o morir*. El diario de la educación. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/04/18/innovar-o-morir/?hilite=%27innovar%27>
- Saunders, K. (2021). *An exploration of ako-rich teaching practices in an English-medium mathematics classroom drawing from the voices of Year 9 and 10 students, and their parents* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10063/9419>
- Saura, G. (2016). Neoliberalismo como discurso: La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía. *Educação, Sociedade y Culturas*, 47, 11-30.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Schröder, A. y Krüger, D. (2019). Social innovation as a driver for new educational practices: Modernising, repairing and transforming the education system. *Sustainability*, 11(4), 1070-1095. DOI: 10.3390/su11041070
- Simons, H. (1989) *The ethics of educational research*. Londres: The Falmer Press.
- Sierra, B., Méndez, A. y Mañana, J. (2013). La programación por competencias básicas: hacia un cambio metodológico multidisciplinar. *Revista complutense de educación*, 25(1), DOI: 10.165-184.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41196
- Slavin, R. (1996). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Solé, I. y Coll, C. (1993). *Los profesores y la concepción constructivista. El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Illinois: Waveland Press.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, Education, and Emancipation: A Collection of Papers*. Londres: Heinemann.
- Tarabini, A. (10 de enero de 2017). Innovación educativa: qué, por qué y cómo. *Diario de la Educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/01/10/innovacion-educativa-que-por-que-y-como/?hilite=%27innovacion%27>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. CDMX: Paidós.
- Tedesco, J.C. (10 de enero de 2017). *¿Milagros o política de innovaciones educativas?*. El diario de la educación. Recuperado de

<https://eldiariodelaeducacion.com/2016/11/24/milagros-o-politica-de-innovaciones-educativas/?hilite=%27innovacion%27>

Tiilikainen, M., Karjalainen, J., Toom, A., Lepola, J. y Husu, J. (2019). The complex zone of constructivist teaching: a multi-case exploration in primary classrooms. *Research Papers in Education*, 34(1), 38-60. DOI: 10.1080/02671522.2017.1402080

Toledo, A. J. (2017). *La creación, formación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo entre estudiantes para la mejora escolar y social* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/11441/64697>

Torrego, L. y Martínez Scott, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. DOI: 10.6018/reifop.21.2.323181

Tsortanidou, X., Daradoumis, T. y Barberá, E. (2019). Connecting moments of creativity, computational thinking, collaboration, and new media literacy skills. *Information and Learning Sciences*, 120(11/12), 704-722. DOI: 10.1108/ILS-05-2019-0042

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis Editorial.

Verdeja M. M. (2018). Ideas centrales del pensamiento pedagógico político de Paulo Freire: dimensiones de análisis. *Revista Fuentes*, 20(1), 43-56. DOI: 10.12795/revistafuentes.2018.v20.i1.03

Vigotsky L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Editorial Grijalbo.

Vila, I. y Besalú, X. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Webb, N. M. y Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International journal of educational research*, 39(1-2), 73-97.
10.1016/S0883-0355(03)00074-0

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Londres: Sage

Zubillaga, A. y Gortazar, L. (22 de enero de 2020). *Innovación educativa: ¿Mejoras para la inclusión o excusas para la segregación?*. El diario de la educación. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/01/22/innovacion-educativa-mejoras-para-la-inclusion-o-excusas-para-la-segregacion/?hilite=%27innovar%27>

ANEXOS

Anexo I: Guiones de entrevistas

Enlace: <https://bit.ly/2Shkvxi>

Anexo II: Transcripciones de entrevistas

Enlace: <https://bit.ly/3gUIIAt>