



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

*EL SENTIDO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA
DESDE LA MIRADA DEL ALUMNADO DE
MAGISTERIO*



Autora: Laura Escalona Rubio

Tutor académico: Luis Torrego Egido

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor Luis, por ser un referente y un guía en mi camino de la educación. Siempre disponible para ayudar, conversar y apoyar. Me has hecho ser una mejor docente, una mejor investigadora y una mejor persona. Gracias.

A mi madre, a mi padre y a mi hermana Elena por ser un apoyo y un ejemplo de dedicación y compromiso.

A Raúl por ser mi compañero de vida, por su paciencia, comprensión y amor.

A mi prima Lara por acompañarme siempre, contagiando su alegría, su pasión y su esfuerzo.

A Jessica, Silvia, Laura, Sandra, Alejandra, Daniel Z. y Daniel D. por ser hogar y amistad. Gracias por este año lleno de momentos.

Al alumnado de Magisterio participante en la investigación, vuestros diálogos y vuestra iniciativa han hecho posible esta investigación y proceso de aprendizaje. Somos parte del futuro de la educación, construyámosla unidos.

A mis compañeros y compañeras del Máster, por ser parte de este proceso, por ayudarme a construir este conocimiento sobre la innovación con cariño y respeto.

Al profesorado del Máster y del Grado, por ser parte de mi proceso de aprendizaje. Siempre digo que el Campus de Segovia te hace crecer como persona y eso es gracias a vosotros y a vosotras.

A Kathy, Judith y Fabi, por brindar su ayuda y su cariño en todo momento.

A mis amigas y amigos por ser apoyo y felicidad.

Resumen

El objetivo principal de esta investigación es conocer, interpretar y valorar las percepciones del alumnado de Magisterio de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid respecto al sentido de la innovación educativa. El enfoque empleado es cualitativo y se desarrolla a través de cuatro entrevistas grupales, de un análisis documental y de la elaboración de un relato autobiográfico por parte de la propia investigadora. Como resultado, se muestra una concepción ligera y simplificada del significado de la innovación educativa, relacionándolo principalmente con la incorporación de alguna novedad, como las tecnologías y las metodologías “innovadoras”. Esta situación evidencia una falta de reflexión sobre la educación como labor de transformación social y una insuficiente formación inicial docente respecto a la innovación educativa.

Palabras clave: innovación educativa, alumnado de Magisterio, renovación pedagógica y formación docente.

Abstract

The main objective of this research is to understand, interpret and assess the perceptions of the student teachers of the Faculty of Education of the University of Valladolid in Segovia with regard to the meaning of educational innovation. The approach used is qualitative and is developed through four group interviews, a documentary analysis and the elaboration of an autobiographical account by the researcher herself. As a result, a light and simplified conception of the meaning of educational innovation is shown, relating it mainly to the incorporation of something new, such as "innovative" technologies and methodologies. This situation shows a lack of reflection on education as a task of social transformation and insufficient initial teacher training with respect to educational innovation.

Keywords: educational innovation, student teachers, pedagogical renewal and teacher training.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Capítulo I. Introducción | 1 |
| 1. Introducción | 1 |
| 2. Objetivos | 3 |
| 3. Justificación..... | 3 |
| Capítulo II. Estado de la cuestión..... | 5 |
| 1. Búsqueda | 5 |
| 2. Evaluación..... | 6 |
| 3. Análisis..... | 7 |
| 4. Síntesis | 8 |
| 5. Huecos y oportunidades de investigación | 14 |
| Capítulo III. Marco teórico..... | 16 |
| 1. Conceptualización de la innovación educativa | 16 |
| 1.1. La innovación como producto | 16 |
| 1.2. ¿Qué es realmente la innovación educativa? | 20 |
| 2. Renovación pedagógica..... | 26 |
| 3. Formación docente en innovación..... | 30 |
| 4. Escuela innovadora | 33 |
| 5. Retos de la innovación | 35 |
| Capítulo IV. Metodología | 37 |
| 1. Enfoque y diseño metodológico..... | 37 |
| 2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos | 39 |
| 2.1. Entrevista grupal o entrevista focal..... | 41 |
| 2.2. Relato autobiográfico..... | 50 |
| 2.3. Análisis documental..... | 51 |
| 3. Técnicas de análisis de datos..... | 52 |
| 4. Criterios de rigor científico | 54 |
| 5. Ética de la investigación..... | 55 |
| Capítulo V. Resultados..... | 57 |
| 1. Innovación educativa como práctica política | 57 |
| 1.1. Innovación educativa como moda | 59 |
| 1.2. Innovación educativa como escaparate: entre lo público y lo privado..... | 65 |
| 2. Innovación educativa como adjetivo..... | 69 |
| 3. El carácter de la innovación educativa: adaptación o transformación | 73 |

| | |
|--|-----|
| 4. Innovación educativa como renovación pedagógica..... | 77 |
| 5. Innovación sin compromiso, un disfraz de la exclusión | 79 |
| 6. Formación en innovación educativa..... | 83 |
| 7. Relato autobiográfico | 85 |
| Capítulo VI. Discusión | 97 |
| Capítulo VII. Conclusiones | 103 |
| 1. Conclusiones | 103 |
| 2. Limitaciones del estudio..... | 105 |
| 3. Lineamientos prospectivos de la investigación | 106 |
| Referencias bibliográficas | 107 |
| Anexos..... | 118 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Resultados iniciales de la fase de búsqueda..... | 6 |
| Tabla 2. Resultados de la fase de búsqueda | 7 |
| Tabla 3. Características de la metodología cualitativa respecto a nuestra investigación | 38 |
| Tabla 4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos | 41 |
| Tabla 5. Características de las personas participantes en las entrevistas grupales..... | 44 |
| Tabla 6. Guion de las entrevistas grupales | 45 |
| Tabla 7. Guion del relato autobiográfico | 51 |
| Tabla 8. Cursos de las guías docentes analizadas..... | 52 |
| Tabla 9. Categorías para el análisis de datos..... | 53 |
| Tabla 10. Adjetivos que definen la innovación para el alumnado de Magisterio | 69 |
| Tabla 11. Adjetivos de la innovación elegidos por el alumnado de Magisterio | 70 |
| Tabla 12. Orden establecido por el alumnado de Magisterio de los objetivos de la innovación educativa expuestos por Cañadell | 75 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Características de la renovación pedagógica | 30 |
| Figura 2. Cómo debe ser la formación docente para promover la innovación..... | 32 |
| Figura 3. Proceso de análisis de datos..... | 53 |
| Figura 4. Unidos por el futuro | 96 |
| Figura 5. Pintando la educación de colores..... | 96 |

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Innovación educativa es un concepto que escuchamos constantemente en redes sociales, en medios de comunicación, en los documentos o en las páginas web de los centros educativos o en las palabras de oportunistas que buscan visibilidad, más económica o mediática, que educativa (Imbernón, 2018). Podríamos decir que se está convirtiendo en una moda, en un adjetivo que gusta y que llama la atención. Pero ¿nos hemos planteado realmente lo que significa “innovación educativa”?

Buscamos información, artículos científicos y, como exponemos en el estado de la cuestión, nos bombardean con experiencias innovadoras basadas en la introducción de las tecnologías o en la incorporación de metodologías activas y “nuevas”, nuevas entre comillas porque, como señala Rendueles (2020), la mayoría de estas técnicas son una mera apropiación o equivocada interpretación de las propuestas de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Como expone Bayón ya en 1924 son métodos que se presentan como panaceas de la educación, y, aunque, son continuamente discutidos, pocas veces se examinan con un criterio razonado y consciente. Por lo que la desconfianza de lo que hay dentro de la innovación o de los nuevos métodos viene desde hace mucho tiempo.

Menos mal que también encontramos artículos que destapan el disfraz de la innovación y nos muestran la realidad y son, en consecuencia, aquellos en los que nos basamos para desarrollar nuestra fundamentación teórica. La innovación se está convirtiendo en un producto del neoliberalismo, en un señuelo alentado por organizaciones privadas, bancos y empresas que venden a los centros estas supuestas innovaciones para que las propias escuelas se conviertan en un “mercado libre” que compite por atraer el interés de los “clientes”. Nos centramos en el didactismo, en cómo lo hacemos, y se nos olvida el sentido de la educación, por qué lo hacemos (Carbonell, 2019). Por eso, necesitamos que esta concepción cambie y entendamos la innovación como renovación pedagógica que busca una transformación de la educación con el fin de formar ciudadanos y ciudadanas críticas y libres capaces de transformar la sociedad, en base a la justicia social y a la equidad.

A raíz de esta situación, nos comenzamos a plantear la función docente en el proceso de innovación. El profesorado debe tener un compromiso social, ético y político, tiene que ser un ejemplo intelectual y moral, tiene que tener un saber práctico y debe guiar y ayudar a recorrer el camino de un colectivo y de cada persona (Carbonell, 2008). Y para que este modelo de

profesorado innovador se generalice es necesaria una buena formación inicial. Esa formación inicial pasa por formar en el alumnado un concepto rico y elaborado de cuál es el significado y la finalidad de la innovación educativa. Una vez trazado el ideal de esa formación inicial en innovación educativa, interesa averiguar cuál es la realidad actual en las aulas de la Facultad de Educación. En consecuencia, con la presente investigación queremos conocer cuáles son las percepciones del alumnado de Magisterio respecto a la innovación educativa, centrándonos en la dimensión política de la educación, en su carácter transformador, en la renovación pedagógica, en el compromiso del profesorado y en la formación inicial en innovación.

A continuación, presentamos la estructura que constituye la investigación:

En este primer capítulo realizamos una breve introducción del tema de investigación, exponemos los objetivos planteados y justificamos la importancia y relevancia del tema desde razones profesionales, personales y académicas.

En el segundo capítulo se desarrolla el estado de la cuestión, en el que mostramos la revisión sistematizada que se ha elaborado respecto a dos temas fundamentales: *la conceptualización de la innovación educativa* y *las percepciones del alumnado de Magisterio sobre la innovación*.

El tercer capítulo muestra la fundamentación teórica que subyace de nuestra investigación. En ella establecemos cinco apartados fundamentales: con el primero buscamos aclarar *el significado, el sentido y los propósitos de la innovación educativa*; en el segundo exponemos qué es la *renovación pedagógica* como sinónimo de innovación; en el cuarto hacemos referencia la *formación docente en innovación*, centrándonos en el papel docente en la innovación; en el quinto mostramos cómo tienen que ser las *escuelas innovadoras*; y, por último, planteamos los *retos de la innovación* educativa que derivan de lo expuesto en los demás apartados.

En el cuarto capítulo se presenta la metodología de investigación empleada dividida en cinco apartados: *el diseño del estudio*, en el que se explica y justifica la elección del mismo; *las técnicas e instrumentos de recogida de datos* que hemos empleado: la entrevista grupal, el relato autobiográfico y el análisis documental; *las técnicas de análisis de datos* que nos permiten mostrar el proceso llevado a cabo para analizar la información; *los criterios de rigor* a los que se ha atendido para desarrollar el estudio; y *la ética de la investigación* que la sostiene.

En el quinto capítulo se exponen los resultados obtenidos a través del análisis de la información. A partir de este análisis se obtuvieron las siguientes categorías: (1) la innovación como práctica

política, (2) la innovación como adjetivo, (3) el carácter de la innovación educativa, (4) el compromiso del profesorado y (6) la formación en innovación educativa. Además, hemos decidido colocar el relato autobiográfico en este capítulo porque creemos que aporta una visión íntima de nuestra percepción sobre la innovación, la evolución de la misma y la formación que hemos recibido sobre el tema.

En el sexto capítulo planteamos la discusión en la que se establece una relación entre los resultados obtenidos y las investigaciones empleadas halladas en el estado de la cuestión o empleadas en el marco teórico.

En el capítulo siete exponemos las *conclusiones* de nuestra investigación en relación con los objetivos propuestos, así como las limitaciones del estudio y los lineamientos prospectivos que pueden derivar del mismo.

2. OBJETIVOS

La presente investigación tiene como finalidad

- Analizar el concepto de “innovación educativa” desde su implicación social y política.
- Conocer, interpretar y valorar las percepciones del alumnado de Magisterio de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid) sobre el significado, el sentido y los propósitos de la innovación educativa.
- Conocer la formación en innovación educativa recibida en los Grados de Educación Infantil y Primaria.
- Comprobar e interpretar la existencia de diferencias en las percepciones sobre innovación educativa entre los distintos cursos de los Grados de Educación.

3. JUSTIFICACIÓN

La justificación de este estudio atiende a tres motivos: académico, profesional y personal. El primero se fundamenta en las finalidades del Máster en Investigación e Innovación Educativa de la Universidad de Valladolid en el curso académico 2022/2023 ya que en la información publicada sobre la titulación que puede encontrarse en la web de la Universidad de Valladolid se hace referencia a la necesidad de formar profesionales comprometidos con la innovación educativa y con los procesos de renovación pedagógica y cuya dedicación futura pudiera encaminarse hacia la investigación educativa. En este sentido, la investigación presentada contribuye a la consecución de estos objetivos puesto que se pretende conocer, comprender y analizar las bases teóricas e históricas del concepto de innovación educativa y de renovación

pedagógica; iniciarse en la investigación en educación, de tal manera que permita fomentar procesos de renovación e innovación; y continuar con la formación en investigación e innovación con una mirada prospectiva.

El motivo profesional y el personal guardan relación entre sí puesto que el interés de esta investigación nace a raíz de la formación en el Máster. A medida que avanza el curso, comenzamos a plantearnos cuestiones relacionadas con la innovación educativa: ¿qué está ocurriendo con la innovación en la actualidad?, ¿tiene un componente político y social?, ¿se está convirtiendo en un producto que se vende y se expone?, ¿qué es realmente la innovación educativa?, ¿cuál es su relación con la renovación pedagógica?, ¿por qué es necesario innovar?, ¿para qué y cómo debemos innovar? A partir de ahí, la investigadora se percató de que ella, como estudiante de Máster que acaba de realizar sus estudios de Educación Infantil y Primaria no tiene claro el concepto, el sentido ni los propósitos de la innovación educativa. De esta manera, surge el interés por ampliar la formación sobre innovación educativa y por conocer las perspectivas del alumnado de Magisterio.

Pensamos que es necesario exponer esta concepción de la innovación como moda y escaparate, quitándole el disfraz en el que esconde formas de exclusión y apostando por una innovación educativa basada en la renovación pedagógica. Además, a través de las percepciones del alumnado de Magisterio, buscamos abogar por una formación inicial que garantice el compromiso del profesorado hacia una búsqueda constante de la mejora de la educación y, en consecuencia, de la sociedad.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este capítulo se encuentra destinado a la exposición del estado de la cuestión o estado del arte. El estado de la cuestión consiste en la realización de un análisis documental a través del cual se recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre un determinado objeto de estudio (Galeano y Vélez, 2002). De esta manera, podremos conocer lo que se ha investigado sobre el tema hasta el momento y lo que podemos seguir construyendo.

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, buscamos definir a través del estado de la cuestión (1) el sentido y los propósitos de la innovación educativa y (2) las percepciones de los estudiantes de Magisterio sobre la innovación educativa.

Para realizarlo, se ha llevado a cabo una revisión sistematizada siguiendo las cuatro fases expuestas por Codina (2020): (1) búsqueda, (2) evaluación, (3) análisis y (4) síntesis.

1. BÚSQUEDA

En la fase de búsqueda escogimos las bases de datos: dos multidisciplinares, una internacional –*Web of Science*– y otra nacional –*Dialnet Plus*–; el buscador especializado en literatura científica y académica –*Google Scholar*–; y el buscador nacional de Tesis Doctorales –*TESEO*–.

El siguiente paso en esta fase consiste en el establecimiento de palabras clave y de ecuaciones de búsqueda. Para ello, Codina (2020) establece un procedimiento que se basa en facetar, derivar y combinar. Este procedimiento consiste, en 1) facetar, considerar todas las facetas características de una investigación académica; 2) derivar, extraer de cada faceta las palabras clave que la representan, incluyendo sinónimos y variaciones del lenguaje y de la lengua; 3) combinar, establecer ecuaciones de búsqueda con las palabras clave que hemos obtenido.

Atendiendo al primer objetivo de la búsqueda, se definen las siguientes facetas: ‘innovación educativa’, ‘sentido’. Respecto al segundo objetivo, se definen: ‘innovación educativa’, ‘percepciones’ y ‘estudiantes de Magisterio’.

A partir de la faceta ‘innovación educativa’, se derivan las siguientes palabras clave: “innovación educativa”, “educación innovadora”, “innovación escolar”, “*educational innovation*”, “*innovative education*” y “*school innovation*”. De la faceta ‘sentido’, se derivan: “sentido”, “concepto”, “propósitos”, “características”, “*nature*”, “*concept*”, “*characteristics*” y “*purposes*”. De la faceta ‘percepciones’ se deriva: “percepciones” y “*perceptions*” y de la faceta

‘estudiantes de Magisterio’: “estudiantes de Magisterio”, “alumnado de Magisterio”, “futuros docentes”, “futuros maestros”, “*student teachers*”. “*teaching students*” y “*future teachers*”.

Estas palabras clave se combinan a través de ecuaciones de búsqueda mediante operadores booleanos. En concreto, se emplea el operador lógico ‘OR’ (“o”, nexos disyuntivos); y el operador ‘AND’ (y, nexos copulativos de unión).

Al realizar las búsquedas del primer objetivo detectamos que al añadir a innovación educativa términos como concepto o propósitos, las búsquedas son más acotadas y se descartan artículos que hacen referencia al sentido de la innovación educativa. Por tanto, decidimos establecer únicamente el término innovación educativa y sus facetas como palabras clave.

Una vez definidas las bases de datos, las palabras clave y las ecuaciones de búsqueda, hemos obtenido un banco de documentos, el cual presentamos en la Tabla 1.

Tabla 1

Resultados iniciales de la fase de búsqueda

| Palabras clave | Bases de datos | Resultados de búsqueda |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|
| (Innovación educativa OR | <i>Web of Science</i> | 174.461 |
| educación innovadora OR | Dialnet Plus | 27.451 |
| innovación escolar) | <i>Google Scholar</i> | 46.600 |
| | TESEO | 49 |
| (Innovación educativa OR | <i>Web of Science</i> | 729 |
| educación innovadora) AND | Dialnet Plus | 95 |
| percepciones AND (estudiantes | <i>Google Scholar</i> | 78.300 |
| de Magisterio o futuros | TESEO | 0 |
| docentes) | | |

2. EVALUACIÓN

Posteriormente, se procede a la selección y evaluación de los resultados estableciendo unos criterios de inclusión: publicación dentro de la franja temporal referente a los últimos cinco años (desde 2017), publicación dentro del área de Educación o Ciencias Sociales, publicación de acceso abierto, publicación completa y publicación en español o en inglés.

Los resultados obtenidos respecto al segundo objetivo eran escasos, por lo que decidimos ampliar el rango de edad a los últimos 15 años (desde 2008).

Tras establecer estos criterios en los buscadores, procedimos a leer el título, el resumen y las palabras clave de los documentos encontrados para eliminar los ‘falsos positivos’ y los documentos duplicados. De manera que pudiésemos reducir la cantidad y asegurar una relación directa y coherente con el objetivo de la búsqueda. Debido a la magnitud de las búsquedas, decidimos leer únicamente los artículos que aparecen en las cinco primeras páginas de cada base de datos.

Los resultados de la búsqueda con los criterios establecidos y los resultados seleccionados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Resultados de la fase de búsqueda

| Palabras clave | Bases de datos | Resultados de búsqueda | Resultados seleccionados |
|--|-----------------------|------------------------|--------------------------|
| (Innovación educativa OR educación innovadora) | <i>Web of Science</i> | 2.848 | 4 |
| | Dialnet Plus | 4.138 | 9 |
| | <i>Google Scholar</i> | 39.000 | 9 |
| | TESEO | 12 | 1 |
| (Innovación educativa OR educación innovadora) AND percepciones AND (estudiantes de Magisterio o futuros docentes) | <i>Web of Science</i> | 8 | 2 |
| | Dialnet Plus | 55 | 4 |
| | <i>Google Scholar</i> | 100 | 2 |
| | TESEO | 0 | 0 |

3. ANÁLISIS

En esta fase realizamos un análisis sistematizado del banco de documentos obtenido con el fin de producir un extracto para cada una de las obras analizadas, de forma que sea posible trasladar parte de la información (Codina, 2020a). Para ello, se establece un esquema en forma de tabla de cada uno de los documentos en los que se describe de manera sintetizada aquellos aspectos que se han considerado más relevantes. En este caso, la referencia completa, el objetivo del estudio, la metodología, los resultados y conclusiones principales y otros aspectos que puedan ser relevantes (Anexo 1).

4. SÍNTESIS

Finalmente, se desarrolló una síntesis de los datos obtenidos, agregando, integrando e interpretando la información con el objetivo de producir un único discurso que evidencie la información encontrada (Codina, 2020a).

4.1. Sentido y propósitos de la innovación educativa

Respecto al análisis realizado podemos afirmar que existe una gran cantidad de producción científica centrada en la innovación educativa, lo que ha provocado que encontremos diferentes posturas en relación a su sentido y a sus propósitos e incluso incoherencias internas dentro de algunos artículos y libros.

El concepto de innovación educativa es considerado como amplio, complejo y difuso, con una gran polisemia y una pluralidad de perspectivas que hacen referencia a sustratos ideológicos (González-Monteagudo, 2020 y González et al., 2022).

En su intento por definirlo varios autores (Deroncele-Acosta et al., 2021; González-Monteagudo, 2020; González et al., 2022; Martínez-Bonafé y Rogero, 2021; Pérez, 2018; Rojas, 2019; Venegas, 2018) la entienden como un cambio planificado, deliberado y significativo en los niveles organizativos y didácticos. Pero, apuntan que un cambio no siempre implica una innovación (del Río-Fernández, 2023; Pérez, 2018). La transformación que se realice debe producir una mejora en uno o varios elementos del proceso educativo, en aspectos organizativos, curriculares o de desempeño profesional docente, tanto a nivel de pensamiento como de actuación (González et al., 2022). Además, Rojas (2019) señala que innovar no solo implica hacerlo desde el ambiente, sino también transformar a las personas desde sus propias concepciones.

Por esta razón, Martínez- Bonafé y Rogero (2021) son partidarios de hacer menos hincapié en el qué, y más en el porqué y en el para qué innovar, de manera que la teoría se construya partiendo de la práctica y sirva para sustentarla. Además, añaden que los modelos de innovación y renovación educativa transformadora deben ser coherentes con modelos deliberativos y participantes activos

que además de facilitar la discusión de las diferencias interpretativas entre quien diseña y quien aplica y facilitar las interacciones entre sujetos con roles diferenciados manejando significados, se sitúe en una perspectiva cultural y política comprometida con la justicia social, la equidad, la libertad y la fraternidad humana (p. 75).

En consecuencia, la innovación educativa no es neutra, sino que se concibe desde opciones de valor y se construye desde contextos políticos, socioeconómicos e ideológicos (González et al., 2022). Está relacionada con intereses económicos, sociales o de otra naturaleza que influyen de forma inevitable durante el transcurso de todo proceso innovador (Visconti, 2022). Se trata, por tanto, de una práctica política (Martínez- Bonafé y Rogero, 2021). Si el gobierno es más progresista suele hacer leyes que potencian más la libertad, la autonomía y la innovación. Si es más conservador sus leyes defienden sus intereses: más control, menos autonomía, menos renovación pedagógica y más innovación tecnocrática (Martínez- Bonafé y Rogero, 2021).

En este sentido, del Río-Fernández (2023), Martínez-Bonafé y Rogero (2021) y Visconti (2022) exponen la necesidad de que la innovación educativa no se adecúe al contexto dominante dentro del sistema educativo, un sistema academicista, colonizado, racializado, machista, clasista, guetizado que ha derivado de un mundo caracterizado por la interdependencia, el capitalismo neoliberal, la desigualdad, el individualismo, etc.

Sin embargo, vivimos en una sociedad que se deja embelesar por la novedad en detrimento de la idoneidad, estamos en una búsqueda continua de lo nuevo, lo que se convierte en un axioma que tiene sentido dentro de una filosofía cuya meta última es obtener beneficios económicos (del Río-Fernández, 2023) a costa de convertir al ser humano en consumidor insaciable y emprendedor precario autoexplotado hasta límites insospechados (Martínez-Bonafé y Rogero, 2021).

De esta manera, la innovación se establece en la escuela con una concepción puramente técnica interesada en la eficiencia, la mejora de los resultados, la competencia y el prestigio para captar mayor “clientela” (Martínez-Bonafé y Rogero, 2021). Esta situación ha provocado el interés de determinadas empresas privadas que han visto un negocio en vender la idea de renovar la educación mediante la tecnologización de las aulas (del Río-Fernández, 2023). Esta tecnologización de la educación es una cuestión de marketing educativo y la condición de empresas de los centros privados hace del marketing uno de los pilares indispensables de su proyecto (Atencia et al., 2021). Por ello, en un estudio realizado por Cuñat (2021) se evidencia que los centros privados tienen una mayor disposición de recursos TIC.

Encontramos varios autores (Deroncele-Acosta, 2021; González, 2023; Maquilón et al., 2017; Pérez-Ortega, 2017; Venegas, 2018; Vicent-Lacrin, 2019) que establecen una relación directa entre innovación educativa y tecnología. En concreto, Rodríguez-Jiménez et al. (2022) y Pérez-Ortega (2017) exponen la necesidad de adaptar el aprendizaje para que el alumnado pueda

defenderse de forma eficaz en una sociedad cambiante en la que las TIC están dominando todos los ámbitos. Y, aunque Pérez-Ortega (2017) afirma que la innovación no es solo la inclusión de las TIC en la enseñanza, únicamente hace referencia a la necesidad de combinar medios tecnológicos adecuados y un diseño didáctico basado en las necesidades específicas de aprendizaje.

Esta situación provoca que los docentes del siglo XXI, como los definen Rodríguez-Jiménez et al. (2022), tengan que cambiar sus paradigmas educativos tradicionales por el empleo de metodologías innovadoras que cuenten con recursos TIC y que favorezcan la inclusión en las aulas. De acuerdo con ello, Prendes y Cerdán (2021) afirman que las tecnologías avanzadas son necesarias para afrontar el reto de la innovación educativa y que el empleo de estas metodologías innovadoras produce, como resultado, profesionales creativos con múltiples habilidades. Deroncele-Acosta (2021) añade que, aunque las investigaciones que abordan de manera integrada la innovación educativa y las TIC son insuficientes, todos los estudios anteriores reconocen las tecnologías como dinamizadoras de la innovación educativa. Entre ellas se erige un diálogo permanente, se presuponen y complementan, son premisa y resultado, se interconectan (Deroncele-Acosta, 2021).

Por tanto, para Rubia-Avi (2023) hablar de cómo se ha desarrollado la innovación educativa es asociar los cambios educativos con las metodologías y la integración de las tecnologías. De esta manera, Vicent-Lacrin et al. (2019) exponen que las escuelas presentan innovación cuando ofrecen productos o servicios nuevos o mejorados como la incorporación de recursos pedagógicos o tecnológicos, el cambio en la forma de trabajo del profesorado y del alumnado o el empleo de nuevas técnicas de comunicación y de relaciones externas con el entorno y las administraciones. En esta línea Venegas (2018), plantea que las aristas de la innovación hacen referencia a la necesidad de invertir más en investigación y buscar nuevas formas de financiamiento. Entre las propuestas que plantea se encuentran: explorar nuevos tipos de certificación o “credenciales alternativas” que se adapten a las nuevas necesidades del alumnado, por ejemplo, la certificación a través de cursos MOOC; integrarse y colaborar con plataformas globales; y formar alianzas con empresas líderes de diferentes industrias que apuesten por el desarrollo y la renovación de programas en las áreas STEAM, en especial con aquellos relacionados con la digitalización, la inteligencia artificial, etc.

Esta concepción de la innovación educativa relacionada con lo novedoso de las tecnologías y de las metodologías activas provoca que en los documentos seleccionados encontremos más

tendencias y propuestas que se presentan como innovaciones que artículos en los que se muestre el significado y el sentido de la innovación educativa. Esta situación redujo la selección de documentos, pero nos pareció interesante mostrar algunas de estas experiencias consideradas como innovaciones:

Marín y Pino (2022) exponen en su libro una concepción de la innovación como cambio que apuesta por la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (González et al., 2022), incluso realiza una crítica de la dimensión socio-política de la innovación (Visconti, 2022). Sin embargo, en el segundo bloque titulado *Recursos para la innovación*, la mayoría de los capítulos que se presentan hacen referencia a las TIC como, por ejemplo, los entornos virtuales de aprendizaje (Marín, 2022); aprender a aprender en trabajos colaborativos digitales (Moreno, 2022), aunque apunta que siempre que nos planteemos incorporar un recurso al aula, es necesario valorar los beneficios y las debilidades que presenta.

Por su parte, Maquilón et al. (2017) presentan como recurso para la innovación educativa la Realidad Aumentada y hacen referencia a que las tendencias actuales de la educación se basan en la novedad y en la importancia del aprendizaje significativo e integral, las metodologías activas y el uso de las TIC y las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC).

Botella et al. (2018) exponen cómo se puede innovar a través de la realidad virtual y del paisaje sonoro. Concluyen que el alumnado ha recibido un contenido didáctico de manera novedosa y atractiva, lo que mejora su proceso de enseñanza-aprendizaje y fomenta su implicación y participación.

Arias-Flores et al. (2019) proponen la metodología *Design Thinking* y *Game thinking* como experiencias innovadoras. Esta metodología fomentó la motivación y participación del alumnado y permitió desarrollar prototipos creativos e innovadores a través de las TIC.

Gil y Prieto (2019) hablan sobre la gamificación y el juego como innovación educativa. En un primer momento, señalan las ventajas de estas técnicas: favorecen la participación en la construcción colectiva del conocimiento, la proyección de la interacción en el aula, una mayor motivación hacia el aprendizaje y un carácter más divertido. Sin embargo, en los resultados exponen que los estudiantes del curso gamificado resultaban tener menos motivación, menos empoderamiento y menos satisfacción con el tiempo, obtuvieron menores calificaciones y las recompensas de los sistemas gamificados pueden tener efectos negativos.

Estas propuestas son ejemplos de lo que para Martínez-Bonafé y Rogero (2021) son “prácticas educativas innovadoras” que en muchos casos atienden y se adaptan a los aspectos más solicitados por la sociedad actual: la eficiencia, las competencias para el mercado, la modernización de los métodos y tecnologías para mejorar los resultados. Podríamos decir que estas herramientas son las que responden a lo que demanda el mercado y las propuestas de la economía neoliberal (Martínez-Bonafé y Rogero, 2021). Son las prácticas que encontramos en los medios de comunicación: «gafas de realidad virtual», «informática basada en gestos», «analíticas virtuales de aprendizaje» (Atencia et al., 2021) o en cursos de formación que se ofertan al profesorado bajo el eslogan de “educación innovadora” y que versan sobre el funcionamiento de las pizarras digitales, sobre la operatividad de las plataformas LMS (Learning Management Systems) como Moodle, Edmodo, Blackboard, etc., o sobre la utilización de las múltiples aplicaciones existentes: Canva, Genially, Prezi, Wooclap, Quizziz, Educaplay, Pikto-chart, etc. (del Río-Fernández, 2023). Sin embargo, la utilización de estas nuevas tecnologías todavía tiene una simple función sustitutiva de las herramientas tradicionales (Atencia et al., 2021) y, los cursos de formación se reducen a habilidades instrumentales que dejan de lado las finalidades que deberían tener las acciones y actitudes del profesorado (del Río-Fernández, 2023).

Además, para implementar estas prácticas apodadas como innovadoras sería preciso considerar el contexto en el que se implementan (Visconti, 2022). En esta línea, del Río-Fernández (2023) y Martínez-Bonafé y Rogero (2021) afirman que es necesario un proceso de reflexión, investigación y análisis de las características del alumnado para promover un cambio, puesto que las políticas educativas suelen ignorar el entorno en el que se desarrolla la actividad educadora.

Sería necesario buscar el equilibrio y educar en el uso responsable de las TIC, puede que desconectarse de la red wifi y apagar los dispositivos sea la verdadera innovación (Atencia et al., 2021). Es cierto que las tecnologías pueden generar avances importantes, muestran enfoques preocupantes por la fragmentación social que producen (Martínez-Bonafé y Rogero, 2021). Por ello, Martínez-Bonafé y Rogero (2021) creen conveniente preguntarse si estas iniciativas “innovadoras”

responden a la voluntad de mejorar la educación desde una perspectiva integral y emancipadora, al diseño de un nuevo tipo de trabajador/a que responda a las demandas

de las empresas o a una estrategia más formal que sustantiva del sector privado para vender mejor sus servicios (p. 76).

Necesitamos innovar con herramientas pensadas para construir lo común, lo colectivo, lo público; herramientas que favorezcan la sostenibilidad, los derechos humanos, la justicia social, la fraternidad y el cuidado mutuo (Martínez-Bonafé y Rogero, 2021; Venegas, 2018). Necesitamos pensar en el movimiento social de transformación y renovación de la escuela que permita crear nuevas formas de producir individual y colectivamente teoría y generar una acción colectiva transformadora (Martínez-Bonafé y Rogero, 2021).

En este sentido, varios autores (Deroncele-Acosta, 2021; Martínez-Bonafé, 2021; Martínez-Maireles et al., 2022; Moate et al., 2021; López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021; Zabalza-Cerdeiriña, 2022) piensan que la innovación educativa es un proyecto social y cultural que se construye de manera colectiva. Las nociones de comunidad y red junto a las perspectivas teóricas que las sustentan son el principal movimiento de cambio y mejora (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021). “La coordinación y colaboración docente es prioritaria para planificar y desarrollar un proceso de innovación y también para un crecimiento profesional”. (Martínez-Maireles et al., 2022, p. 509). Además, Martínez-Maireles et al. (2022) son los únicos que hacen referencia a la necesidad de implicar al alumnado en la toma de decisiones durante el proceso de innovación.

La innovación requiere, para Martínez-Bonafé y Rogero (2021), de profesores y profesoras comprometidas con la educación que deseen transformar las prácticas docentes para conseguir una educación amplia y emancipadora. En consecuencia, el profesorado innovador tiene que tener confianza en sí mismo, capacidad para compartir sus experiencias e informaciones y una intensa dedicación a su profesión (González-Monteagudo, 2020). Además, deben ser docentes dialogantes, flexibles, reflexivos, abiertos de mente, honestos, humildes y con una actitud “dialógica” (Martínez-Bonafé y Rogero, 2021). En relación con ello, Pérez (2018) añade la necesidad de que exista una frecuencia de comunicación entre docentes, el apoyo y ayuda mutua, el desarrollo personal en un contexto social y la actualización de conocimientos y habilidades. Por su parte, Moate et al. (2021) hacen referencia a la necesidad de que la formación docente se base en la investigación, fomentando una relación crítica entre la teoría y la práctica.

Por tanto, González-Monteagudo (2020) expone que el profesorado debe aprender, desaprender y reaprender y, para ello, es necesario conocer el legado fértil de innovadores sociales y

educativos que nos dejaron prácticas transformadoras, escritos visionarios y ejemplos de vidas apasionadas y dedicadas como Pestalozzi, Freinet, Montessori o Dewey. Estos autores ya hablaban de la necesidad de concebir al estudiante como sujeto activo en la construcción de los aprendizajes cuando, por ejemplo, Freire criticaba lo que él llamaba pedagogía bancaria (del Río-Fernández, 2023).

4.2. Percepciones del alumnado de Magisterio sobre innovación educativa

Los documentos registrados tras la búsqueda proporcionan una visión panorámica de cuáles son las percepciones de los y las estudiantes de Magisterio sobre la innovación educativa. Sin embargo, en todas las aportaciones que investigan las percepciones del alumnado de Magisterio sobre la innovación educativa establecen una relación entre la innovación y las TIC. Incluso en uno de los artículos encontramos esta relación de forma directa: el artículo se titula *Innovación educativa: creencias de futuros maestros*, pero el objetivo principal es “conocer el discurso del alumnado de Magisterio sobre el uso de las tecnologías y de la narrativa oral” (Solano Pinto et al., 2020, p. 487).

Atendiendo a los resultados, el alumnado muestra un total desconocimiento sobre el concepto de innovación como un cambio con una intencionalidad de mejora (Caldeiro-Pedreira et al., 2018), incluso la mayoría afirma no saber nada o poco sobre la innovación educativa (Caldeiro-Pedreira et al., 2020). Se aprecia, sin embargo, que, a mayor grado de formación, mayor consciencia del significado de innovación educativa (Caldeiro-Pedreira et al., 2020).

Cuando se les pregunta sobre lo que entienden por innovación educativa hacen referencia principalmente a las TIC (Miralles-Martínez et al., 2019; Raposo-Rivas y Cebrián-Robles, 2022) y piensan que son un recurso innovador porque es lúdico y fomenta la motivación (Miralles-Martínez et al., 2019; Yepes Martínez, 2014). Son conscientes, no obstante, de que la implementación de las TIC en el aula no quiere decir que sean prácticas innovadoras por sí solas (Raposo-Rivas y Cebrián-Robles, 2022). Igualmente, hacen referencia a la implementación de metodologías activas como procesos de innovación educativa (Caldeiro-Pedreira et al., 2018, Caldeiro-Pedreira et al., 2020 y Vázquez-Cano et al., 2019).

5. HUECOS Y OPORTUNIDADES DE INVESTIGACIÓN

Tras el análisis realizado, podemos afirmar que existen dos posturas contrapuestas respecto a la concepción de la innovación educativa. Por un lado, encontramos una perspectiva que se expresa con una fuerte crítica hacia la innovación que se ha establecido como marketing en la

cultura neoliberal y capitalista. Esta visión defiende una innovación educativa como proceso de transformación y mejora. Por otro lado, hemos encontrado otra corriente en la que la innovación educativa se establece como sinónimo de tecnología, digitalización, metodologías activas, novedad y motivación.

Debido a esta fuerte propagación del término “innovación educativa” que disfraza prácticas conservadoras y excluyentes, consideramos necesario continuar realizando investigaciones que evidencien la entrada de la cultura neoliberal y capitalista en la educación y, en concreto en la concepción de la innovación educativa. Se precisan investigaciones que desmonten estas tendencias y prácticas digitalizadas que se venden bajo el eslogan de innovaciones educativas y que esconden una ideología conservadora, investigaciones que apuesten por una innovación educativa entendida como renovación pedagógica en busca de una educación libre, emancipadora, crítica, pública, laica y comprometida social y políticamente.

Respecto a las percepciones del alumnado de Magisterio sobre el sentido y la naturaleza de la innovación educativa, las investigaciones encontradas se centran en una concepción de la innovación relacionada con la tecnologización y digitalización. En consecuencia, pensamos que sería necesario conocer estas percepciones desde otra visión, analizando si la innovación como producto del neoliberalismo está penetrando en el pensamiento de las personas que se encuentran en la formación inicial del profesorado, si la consideran como una práctica política y social, si la limitan al uso de las TIC y de determinadas metodologías, si piensan en ella, por el contrario, como un proceso de transformación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado y de la sociedad.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

En el presente apartado exponemos la fundamentación teórica desde la que nos posicionamos en relación al significado de la innovación educativa.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

En este apartado buscamos establecer una base sólida del significado de la innovación educativa con el fin de definir su sentido, su naturaleza y sus propósitos. De esta manera, realizaremos una conceptualización del término basándonos en aquellos autores y autoras que consideramos de mayor relevancia sobre la temática estudiada.

Definir lo que es innovación educativa es complicado. Esta complejidad de conceptualización puede deberse a que el término no nace en nuestro ámbito de estudio, sino que es “importado” desde otras áreas de conocimiento, especialmente de aquellas relacionadas con las tecnologías y el mundo empresarial (Fernández, 2016). Si buscamos en el Diccionario de la lengua española el significado del término “innovar”, la primera acepción que aparece es “mudar o alterar algo, introduciendo novedades”. Pero, ¿cualquier novedad en educación es una innovación?

1.1. LA INNOVACIÓN COMO PRODUCTO

Nos encontramos en una sociedad líquida como diría Bauman, una sociedad en continuo cambio, lo que implica que la educación quiera responder rápidamente a las necesidades que se generan. Sin embargo, esta sociedad también se encuentra colonizada por una cultura neoliberal caracterizada por el capitalismo, la desigualdad o el individualismo. Esta situación ha provocado la mercantilización de la educación (recortes, revalorización de la privada innovadora, difusión de recursos pedagógicos alineados con los intereses del mercado...), la cual se ha escondido tras la etiqueta de “innovación educativa” (Pérez, 2022).

De acuerdo con Rogero (2019) y Hirtt (2001), esta mercantilización o innovación está penetrando en la escuela de tres maneras:

En primer lugar, la nueva gestión empresarial persigue su introducción en el mundo educativo con el fin de formar, según sus intereses, a las personas que necesitan en sus empresas. Ya no buscan trabajadores obedientes, sino personas emprendedoras y creativas, que dispongan de inteligencia emocional, de capacidad de liderazgo y de trabajo en equipo.

En segundo lugar, están intentando potenciar una alianza público-privada a través de la concertación de centros y de la prestación de los programas de los centros públicos a corporaciones que introducen intereses económicos privados y privatizadores.

Por último, el inmenso desarrollo de la industria educativa global fomenta una educación de consumidores mediante la donación de materiales tecnológicos legitimando en el diseño de políticas públicas.

De esta manera, la innovación educativa se ha puesto de moda y las empresas, los medios de comunicación y los oportunistas que quieren visibilidad -más económica o mediática que educativa- (Imbernón, 2018) han incorporado este concepto en el imaginario colectivo como un elemento de progreso que permite actualizar la escuela “tradicional” (Pérez, 2022).

Lo que no mencionan es que la innovación está estrechamente ligada a las dinámicas de “destrucción creativa” que caracterizan a las sociedades de consumo y que el negocio de la innovación educativa es tremendamente lucrativo y toma multitud de formas: cursos, talleres, libros, materias curriculares, nuevas tecnologías, adaptación de espacios escolares y un largo etcétera (Pérez, 2022, p. 25).

Formas que se han ido perpetuando y que provocan que la tecnología y las “nuevas” metodologías se conciban como sinónimos de innovación educativa (Aldana, 2019). Se está apostando por la fuerza transformadora de las tecnologías digitales (Sancho, 2021), de metodologías como la gamificación, el *design thinking* o el aula invertida (*flipped classroom*, que en inglés suena más innovador) y de términos como las inteligencias múltiples, la creatividad, la motivación o la educación emocional. Sin embargo, no existen evidencias que demuestren su contribución, por sí mismas, a la mejora del aprendizaje del alumnado (Sancho, 2021). Suponen un cambio de instrumentos, pero rara vez de prácticas y mucho menos de ideologías o de pensamiento docente (Fernández, 2016).

Como afirma Fernández (2016), estamos en una época en la que encontramos aulas repletas de dispositivos como las pantallas digitales que suelen ser usadas con el fin expositivo de siempre o las tabletas como “libros” digitales cuya concepción es adaptar las mismas actividades del libro de texto al formato digital. Se hace un uso tradicional de los recursos tecnológicos, se usa lo “nuevo” para hacer lo mismo de siempre, permitiendo al profesorado un control más exhaustivo y al alumnado realizar actividades sin apenas esfuerzo.

Igualmente, de acuerdo con Imbernón (2018), estas metodologías “innovadoras”, como el aula invertida, en la que el alumnado siempre tiene deberes para casa, o la gamificación un método que, como añade Gil (2020), no motiva y mucho menos favorece el aprendizaje, si son empleadas de esta manera no suponen una innovación, aunque puedan ser algo “novedoso”.

Además de estas metodologías, las grandes corporaciones se están apropiando de métodos creados por pedagogías transformadoras, por Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) o por defensores de la educación transformadora como Freinet, Freire o Giner de los Ríos, que ahora se someten a la economía capitalista y globalizada (Pérez, 2022 y Rendueles, 2020).

Estas “nuevas” herramientas “responden fundamentalmente a lo que los medios y la opinión pública demandan, y aparecen desvinculados de cualquier intención pedagógica y política transformadora” (Pérez, 2022, p. 26).

En este sentido, Rogero (2019) expone que las grandes corporaciones (bancarias, de telecomunicaciones, farmacéuticas, etc.) han penetrado en el espacio público creando sus propias fundaciones de cara más amable, las cuales se dedican a señalar los problemas de la escuela para vender y proponer sus soluciones en forma de innovación (Pérez, 2022). Estas críticas se han dirigido principalmente a la escuela pública, la cual se presenta como desfasada, mientras que la privada y la privada concertada se consideran instituciones adelantadas, preocupadas y que responden a lo que la sociedad y el alumnado necesita (Fernández, 2016). Esta situación se produce porque las políticas educativas de las actuales administraciones educativas, autonómicas y estatales siguen privatizando la educación y recortando en la escuela pública y, los dueños de los centros privados promueven que su profesorado se forme e innove para adaptarse a las demandas de los departamentos de recursos humanos de las empresas (Rogero, 2016). Se genera, en consecuencia, una competitividad entre los centros, incluso entre los centros públicos, que promueve el establecimiento de rankings de los “colegios más innovadores” realizados por los propios medios de comunicación e influenciados por las grandes empresas.

Los proyectos de innovación ya no surgen, por tanto, de un profesorado comprometido con la justicia social, sino del señuelo alentado por la iniciativa privada para posicionar su centro en el “mercado” educativo (Jover, 2017). Un mercado libre en el que las familias escogen centro según sus intereses. Buscan principalmente ese “valor diferencial” que les conceda a sus hijos e hijas un futuro mejor y entre estos aspectos se ha “colado” la innovación, la etiqueta de colegio “innovador”, como si eso ya garantizase una educación de calidad (Zubillaga y Gortazar, 2020).

Esta demanda innovadora proviene de su clientela, las clases medias y altas que quieren transmitir su capital social, económico y cultural a sus descendientes con el fin de garantizar su estatus en el hoy difícil acceso laboral (Rogeró, 2016) y, para ello, prefieren apostar por centros privados “más innovadores”. De este modo resulta un alumnado socialmente más homogéneo, teniendo como resultado el que estas escuelas segreguen al alumnado por su clase social, lo que sugiere que su objetivo no es preparar al alumnado para trabajos remunerados, sino más bien para integrarse en la élite económica. Una élite que se disfraza de ética al atribuirle una supuesta preocupación por el medio ambiente y por causas filantrópicas (Pérez, 2022). “Se trata, por tanto, de aumentar las oportunidades de quienes ya parten de una situación de privilegio: escuelas inclusivas para las élites económicas” (Pérez, 2022, p. 84).

En este sentido, Zubillaga y Gortazar (2020) exponen que el camino a la segregación comienza antes incluso de entrar por la puerta del colegio puesto que la existencia de diferentes niveles de acceso a la información y conocimiento articula el binomio de innovación-inclusión sobre tres principios:

- La innovación no informada conduce a la exclusión. En ninguna comunidad autónoma se aporta información clara, accesible y general sobre los centros escolares, sus proyectos o sobre las implicaciones educativas y familiares. La información se vuelve un bien fragmentado y plagado de etiquetas que solo es comprensible para aquellas personas que buscan esos rasgos diferenciadores.
- La innovación no arbitrada conduce a exclusión. Las administraciones plantean a los centros la posibilidad de desarrollar proyectos diferenciadores, pero no se establecen unas bases, unas condiciones ni los lugares en los que deben desarrollarse. El ejemplo de lo afirmado es el programa bilingüe sobre el que no se ha demostrado ninguna efectividad en el aprendizaje, pero sí su capacidad excluyente al generar la salida de alumnado vulnerable de los centros que lo ofertaban. Por tanto, la administración educativa debe generar el contexto y las herramientas adecuadas para gestionar la innovación.
- Innovación sin equidad conduce a exclusión. No todo el alumnado necesita la misma atención para beneficiarse de proyectos innovadores, por lo que la planificación de estos proyectos debe basarse en el principio de inclusión.

En consecuencia, tenemos que garantizar que la innovación sirva para la justicia social, promoviendo las condiciones para que todos los centros educativos sin excepción puedan desarrollar prácticas de innovación (Tarabini, 2017).

Con todo lo expuesto anteriormente, no queremos decir que estemos en contra de las metodologías novedosas o de las TIC, ni queremos etiquetar cualquiera de los procesos de innovación como práctica neoliberal. Lo que nos preocupa es que la innovación se reduzca a la aplicación de estas herramientas, las cuales se encuentran en el centro del debate pedagógico y se presenten como apolíticas o neutrales, dejando de lado otros aspectos importantes y escondiendo su verdadera intencionalidad política. Menos mal que el Diccionario de la lengua española también establece que innovar es “volver algo a su anterior estado”.

1.2. ¿QUÉ ES REALMENTE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA?

La innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr una mayor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado (UNESCO, 2014). Por tanto, nace del deseo y la acción que mueven al profesorado a realizar mejoras en su práctica profesional con el fin de conseguir la mejor y más amplia educación (Martínez-Bonafé, 2008).

Esta situación supone un juicio reflexivo sobre las prácticas que el profesorado está llevando a cabo. Es necesario realizar un análisis real de la situación que se vive en las aulas y en los centros y no tanto de mandatos, tendencias y modas que llegan del exterior (Rodríguez, 2018) porque

no es moderno aquello que es reciente y novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven (Gimeno, 2008, p. 9).

Existe, por tanto, una falta de diagnóstico en profundidad del panorama educativo antes de emprender una reestructuración, una falta de seguimiento y de evaluación y una falta de regularización, lo que dificulta su prevalencia en el tiempo (Carbonell, 2008). Además, a ello se añade que actualmente las reformas no modifican el orden la cultura escolar o la gramática escolar. Los tiempos, los espacios, los materiales, los contenidos, los sistemas de evaluación son insuficientes porque no logran alterara las concepciones, las actitudes y las prácticas docentes del aula.

De esta manera, Carbonell (2001) define la innovación educativa como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar ideas, actitudes, modelos, contenidos y prácticas pedagógicas, y, a su vez, introducir en una línea renovadora proyectos y programas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, modelos didácticos, materiales curriculares y gestionar la dinámica del aula, del centro y del currículum.

Con el fin de aclarar este concepto, hemos decidido exponer el decálogo que plantea Carbonell (2008) en el que se resumen los rasgos característicos de la innovación educativa. Para ello, hemos ido recogiendo las ideas principales de estos diez puntos:

1. La selección y aprendizaje de conocimientos relevantes que permitan al alumnado adquirir una visión crítica y comprensiva de la evolución y los problemas de la sociedad y le capaciten para intervenir de manera activa en su entorno presente y futuro. Para ello, es necesario que trabajar de manera transversal en la que las distintas disciplinas confluyan y se ensamblen, adaptando el conocimiento a la realidad cotidiana del alumnado, sin rebajar el nivel, pero haciéndolo accesible.
2. La educación para una ciudadanía democrática. Las personas involucradas en una innovación tienen que establecer relaciones, complicidades para forjar su identidad, su sentido de pertenencia y para crear y soñar proyectos de futuro. Se trata de convivir, de construir una práctica democrática para abrir y desarrollar nuevas oportunidades y espacios de deliberación, poder, intercambio, autonomía, etc.
3. Diversidad, igualdad e inclusión social. Como hemos comentado antes, la educación se está distribuyendo de manera desigual, no todas las personas pueden acceder en condiciones de igualdad. Es necesario que la innovación se base en una educación inclusiva en la que se desarrollen al máximo las diversidades y potencialidades de todo el alumnado.
4. El carácter sistémico de las innovaciones. Las innovaciones deben “recurrir a discursos, estrategias, prácticas, actividades y recursos que tomen como referencia interrelación de saberes y aportaciones, el análisis multidimensional y el enfoque globalizador” (p. 13). Para avanzar hacia este enfoque sistémico y poder construir una imagen completa, es necesario confrontar los intereses y puntos de vista que existen entre los diferentes actores educativos: administradores, expertos, familias, estudiantes y profesores, así como aquellos que se encuentran dentro de cada grupo, con el fin de armonizar la teoría

con la práctica, las perspectivas más limitadas con las más amplias, y los intereses particulares de cada sector, siempre que sean legítimos, con los intereses generales y colectivos.

5. La autonomía pedagógica. Hace referencia a la diversidad y creatividad pedagógica y organizativa. La posibilidad de elaborar un currículo alternativo, modificar espacios y tiempos escolares, revisar los órganos de gestión o introducir nuevos métodos de enseñar y evaluar. Se trata de crear un proyecto educativo diferenciado, discutido y consensuado de manera democrática, atendiendo al contexto, siendo revisado, actualizado y enriquecido según las necesidades, retos y demandas. Un proyecto colectivo que genera un compromiso y un entorno de comunidad.
6. El liderazgo pedagógico. La innovación requiere de un liderazgo “para construir y dinamizar proyectos, para crear equipos sólidos, para facilitar la comunicación horizontal y con todo tipo de agentes; para convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje” (p. 14). Este liderazgo no solo debe gestionar el cambio, sino que se ocupa de que sea un proceso con significado, sin olvidar los valores y el fin de la innovación.
7. El valor de la conversación pedagógica. El proceso innovador tiene que forjarse a partir de un diálogo de inquietudes y respuestas basado en relatos pedagógicos que nos ofrece la historia más reciente de la innovación educativa (Freire, Freinet, Ferrer y Guàrdia, Decroly...).
8. Escenarios, fuentes y recursos de aprendizaje. El libro de texto se ha convertido en el instrumento dominante, frenando así procesos de innovación. Las pedagogías innovadoras han encontrado alternativas en las que el aula y el centro se convierten en biblioteca, museo, laboratorio, taller de arte con recursos como libros, enciclopedias, emisoras de radio, revistas escolares, producciones artísticas, huertos, etc. Estos recursos no solo se deben buscar en los centros, sino en la propia comunidad. Hay que tener en cuenta que estos recursos no son innovaciones por sí mismos, depende de cómo se usen y del contexto en el que se implementen.
9. Los vínculos con el territorio y la comunidad. Los estudiantes aprenden a ser observadores, a recolectar información, a ampliar su perspectiva y a enriquecerse con nuevas experiencias. Llevan consigo una carga de material que, más tarde, en el aula, sus mentes organizarán, filtrarán, seleccionarán, relacionarán y evaluarán, todo con el objetivo de estimular el pensamiento y convertir la información en aprendizaje. Se

comprometen con la comunidad y el entorno, lo que requiere de lo contrario, un compromiso de la comunidad con la institución escolar.

10. El profesorado. El profesorado innovador debe ser un ejemplo intelectual y moral; tiene que tener un saber práctico; y tiene que ser un acompañante que ayuda a recorrer el camino de un colectivo y de cada persona.

Por otro lado, planteamos la propuesta expuesta por Gajardo (2021) sobre el significado, las características, los propósitos y los retos de la innovación educativa que se plantea de manera colectiva en el *Diario de la Educación*. Hemos escogido esta propuesta porque este es el medio digital en el que más información encontramos sobre el significado de la innovación educativa desde una perspectiva crítica y transformadora que apuesta por la renovación pedagógica. En este sentido, encontramos los siguientes aspectos de la innovación:

1. La innovación nace de un juicio reflexivo de las prácticas del profesorado.

La innovación educativa consiste en desestabilizar unas prácticas que ya no están basadas en el presente (Acaso, 2017), que no dan resultados, que generan problemas o que producen cansancio (Santos-Guerra, 2017) a través de un camino de revisión y reflexión crítica (Navareño, 2022). Para ello, es necesario que el profesorado sepa analizar el transcurso y el significado de las acciones del aula y de los centros educativos, dudando, desaprendiendo y eliminando conceptos para liberar la mente y tomar consciencia (Alzina, 2017). Es necesario repensar la educación (Ríos, 2017), plantearse preguntas y conspirar para cambiar (Gutiérrez, 2017). En consecuencia, la innovación requiere de procesos permanentes de planificación, aplicación, análisis y valoración de los resultados, que permita superar desafíos para seguir una espiral de profundización y mejora continua (Navareño, 2022).

2. La innovación incorpora algún cambio.

No podemos innovar si no dejamos de hacer lo mismo de siempre, es necesario hacer cambios que produzcan una transformación de mejora. En consecuencia, se debe avanzar en la construcción de instituciones y de personas que se encuentren en movimiento constante de búsqueda de las mejores respuestas (Navareño, 2022). Esto supone nuevos retos para el profesorado y para el alumnado en la reformulación de los objetivos, la metodología, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el sistema de evaluación y de organización de los recursos y espacios (Imberón, 2018). Por tanto, se requiere de cierta creatividad para incorporar algo “nuevo”, algo que no existía y que tiene un carácter transformador (Santos-Guerra, 2017).

3. La innovación tiene un carácter consensuado y compartido.

La innovación requiere de iniciativa y reflexión colectiva desde los equipos profesionales de los centros (Rodríguez, 2018), requiere de un trabajo en red que facilite la comunicación y colaboración, de manera que se produzca un intercambio, un aprendizaje y una reflexión sobre las prácticas docentes (Gutiérrez, 2017, Ríos, 2017 y Tedesco, 2016). Además, es necesario que toda la comunidad participe en el proceso de innovación, tomando decisiones y trabajando de manera colaborativa con los centros (Navareño, 2022, Carbonell, 2017 y Hernández, 2016). Pero, además, la innovación tiene un componente político, por lo que también es necesario establecer lo que realmente significa innovar y promover unas políticas educativas que aboguen por una innovación transformadora y de mejora (Rogeró, 2016 y Carbonell, 2017).

4. La innovación requiere de rigor y fundamentación.

La innovación requiere de rigor y fundamentación para que las prácticas se dirijan hacia un cambio social, económico y político (Sancho, 2021). Hay muchas fuentes en las que encontrar el saber y muchos profesionales o identidades que pueden ayudar (Rodríguez, 2018) como los proyectos de los educadores más progresistas de nuestra historia (Tedesco, 2016).

5. La innovación tiene que estar contextualizada.

“La mejora escolar es única para cada escuela porque el contexto de cada escuela es único” (Hernández, 2017a, p. 3). Cada escuela debe encontrar su propio camino de innovación (Hernández, 2017a) y no basarse en herramientas que se venden como soluciones “milagrosas” y válidas para todo el mundo (Tedesco, 2016 e Imbernón, 2018).

6. La innovación se encuentra ligada al compromiso ético del profesorado.

El profesorado innovador tiene un compromiso ético y político con la justicia social que permite mejorar el bienestar de todas las personas en un marco democrático (Alzina, 2017 y Tedesco, 2016); tiene una idea humanizadora de la educación, la educación es su vida (Santodomingo, 2022); tiene que querer, saber y poder iniciar el proceso de innovación sostenible (Navareño, 2022); y tiene que reflexionar sobre sus propias prácticas (Alzina, 2017).

7. La innovación tiene como finalidad la emancipación, el aprendizaje y la mejora ética de las personas, por lo que sus pilares son la justicia social y valores como la solidaridad, el respeto y el cuidado.

La innovación educativa requiere de un compromiso con la justicia social (Santodomingo, 2022). Para lograrlo, la innovación tiene que promover el bienestar educativo del profesorado, del alumnado y de las familias (Tarabini, 2017); tiene que estar penetrada por valores (Santos-Guerra, 2017) que hagan referencia a la ecología, el feminismo, la igualdad y el bien común (Jover, 2017); tiene que garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas (Aldana, 2019 y Carbonell, 2017) y las condiciones para que todos los centros puedan desarrollar prácticas innovadoras (Tarabini, 2017).

Se trata de mejorar la calidad de vida del alumnado, desarrollando su pensamiento crítico, su interés y comprensión por dramas globales, sus hábitos y actitudes de consumo responsable y de cuidado del entorno sostenible, su resiliencia ante las problemáticas (Aldana, 2019). Con el fin de lograr un mundo más justo, solidario, pacífico y sostenible, en el que el respeto a los derechos humanos sea una realidad (Navareño, 2022).

Atendiendo a estas finalidades de la innovación educativa, Cañadell (2018) añade la defensa de escuela pública, laica, plural y democrática que forme ciudadanos y ciudadanas libres, críticas y capaces de transformar la sociedad.

El sentido, las características y los propósitos de la innovación educativa que hemos presentado se enmarcan en la concepción de que la innovación es un sinónimo de Renovación Pedagógica (RP), un término del que ya no se habla porque el empuje mediático lo ha ido desplazando y sustituyendo por el de innovación educativa (Pérez, 2022). Exponen Díez-Gutiérrez et al. (2023) que la pérdida de la relevancia de la Renovación Pedagógica

se vincula a factores sociales y políticos relacionados con las sucesivas reformas educativas que obstaculizaron la pervivencia del movimiento (Hernández, 2018), así como la pérdida de interés de nuevas generaciones de maestros y maestras pues cada vez eran menos docentes quienes experimentaban este lugar como un espacio de formación, y se hacía más presente la debilidad de este lugar para mantenerse como referencia social de una pedagogía alternativa que acababa siendo normativa (Molina, 2011). Así las cosas, era difícil incluir la experiencia individual de cada maestra y maestro en la construcción de la experiencia comunitaria y política de los MRPs. En este contexto, durante la década de los 90, el concepto de la RP cayó en desuso, siendo reemplazado en muchas ocasiones por el de innovación educativa (p. 33).

Esta situación ha provocado que autores como Feu y Torrent (2021) diferencien ambos conceptos y establezcan que la innovación únicamente supone cambios parciales a través de la introducción de novedades aisladas y la renovación alude a la sustitución, al cambio de modelo o de planteamiento pedagógico.

Nosotras entendemos la innovación educativa como renovación pedagógica, Por ello, a continuación, planteamos qué es la renovación pedagógica y cuáles son sus propósitos.

2. RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

La renovación pedagógica hace referencia a una manera distinta de abordar los procesos educativos y de entender la escuela, es una actitud que promueve un cambio constante con el fin de mejorar y dar respuesta a los retos que la sociedad plantea (Pericacho, 2012). Se trata de un concepto amplio y flexible, ligado al contexto histórico, político y social (Pericacho, 2012).

La RP proviene de los Movimientos de Renovación Pedagógica, grupos formados por trabajadores-profesionales de la educación que se organizan automáticamente y que son independientes de la Administración educativa, del movimiento sindical y de organizaciones políticas (Rogeró, 2010). Se reúnen con el objetivo de compartir experiencias y conocimientos a partir de la reflexión de su propia práctica (Ortiz et al., 2018).

“En la Confederación de los MRP es considerada un movimiento social que trabaja y lucha por renovar y democratizar la escuela, con un planteamiento no solo educativo sino también social” (Esteban, 2016, p. 269). Por ello, proponen una alternativa al actual sistema educativo con el fin de transformarlo en un modelo universal, ético, crítico, inclusivo, científico, laico y democrático que promueva la participación en la sociedad, que defienda una educación pública basada en la justicia social y que respalde movimientos sociales como el feminismo, el ecologismo, el pacifismo y la no violencia (Esteban, 2016).

En resumen, la RP se fundamenta en tradiciones pedagógicas que abogan por una educación crítica, integral y emancipadora; abierta al entorno y a la comunidad; democrática y participativa con una visión transformadora de mejora del modelo de enseñanza (Díez-Gutiérrez et al., 2023). Para ello, los MRP defienden una escuela pública, popular y democrática, desde un compromiso emancipador basado en la transformación y la justicia social (Ortiz et al., 2018).

2.1. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ESPAÑA

Esteban (2016) plantea que en los años 30 ya se hablaba de “nueva educación” haciendo referencia a las Escuelas Normales de Magisterio cuyos principales representantes eran Cousinet, Decroly, Montessori o Ferrière. Aunque no utilizaran el concepto de renovación pedagógica, se ha comprobado que

las ideas de una escuela nueva arrancan desde finales del siglo XIX, llevan un proceso alcista y positivo, sobre todo con la II República Española, se paralizan con la dictadura y resurgen y se expresan con toda su fuerza en el período de transición democrática (1973-1980) (Esteban, 1996, p. 434).

El término comienza a emplearse con la aparición de los MRPs durante la dictadura franquista (Martínez, 1993). Según Esteban (2016), Rogero (2010) y Pericacho (2014), se enmarcan en el ámbito de la enseñanza del siglo XIX o comienzos del siglo XX ya que fueron influenciados por movimientos e instituciones anteriores como la Escuela Nueva, la Institución Libre de Enseñanza o la Escuela Moderna de Ferer i Guàrdia y por el pensamiento y las actuaciones de pedagogos y educadores como Freinet o Freire. Afirma Rogero (2010) que algunos MRPs, como el MCEP y Rosa Sensat, inician en los años setenta, pero la mayoría se pone en marcha a mediados de esta década. Además, Martínez (2014) señala que empiezan a surgir las escuelas de verano, las cuales promovieron los MRP y plantaban un nuevo papel de la educación (Ortiz et al., 2018).

Siguiendo a Hernández (2018), el sistema educativo español de esos años reclama urgentemente atención para mejorar la Ley General de Educación de 1970 que encontraba dificultades para su aplicación y que carecía de la financiación para crear puestos escolares, lo que provocó el desplazamiento de españoles del ámbito rural y la emigración al extranjero. Además, la formación docente en las Escuelas Normales y en las Facultades Universitarias se encontraba debilitada, la mayoría de docentes tenían una precaria situación salarial, había un escaso número de puestos laborales en los centros y no se contaba con derechos democráticos y sindicales. Entre los años 1979 y 1982 la fragilidad política de los gobiernos de UCD fomentaron la incertidumbre en el momento de articular políticas que fueran más allá de propuestas tecnocráticas y modernizadoras. Esta etapa coincide con la mayor presencia de los MRP y con mayor peso de sus propuestas. Por tanto, podríamos decir que los MRP surgen como respuesta

a las iniciativas despolitizadas y burocráticas del Estado en relación a la de educación y a la formación del profesorado.

2.2. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ACTUALIDAD

Beneyto-Seoane y Simó-Gil (2023) exponen que, a partir de 1990 con la LOGSE, el término Renovación Pedagógica se sustituyó, como hemos comentado anteriormente, por el de innovación educativa, el cual se basaba en un primer momento en la cultura de transformación y de mejora de la RP. Sin embargo, se fue asociando a las tecnologías y a las “nuevas” metodologías, provocando cambios que no siempre se construyen desde las necesidades e intereses de los equipos docentes. Por tanto, podríamos decir que en esta sociedad cambiante el término de RP está en desuso y sus referentes pedagógicos devienen poco significativos para una gran parte del profesorado e incluso sus técnicas y concepciones han sido manipuladas de tal manera que se ponen al servicio de una sociedad neoliberal.

Esta transformación del capitalismo ha provocado, de acuerdo con Martínez-Bonafé (2021), un incremento de la privatización y de los recortes; el deterioro de lo público; la pérdida de conciencia crítica; la individualización; “y la pérdida de hegemonía en los discursos progresistas sobre la escuela vinculados con la transformación social y la profundización de la democracia radical” (p. 116).

A esa situación se han enfrentado los MRP, tanto en su actividad puntual cada movimiento, como en las jornadas y declaraciones convocadas por la Confederación de MRP, o integrándose junto a otras organizaciones en la Plataforma Estatal por la Escuela Pública, el movimiento que ha liderado la llamada “marea verde” haciendo referencia al color de las camisetas con las que el profesorado se manifestaba por las calles de las ciudades y pueblos del Estado contra las políticas neoliberales en la educación (Martínez-Bonafé, 2021, p. 116).

En este sentido, Llorente (2003), militante de los MRP, expone que en este contexto es prioritario reivindicar el sentido de la educación como servicio público garantizándolo desde los Estados y la escuela como un entorno en el que se crea cultura. Por lograrlo, es necesario luchar contra la manipulación de los medios de comunicación, contra la banalización de grandes problemas mundiales como, la injusticia, la pobreza o la destrucción del medio ambiente y contra otros retos a los que se enfrentan los MRP que trabajan por la justicia social y la paz.

Por tanto, el concepto de RP ha evolucionado en el tiempo y sigue evolucionando puesto se han ido ampliando marcos conceptuales a través de distintos discursos, narrativas, experiencias educativas y fundamentos teóricos, además se han añadido aportaciones de movimientos como el feminismo, el ecologismo o las teorías decoloniales (Díez-Gutiérrez et al., 2023).

Los MRP siguen latentes y se organizan en encuentros o congresos, están surgiendo nuevos colectivos impulsados por las situaciones sociales de los últimos años (Ortiz et al., 2018). Aunque algunos autores como Feria (2001) plantean que estos grupos han ido disminuyendo porque se está produciendo una pérdida de memoria histórica, lo que está provocando un discurso pedagógico sin fundamentación que se crea desde las claves de relaciones de poder (Martínez-Bonafé, 2021).

2.3. CARACTERÍSTICAS DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

En el estudio realizado por Díez-Gutiérrez et al. (2023) se evidencian las características del concepto de RP en la actualidad. Estas se resumen en cuatro puntos que exponemos a continuación y se plasman en la Figura 1.

1. Emancipadora y transformadora.

La renovación pedagógica se basa en una transformación social hacia la utopía, la justicia universal, la equidad y la felicidad de toda la comunidad. Para ello, se debe cambiar el sistema educativo, las personas que lo habitan y la sociedad en la que está inmerso, promoviendo una educación integral que va más allá del aula y que se basa en la democracia y la emancipación.

2. Comprometida social, ética y políticamente.

La RP requiere de un compromiso social, ético y político porque sin este compromiso se convierte en una moda, en un escaparate o en la incorporación de las tecnologías. Los problemas de la sociedad deben ser un contenido central en la escuela y, para ello, la escuela debe estar presente en la sociedad a través de su implicación en la comunidad. Por tanto, la RP un movimiento político que lucha contracorriente de la actual sociedad capitalista. El profesorado debe tener este posicionamiento político e ideológico, por lo que es necesaria una formación inicial y permanente que garantice su compromiso ético y político.

3. Horizontal y democrática.

La RP precisa de la presencia y participación de la comunidad educativa, es un movimiento que se va tejiendo entre toda la comunidad y para el bien de la comunidad. Por tanto, deben ser

escuelas realmente democráticas en las que la comunidad participe aportando experiencias, pero también tomando decisiones. “Esta horizontalidad y democracia participativa que exige la RP, supone una práctica colectiva, cooperativa y de apoyo mutuo, que persigue ampliar el derecho a la educación, los derechos humanos y la democracia participativa” (p. 40).

4. Educación pública.

La RP se encuentra ligada a la defensa y construcción de lo público y colectivo en educación. “En este sentido, para la RP lo público entendido como lo “de todos y todas” es considerado el único espacio que garantiza la equidad y el bien común” (p. 41). Por tanto, la RP solo puede darse en las escuelas públicas que garantizan el derecho a la educación y al éxito educativo de todas las personas.

Figura 1

Características de la renovación pedagógica.



Nota. Tomado de Díez-Gutiérrez et al. (2023).

3. FORMACIÓN DOCENTE EN INNOVACIÓN

La innovación educativa se encuentra ligada, como hemos ido exponiendo, a la actuación docente. Por tanto, en el presente apartado exponemos cómo tiene que ser el profesorado y la formación inicial para construir y desarrollar procesos de innovación educativa.

El profesorado innovador/renovador debe tener unas implicaciones éticas, sociales y políticas. De acuerdo con Santamaría-Cárdaba et al. (2018) y con Carbonell (2008) los docentes y las docentes tienen que

- Poseer unos conocimientos, habilidades, estrategias y recursos, que les permitan realizar su labor de manera adecuada, realizando adaptaciones al currículo desde una posición reflexiva y crítica. Este saber debe ser reflexionado y contextualizado para que tenga significado, debe orientarse hacia unos objetivos y debe ser flexible y abierto para adaptarse a la incertidumbre y complejidad.
- Ser un ejemplo intelectual, ético y moral puesto que para mostrar la realidad a los demás, es necesario vivir en ella, observándola, estudiándola y analizándola críticamente. Los valores se experimentan en las relaciones que se establecen, por lo que el profesorado debe tener un compromiso ético y una actitud crítica de la realidad.
- Ser acompañantes del alumnado. Aunque, podríamos cambiar la palabra “acompañantes” por “guías” puesto que, de acuerdo con Pérez (2022), este concepto significa descubrir los talentos innatos de los niños y niñas sin tener en cuenta el origen como contexto, por lo que, se da más a quien más tiene, aumentando las desigualdades. Por tanto, el profesorado debe tener ciertas actitudes y aptitudes que le permitan guiar al alumnado hacia una formación integral y equilibrada, basada en el pensamiento crítico que les permita desenvolverse en la sociedad y participar en su transformación.
- Tener una formación continua, formarse y aprender conocimientos para despertar la curiosidad y el entusiasmo tanto de aprender como por el conocimiento. Para ello, deben colaborar con otros agentes educativos, trabajar en equipo y crear una buena relación con el entorno educativo.

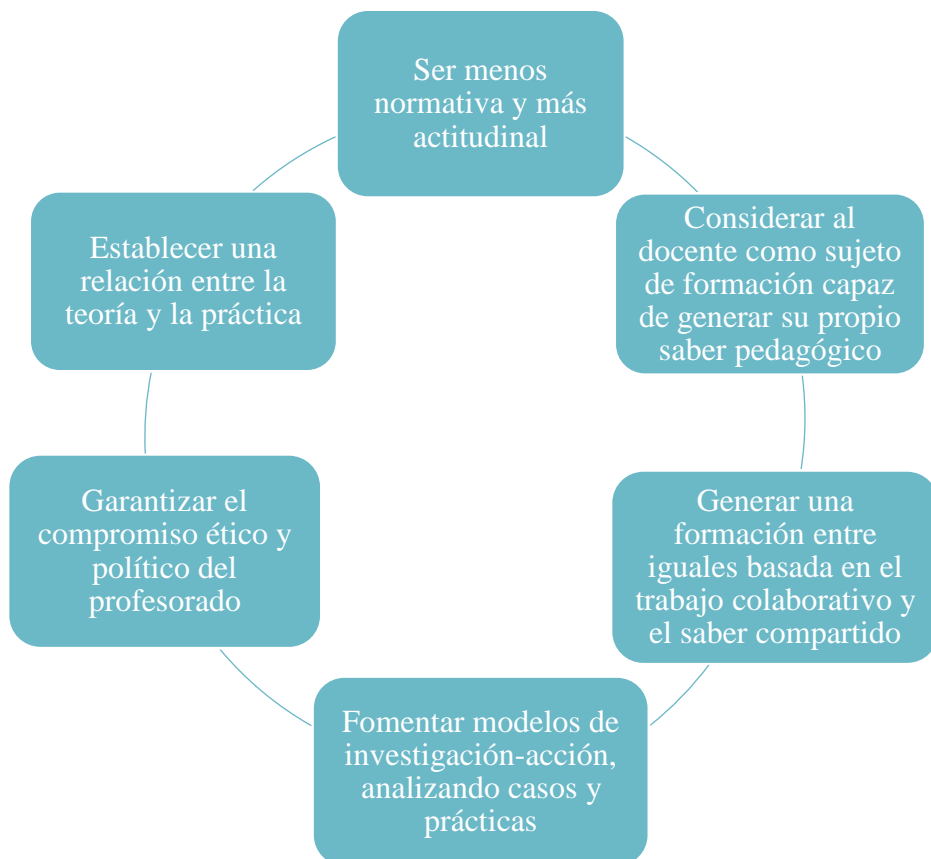
Para conseguir un profesorado comprometido es necesario modificar la formación docente, tanto inicial como permanente. En la actualidad, “se realiza mucha formación desde diferentes instancias y dirigida a temas prácticos, pero no se plantea qué sentido tiene la educación hoy y cuál debe ser el papel del profesorado en nuestra sociedad” (Beneyto-Seoane y Simó-Gil, 2023, p. 17). Se trata de una formación “anclada a la tradición academicista con la incorporación de tintes tecnocratizantes, que la mantienen alejada de problemas actuales de la educación, de los contextos escolares y comunitarios y de las prácticas más innovadoras” (Carbonell, 2008, p. 17).

Si buscamos una formación en innovación seguro que encontramos gran cantidad de cursos que se basan en instruir a los docentes en el uso de herramientas tecnológicas. Fernández (2016) cuenta que cuando se encuentran con una nueva promoción de estudiantes de Magisterio, lo que más les cuesta es deconstruir la idea de que la innovación está en las herramientas, piensan que al introducir las tecnologías en las aulas ya se está innovando.

Por tanto, la formación inicial y permanente tiene que reunir los atributos que son visibles en la Figura 2.

Figura 2

Cómo debe ser la formación docente para promover la innovación.



Nota. Elaboración propia a partir de Carbonell (2008), Díez-Gutiérrez et al. (2023) e Imbernón (2006).

En este sentido, Fernández (2016) expone que el profesorado debe entender que su práctica es una fuente de conocimiento, por lo que es necesario reflexionar sobre ella, tratando de mejorarla

y compartirla. Además, establecen que la universidad debe crear puentes con las escuelas, desarrollando espacios en los que compartir experiencias y preocupaciones.

4. ESCUELA INNOVADORA

A continuación, exponemos cómo tiene que ser una escuela innovadora con el fin de conocer su función en el proceso de innovación.

Los centros educativos también se debaten entre la tradición más inmovilista y la transformación innovadora. Se les somete a las demandas sociales relacionadas con una constante modernización que contribuya a mantener las tradiciones culturales y las formas sociales vigentes (Reyes, 2000). De acuerdo con Hernández (2017a), se ha subestimado la fuerza de la cultura vigente en la escuela y en el aula lo que ha provocado que se acomoden, se absorban y se rechacen innovaciones que no concuerdan con las estructuras predominantes y los valores que mantienen las costumbres, por lo que se tiende a ajustar innovaciones a pautas ya establecidas. Como, por ejemplo, escuelas que tienen establecido en su franja horaria “proyectos” al igual que asignaturas como “Matemáticas” o “Educación Física”.

Por tanto, la cultura que predomina en el centro influye en su carácter innovador. De manera que “una cultura burocrática, en la que se magnifican las normas y su aplicación exacta, no permite la existencia de posibilidades de cambio, a no ser en aquellos pequeños “residuos de indeterminación” (Fernández Pérez, M. 1971) que siempre se escapan a toda aplicación normativa” (Reyes, 2000, p. 13). En este sentido, Hernández (2017a) afirma que la organización del conocimiento en disciplinas separadas, la concepción del conocimiento como algo estático y fragmentado, la estructuración del tiempo en bloques que no permiten la exploración y la indagación, la idea del estudiante como receptor y reproductor de información, la clasificación de los alumnos en base a su edad, curso o habilidades, el rol del maestro o profesor como alguien que prefiere mantener el conocimiento establecido para conservar su poder, las normas escolares rígidas y uniformes, las dificultades para formar equipos docentes estables, y la concepción de la evaluación como medida de rendimiento, todos estos elementos forman parte de un sistema burocrático poderoso que obstaculiza el cambio y la transformación, a pesar de las evidencias y los deseos de cambio. Por ello, ambos autores piensan que el cambio de la cultura y la gramática escolar no se puede lograr únicamente con la voluntad y los recursos de las personas que promueven la innovación porque existen elementos arraigados en el sistema educativo que dificultan este proceso de transformación.

Por otro lado, encontramos que la innovación se está desarrollando en las escuelas como una construcción y creación propia y asilada de cada docente, trabajando en solitario con su alumnado y protegido por principios como la mal entendida autonomía profesional, la libertad de cátedra o diversos eufemismos vinculados a la proclamación de su profesionalidad (Ecudero, 1993). Por tanto, seguimos encontrando un predominio de la actividad individual del profesorado (Rosales, 2012).

Concepciones y prácticas de este tipo separan el currículum de la organización; marginan la enseñanza y el aprendizaje, del centro y su construcción social, aunque, formalmente, tanto una como otra tengan lugar en el contexto de la organización escolar y bajo la supuesta vigilancia e influencia de lo administrativamente establecido, definido y regulado, e internamente filtrado, coordinado y declarado por las estructuras, normas, procesos y cultura de cada escuela (Ecudero, 1993, p. 2).

Para que una escuela sea innovadora es necesario que el profesorado trabaje de manera colaborativa en la elaboración de planes y proyectos y que la realización de estas tareas en común genere una reflexión conjunta de las mismas que pueda producir un cambio cualitativo de interés (Rosales, 2012). Estas formas de relación deben diluir las jerarquías y fortalecer los componentes de compromiso, amistad y liderazgo (Rosales, 2012), por lo que se deben considerar todos los niveles del centro -el equipo directivo, el profesorado, las personas especialistas, el o la inspectora- (Reyes, 2000)

Además, la pregonada y deseada cooperación debe sobrepasar los límites del centro para establecer conexiones en ámbitos relacionales más amplios (Reyes, 2000). Carbonell (2019) establece entre las señas de identidad de la innovación, el empoderamiento democrático de los actores educativos –alumnado, profesorado y familias-, todos deben tomar parte de las decisiones en torno a qué se enseña, cómo se enseña y con qué criterios se evalúa. Se trata, por tanto,

de democratizar la democracia escolar actual dotando de más contenido y poder los actuales órganos de representación y participación. Nos referimos al poder de la asamblea del aula siguiendo, por ejemplo, la estela de Freinet; al poder del trabajo cooperativo o colaborativo que, rompiendo con el aislamiento docente encerrado en un lugar llamado aula, se extiende y comparte en todo el centro y se proyecta al territorio, aprovechando su capital cultural y social, tejiendo complicidades y compromisos con el conjunto de actores individuales y colectivos; o al poder de la palabra que se visualiza

en una conversación permanente tratando de recuperar el significado originario y real de conceptos y vocablos hoy día tan devaluados por las medias verdades y las mentiras: lo que hoy se conoce como *fake news*. El dilema a dilucidar es quién y desde dónde se construye la hegemonía cultural (Carbonell, 2019, p. 2).

Rosales (2012) expone varios adjetivos o distintivos que debe tener una escuela innovadora: tiene que tener un *clima flexible* en el que se permita la reflexión, la negociación, el acuerdo y el cambio; necesita *pluralidad*, diversidad de opiniones y postura; tiene que ser *abierta*, con capacidad para la colaboración y la aceptación de posibilidades; requiere de *objetividad* para reconocer las posibilidades y límites del proceso de innovación; y tiene que tener *tolerancia* para asumir fracasos así como éxitos. A estos rasgos añadimos la necesidad de que el proceso tenga una finalidad de transformación social.

Por todo ello, podemos decir que no existe una escuela innovadora que se pueda generalizar, cada centro debe tener presente el contexto en el que se desarrolla, deben encontrar su propio camino (Hernández, 2017a), teniendo en cuenta que “una educación innovadora no existe sin profesores, sin centros y sin comunidades innovadora” (Reyes, 2000, p. 203).

5. RETOS DE LA INNOVACIÓN

Por último, presentamos los retos o, como Carbonell (2002) los llama, las resistencias al cambio o los siete pecados capitales de la innovación educativa que podemos encontrar actualmente y que derivan de todo lo que hemos ido planteando. Siguiendo a este mismo autor encontramos:

- *La inercia institucional*. Los cambios asustan e inquietan al profesorado porque ponen en cuestión lo que ya es conocido. Por lo que existe una predisposición a hacer lo de siempre, manteniendo intereses y rutinas personales arraigadas.
- *El individualismo*. La cultura del individualismo docente provoca que el profesorado realice cambios aislados en su aula, donde se encuentra más seguro.
- *El corporativismo*. Siguen existiendo jerarquías dentro de la comunidad escolar, por un lado, la construcción de pequeños grupos dentro de la institución: por ciclo, departamento o área de conocimiento, y, por otro lado, el colectivo docente en su conjunto defendiendo sus intereses a los generales de la comunidad. Por lo que, en la toma de decisiones, el profesorado toma su poder hegemónico frente al alumnado y las familias.
- *La formación del profesorado*. Se encuentra una formación inicial y permanente insuficiente, centrada en la tradición academicista que no desarrolla la reflexión ni el

trabajo colaborativo, condiciones indispensables para lograr una autonomía y generar procesos de innovación.

- *La falta de un clima de confianza y consenso* entre los equipos docentes y la comunidad escolar para compartir objetivos y proyectos comunes. Esto requiere de una modificación de aspectos de la organización del centro, así como de mecanismos de comunicación y representación.
- *La intensificación del trabajo docente y el control burocrático.* Las responsabilidades de la educación deben ser compartidas por todos los agentes sociales y no es responsabilidad única de la escuela. Además, algunas exigencias de la Administración al profesorado son prescindibles.
- *La falta de apoyos de la Administración educativa.* Los presupuestos en educación son bajos, los recursos técnicos y humanos son escasos, los apoyos a la labor docente son insuficientes.

A estos “siete pecados capitales de la innovación” añadimos dos más:

- *El desconocimiento de la ideología social y política que puede esconder el concepto de innovación educativa.* El término “innovación educativa” se está introduciendo en nuestro imaginario colectivo como sinónimo de tecnología y metodologías “innovadoras” con una intencionalidad de convertir la educación en un mercado y formar alumnos y alumnas que se adapten a una sociedad capitalista y neoliberal.
- *La falta de consideración de la educación como una práctica social y como una labor pública.* Parece que se nos está olvidando que la educación es una labor pública que requiere de un compromiso por parte del profesorado con esta labor social.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

En el presente capítulo exponemos las cuestiones metodológicas de nuestra investigación. Describiremos y justificaremos el enfoque y el método de investigación, junto con las técnicas e instrumentos de recogida de datos, así como las técnicas para analizar la información. Finalmente, relataremos los criterios de rigor a los que se ha atendido, así como las implicaciones éticas que respaldan la investigación.

1. ENFOQUE Y DISEÑO METODOLÓGICO

La investigación que se presenta tiene como objeto de estudio conocer, interpretar y valorar las percepciones de los estudiantes de Magisterio sobre el significado, el sentido y los propósitos de la innovación educativa. Para ello, hemos recogido el discurso de las personas participantes, empleando una metodología cualitativa basada en un paradigma interpretativo.

Atendiendo a la finalidad del estudio, así como a los objetivos específicos, hemos optado por un método que nos permite obtener una comprensión profunda de los significados, percepciones y definiciones de la situación a través de cómo nos la presentan las personas participantes (Salgado, 2007). Además, la metodología cualitativa nos posibilita conocer la trayectoria personal, académica y laboral de las participantes, así como sus experiencias, de manera que podamos comprender el contexto en el que se ha ido construyendo y continúa desarrollándose su identidad, su formación y, por tanto, sus percepciones sobre innovación educativa. Para ello, es necesario que haya una interacción social entre la investigadora y las personas participantes y que la recogida de datos se realice de un modo sistemático y no instructivo (Quecedo y Castaño, 2002).

La investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo (Denzin y Lincoln, 2012) que busca interpretar y comprender la realidad, los significados, las percepciones, las intenciones y las acciones de las personas (Latorre et al., 2016). En este sentido, posee un interés ético que pretende interpretar una situación educativa a través de la participación activa de los participantes y del análisis y valoración de su discurso. No obstante, durante el trabajo de campo, la realización de entrevistas grupales y de situaciones dilemáticas provocó que las personas participantes debatiesen y reflexionasen sobre la innovación educativa desde diferentes ámbitos: social, político y ético. Esta situación desencadenó en el cuestionamiento de cómo tenía que ser la innovación en la educación para que realmente actúe como una práctica transformadora, justa y emancipadora.

Para justificar esta elección, establecemos en la Tabla 3 una analogía entre las características de la metodología cualitativa expuestas por Taylor y Bogdan (1987) y las particularidades de nuestra investigación.

Tabla 3

Características de la metodología cualitativa respecto a nuestra investigación

Características de la metodología cualitativa respecto a nuestra investigación

1. La investigación cualitativa es inductiva.

La investigación presentada se desarrolla de una manera flexible puesto que no parte de una teoría o hipótesis, sino de una serie de interrogantes que han formado los objetivos y se han ido desarrollando a partir de los datos obtenidos.

2. La investigadora ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística puesto que son considerados como un todo.

Las personas participantes son estudiadas desde su contexto, haciendo referencia a su pasado y a su situación actual, relatando experiencias y situaciones que han ido formando su concepción de la innovación educativa.

3. Las investigadoras cualitativas son sensibles a los efectos que ellas mismas causan sobre las personas que son objeto de su estudio.

La interacción entre la investigadora y las personas participantes se ha desarrollado de una manera natural y respetuosa. Las entrevistas focales se llevaron a cabo en un contexto natural en el que las personas tenían confianza para poder dar su opinión, siguiendo un modelo de conversación normal.

4. Las investigadoras cualitativas tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.

La investigadora ha realizado los mismos estudios universitarios que las personas participantes, por lo que la identificación con los participantes se ha desarrollado de forma natural.

5. La investigadora cualitativa suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.

La investigadora ha intentado mantener una postura de neutralidad durante el desarrollo de las entrevistas.

6. Para la investigadora cualitativa, todas las perspectivas son valiosas.

Las aportaciones realizadas por las personas participantes han sido consideradas valiosas, respetando sus ideas, creencias y opiniones.

7. Los métodos cualitativos son humanistas.

El estudio cualitativo permite conocer el aspecto personal, las perspectivas, creencias y conceptos de las personas participantes. Ese aspecto humano de la vida social se encuentra presente en las entrevistas realizadas y en el relato.

8. Los estudios cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.

La investigadora ha podido obtener un conocimiento directo de lo que el alumnado de Magisterio conoce y percibe a través de preguntas directas y situaciones dilemáticas.

9. Todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

Las personas participantes de la investigación son similares y únicas a la vez. Tienen procesos sociales similares, se encuentran estudiando lo mismo, pero cada una tiene su particularidad, opinión y percepción.

10. La investigación cualitativa es un arte.

La investigación es un arte y la investigadora una artista capaz de desarrollar el estudio de manera flexible, siguiendo orientaciones y tomando decisiones.

Nota. Adaptada de Taylor y Bogdan (1987) y Arribas (2021).

De acuerdo con todo lo anterior, podemos afirmar que la investigación planteada se desarrolla a través de un diseño cualitativo que busca investigar de manera flexible un problema que proviene de la realidad, con el fin de comprender e incluso transformar esa realidad (Barba, 2013). Para lograrlo, se han empleado las siguientes técnicas e instrumentos de recogida de datos.

2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

A continuación, se exponen las técnicas e instrumentos empleados para la recogida de información. Los datos cualitativos suelen ser elaboraciones detalladas de naturaleza descriptiva que recogen una amplia y diversa información (Quecedo y Castaño, 2002). En

concreto, hemos empleado entrevistas grupales o entrevistas focales, el relato autobiográfico y el análisis documental.

En primer lugar, pensamos en emplear la foto-elicitación o mejor llamada, foto-evocación, con el fin de obtener información a través de la imagen y de la palabra. Para ello, comenzamos a asistir a algunos seminarios de prácticas puesto que, de esta manera, el alumnado de Magisterio tendría la oportunidad de vivir la realidad educativa y fotografiar aquellos objetos o situaciones que les evocasen innovación educativa. Sin embargo, los estudiantes no se implicaron en el desarrollo de la investigación y decidimos establecer nuevas técnicas de recogida de datos.

Optamos por la entrevista grupal o entrevista focal con el fin de conocer la trayectoria personal, formativa y profesional de los participantes, sus experiencias y sus conocimientos sobre innovación educativa y con el de promover la reflexión conjunta sobre el tema estudiado. Además, durante las entrevistas establecimos situaciones dilemáticas que nos permitiesen comprobar realmente sus concepciones desde una visión social, política y ética de la educación.

Durante las entrevistas comprobamos que todos los grupos participantes excepto los del primer año, hacían referencia a que habían recibido formación sobre innovación educativa en la asignatura Métodos de Investigación e Innovación en educación, impartida durante el segundo año del Grado de Educación Infantil, Educación Primaria y la Doble Titulación de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. Por tanto, decidimos analizar la guía docente de los diferentes cursos en los que habían estudiado los participantes.

Debido a la trayectoria formativa de la investigadora decidimos realizar un relato autobiográfico en el que se relatase su experiencia y percepción de la innovación educativa. De esta manera, creímos conveniente conocer las percepciones de los estudiantes del Máster en Investigación e Innovación Educativa, por lo que analizamos un audio en el que cada alumno contaba en un minuto el significado de la innovación educativa.

A continuación, exponemos con más detalle las técnicas e instrumentos empleados en la Tabla 4.

Tabla 4*Técnicas e instrumentos de recogida de datos*

| Técnica | Instrumento |
|-----------------------|--------------------------------------|
| Entrevista grupal | Grabadora de audio |
| Análisis documental | Guías docentes Grabadora de audio |
| Relato autobiográfico | Ordenador |

2.1. Entrevista grupal o entrevista focal

La entrevista es una técnica de investigación en la que se establece una conversación entre dos o más personas (López y Sandoval, 2006). Una de ellas, la investigadora, realiza preguntas con el fin de obtener información “de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona” (Massot et al., 2004, p. 336). Estos encuentros están dirigidos a la comprensión de las creencias, perspectivas, actitudes o valores que tienen las personas participantes sobre un determinado tema (Bisquerra, 2012 y Taylor y Bogdan, 1987). Por tanto, la entrevista es una manera de dar voz a los participantes (Barba, 2013), nos permite reconocer su importancia e interesarnos por sus narraciones, es una técnica que se apoya en la curiosidad, la conversación y la escucha (González, 2013).

Quecedo y Castaño (2002) exponen que las entrevistas cualitativas son flexibles, abiertas y dinámicas, no directivas, ni estandarizadas. En este sentido, diferencian tres tipos:

- Historias de vida, en las que el investigador solicita a las personas participantes un relato de sus experiencias y las definiciones que expresa respecto a esas experiencias.
- Dirigidas al aprendizaje de acontecimientos y actividades que no se pueden observar de una manera directa. Los informantes describen lo que sucede, cómo lo aprecian ellos y otras personas.
- Orientadas a proporcionar un cuadro amplio de contextos, situaciones o personas. Se emplean para estudiar un número amplio de personas en un periodo de tiempo relativamente corto. El objetivo de estas entrevistas es conocer los significados, perspectivas y definiciones de las personas participantes, cómo ven, clarifican y experimentan el mundo.

En nuestro caso, las entrevistas realizadas corresponden al tercer grupo puesto que tratamos de conocer, en un breve lapso de tiempo, las perspectivas que tiene el alumnado de Magisterio respecto a la innovación educativa, incitando a que los informantes hablen, reflexionen y discutan. Para ello, decidimos realizar entrevistas grupales, o podríamos decir, entrevistas focales puesto que guardan similitud con los grupos focales. Autores como Kitzinger (1995) y Kamberelis y Dimitriadis (2013) consideran que los grupos focales pueden ser entrevistas grupales o conversaciones colectivas que utilizan la comunicación para obtener información.

Con estas entrevistas buscamos conformar “espacios interaccionales democráticos” (Kamberelis y Dimitriadis, 2013) que permitan “captar el sentir, el pensar y el vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, párr. 3). No obstante, “la mera presencia del investigador-facilitador condiciona el carácter “no informal” de la conversación y le otorga al discurso colectivo obtenido el carácter de ser co-producido” (Freidin, 2016, p.3).

La colectividad de los grupos aporta pluralidad y variedad en las actitudes, creencias y experiencias de las personas participantes (Martínez-Miguélez, 2004). Además, el contexto grupal facilita la participación y el proceso reflexivo de personas que igual no han reflexionado demasiado sobre el tema (Freidin, 2016). Esta interacción grupal o “efecto de grupo” permite a las personas participantes explorar y aclarar sus perspectivas, así como identificar y abordar dudas e inconsistencias en sus argumentos de manera explícita (Liamputtong, 2011).

Los grupos son símiles de procesos de la vida cotidiana puesto que se desarrollan mecanismos como la conversación, la difusión pública o los rumores y, aunque no se tratan de instancias neutrales, constituyen un esfuerzo colaborativo de las personas entrevistadas y de la moderadora (Freidin, 2016). Además, el conocimiento previo entre las personas pertenecientes a cada uno de los grupos permite que los relatos “se conecten con experiencias compartidas generando mayor resonancia e interés y la evocación colectiva, así como que puedan desafiarse unos a otros cuando los que relatan y profesan no es lo que efectivamente hacen” (Freidin, 2016, p. 7).

Por todo ello, la entrevista focal nos permite obtener una suma de opiniones, sentimientos y puntos de vista individuales, los cuales, a través de la interacción, promueven la discusión en la que las personas participantes toman una postura crítica y dialéctica (Da Silveira et al., 2015). En esta discusión, se percibe una negociación en torno a cuestiones construidas colectivamente. Sin embargo, es importante destacar que la técnica del grupo focal no tiene como objetivo

alcanzar consensos. Por lo tanto, los participantes pueden mantener sus opiniones iniciales, modificarlas o adoptar nuevas ideas a partir de las reflexiones generadas en el grupo (Da Silveira et al., 2015).

2.1.1. Participantes de las entrevistas grupales

Para la selección de las personas participantes, de acuerdo con las pautas expuestas por Da Silveira et al. (2015), establecimos que fuesen cuatro grupos, uno por cada curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria, de manera que pudiésemos comprobar si existen diferencias entre cada uno. Además, para tener una muestra representativa los grupos tenían que estar formados por al menos cinco personas. Una vez determinadas estas cuestiones, comenzamos a contactar con el alumnado de cada curso. Para ello, asistimos a diferentes clases en las que contamos el objetivo de la investigación y cuál sería la dinámica de las entrevistas: no se trataba de un test de conocimientos, sino de una conversación en la que todos podían expresar sus consideraciones sobre el tema.

Por tanto, la muestra estuvo formada por 25 personas voluntarias, 21 mujeres y cuatro hombres, de cada uno de los cursos y de los diferentes Grados, con edades de entre 19 y 24 años. Todas las personas excepto una proceden de España, principalmente de Madrid y de Segovia, y tienen estudios superiores de Bachiller o relacionados con la educación como el de Técnico Superior en Educación Infantil (Tabla 5).

Posteriormente, concertamos la fecha y el lugar de encuentro con cada grupo. Decidimos que todas las entrevistas se realizasen de manera presencial con el fin de crear un espacio de confianza y respeto. El lugar en el que se realizaron fue la sala de videoconferencia que se encuentra en el Campus de Segovia de la Universidad de Valladolid, por lo que tenía un fácil acceso, era agradable, libre de ruidos y permitía que todos los participantes se sentasen en círculo para facilitar el campo de visión y la interacción con el grupo (Da Silveira et al., 2015).

Al comienzo de cada entrevista, se solicitó a los participantes el consentimiento para grabar la conversación por audio y transcribirla posteriormente y se les presentó los aspectos éticos, el compromiso con la privacidad y confidencialidad de los datos, preservándose la identidad de los participantes (Anexo 2).

A continuación, se les informó de que el debate se daría con preguntas orientadas hacia el objetivo propuesto y que se emplearían materiales para la consecución del mismo (Anexo 3). De manera que la investigadora actuaría como moderadora dirigiendo el diálogo. Para ello, de

acuerdo con Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), es necesario que la moderadora conozca el tema que se va a indagar, muestre capacidad para estructurar y definir, tiene claridad y sencillez de expresión lingüística, es amable y muestra sensibilidad de escuchar con atención. Tiene capacidad para dirigir e interrogar críticamente para confirmar datos, muestra buena memoria y retiene lo dicho. El moderador debe dar confianza a las personas tomando en cuenta lo que dicen, y abstenerse de dar su opinión.

Tabla 5

Características de las personas participantes en las entrevistas grupales

| Curso | Grado | Formación | Edad | Lugar de origen |
|---------|------------|-----------------------------------|------|-----------------|
| | | | 22 | Segovia |
| | | | 21 | |
| | Educación | Técnico Superior en Educación | 21 | |
| Primero | Infantil | Infantil | 24 | Madrid |
| | | | 23 | |
| | | | 20 | Alicante |
| | | | 24 | Honduras |
| | | Técnico Superior de Artes | | |
| | | Plásticas y Diseño en Ilustración | 24 | |
| | | Técnico Superior en Animación de | | Segovia |
| | Educación | Actividades Físicas y Deportivas | 22 | |
| Segundo | Primaria | | 20 | |
| | | Bachiller | 19 | |
| | | | 20 | |
| | | | 20 | Madrid |
| | | Técnico Superior en Educación | 24 | La Rioja |
| | Doble | Infantil | | |
| Tercero | Titulación | | 21 | Segovia |
| | | Bachiller | 21 | |
| | | | 22 | Madrid |
| | Educación | Grado en Educación Primaria | 24 | |
| | Infantil | | | |
| | | | 22 | Cantabria |

| | | | | |
|--------|------------|-----------|----|------------|
| | | | 21 | La Rioja |
| | Doble | | 21 | Valladolid |
| Cuarto | Titulación | Bachiller | 22 | Palencia |
| | | | 21 | Burgos |
| | | | 22 | |
| | Educación | | 22 | Segovia |
| | Primaria | | | |

2.1.2. Guion de las entrevistas grupales

Los grupos focales se llevan a cabo en el marco de protocolos de investigación que incluyen una temática específica, objetivos claros, justificación y lineamientos (Da Silveira et al., 2015). De acuerdo a los objetivos establecidos, se determinó el guion de la entrevista (Tabla 6) y la logística para su consecución.

Tabla 6

Guion de las entrevistas grupales

| GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS | |
|---|---|
| 1. | ¿Qué estáis estudiando actualmente? |
| 2. | ¿Por qué decidisteis elegir esta carrera? |
| 3. | ¿Os han hablado en la carrera sobre innovación educativa? Si contestan que sí, ¿habéis recibido formación durante la carrera sobre innovación educativa? ¿En qué asignaturas? ¿en qué momentos? |
| 4. | ¿Podrías decirme lo que es para vosotras la innovación educativa? |
| 5. | ¿Conocéis algún ejemplo de innovación? |
| 6. | ¿Recordáis a algún o alguna docente innovadora durante tu escolaridad?, ¿qué le caracterizaba?, ¿qué tipo de actividades realizaba? |
| 7. | ¿Qué adjetivos pondrías a la innovación educativa? |
| 8. | Preguntando a la inteligencia artificial 30 adjetivos relacionados con la innovación educativa nos ha expuesto los siguientes, coge los seis que te parezcan más relevantes y ordénalos de del 1 al 6, siendo el 1 el más importante. |
| Creativa - Flexible – Empoderada – Tecnológica – Colaborativa – Dinámica – Inclusiva – Personalizada – Interactiva – Atractiva – Inspiradora – Progresiva – | |

Transformadora – Abierta – Proactiva – Eficiente – Adaptable – Impactante –
Disruptiva – Holística – Participativa – Gamificada – Problematizadora – Investigativa
– Evaluativa – Metacognitiva – Científica – Sostenible

9. ¿Cómo os imagináis una escuela innovadora?

10. ¿Cómo debe ser un profesor o una profesora innovadora?

11. ¿Cuáles son los objetivos de la innovación educativa? Ordenadlos de los que consideras más relevantes a los que menos. ¿Por qué has establecido este orden?

- La necesidad de cambiar radicalmente las metodologías y pasar a educar por competencias y por proyectos a través de metodologías activas.
- Formar ciudadanos y ciudadanas libres, críticas y capaces de transformar la sociedad.
- La utilización de las TIC y los medios digitales como herramientas fundamentales.
- La educación centrada en el alumno y la necesidad de adaptar la educación a las necesidades de la sociedad del siglo 21.
- Mejorar la equidad de nuestro sistema educativo.
- El fomento del “espíritu emprendedor”.

12. Situaciones dilemáticas:

Sois madres o padres y tenéis que escolarizar a vuestro hijo o hija en un centro. Has estado consultando en internet y en la página del periódico *El Mundo* aparece un ranking de los mejores colegios con estos criterios:

1. Modelo educativo: Se analiza el modelo de enseñanza, así como las claves metodológicas que distinguen al centro del resto de colegios. También se tienen en cuenta el ideario, las metodologías y los planes de innovación educativa.
2. Reconocimiento externo: Un buen indicador del prestigio y el nivel del centro son los premios y menciones que puede haber recibido.
3. Cuidado del profesorado: La calidad del centro está en sus docentes: ¿Qué porcentaje de éstos son personal estable? ¿Se estimula su formación continua? ¿Participan los profesores en proyectos de innovación e investigación educativa? ¿Existen cursos de formación impartidos por los profesores de su centro?

-
4. Idiomas: Uno de los criterios clave es el número de idiomas que el colegio incluye en su oferta y la consideración como asignatura o como lengua vehicular de su enseñanza. También se ha tenido en cuenta la opción a exámenes internacionales dentro del propio centro y la posible oferta de programas de intercambio.
 5. Material informático: Los niños deben acostumbrarse desde edades tempranas a la informática y familiarizarse con un entorno de futuro y útil en estudios superiores y en el mundo profesional, donde las TIC cada vez cobran mayor importancia. Se valora positivamente la existencia de nuevas tecnologías de uso didáctico.

Sigues investigando y encuentras otro centro preocupado por la compensación de las desigualdades y el fomento de la autonomía del alumnado que tiene como criterios:

1. La metodología establezca puentes entre la teoría y la práctica
2. El profesorado ejerza la crítica constructiva y el diálogo.
3. El trabajo de manera globalizaba e interdisciplinar.
4. Se apueste por la compensación de desigualdades y el aumento de la autonomía del alumnado.

¿Qué criterios tendríais en cuenta para escolarizar a vuestro hijo o hija? ¿Alguno de los criterios os parece que no tiene nada que ver con la innovación? ¿Qué centro pensáis que es más innovador? ¿Por qué?

Os dais cuenta de que el primer centro con los criterios expuestos por el periódico es privado y el segundo público. Vamos a suponer que os podéis permitir llevar a vuestro hijo o hija a cualquiera de los dos. ¿Seguirías escogiendo el mismo? ¿Por qué? ¿Qué crees que es más innovador? ¿un centro privado o uno público? ¿Por qué?

¿Crees que la innovación educativa tiene un componente político o que es neutral?

Sois maestras o maestros en un Centro de Educación Infantil y Primaria. Creéis que vuestras clases necesitan cambiar y buscas en internet “innovación educativa”. El primer blog que aparece habla de metodologías innovadoras como la gamificación y el aula invertida. ¿Las conocéis? ¿Cómo las conocisteis? ¿Creéis que son técnicas innovadoras? ¿Por qué? ¿Las implementarías directamente en el aula o qué harías?

Prefieres seguir informándote y hablas con tus compañeras y compañeros en el claustro. Algunos docentes piensan que con la implementación de estas metodologías innovadoras o de las TIC es suficiente; otras maestras proponen mezclar alumnos y alumnas de diferentes edades en las aulas; otros hablan de la necesidad de que las familias participen activamente en el centro y otras piensan que sería necesario plantear un proyecto social y político para que la educación sea más justa, equitativa e inclusiva. ¿Cuál de estas situaciones o propuestas os parecen más innovadora? ¿Por qué? ¿A qué creéis que se refieren con que las familias participen activamente en los centros? ¿Estáis de acuerdo? ¿Creéis que eso es innovador? ¿Para tomar la decisión pensáis que sería necesario tener en cuenta la opinión del alumnado, de las familias o, incluso de la comunidad?

13. ¿Sabéis lo que es la Renovación Pedagógica? Si responden que sí, ¿creéis que hay alguna diferencia con la innovación educativa? *Si responden que no, explicárselo brevemente.*

¿En qué grado estáis de acuerdo con estas afirmaciones?

- La Renovación Pedagógica requiere de utopía, es profundamente utópica y es un movimiento de contrapoder.
- La Renovación Pedagógica conlleva y exige compromiso social y ético del profesorado.
- La Renovación Pedagógica defiende una escuela pública, laica, inclusiva y del bien común.
- La Renovación Pedagógica supone una práctica colectiva para ampliar el derecho a la educación, los derechos humanos y democracia participativa.

El guion de la entrevista se plantea de forma que siga una secuencia coherente. Para ello, basándonos en Hernández et al. (2015), comenzamos preguntando los antecedentes de las personas participantes, su identidad, sus experiencias y su formación, y continuamos con preguntas en las que tienen que dar su opinión, expresar sus conocimientos y ejemplificar algunas situaciones referidas a la innovación educativa.

Alguno de los ítems presentados requiere de una mayor profundización y descripción puesto que se formulan a partir de diversos recursos y autores:

El cuarto apartado fue realizado a través de la Inteligencia Artificial, con el Chat GPT (*Generative Pretrained Transformer* o Transformador Preentrenado Generativo). Se trata de una herramienta online que genera textos a partir de las preguntas que plantean los usuarios, tiene la capacidad de crear contenido “original” y de alta exactitud basándose en un amplio banco de datos (Diego et al., 2023). Decidimos emplear esta herramienta puesto que nos parecía interesante conocer cuáles son los adjetivos con los que se suele asociar la innovación educativa y cuáles son los que elegirían los estudiantes de Magisterio. Para ello, le pedimos al Chat que nos dijese 30 adjetivos apropiados para describir la innovación educativa.

En el apartado once establecimos, por un lado, objetivos que Cañadell (2018) expone como comunes entre las administraciones educativas, los promotores de la innovación y la formación que ofrecen bancos y empresas y, por otro, aquel que para la propia autora es el objetivo fundamental de la innovación educativa, el ligado a los MRP, “formar ciudadanos y ciudadanas libres, críticas y capaces de transformar la educación”. Con ello, buscábamos conocer si las personas participantes se dejaban guiar por la innovación que se vende como producto o si realmente eran críticos y capaces de comprender que no todos los objetivos planteados son los fundamentales de la innovación educativa.

La primera situación dilemática, expuesta en el ítem doce, se construyó a partir de una noticia del periódico *El Mundo* en la que se relataban los 27 criterios para elegir los cien mejores colegios de España en 2023 (Piatrova, 2023). Estos criterios reflejan la introducción de la cultura neoliberal en la educación. Por lo que buscamos los criterios que, desde nuestro punto de vista, son los que realmente hacen que un centro sea innovador, para ello, nos basamos en Carbonell (2002), el cual habla de innovación educativa como sinónimo de renovación pedagógica. Con esta situación buscamos que las personas participantes reflexionasen sobre lo que ocurre en la actualidad respecto a la elección de los centros y decidiesen según los criterios y fines que para ellos y para ellas debe tener la innovación y la educación.

Con la segunda situación buscábamos conocer si las personas participantes concebían la innovación como la introducción de algo nuevo, puntual o novedoso o si creían que se trataba de un proceso en el que debían darse cambios pedagógicos más profundos. Para ello, expusimos el primer blog que aparece al buscar en internet “innovación educativa” (*¿Qué es la innovación educativa y por qué es importante?*, 2021). En este encontramos que las tendencias en innovación eran técnicas como la gamificación o la clase invertida. Después, planteamos cambios que Feu y Torrent (2021) exponen para aclarar cuál es, para ellos, la diferencia entre

innovación y renovación. Opinan que “la innovación supone una alteración parcial que deviene efectiva, a menudo, a través de la introducción de novedades aisladas de manera sincopada. La innovación invitaría únicamente a ajustar el modelo pedagógico vigente para que supere la línea de corte” (p. 21). Mientras que la renovación la consideran como un cambio de modelo y/o de planteamiento pedagógico de fondo. Por ello, exponen cuatro modelos de cambio educativo:

1. Cambios en la didáctica: en los métodos, materiales o recursos.
2. Cambios metodológicos que alteren los espacios tiempos escolares. Como, por ejemplo, mezclar alumnos de distintas edades. En este caso hablaríamos de “innovación”.
3. Cambios que afectan a todo el centro, alterando también la estructura externa de la escuela convencional. Por ejemplo, la participación real y efectiva de las familias en los órganos de decisión. En este caso hablaríamos de “renovación”.
4. Un proyecto y una mirada social y política concreta y la incorpora. Hablaríamos de una “renovación crítica”.

Por último, el apartado trece fue elaborado a partir de los resultados expuestos por Díez-Gutiérrez et al. (2023), estableciendo las citas y relatos de personas pertenecientes a los MRP. Con ella, pretendíamos comprobar el conocimiento del alumnado sobre la renovación pedagógica y su relación con la innovación.

2.2. Relato autobiográfico

El relato autobiográfico consiste en hablar de uno mismo para conocerse, entenderse, comprender su realidad, sus percepciones y sus opiniones (Juliao, 2021). Hace referencia a las vivencias, deseos, intereses, creencias personales y profesionales, describiendo el contexto real de la persona que lo narra (Bolívar, 2002).

Es una narración de la propia vida explicada por su protagonista, produciéndose así una simbiosis entre narrador y protagonista, es un documento personal donde el individuo plasma una narración retrospectiva sobre su experiencia, detallando secuencialmente los hechos de su vida más significativos (Sabariego et al., 2004, p. 326).

El relato capta la riqueza y los detalles de los significados en los asuntos humanos que no pueden ser expresados en definiciones o enunciados estructurales (Bolívar y Domingo, 2019).

De esta manera, pretendemos presentar el testimonio subjetivo y personal de la investigadora de este estudio, recogiendo sus experiencias, sus valoraciones y sus opiniones sobre su trayectoria personal, formativa y profesional en relación a la innovación educativa.

Como hemos comentado anteriormente, decidimos optar por esta técnica debido al objeto de estudio y a la formación de la propia investigadora puesto que cumple las características de las personas participantes, es estudiante del Máster en Investigación e Innovación Educativa, al que accedió por su titulación en el Programa de Estudios Conjunto en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Valladolid del Campus de Segovia. Por tanto, la propia investigadora ha tenido una formación similar a la de las personas entrevistadas.

Para su desarrollo, la persona que relata es la que estructura su propia narración (Juliao, 2021). En nuestro caso, realizamos una pequeña guía para orientar las experiencias y acontecimientos que queríamos relatar (Tabla 7).

Tabla 7

Guion del relato autobiográfico

| Guion del relato |
|---|
| 1. Presentación inicial. |
| 2. La decisión de estudiar Magisterio. |
| 3. Opinión reflexiva, crítica y argumentada sobre la formación en relación a la innovación educativa. |
| 4. La evolución de nuestra perspectiva respecto a la innovación educativa. |
| 5. La relación con los MRP. |
| 6. La prospectiva futura respecto a nuestra formación y la innovación. |

2.3. Análisis documental

El análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos con el fin de obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, fenómeno o programa concreto (Sabariego et al., 2004).

En nuestro caso optamos por analizar las guías docentes de la asignatura de Métodos de Investigación e Innovación en educación de los diferentes años en los que las personas participantes la estudiaron (Tabla 8). Con ello, buscamos conocer la formación sobre innovación educativa que se imparte en la asignatura que la mayoría de grupos menciona en las entrevistas al preguntarles si han recibido formación en la carrera sobre innovación.

Tabla 8*Cursos de las guías docentes analizadas*

| Participantes | Curso de la guía docente |
|--|---------------------------------|
| Segundo grupo (2º de Educación Primaria) | 2022-2023 |
| Tercer grupo (3º de la Doble Titulación) | 2021-2022 |
| Cuarto grupo (4º de la Doble Titulación) | 2020-2021 |
| Investigadora (Doble Titulación) | 2018-2019 |

Una Guía Docente de una asignatura es un documento público dirigido, principalmente, al alumnado, en el que se concreta, para un determinado curso académico, la planificación docente de una asignatura y toda la información necesaria para su seguimiento (Universidad de Málaga). Se elabora en colaboración con todo el equipo docente que va a impartir dicha asignatura y con el Departamento al que se encuentra adscrita.

Por tanto, se realizará un análisis de documentos oficiales, los cuales tienen un status especial porque son registros públicos que suelen reflejar la perspectiva oficial e institucional (Sabariego et al., 2004).

Además, decidimos realizar un análisis de las definiciones expuestas por el alumnado del Máster en Investigación e Innovación Educativa sobre el concepto de innovación educativa que habían grabado e audio durante una de las clases del propio Máster. Con ello, buscamos conocer si existen diferencias en su percepción respecto al alumnado de Magisterio con el fin de ahondar en la formación inicial recibida. Para emplearlo, expusimos el objetivo de la investigación y solicitamos su consentimiento. Una vez obtenido, transcribimos la información para analizarla.

3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos es un “proceso de pensamiento que implica el examen sistemático de algo para determinar sus partes, las relaciones entre las partes, y sus relaciones con el todo” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 25).

Para llevarlo a cabo, realizamos una codificación inductiva (Osse et al., 2006) a través del programa de análisis cualitativo Atlas.ti V 8. Para ello, se comenzó con una lectura profunda de los datos obtenidos a través de las entrevistas (Anexo 4, 5, 6 y 7), el relato y el análisis documental (Anexo 8 y 9). A partir de esta lectura y en relación con los objetivos planteados establecimos una serie de categorías (Tabla 9), las cuales provienen de temas sobresalientes,

eventos o patrones de idea provenientes de los datos recolectados (Romero, 2005). Posteriormente, se realizó la codificación de los datos obtenidos con las diferentes categorías establecidas.

Tabla 9

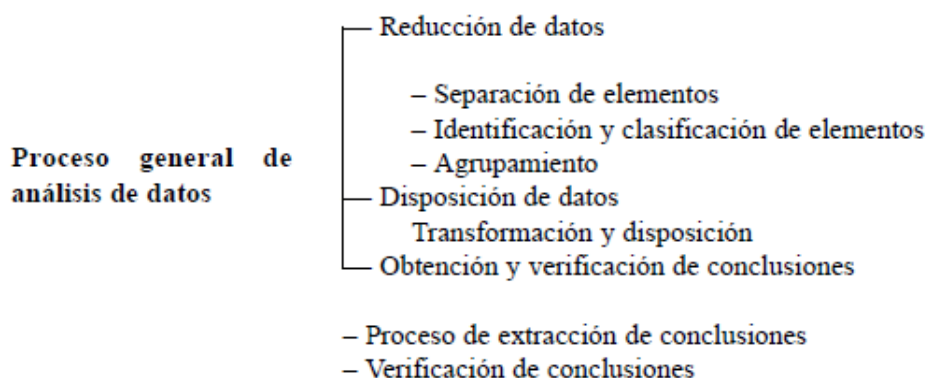
Categorías para el análisis de datos

| CATEGORÍAS | SUBCATEGORÍAS |
|---|--|
| Innovación educativa como práctica política | Innovación educativa como métodos y tecnologías Innovación educativa como escaparate en los centros |
| Adjetivos de la innovación | |
| Carácter de la innovación educativa | Adaptación a la sociedad Transformación de la sociedad |
| Innovación como renovación | Carácter consensuado Defensa de la escuela pública, laica y democrática |
| Compromiso del profesorado | Características del profesorado innovador |
| Formación en innovación educativa | |

Este análisis, de acuerdo con Mejía (2011), es un proceso definido por tres fases: la reducción de los datos que incluye la edición, categorización, codificación, clasificación y presentación; el análisis descriptivo que permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; y la interpretación, que establece conclusiones teóricas y explicativas. Quecedo y Castaño (2002) establecen este proceso a través de un esquema como podemos apreciar en la Figura 3.

Figura 3

Proceso de análisis de datos



Nota. Tomado de Quecedo y Castaño (2002).

4. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

El rigor en la investigación implica el grado de certeza de los resultados obtenidos y el conocimiento generado. La investigación cualitativa se basa en el estudio de un contexto específico y combina descripciones y narraciones basadas en las percepciones de los participantes. Su objetivo es representar una forma particular de actuar y existir en una realidad determinada. Estos aspectos requieren seguir ciertos procedimientos para asegurar que la descripción e interpretación de la realidad estudiada realmente refleje las experiencias, comprensiones y vivencias de las personas que proporcionaron la información y forman parte del estudio (Dorio et al., 2004).

La investigación cualitativa, al tener como fin la comprensión del mundo social, enfrenta menos desafíos en términos de validez que la investigación cuantitativa. No obstante, es importante reconocer que, más allá de la interpretación subjetiva, toda información cualitativa debe enfrentar el desafío de su verdad objetiva y de asegurarse de que sea una descripción precisa de un hecho, actitud o creencia de la vida real (Ruiz, 1999).

Guba (1989) expone la importancia de valorar la investigación cualitativa utilizando criterios que sean apropiados para este tipo de enfoque. El autor propone establecer conceptos equivalentes a los criterios convencionales de investigación cuantitativa (validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad) y los denomina de la siguiente manera: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Estos términos se definen teniendo en cuenta las características distintivas de la investigación cualitativa (Dorio et al., 2004). Basándonos en estos criterios, establecemos la validez de acuerdo a nuestra investigación:

1. La *credibilidad* hace referencia a cómo de congruentes son los hallazgos de nuestro estudio con la realidad. Este criterio se establece al emplear técnicas de recogida de datos que permiten recabar la información necesaria para responder al objetivo planteado. Además, al emplear varias técnicas, las evidencias provienen de diferentes vertientes e informantes que complementan o refuerzan la descripción e interpretación realizada de la realidad. Y esta interpretación se garantiza con la honestidad de las personas participantes al ser personas voluntarias que han querido participar en el estudio y al emplear durante las entrevistas preguntas diversas en las que tienen que definir, opinar, exponer y argumentar.
2. La *transferencia* alude a la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos con características similares. Para

que los resultados del estudio puedan transferirse, se ha realizado una descripción del contexto de las personas participantes y de sus experiencias.

3. La *dependencia* es la consistencia de los datos, la fiabilidad de la información, la permanencia y solidez de la misma en el tiempo. La información sobre percepciones puede ser frágil en el tiempo, pero se intentan paliar con una descripción exhaustiva del proceso de investigación, de la actitud de la investigadora, de las técnicas empleadas y de su finalidad.
4. La *confirmabilidad* hace referencia al intento de proporcionar una información lo más consensuada posible. Para ello, la investigadora aclara al comienzo del estudio sus ideas y el punto de partida de la investigación. Además, la participación de la investigadora en el propio estudio a través del relato y la reflexión conjunta de las personas participantes en las entrevistas grupales hace que se reduzcan las ideas preconcebidas y los juicios de la investigadora.

5. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación científica en general y la investigación educativa en particular permiten que nuestra sociedad evolucione desde la indagación cuidadosa de la realidad que nos rodea, ya sea social, natural o física. El escrutinio minucioso de nuestro objeto de estudio no solo debe centrarse en la excelencia metodológica del proceso, sino que también debe hacerlo en el respeto escrupuloso de los principios éticos y morales que regulan nuestra sociedad (Jorrín et al., 2021, p. 267).

En este sentido, varios autores exponen una serie de principios ético-metodológicos que deben cumplirse en la investigación. Tomando como referencia lo expuesto por Opazo (2011), González (2002) y Jorrín et al. (2021), planteamos en relación a nuestro estudio lo siguiente:

- *Valor social*. Los resultados de la investigación deben, además de aportar avances que ayuden al desarrollo del campo de estudio, contribuir al bienestar de la sociedad. En nuestro caso, la investigación planteada ha fomentado la reflexión crítica de las personas participantes, repercutiendo en su formación. La difusión del estudio permite comprender el verdadero sentido de la innovación educativa y evidencia la formación que están recibiendo los estudiantes de Magisterio sobre este tema.
- *Validez científica*. La calidad y el rigor metodológico de la investigación se ha presentado y justificado en el apartado anterior.

- *Selección equitativa de las personas participantes.* La selección de las participantes debe asegurar que son escogidas por razones relacionadas con interrogantes científicos. Las personas participantes, de acuerdo con el objetivo de la investigación, como hemos expuesto anteriormente, fueron voluntarias de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y del Programa de Doble Titulación de la Universidad de Valladolid del Campus María Zambrano.
- *Proporción riesgo-beneficio favorable.* La investigación supuso un beneficio para las personas participantes al establecerse procesos de reflexión, de debate, de argumentación o de crítica.
- *Revisión independiente.* El tutor del trabajo realiza una revisión continuada de la investigación. Además, se informó a algunas investigadoras externas de los objetivos de la investigación y validaron el guion propuesto para las entrevistas.
- *Consentimiento informado.* Antes de las entrevistas se expuso a las personas participantes la finalidad, los beneficios y el proceso de la investigación, de manera que pudiesen decidir si querían participar o no.
- *Respeto a las personas participantes y a la comunidad de estudio.* En todo momento se han respetado las opiniones e ideas de las personas participantes y se ha mantenido su anonimato, haciendo referencia a algunas características que nos han querido proporcionar. Además, se ha tenido una comunicación continuada con las personas participantes para poder informar de la consecución de la investigación.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

En este capítulo desarrollamos los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas grupales, del análisis documental y del relato autobiográfico. Este último se presenta al final de este apartado como parte de los resultados puesto que, como hemos comentado en la introducción, proporciona una visión íntima de nuestra concepción de la innovación y de la formación recibida sobre la misma.

1. INNOVACIÓN EDUCATIVA COMO PRÁCTICA POLÍTICA

Esta categoría nos permitirá conocer la percepción que tiene el alumnado de Magisterio sobre la innovación educativa, planteando si la innovación es una práctica política que influye en nuestra concepción de la misma y que afecta a la estructuración de los centros educativos.

La innovación educativa para la mayoría de las personas participantes conlleva un componente político porque existe una ley educativa: “depende de lo que haga un determinado gobierno con un currículo” (1G). En este sentido, una participante afirma que la innovación debe suponer un cambio político: “el cambio para la innovación educativa tiene que ser también un cambio político porque la ley y el currículo están limitando. Empieza por ahí el cambio” (4F).

Por tanto, cuando preguntamos si la innovación educativa conlleva un componente político, la mayoría únicamente hace referencia a la existencia de una ley y de un currículo. Pero en la legislación vigente encontramos que el sistema educativo español debe orientarse a la consecución de fines como el respeto a los derechos humanos, la formación para la paz, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos o la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable. Para algunas personas estos principios y valores son meros trámites burocráticos que no inciden en la práctica educativa y para otras deben ser los anclajes con los que se mueve el profesorado.

Únicamente el grupo de tercero expone que esta práctica política no solo depende del currículo, sino también de la labor del profesorado, de cómo se aplique ese currículo. Sin embargo, piensan que la práctica docente y, en consecuencia, la innovación educativa debe ser neutral: “dependerá de cómo lo apliques, creo que es algo neutral” (3A). Y esta postura vuelve a manifestarse en el mismo grupo al hablar de la necesidad de plantear un proyecto político en la escuela: “la política no tiene que influir en la educación” (3B).

La neutralidad es imposible en la educación porque, como estábamos comentando, no hay educación sin valores y sin principios y, aunque el profesorado pueda no ser consciente de ello, jamás es neutral.

Las personas participantes no tienen en cuenta que la política se encuentra ligada a situaciones sociales, que la labor docente es una labor pública y social, que el profesorado posee una ideología concreta que no puede desligar de su labor docente y que la sociedad neoliberal está penetrando cada vez más en la educación.

Hacen referencia a que todo lo público está subvencionado por los políticos y a que se podría hablar conjuntamente de un componente económico, aunque no saben justificar por qué. Únicamente una participante de las entrevistas grupales argumenta que el componente político de la innovación se encuentra ligado a la economía porque las nuevas metodologías se están vendiendo como innovación y, en este mundo de inmediatez, cuando aparezca algo más nuevo, dejaremos de llamar innovación a lo anterior:

en este momento actual, se considera que las metodologías activas son innovación porque antes eso no se llevaba a cabo, entonces se está desarrollando, pero luego en un futuro se descubre otra cosa y eso que ahora consideramos innovador, luego no lo será. En este contexto concreto, se ha potenciado eso. Todo lo que está relacionado con la economía lleva un componente político (3C).

Esta idea también la conciben las personas del Máster:

“En la sociedad actual ávido de lo novedoso, la innovación educativa está de moda y resulta de aspiraciones, demandas y actuaciones atravesadas por un cruce de ideologías, poderes e intereses, y políticas enfrentadas. Esta situación provoca que la innovación educativa se asocie a la incorporación de nuevas tecnologías a la enseñanza (MB).

Y en el relato hacemos referencia a que la educación es una práctica política y a que la innovación se ha convertido en un producto que se vende como cualquier cosa novedosa, perpetuando el neoliberalismo en el que nos encontramos.

Esta concepción de la innovación como cambio, novedad, tecnología, técnica o metodología se evidencia en las percepciones de los estudiantes de Magisterio.

1.1. Innovación educativa como moda

Cuando preguntamos qué es la innovación educativa, la mayoría de participantes hace referencia a que la innovación es cambiar lo tradicional por algo nuevo: “Es la típica de que hay que evitar las clases tradicionales como leer un PowerPoint” (2D). “Como su nombre indica, hacer cosas nuevas que no se han hecho antes en educación. Es como una actualización continua” (2B). Parece que el instrumento del PowerPoint ya se ha quedado anticuado y sería mejor usar otras aplicaciones más nuevas como *Prezzi* o *Genially*.

El tercer grupo alude a que no hace falta que sea algo nuevo, “innovación es utilizar cualquier técnica o estrategia, pero de una manera novedosa. No hace falta que sea algo nuevo, con cosas que ya están, que ya existen, puedes innovar también” (3C). Sin embargo, siguen haciendo referencia a que la innovación implica hacer algo diferente en el aula: “llevar a cabo algo que nunca se ha hecho antes” (3D).

Esta idea de lo nuevo y lo novedoso provoca que asocien su significado a métodos, tecnologías o recursos: “innovación es utilizar unos enfoques, unas metodologías, unas estrategias diferentes a lo que podemos llegar a conocer hasta ahora para captar un poco más la atención del alumno y hacerlo un poco más protagonista” (3B).

Por eso, cuando les pedimos que pongan algún ejemplo de lo que para ellos y para ellas es innovación, la mayoría únicamente hace referencia a estos aspectos, principalmente a recursos que tienen un nombre en inglés:

“Por ejemplo, uno de mis profesores de Historia para darnos un tema nos hizo un *escape room* y eso me motivó más a estudiar” (1C).

“Usar las *tablets* en clase, por ejemplo” (2D).

“Pues el *flipped learning*” (3C).

“*Mindfullnes* o supuestamente las nuevas metodologías” (3A).

Incluso los dos primeros grupos comentan la necesidad de modificar la evaluación, pero solo hacen referencia a cambiar el tipo de examen:

“Hacer los *Kahoots* como los exámenes que a los niños les parece más divertido” (2F).

“A lo mejor un profesor coge y cada mes hace como una ficha y no dice que es un examen, los niños sacarían mejor nota y estudiarían con más ganas” (1B).

Solo se centran en cambiar los métodos y no reflexionan sobre cuál es la finalidad del cambio. Reducen el concepto de “innovación educativa” a estos cambios aislados de técnicas y métodos que introduce el profesorado, pero no hay una fundamentación en esos cambios. Hablan de cambiar el método tradicional, pero siguen refiriéndose a él disfrazado de técnicas y tecnologías que consideran innovadoras. Usar una nueva herramienta como el *Kahoot* para hacer un examen es lo mismo que hacer un examen con un papel y un boli, incluso podríamos decir que es peor porque los resultados se visualizan y suelen ser recompensados aquellos alumnos y alumnas que tienen mejores resultados, provocando el seguimiento de un modelo conductista.

Lo mismo ocurre cuando se imaginan una escuela innovadora:

“Me la imagino sin sillas porque estar sentado es muy aburrido, estás en tu mesa, en tu sitio, en tus cosas, estás como en tu papel y no te fijas en nada más. Me la imagino como con espacios muy abiertos, sin sillas, sin mesas” (1B).

“Una escuela sin libros de texto, sin olvidar los libros, pero que no se dé un uso de seis y ocho horas diarias, que haya más recursos materiales y espaciales” (1A).

“Una escuela más dinámica” (1C).

“En la etapa de la ESO fui a un cole que era bastante innovador porque utilizaban en lugar de libros de texto, iPads y las tecnologías están como muy metidas” (3C).

Hablan de una escuela más dinámica, sin libros de texto, con *tablets*, con espacios abiertos y con “nuevas” metodologías como la metodología Montessori. Cuando hacen referencia a esta última se centran en la disposición del aula porque es lo que actualmente se vende como metodología Montessori, muebles adaptados al tamaño de los niños y niñas y una educación a la que normalmente solo pueden acceder las personas con recursos económicos: “por ejemplo, la metodología Montessori, a nivel de espacios abiertos, de trabajo por rincones. Me imagino unas aulas más enfocadas a eso, no tanto a una mesa, a estar sentado, ahora este ejercicio” (4B).

Hablan de cambiar los instrumentos, los espacios, los recursos, pero estos cambios a veces no provocan un cambio real en las escuelas ni en las prácticas y mucho menos en el pensamiento docente.

Solo una de las personas de los tres primeros grupos expone otro tipo de escuela como las comunidades de aprendizaje en las que el colegio trabaja de manera colaborativa y a través del aprendizaje basado en proyectos:

“En un pueblo de Segovia están trabajando por proyectos, o las comunidades de aprendizaje, en las que el colegio está muy unido y no trabajan de manera tradicional” (1E).

Por otro lado, encontramos varias personas, la mayoría pertenecientes al cuarto grupo y al Máster, que consideran que la innovación educativa no es sinónimo de nuevo, de tecnología, ni de métodos. Por ello, desmontan algunos de los ejemplos que exponen el resto de grupos:

“Claro, no por salir al patio estás innovando” (4B).

“Trabajar con el libro de texto digital es igual que hacerlo con el libro físico” (MJ).

“Las tecnologías digitales deben ayudar siempre a impulsar la innovación educativa, pero nunca deben ser un fin de esta misma” (MK).

Y mencionan otros ejemplos que no se encuentran asociados a la implementación aislada de alguna novedad, sino que provocan un cambio de mejora de la práctica educativa, adaptándose a los ritmos de aprendizaje del alumnado y fomentando un aprendizaje significativo:

4E: En las prácticas he visto una cosa que me pareció bastante innovadora, el aprendizaje lento o algo así.

4A: Sí, educación lenta.

4E: Es un colegio en el que tienen pocos recursos, las familias tienen un nivel económico bajo y hay muchos niños que son extranjeros, que ni siquiera saben el idioma. Entonces, se basa en una educación útil, centrada en los niños, en lo que quieren aprender.

En consecuencia, cuando hablan de métodos y técnicas aluden a la necesidad de que ese cambio tenga un fin de mejora. Además, piensan que su conceptualización no se puede limitar a cambiar las técnicas, sino que tiene que ser un cambio de la visión de la educación, un proceso inacabado:

“[...] yo creo que mucha gente piensa que son actividades en concreto que tengan que ver con las nuevas tecnologías o cosas de esas, y yo creo que se refiere más en general, a cambiar la visión de la educación en general y que es algo que lleva mucho tiempo, que no es hoy voy a innovar un poco en mi clase” (4F).

“No debemos pensar la innovación educativa como técnica o paquete que tiene garantía de funcionamiento. Innovación educativa es un proceso o práctica que ponemos a jugar

en y a partir de un contexto, de un grupo de estudiantes, en vistas a mejorar sus aprendizajes, posibilidades y su futuro” (MC).

Como hemos comentado en la metodología, expusimos a las personas participantes durante las entrevistas grupales dos situaciones dilemáticas. En la segunda situación tenían que decidir cómo innovar en sus aulas, si a través de técnicas como la gamificación y el *flipped classroom* que era lo que se exponía en el primer blog que aparece en Google al buscar “innovación educativa” o a través de propuestas que exponen Feu y Torrent (2021) para diferenciar desde una innovación más superficial hasta una renovación crítica (Véase pp. 47-50). Con ello, buscamos comprobar si su concepción de la innovación se encontraba reducida a técnicas aparentemente novedosas.

Todas las personas entrevistadas conocen qué es la gamificación y el *flipped classroom* porque las han vivido durante su etapa escolar o porque las han aprendido en su formación inicial docente. Además, la mayoría piensa que son técnicas innovadoras porque son nuevas y dinámicas: “innovadoras son porque antes no se daban” (1D) y, aunque una de las personas entrevistadas menciona que no es algo que se haya descubierto ahora, sigue pensando que innovación es sinónimo de nuevo porque la palabra gamificación lo es: “pero la gamificación se lleva haciendo toda la vida, aunque no se llame gamificación. Será innovadora la palabra” (1B).

Uno de los grupos reflexiona sobre su mala experiencia con estas técnicas, pero piensan que pueden ser innovadoras, aunque no tengan ni un sentido ni un fin:

2E: Innovadora es, pero si funciona o no, depende de cómo lo organice el profesor.

2B: Claro, es que la palabra innovación creo que no significa que te vaya a salir bien, o sea puede salir mal y que estés innovando, no significa que vaya a ir todo genial.

Por tanto, creen que la innovación es adaptar a las prácticas educativas procesos novedosos, es hacer algún cambio, pero todo cambio no es una innovación y menos si no hay una finalidad de mejora y de transformación sujeta a principios y valores.

Esta concepción de la innovación provoca que las personas entrevistadas piensen que el primer blog que aparece al buscar innovación educativa sea adecuado para tener una primera idea y para comenzar a innovar. Afirman que seguirían informándose, pero para saber cómo poner en práctica esas técnicas o para buscar más, no porque les parezca que estas tendencias son

insuficientes para provocar una innovación o porque igual no son efectivas en sus determinados contextos:

E3: Principalmente, sobre cómo llevarlo a cabo al aula.

E2: Y si hay más formas, yo creo que hay muchas más.

Algunas de las personas entrevistadas tienen un discurso contrario a esta idea, no están de acuerdo con que estas técnicas sean innovadoras. Piensan que el *flipped classroom* no motiva, no se adapta a las características del alumnado y provoca un aumento de las desigualdades:

4E: Y que la clase invertida estás, literalmente, poniendo todo el peso en el aprendizaje de los niños en casa.

4A: ¿Y si los padres no pueden ayudar?

4E: Con niños pequeños, además, que los saturan a tareas y extraescolares, van a tener que ser ellos los que lleven todo el peso del aprendizaje para luego en clase contártelo.

4B: Yo creo que lo deberías plantear de otra manera para que no lleves ese trabajo a casa. Trabajas en clase, se expone en clase, no hace mucha falta que sea ellos solos en casa, sin tampoco darles unas pautas y con los recursos que igual no tienen.

4A: También se nota si una familia puede ayudar o no, porque una familia que no pasa tiempo con su hijo, está trabajando...

4B: O que tenga desconocimiento del idioma.

4E: Y que eso los niños lo notan, porque llegan al aula y algunos traen unos trabajos increíbles porque lo han hecho con ayuda de sus padres”.

De la misma forma, mencionan que la gamificación tiene que tener un objetivo y tiene que ser eficaz porque no todo puede reducirse a realizar juegos en el aula:

Útil, que le sea útil porque muchas veces te centras en que la cosa sea divertida, pero luego el niño no aprende nada. Entonces, que no se olvide también esa parte que creo que últimamente está pasando, las clases tienen que ser más amenas, pero se está olvidando una parte importante que es que esa persona se tiene que formar. Yo creo que hemos pasado de un extremo a otro, de ir a rajatabla, de memorizar, hincar codos, a otro relacionado con la diversión, dejar al niño que vaya a su bola. Todavía no hemos jugado en el medio (2D).

En consecuencia, estas personas, principalmente pertenecientes al cuarto grupo, menciona que seguirían buscando más información porque con este blog parece que la innovación se reduce únicamente a esas técnicas y en realidad es un enfoque que se debe mantener.

Cuando exponemos los cuatro modelos educativos que propuestos por Feu y Torrent (2021) y que se plantean en la metodología (Véase p. 50), todas las personas entrevistadas coinciden en que la medida menos innovadora sería la de implementar metodologías y tecnologías en las aulas porque creen que con eso no es suficiente. Sin embargo, como hemos podido comprobar anteriormente, la mayoría de participantes, en su discurso inicial, cuando definen o exponen ejemplos de lo que es la innovación educativa, hacen referencia a la incorporación de las tecnologías y de “nuevas” metodologías. Por tanto, en su imaginario colectivo no existía otra concepción de la innovación, pero al plantearles otras opciones tienen una tendencia de elegir lo que creen que es lo correcto.

Analizando cada uno de los grupos encontramos alguna diferencia. El tercer grupo expresa que ninguna de las medidas es innovadora porque ninguna es nueva:

3D: La de que las familias participen, cuando yo estudiaba las familias ya participaban en el centro.

3A: Y lo de mezclar al alumnado de diferentes edades ya se ve en un CRA. Las tecnologías casi siempre están en las aulas.

Siguen pensando en la innovación como en la introducción de algo nuevo y no creen en la necesidad de que haya una transformación de fondo a través del planteamiento de un proyecto social y político porque, como hemos comentado anteriormente, algunos de ellos piensan que la educación debe ser neutral.

El segundo grupo expone que para ellos y para ellas las medidas más innovadoras serían la participación de las familias en el centro y el mezclar a alumnos de distintas edades en las aulas. Sin embargo, cuando opinan sobre la participación de las familias, únicamente hacen referencia a que las familias se involucren en el centro participando en actividades: “Yo me he imaginado ir de excursión y que te lleves a los padres también” (2D). Por tanto, podríamos decir que piensan en la innovación como una alteración parcial que consiste en introducir novedades.

Por último, el primer y el cuarto grupo piensan que el cambio más innovador sería el de plantear un proyecto social y político porque se necesita un cambio global: “creo que es necesario un pacto político para hacer una legislación educativa. [...] sería un pacto entre todos para todos”

(1B). En este sentido, establecen que la innovación es, de acuerdo con estos autores, una renovación crítica que realiza alteraciones en el modelo y en el planteamiento pedagógico, aunque siguen sin aludir a la labor docente como una práctica política.

El cuarto grupo llega a plantear el mismo orden que establecen Feu y Torrent cuando les preguntamos cuáles serían las medidas más innovadoras. Piensan que lo más innovador sería plantear un proyecto social y político para que todos puedan innovar; después estaría la participación real y activa de las familias, un cambio que altera a todo el centro; a continuación, el mezclar alumnos de distintas edades en un aula, como un cambio que altera la estructura interna; y, por último, los cambios en la didáctica, la introducción de métodos, tecnologías, etc.

Por tanto, encontramos que la mayoría del alumnado comprende la innovación como un cambio en las técnicas y en los instrumentos. No se plantean el por qué y el para qué es necesario innovar. No es suficiente con criticar la educación “tradicional” o esconderla bajo una inmensidad de nuevos términos y técnicas, tenemos que eliminar las malas prácticas y buscar otras que puedan ayudar a aprender mejor y a formar ciudadanos y ciudadanas libres.

1.2. Innovación educativa como escaparate: entre lo público y lo privado

En la segunda situación dilemática las personas participantes de las entrevistas grupales tuvieron que decidir en qué centro escolarizaban a su hijo o hija: en uno que cumplía los criterios expuestos por el periódico *El Mundo* en un ranking de los 100 mejores colegios de España o en un colegio que seguía los criterios expuestos por Carbonell (2002) y, que, para nosotras, son los que realmente hacen que un centro se encuentre en el camino de la innovación (Véase pp. 46, 47 y 49).

Todas las personas participantes decidieron que escolarizarían a su hijo o hija en el segundo centro, el que cumple los criterios expuestos por Carbonell. Sus justificaciones hacen referencia a que consideran más importante que sus hijos e hijas aprendan valores, se eduquen en un clima democrático y de igualdad y sean personas críticas:

Me parece que así vas a hacer a los niños más personas para un futuro y no tanto basado en idiomas o informática y demás. Yo creo que son valores que van antes que, por ejemplo, las TIC o aprender un segundo idioma porque de qué te sirve saber inglés o francés si luego no sabes comportarte cuando eres mayor (2B).

Llama la atención que varias personas al presentarles la situación, mencionan el concepto “vender el centro” como si la educación fuese un mercado en el que las familias van eligiendo

“el producto” según sus intereses: “Si tú quieres venderme un colegio en pleno periodo de matriculaciones y me pones lo del primero a mí esto no me importa [...]” (1A).

Algunas de estas personas exponen este “mercado libre” de una manera más crítica, piensan que estos criterios solo son un escaparate y que, en el fondo, en la práctica educativa, los objetivos son otros: “No me creería ninguno, partiendo de la base de que vas a un cole y vende un profesorado y luego cada profesor es como le da la gana, pero apostaría por el segundo” (4B).

Además, varias personas se cuestionan la fiabilidad de los criterios expuestos por el periódico y hacen referencia a la privatización de estos servicios puesto que la mayoría de criterios se refieren a la cantidad de recursos o al prestigio de los centros:

4F: Yo no me fiaría mucho de la primera porque es de *El Mundo* para seleccionar los 100 mejores colegios de España, haciendo un ranking de colegios.

4B: ¿En base a qué?

4F: En base a estos criterios sin sentido.

4A: Seguro que los CRA no están incluidos.

4E: Esto huele a privada y concertada.

En este sentido, piensan que, si los mejores colegios del mundo se rigen por estos criterios algo estaremos haciendo mal, aunque en ningún momento hacen referencia a la propagación realizada por los medios de comunicación ni a la influencia de las empresas en la educación.

No obstante, entienden que el centro que sigue los criterios de *El Mundo* es el que realmente te asegura un futuro en la actualidad, pero piensan que con los otros criterios esa mentalidad puede cambiar:

2B: Para mí los segundos criterios (los de Carbonell) serían la base de la educación y los primeros los añadidos.

2D: Pero si te fijas, nosotros como sociedad nos exigimos estos criterios (haciendo referencia a los de *El Mundo*).

2B: Totalmente.

2D: Puedes ser la mejor persona del mundo, pero en una empresa lo que cuenta es esto, no te van a elegir porque seas majó y, al contrario, puedes ser muy buena persona, pero si no tienes experiencia, no tienes inglés, no sabes de informática, no te van a contratar.

2B: Ya, pero con estas bases (las de Carbonell) intentamos cambiar esa mentalidad que hay ahora. Entonces, ojalá algún día se llegue a conseguir, y cuente más que tengas objetivos como persona que el nivel de inglés.

Por tanto, no se dejan convencer por aquellos aspectos que pueden conceder a sus hijos e hijas un futuro mejor en la sociedad neoliberal actual, sino que creen en el poder transformador de la educación y apuestan por un centro realmente innovador. Pero piensan que su decisión se debe a que se encuentran estudiando educación y que otras personas elegirían el primer centro porque es lo que la sociedad busca: “Yo apostaría por el segundo porque nosotras somos maestras, pero a alguien externo le va a importar más los idiomas, le va a importar más que tenga material informático, que tengan pizarras digitales en todas las aulas” (4C).

A pesar de que la mayoría ha definido el concepto de innovación educativa haciendo referencia a nuevas metodologías y tecnologías, creen que el segundo centro, el que cumple los criterios de Carbonell, es el más innovador y dan varias razones referidas a la importancia de criterios como establecer una relación entre la teoría y la práctica, que se compensen las desigualdades o que se fomente la autonomía del alumnado, pero la justificación que aporta una de las participantes es la más acertada al hablar de innovación educativa entendida como renovación pedagógica: “porque es el que realmente provoca un cambio a mejor, lo demás es solo superficial” (1E).

Por tanto, como hemos expuesto anteriormente, en un principio no se plantean ninguno de los criterios expuestos por Carbonell sobre cómo tiene que ser un centro innovador, al contrario, hacen referencia a cambiar los espacios y las técnicas, como ocurre en los criterios expuestos por el periódico. Entonces, ¿qué es lo que ha cambiado? Parece que, al mostrar otros fines y criterios, su concepción cambia porque, como han mencionado, estudian educación y saben qué es lo que está bien, aunque no tienen una argumentación clara y precisa.

Por eso, cuando les preguntamos si un centro privado es más innovador que uno público, la mayoría piensa que no, que ambos pueden ser innovadores porque la titularidad no tiene nada que ver con la innovación y creen que la responsabilidad de la innovación recae principalmente sobre el o la docente. Exponen que el centro privado puede ser más innovador respecto a la

cantidad de recursos materiales, pero piensan que la innovación no se reduce únicamente a esto, que también un centro público puede innovar: “no tiene que ver tanto con la titularidad, depende del centro. Pero, igual se asocia más la idea de innovación a un colegio concertado privado porque suelen tener más recursos” (4F).

Algunas de las personas entrevistadas han estudiado o realizado las prácticas en colegios concertados o privados y defienden que estos centros pueden ser igual de innovadores porque han vivido experiencias donde las familias participaban en el centro realizando maquetas o porque han tenido docentes que se salían del modelo tradicional. Otras personas piensan que la innovación hace referencia a acciones aisladas que no requieren de todo el centro o de toda la comunidad, creen que el peso de la innovación recae únicamente sobre el o la docente, lo que provoca que piensen que cualquier centro puede ser innovador.

Es cierto que la innovación parte del deseo del profesorado por mejorar y transformar su práctica, pero no puede limitarse a ese carácter individual. Es necesario que el cambio se produzca desde la realización de tareas en común y desde la reflexión conjunta de la misma, no solo por parte del profesorado, sino por toda la comunidad. Además, tiene que tener un fin que asegure la equidad y el bien común de todo el alumnado y esto solo se consigue en la escuela pública.

Aunque todas piensan que ambos centros pueden ser innovadores, los dos primeros grupos mencionan que la privatización de la educación provoca que ese colegio ya no sea inclusivo y, en consecuencia, se forman a personas para conseguir un trabajo en la élite económica:

“Es que al privatizar la educación y ponerle un precio ya no estás siendo inclusivo” (1E).

[...] Siento que en el público realmente eres persona [...] En el privado no sé por qué, pero todos estos objetivos que hemos dicho (los de Carbonell) creo que se cumplen muchísimo menos, muchísimo, lo que buscan es salidas todo el rato y ser el mejor en todo (2D).

El dinero te hace tener un estatus en la vida que, por ejemplo, en la escuela pública no pasa porque hay diversidad económica, de etnias. En una escuela privada es como todo un poco más igual, no hay diversidad (2C).

Además, exponen que la educación de calidad es un derecho y que todas las escuelas deberían ofrecer esta educación. Por tanto, piensan que todos los centros educativos deberían poder realizar proyectos de innovación atendiendo a las características de su alumnado:

1A: Todos los niños, tienen derecho a estudiar, a que se les enseñe y todos los niños tienen derecho a que se les enseñen de la misma forma.

1E: Y de calidad.

1D: Aunque parece que ahora la calidad se consigue pagando.

1B: Pero eso también sería una idea errónea que tenemos porque estamos dando por hecho que la innovación está en lo privado.

Incluso el segundo grupo alude a la necesidad de que la educación sea laica, piensan que los centros religiosos no son innovadores porque no permiten al alumnado ser críticos y libres para decidir su pensamiento religioso:

2A: Uno de los objetivos que hemos puesto antes es formar personas libres.

2B: Claro, y si ya les estás diciendo que tienen que creer en esto, no les está dando ningún tipo de libertad ni de razonamiento.

El laicismo pretende desarrollar la libertad de conciencia, lo que conlleva un fomento de la autonomía del alumnado, uno de los objetivos que conlleva la innovación educativa. Por lo que, de acuerdo con el segundo grupo, un centro religioso no puede ser innovador.

2. INNOVACIÓN EDUCATIVA COMO ADJETIVO

Durante las entrevistas grupales pedimos al alumnado de Magisterio que nos dijese los adjetivos que usarían para definir el concepto de innovación educativa. En un primer momento, les dejamos libertad para que expresasen estos adjetivos. Los mencionados por cada curso se encuentran en la Tabla 10.

Tabla 10

Adjetivos que definen la innovación para el alumnado de Magisterio

| 1º | 2º | 3º | 4º |
|-------------|---------------|----------------|-------------|
| Creatividad | Divertida | Novedad | Futuro |
| Motivación | Novedad | Actualidad | Desarrollo |
| Interés | Útil | Cambio | Diferencial |
| Dinámica | Participativa | Transformación | Cercanía |
| Adaptativa | | | Revolución |
| Flexible | | | |

| |
|---------------|
| Participativa |
| Respetuosa |
| Eficaz |

Apreciamos que en los tres primeros grupos se hace referencia a que la innovación debe ser un cambio hacia lo nuevo, promoviendo la motivación, el interés o la creatividad. Estos adjetivos se suelen relacionar con las “nuevas” metodologías y las tecnologías, por lo que se vuelve a definir la innovación como un cambio aislado de instrumentos o de técnicas. Sin embargo, encontramos adjetivos como útil y eficaz, que muestran la necesidad de que la innovación tenga una finalidad.

También se centran en que la innovación debe tener en cuenta las características del alumnado y del contexto en el que se desarrolla con adjetivos como adaptativa, flexible o respetuosa. Además, se alude a la necesidad de que sea una práctica participativa y cercana en la que todas las personas sean parte del proceso.

Y, finalmente, destaco el adjetivo revolución. Buscando en el diccionario salen varias acepciones, pero se refiere a un levantamiento que busca un cambio profundo de mejora de la educación.

Posteriormente, les mostramos 30 adjetivos expuestos por el Chat GPT (Véase pp. 45, 46 y 49) y les pedimos que escogiesen seis en relación con la innovación educativa. Las elecciones de cada grupo se muestran en la Tabla 11.

Tabla 11

Adjetivos de la innovación elegidos por el alumnado de Magisterio

| ADJETIVOS | GRUPOS | | | | TOTAL |
|----------------|--------|----|----|----|-------|
| | 1º | 2º | 3º | 4º | |
| Creativa | 7 | 4 | 4 | 1 | 16 |
| Inclusiva | 4 | 3 | 2 | 6 | 15 |
| Dinámica | 4 | 3 | 1 | 4 | 12 |
| Flexible | 4 | 2 | 4 | 1 | 11 |
| Personalizada | 2 | 5 | 1 | 2 | 9 |
| Transformadora | 0 | 2 | 4 | 3 | 9 |

| | | | | | |
|------------------|---|---|---|---|---|
| Eficiente | 3 | 3 | 0 | 2 | 8 |
| Progresiva | 1 | 2 | 1 | 4 | 8 |
| Participativa | 0 | 6 | 0 | 2 | 8 |
| Colaborativa | 4 | 0 | 0 | 3 | 7 |
| Adaptable | 4 | 0 | 1 | 1 | 6 |
| Interactiva | 0 | 3 | 1 | 1 | 5 |
| Inspiradora | 3 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| Atractiva | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| Holística | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Abierta | 2 | 0 | 0 | 1 | 3 |
| Proactiva | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 |
| Disruptiva | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Problematizadora | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Empoderada | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Metacognitiva | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Evolutiva | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Tecnológica | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Impactante | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gamificada | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Científica | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Evaluativa | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sostenible | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Resiliente | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Autónoma | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Podemos comprobar que los adjetivos que han mencionado las personas participantes cuando les hemos preguntado libremente coinciden, en gran medida, con los que han elegido al mostrarles los 30 adjetivos expuestos por el Chat GPT, excepto el segundo más mencionado, “inclusiva”, nadie había hecho referencia a este adjetivo antes de mostrárselo. Por tanto, esta idea de innovación educativa como práctica inclusiva no se encuentra en su imaginario colectivo, solo aparece cuando se les plantea. Por este motivo, aunque todos los grupos mencionan este adjetivo, cuando les preguntamos si un centro privado puede ser innovador, la

mayoría dice que sí, sin tener en cuenta que a estos centros no puede acceder cualquier persona y, por tanto, no son inclusivos, aumentan las oportunidades de aquellas personas que ya se encuentran en una situación de privilegio.

Muchos de los adjetivos mencionados coinciden por los diferentes grupos, pero apreciamos alguna diferencia:

El primer grupo piensa que los adjetivos que identifican mejor a la innovación educativa son aquellos que hacen referencia principalmente a la creatividad y al dinamismo. Justifican que la innovación educativa tiene que ser creativa porque es necesario tener imaginación para crear cosas nuevas y hacer las clases más dinámicas: “creativa pues me parece que es un objetivo muy innovador porque creo que un profesor debe de ser muy creativo para poder conseguir dar ciertas asignaturas de una forma dinámica, creativa e innovadora, como estamos diciendo” (1B). Por tanto, vuelve a aparecer la idea de que la innovación se reduce a realizar cambios superficiales que, normalmente, se ajustan a las pautas ya establecidas y no provocan un cambio en la cultura escolar o en la gramática de la escuela.

El segundo grupo cree que los adjetivos que definen mejor a la innovación educativa son aquellos que aluden a la personalización de las clases en función de las características de alumnado: “personalizada porque creo que debe adaptarse a los alumnos. A lo mejor puedes crear una sesión como profesor que te valga el primer año con un grupo, pero a lo mejor para el siguiente grupo no te funciona” (2E).

Y a la participación de este alumnado en el aula, tomando responsabilidades y enseñándoles a tener iniciativa: “he puesto participativa la primera porque pedimos mucho a los adolescentes, sobre todo, que tomen responsabilidades de muchas cosas, pero no se les enseña a tener esa participación y a tener esa iniciativa” (2C).

Este grupo se centra en que la innovación se realiza de manera aislada en un aula, podría ser el comienzo, pero la innovación debe ser un proceso que se enmarque en un contexto y que implique a toda la escuela, aunque cada una tendrá su propio camino de cambio. De acuerdo con esto, algunas de las personas que también mencionan estos adjetivos añaden que la innovación además de ser personalizada para el alumnado, tiene que adaptarse al contexto, a la realidad y a la situación de cada aula: “tiene que adaptarse a contextos, a realidades, a la situación del aula” (1E) y, que la participación tiene que promover que toda la comunidad educativa se involucre en el proceso de innovación: “considero que en la innovación tienen que

participar todos, o sea, no solo los profesores, sino también la comunidad educativa, las familias, los niños y también otras personas externas que quieran participar” (1C).

El tercer grupo se centra en que la innovación tiene que ser flexible, creativa y transformadora, haciendo referencia a que esa transformación tiene que tener un objetivo de mejora: “[...] transformar lo que hay y mejorarlo” (3D). Además, es el grupo que más adjetivos diferentes menciona, hacen referencia a que la innovación es holística, empoderada, investigativa y problematizadora. Respecto a este último adjetivo, piensan que el llevar a cabo una innovación supone superar barreras y la primera sería el miedo a cambiar por parte del profesorado.

El cuarto grupo piensa que el adjetivo más acertado para definir la innovación educativa es que esta sea inclusiva. Creen que la inclusión es la base y el objetivo al que aspira la educación, una educación para todos y a la que todos puedan acceder: “yo creo que, sobre todo, como hemos puesto inclusiva, que se apueste por una educación inclusiva como el eje vertebrador de toda la educación, porque creo que es que ya es una realidad que nadie puede ser excluido” (4D).

En el relato autobiográfico que desarrollamos, acabamos exponiendo que para nosotras la innovación es sinónimo de renovación, es utopía, rebeldía, humanismo e incluso revolución, aunque no sean adjetivos, muestran que la innovación es un proceso de búsqueda constante de la mejora de la práctica educativa desde sus pilares fundamentales: la justicia social y la equidad, lo que conlleva inclusión, participación y colaboración.

3. EL CARÁCTER DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: ADAPTACIÓN O TRANSFORMACIÓN

Esta categoría nos permite conocer el carácter que tiene la innovación educativa para el alumnado de Magisterio, así como sus propósitos.

Una de las ideas más repetidas durante las entrevistas, principalmente por los dos primeros grupos, es que la innovación educativa permite que la educación se adapte a lo cambiante que es la sociedad:

“Ajustarlo a la sociedad, a los tiempos en los que estamos. No intentar enseñar para un mundo que ya no existe. Intentar ajustarte lo que puedas, en la medida que puedas a la sociedad en la que vives y que los niños pues sigan ese ritmo. Que es lo que nos cuesta porque tú has tenido una educación de una forma y ahora te toca llevarla de otra forma” (2D).

Al hablar de que la educación se adapte a la sociedad se refieren a que lo que se enseñe en la escuela sea útil para un futuro. Pero ¿qué es lo útil en la sociedad actual?, ¿cómo nos adaptamos a ella?, ¿perpetuando un modelo capitalista y neoliberal? Si realmente la innovación busca esa adaptación, nuestras escuelas deberían seguir los criterios expuestos por el periódico *El Mundo* con el fin de formar trabajadores productivos, emprendedores, eficientes, creativos y competitivos, que sepan manejar las tecnologías y hablar diferentes idiomas:

Yo creo que con este primer modelo en verdad están formando alumnos, ciudadanos para la sociedad que hay ahora, es decir, un niño que salga de este modelo, o sea, cumpliendo todo esto (los criterios de *El Mundo*) va a salir preparado para la sociedad de ahora (1E).

En consecuencia, algunas de las personas participantes hablan de que la innovación educativa debe tener un carácter transformador de mejora: “El objetivo de la innovación yo diría cambiar para mejorar” (1E).

Y afirman que la motivación o la creatividad, que son aspectos que se han comentado anteriormente, no son la finalidad principal de la innovación:

3C: Todo el mundo puede innovar en su contexto particular [...] Se puede contemplar como un objetivo que los niños vayan contentos a clase, pero no es lo principal.

L: ¿Qué es lo principal?

3C: Supongo que buscar una mejor educación.

Por ello, entre los objetivos que mencionan se encuentra principalmente la necesidad de ofrecer una educación integral y significativa para todo el alumnado, atendiendo a sus características y desarrollando su máximo potencial. Piensan que el objetivo de la innovación es el mismo que el de la propia educación y que lo importante no es solo adquirir conocimientos: “yo creo que no tanto adquirir conocimientos, contenidos como se ha buscado siempre porque tienes que cumplir con el currículo, sino una formación ya integral y que lo que aprendas, lo aprendas bien” (4B).

Sin embargo, únicamente hacen referencia a que la innovación educativa debe mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, pero, ¿cuál es el camino de la mejora? Ningún grupo menciona que esta transformación tiene que avanzar hacia el desarrollo de personas críticas y éticas, que se interesen y comprendan situaciones reales que permitan lograr una

sociedad más justa y solidaria. Esta idea de que la innovación tenga como pilar fundamental la justicia social únicamente la exponen algunas personas del Máster: “una de las premisas de la innovación educativa es que se trabaje bajo el marco de la equidad y de la igualdad de oportunidades” (MJ).

Para conocer sus ideas sobre los objetivos de la innovación educativa, les pedimos a las personas participantes de las entrevistas grupales que ordenasen los objetivos expuestos por Cañadell (2018) (Veáse p. 46). Sin embargo, no les dijimos que únicamente dos de esos objetivos se centraban en la innovación educativa, y el resto son objetivos manipulados por las empresas, los centros y los medios de comunicación con el fin de vender esas supuestas innovaciones basadas en tendencias.

El orden que establecieron las personas participantes se encuentra determinado en la Tabla 12.

Tabla 12

Orden establecido por el alumnado de Magisterio de los objetivos de la innovación educativa expuestos por Cañadell.

| OBJETIVOS | TOTAL | | | | | |
|---|-----------------|----|----|----|----|----|
| | POSICIONAMIENTO | | | | | |
| | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 6º |
| Formar ciudadanos y ciudadanas libres, críticas y capaces de transformar la sociedad. | 15 | 8 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| La educación centrada en el alumno y la necesidad de adaptar la educación a las necesidades de la sociedad del siglo 21. | 10 | 15 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mejorar la equidad de nuestro sistema educativo. | 0 | 2 | 9 | 7 | 6 | 1 |
| El fomento del “espíritu emprendedor”. | 0 | 0 | 5 | 10 | 7 | 3 |
| La necesidad de cambiar radicalmente las metodologías y pasar a educar por competencias y por proyectos a través de metodologías activas. | 0 | 1 | 9 | 2 | 6 | 6 |
| La utilización de las TIC y los medios digitales como herramientas fundamentales. | 0 | 0 | 0 | 4 | 6 | 15 |

Como objetivo principal, 15 personas determinaron en primer lugar “formar ciudadanos y ciudadanas libres, críticas y capaces de transformar la sociedad”, 8 personas lo colocaron en segunda posición, una persona en tercera y otra en cuarta. Por tanto, la mayoría coloca en primer

lugar uno de los objetivos que Cañadell señala como el principal de la innovación educativa, aunque no todas justifican el por qué, una hace referencia anteriormente a que era necesario transformar la sociedad porque actualmente nos encontramos en un mundo competitivo e individualista: “pienso que actualmente la sociedad está perdiendo los valores, todo es competitividad, mirar por uno mismo sin respetar a los demás” (3A).

El objetivo de “la educación centrada en el alumno y la necesidad de adaptar la educación a las necesidades de la sociedad del siglo 21”, lo colocan 10 personas en primer lugar y 15 en segundo. Por tanto, todas piensan, como hemos comentado anteriormente, que es necesario adaptar la educación a la sociedad para poder desenvolverse en el mundo actual y, aunque hacen referencia a la necesidad de tratar temas que se encuentran presentes en la sociedad, no mencionan temas sociales: “porque yo creo que hay muchos temas en la sociedad que están presentes y se deben impartir en los centros educativos y en la educación en general” (1C).

“Mejorar la equidad de nuestro sistema educativo” lo sitúan dos personas en segundo lugar, nueve en el tercer puesto, siete en el cuarto, seis en el quinto y uno en el último. Por tanto, podríamos decir que es uno de los más colocados en el tercer lugar y es el otro objetivo real de la innovación educativa.

Los siguientes objetivos que la mayoría disponen en el cuarto y en el quinto lugar son el fomento del espíritu emprendedor y la necesidad de cambiar las metodologías. Respecto al primero, algunas participantes del primer grupo mencionan que no creen que sea realmente un objetivo, mientras que el tercer grupo expone que es necesario que la gente sea más emprendedora y cree empresas: “la sociedad evoluciona cuando la gente innova y crea empresas” (3D). Con este objetivo pareciera que la educación tiene que servir a las empresas para formar ciudadanos y ciudadanas emprendedoras y creativas que se adapten a un mundo competitivo, en lugar de ofrecer herramientas, valores y conocimientos para que sean capaces de transformarlo.

En cuanto a la necesidad de cambiar las metodologías, muchas de las personas comentan que les suena mal la palabra “radicalmente” porque existen metodologías que funcionan y que no cambiarían: “con lo de cambiar radicalmente las metodologías tengo sentimientos encontrados porque sí, se necesitan cambiar, pero es que hay algunas que están bien” (1E). Les suena mal la palabra “radicalmente”, pero a nadie le suena mal que el cambiar las metodologías sea un objetivo de la innovación. El cambio de método tiene que tener, como mencionamos en el relato, un carácter social que conduzca al desarrollo de conductas éticas y de pensamiento

crítico respecto a cuestiones sociales. Por tanto, vuelve a reflejarse la asociación de la innovación con el uso de metodologías “nuevas”.

Por último, la mayoría coloca “la utilización de las TIC y los medios digitales como herramientas fundamentales”. Algunas personas consideran que es necesaria la utilización de las TIC porque es algo que se encuentra en la sociedad: “he puesto la utilización de las TIC, porque lo considero importante ya que es algo que está metido en nuestra vida y aunque lo queramos ignorar, está ahí” (1B). No obstante, otras personas piensan que no es una herramienta fundamental ni un objetivo de la innovación: “pienso que es un medio, no un fin en sí mismo” (3C).

Estos posicionamientos nos vuelven a mostrar la tendencia de los participantes a elegir en los primeros lugares aquellos objetivos que consideran más adecuados respecto a la innovación. Pero cuando se les plantean las preguntas de manera abierta, sin tener opciones, ninguna de las personas alude a la formación de ciudadanos y ciudadanas libres y críticas o a la equidad en la educación. Como hemos comentado, hacen referencia a un cambio a mejor centrado en el proceso de aprendizaje, pero no mencionan el carácter social de este proceso.

4. INNOVACIÓN EDUCATIVA COMO RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

La innovación educativa es sinónimo de renovación pedagógica. Sin embargo, cuando preguntamos al alumnado de Magisterio si conoce qué son los Movimientos de Renovación Pedagógica, únicamente saben contestar dos personas del cuarto grupo de manera superficial: “son movimientos que se crean y que básicamente pretenden innovar educativamente [...] poner en común todo lo que piensan la gente que está preocupada por la innovación” (4F).

El desconocimiento de ambos términos provoca que ningún grupo esté seguro de si la innovación y la renovación tienen el mismo significado o de si existe alguna diferencia entre ambos conceptos. En la definición aportada por el cuarto grupo podemos apreciar que realmente consideran la innovación como sinónimo de renovación porque piensan que los MRP se mueven para conseguir una innovación educativa: “los Movimientos de Renovación Pedagógica se mueven para conseguir la innovación educativa” (4F). Por tanto, si estos movimientos buscan la innovación educativa, ambos conceptos tendrán las mismas características. De la misma manera, el segundo grupo, desde su desconocimiento, opina que podrían llegar a entender la innovación como renovación pedagógica porque aparentemente siguen el mismo camino: “tienen cosas en común, va ligado” (2B).

Por su parte, el tercer grupo tiene la idea de que innovar es implementar algo nuevo y renovar sería mejorar algo que ya ha existido. Por eso, piensan que hay que renovar para innovar o viceversa: “innovar es conocer algo nuevo, necesita renovar lo que hay ya” (3C). El primer grupo está de acuerdo con esta idea, pero una de las personas opina que la innovación pudo haber surgido de la renovación porque es algo más nuevo: “yo creo que igual la innovación está dentro de la renovación porque si renuevas, innovas. Esto igual es el pilar fundamental y a través de esto surgió lo de la innovación educativa porque es algo más nuevo” (1F). Realmente ha surgido como una nueva palabra a partir del término “renovación pedagógica”, pero ha sido tergiversada por los medios de comunicación, las empresas y el “mercado” educativo y esta idea es desconocida por el alumnado de Magisterio.

Están de acuerdo con todas las características de la renovación pedagógica, que sea emancipadora y transformadora, comprometida políticamente, pública, horizontal y democrática:

Creo que la escuela es de todos, por lo que la escuela pública es esencial Laica, no se puede obligar a nadie a creer en una religión. Inclusive ya lo hemos hablado. Comprometida políticamente igual no suena, pero es cierto que nos basamos en la política, que todo el tema burocrático, tienes que cumplir con un currículo que se establece (4B).

No obstante, como hemos comentado al principio, cuando hablamos del compromiso político del profesorado únicamente se hace referencia a la ley y no al pensamiento docente. Incluso uno de los participantes piensa que sería necesario cambiar la palabra “político” por “social”:

El políticamente me parece mucho más radical en este aspecto porque puede guiarse por intereses. Si lo enfocas por lo social, te centras en la sociedad, no te dejas llevar por ideologías. De esta manera, está relacionado con lo que hemos dicho antes, formar ciudadanos y ciudadanas (3E).

Basándonos en las características de la RP expuestas durante las entrevistas (Véase pp. 49-50), podemos comprobar que el alumnado de Magisterio piensa que la educación tiene que ser transformadora y emancipadora, aunque como hemos comentado antes, no hacen referencia a una transformación social, se limitan a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Piensen que el profesorado tiene que tener un compromiso social, ético y político, pero como expondremos más adelante, solo hacen referencia a ello cuando se lo planteamos.

Además, creen que la educación precisa de la presencia y participación de la comunidad educativa: “yo creo que también en las escuelas falta mucho sentimiento de comunidad” (1B). Hablan de la necesidad de trabajar conjuntamente y de que haya comunicación: “y que perciban que la escuela y la familia van de la misma mano” (3C). Pero, cuando les preguntamos por la participación de las familias, algunas personas creen que su participación en el centro únicamente debe limitarse a realizar actividades.

Hacen referencia a que las familias y la comunidad puedan tomar parte en las decisiones del proceso de innovación cuando les preguntamos si tendrían en cuenta sus opiniones, así como las del alumnado. Todas las personas participantes están de acuerdo en que deben ser parte del cambio, creen que, de esta manera, a través del diálogo y del consenso, sería una buena forma de comenzar a innovar porque una escuela innovadora es la que deja espacio a las niñas o a los niños para expresarse: “son los que al final están viviendo la educación, son los que pueden dar toda la información para mejorar” (4G).

Además, el cuarto grupo comenta, a raíz de lo experimentado con la entrevista grupal, la necesidad de colaborar y dialogar con otras personas comprometidas con la educación: “al final, la educación la hacemos todos, entonces reunirse entre todos para intentar cambiarlo es lo que hay que hacer, moverlo entre todos” (4F).

Por último, a través de la primera situación en la que presentábamos un centro público y otro privado, hemos podido comprobar que la mayoría de participantes apostaba por una escuela de todas las personas para todas las personas y que fuese laica para poder formar ciudadanos y ciudadanas libres y críticas.

5. INNOVACIÓN SIN COMPROMISO, UN DISFRAZ DE LA EXCLUSIÓN

En primer lugar, nos gustaría hacer alusión al compromiso de las personas participantes en el estudio, exponiendo por qué decidieron estudiar Magisterio y dedicarse a la educación.

Las personas del primer grupo y del segundo grupo eligieron estudiar Magisterio porque es algo que les gusta y porque durante el Ciclo superior o en otras actividades pudieron comprobar que tenían vocación: “me decanté por los niños, porque además también es algo que me gusta mucho desde pequeña. Siempre me han dicho que tengo vocación por esto, así que por eso” (1D). “Yo porque era lo que yo quería hacer. De pequeña siempre he dicho que quería ser

profesora y bueno, tuve la oportunidad de meterme en Magisterio y creo que he decidido bien” (2F).

En el tercer grupo hay personas que decidieron meterse en Magisterio porque les gusta, otras porque tuvieron referentes durante su etapa escolar que les marcaron y quieren continuar su labor, y otras porque quieren cambiar la educación y la sociedad, aunque no tienen claro por qué, comentan que la sociedad está perdiendo los valores al basarse en una competitividad imperante: “la sociedad necesita un cambio y la educación es el pilar básico para ese cambio” (3B). El cuarto grupo expone que también decidieron estudiar Magisterio para cambiar el mundo y mejorar la vida de las personas:

Porque a mí la educación me parece el arma más potente para cambiar el mundo y obviamente tú no puedes cambiar el mundo, pero puedes poner tu granito de arena. Si mínimamente puedes lograr que un niño no tenga fracaso escolar ya has hecho algo por la humanidad es un mínimo, pero es como tu granito de arena, yo por eso escogí Magisterio (4C).

En consecuencia, apreciamos una evolución desde los primeros cursos hasta el último. Comienzan llegando al Grado con el pensamiento de que ser docente es vocacional, pero a medida que avanzan comprenden que no se trata de vocación, sino de compromiso, porque, como exponemos en el relato, la labor docente es una labor pública que requiere de un compromiso con esa labor social. Por ello, su pensamiento evoluciona desde un sentimiento más individualista, haciendo referencia a lo que les gusta, hacia un pensamiento más social basado en la transformación y mejora de la educación y de la sociedad. Incluso una de las participantes expone esta evolución:

Yo he de decir que no he sido tan consciente de la importancia que tiene la educación hasta que no he estado dentro de la carrera y he podido evidenciar, por ejemplo, una experiencia como las prácticas. Creo que mucha gente al entrar a esta carrera empieza diciendo me gustan los niños, me gusta mucho la docencia, me siento muy cómoda, me veo en un futuro, pero realmente no ves la importancia y el efecto que causas como una simple docente, la importancia que tiene hasta que ejerces de ello y ha sido mi caso (4B).

Y, yendo más allá, en el relato autobiográfico hemos expuesto que este compromiso social se conforma como una forma de vida en la que se apuesta por la defensa de derechos y de una educación de calidad:

Ahora lo pienso y si me preguntan por qué he estudiado Magisterio, por qué quiero dedicarme a ello y por qué he decidido seguir formándome, respondería que, porque la educación para mí es una forma de vida, una manera de vivir basada en la transformación y en la mejora de la sociedad; porque me gustaría formar parte de la defensa de los derechos de los niños y de las niñas; porque apuesto por una educación de calidad; y, de forma algo egoísta, porque me hace feliz (L).

Entonces, nos planteamos cómo tiene que ser el profesorado innovador. Las personas participantes piensan que los maestros y maestras innovadoras deben ser “guais”, creativas y tienen que saber motivar al alumnado: “que motiva, que salen de lo que es llegar a clase y que me pongan una presentación” (1C). Por este motivo, exponen que el profesorado innovador es aquel que emplea otras metodologías o técnicas diferentes a lo considerado “tradicional”: “[...] No hace falta que la innovación sea cambiando todo el colegio, simplemente, el maestro, la forma de dar sus clases y ya está” (2A). De esta manera, vuelve a aparecer la idea de que las maestras o maestros son los responsables de la innovación porque la conciben como cambios aislados que se realizan en las aulas y que no afectan a la estructura del centro y, algunas veces, ni siquiera a la propia estructura del aula porque, como hemos comentado, son cambios que se adaptan a pautas ya establecidas

En consecuencia, cuando el alumnado de Magisterio menciona algún ejemplo de docentes innovadores que han tenido a lo largo de su escolaridad, la mayoría hace referencia a los que han cambiado su forma de dar clase, haciéndola más manipulativa, en el aire libre o empleando las tecnologías:

Yo sí que tuve un profesor, que creo que se esforzaba en quinto y sexto de Primaria. A medida que nos iba conociendo, iba integrando cosas nuevas en clase. Por ejemplo, éramos ruidosos y era un poco complicado que él diese la clase de la mejor forma posible. Entonces, nos trajo como un semáforo. Si hacíamos mucho ruido encendía la luz roja y nosotros al ver la luz ya sabíamos que nos teníamos que centrar centramos y no hacía falta gritase. Cuando estábamos portándonos bien lo ponía en verde. Hizo muchas cosas más, pero ahora mismo no me acuerdo (2E).

Además, algunas personas del segundo grupo añaden que el profesorado innovador debe estar atento a lo que pase en la sociedad. Sin embargo, no hacen referencia a las situaciones sociales que se desarrollan en la actualidad como, por ejemplo, la guerra o la inmigración, sino a memes que se viralizan en las redes sociales. Esta situación se debe a que tienen como referentes de la innovación a docentes que se dedican a enseñar por redes sociales lo que realizan en sus clases. Este contenido suele basarse únicamente en la elaboración de recursos digitales o manualidades, en mostrar cómo corrigen exámenes o en hacer actividades dinámicas porque es lo que llama la atención.

Atento a lo que pase. Últimamente me está saltando un docente que tendrá 23 años en TikTok y a sus alumnos les da clases relacionadas, a lo mejor los memes que están pasando ahora como el de David Bisbal. Entonces, yo pienso que tiene que estar muy atento a todas las novedades que ocurren para llevarlas a la clase y adaptarse a los alumnos, que es lo que están viendo todo el rato en las redes (2C).

No conocen lo que son los MRP, referentes que realmente contagian su compromiso social y político con la educación, sino que se forman en las redes sociales a través de personas que normalmente limitan la educación a recursos y técnicas aparentemente innovadoras. A pesar de ello, el cuarto grupo comenta que han tenido docentes durante la carrera que han marcado su camino de la innovación hacia la mejora de su práctica docente:

Y los profesores de la carrera que ha intentado también plantar la semilla de la innovación son de los que más te vas a acordar, porque luego, cuando tú estés en clase, vas a intentar tirar de eso. A mí me han pasado que ahora en el colegio intento tirar de las cosas que más me han gustado a lo largo de la carrera, con la que más me he quedado para poder hacerlo lo mejor posible (4F).

Uno de los participantes alude a que el profesorado innovador tiene que tener deseo por cambiar su práctica y basarse en los adjetivos mencionados: “yo creo que con que el profesor tenga ganas de cambiar y usar estos adjetivos que hemos puesto, poco a poco va a ir saliendo todo y sin que se dé cuenta nadie realmente” [...] (2B). Por tanto, si el profesorado debe seguir esos adjetivos, no solo tiene que ser creativo, sino también inclusivo, colaborativo, participativo, flexible, abierto, etc.

Sin embargo, ninguna persona de las entrevistas grupales hace referencia a la necesidad de que el profesorado se encuentre comprometido social, ética y políticamente, solo se lo plantean

cuando se expone en las características de la renovación pedagógica. En ese momento, la mayoría está de acuerdo con ello: “lo que pone del compromiso social y ético del profesorado, sí, porque necesitas un compromiso para poder hacer un cambio” (4F).

Por tanto, no tienen interiorizada la idea de que el profesorado tiene que tener un compromiso con la educación, con su labor social, con su labor ética y con su labor política. Únicamente las personas del Máster mencionan en sus definiciones sobre innovación educativa la necesidad de este compromiso:

La innovación educativa alude al compromiso y a la inquietud por parte de los agentes educativos para mejorar sobre la práctica y, de esta forma, mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje con el objetivo de contribuir al desarrollo integral del alumnado (MJ).

Y, en este sentido de mejora de la práctica del aula, una de las personas del Máster añade que la innovación conlleva investigación por parte del profesorado para poder dar respuesta al posible problema: “innovación no existe sin investigación porque también puede existir un resultado totalmente nuevo, al final, la clave es la investigación, dado que en ella se plantea el problema, se desarrolla la solución y se evalúa su aplicación” (MD).

6. FORMACIÓN EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

Con esta categoría buscamos conocer la formación que ha recibido el alumnado de Magisterio en innovación educativa.

Las personas participantes expresan que su formación en innovación educativa ha sido muy superficial y nunca les han enseñado cuál es su concepto, su significado y sus propósitos: “no, el concepto no nos lo han explicado nunca, o sea, me imagino que nos hayan dicho herramientas que tengan que ver” (4C).

Comentan que las asignaturas del Grado en las que han recibido algo de formación sobre el tema son:

Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la educación en la que han aprendido que actualmente se está reduciendo la innovación al uso de las tecnologías y que la educación no está dando respuesta a los nuevos recursos que están apareciendo:

Como que la tecnología está avanzando mucho y que la educación ha llegado a un punto en el que se ha quedado estancada. Entonces, todo avanza en la sociedad en la que

vivimos es muy cambiante, tenemos nuevas tecnologías, muchos nuevos recursos y que a lo mejor la educación como tal no los está aprovechando ni adaptándose a lo que es la sociedad actual (1A).

En la asignatura de Métodos de Investigación e Innovación educativa aprendieron que la innovación se basa principalmente en emplear nuevas metodologías y recursos: “nos han hablado un poco en primaria, pero te lo explican cómo metodologías, estrategias más antiguas y cómo las puedes plantear en la actualidad, pero sin llegar a profundizar demasiado” (3E).

En la guía docente de esta misma asignatura encontramos que la parte dedicada a la innovación se basa principalmente en estos aspectos destinado a hablar sobre nuevas metodologías y recursos. Por eso, entre sus objetivos aparece: “conocer las últimas tendencias en innovación educativa (nuevas metodologías, uso de las TIC, etc. para la mejora del pensamiento, el aprendizaje, la motivación y el compromiso académico del alumnado)”. También se hace referencia a la necesidad de relacionar la investigación y la innovación, así como de favorecer la reflexión continua. No obstante, ningún estudiante comenta estos aspectos a lo largo de las entrevistas.

En el resto de asignaturas también han recibido formación porque el propio profesorado intentaba ser más innovador desde su área. Sin embargo, solo hacen referencia a que cambiaban los métodos:

hay profes que han insistido más en una nueva, en una nueva manera, no una nueva manera, sino en una manera más moderna, más actual de explicar la Lengua o explicar la literatura infantil y cosas así, que es cierto que igual no trata la innovación educativa como tal, pero sí que hace referencia a nuevos métodos que al final implican esa innovación (4B).

Por eso, cuando les preguntábamos dónde habían conocido tendencias como el *flipped classroom* o la gamificación, la mayoría afirmaba que había sido durante el Grado porque varios docentes las habían implementado y, aunque varias personas afirman que no fue una buena experiencia porque no aprendieron, piensan que son técnicas innovadoras porque son nuevas.

No tienen en cuenta cuál es realmente el fin de cambiar esos métodos. Como exponemos en el relato, parece que, durante nuestra formación, nos han inculcado que es más importante emplear metodologías nuevas o técnicas y aplicaciones novedosas que la verdadera finalidad de la educación. Entonces, la formación que están recibiendo en innovación educativa se está

reduciendo a cambios aislados sin garantizar un compromiso del profesorado y sin establecer relaciones entre teoría y práctica.

No obstante, pensamos que el desconocimiento del significado de la innovación educativa provoca que no tengan en cuenta otros aprendizajes relacionados con la innovación que han podido recibir durante su formación, ya que en el relato autobiográfico encontramos que se hace alusión a otros aspectos como la continua reflexión conjunta a través de tertulias, el trabajo colaborativo constante en todas las asignaturas o el aprendizaje de referentes como Freire o Freinet.

A pesar de ello, en el mismo relato mostramos que la mayor formación que hemos recibido sobre innovación educativa se ha dado fuera de las asignaturas del Grado, durante las prácticas, en nuestra participación en el Grupo de Innovación Docente «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela» y en el MRP «Conspiración educativa», así como en el Máster de Investigación e Innovación Educativa.

Por tanto, encontramos una formación inicial en innovación educativa insuficiente, se aprecia una falta de conocimiento, de reflexión y de justificación en el discurso del alumnado. Necesitamos que la formación inicial garantice el compromiso ético y político del profesorado; forme profesionales críticos capaces de intervenir en la práctica, tomando decisiones basadas en conceptos teóricos, y no en medios poco fiables; fomente la reflexión conjunta y la construcción del conocimiento de manera colaborativa, acabando con la idea individualista de cada aula o de cada centro; establezca una relación directa con las prácticas que se desarrollan en las escuelas, buscando espacios para compartir experiencias o preocupaciones; promueva la investigación en relación con la práctica educativa y con la innovación; y asegure su formación continua.

7. RELATO AUTOBIOGRÁFICO

El relato que se presenta a continuación se encuentra narrado en primera persona del singular, desde nuestra propia voz, puesto que muestra nuestra proyección y percepción del significado de la innovación educativa, por lo que se encuentra construido desde la subjetividad, naturaleza y honestidad.

Como ya sabéis, me llamo Laura Escalona Rubio, tengo 23 años y soy de una pequeña ciudad de La Rioja llamada Arnedo, conocida por la industria del calzado. Siempre me he considerado una chica algo tímida, que no le gusta llamar la atención, perseverante con lo que quiere, aunque

poco organizada, empática, amable y abierta. Supongo que si le pido a personas que me conocen que me describan, dirían otros adjetivos, pero creo que estos definen la experiencia que relato a continuación.

Sobre la decisión de estudiar Magisterio, en realidad no sé si llamarlo decisión o suerte, porque realmente no tenía claro qué hacer. La etapa de bachillerato fue algo complicada para mí, estaba en un momento en el que nada me motivaba y solo intentaba sacar buenas notas por la presión que sentía a mi alrededor. Esa etapa de la adolescencia en la que no sabes quién eres ni lo que quieres. Terminé bachiller con unas calificaciones notables y yo seguía sin saber lo que realmente me gustaba, pero tenía clara una cosa, mi elección tenía que ser mía y lo que eligiese tenía que “servir” para algo, sentía que necesitaba aportar algo en la sociedad. Mi madre es orientadora así que intentó ayudarme todo lo posible, ella me decía que también veía eso en mí, que me tenía que dedicar a algo en donde tratase y ayudase a las personas. Me planteé tres opciones: estudiar Enfermería, estudiar Química con el fin de ser profesora o estudiar Magisterio. Supongo que estas tres opciones también venían por la educación que había recibido en casa, mi hermana enfermera y mi madre orientadora y pedagoga en un colegio. Como no lo tenía claro, en las diferentes universidades fui eligiendo una cosa u otra, en algunas ponía como primera opción Enfermería, en otras Química y en otras Magisterio. Finalmente, me decidí por Magisterio, no sé explicar el por qué, pero en ese momento me parecía la mejor opción. Reflexionaba sobre mi etapa escolar y veía dos posiciones, por un lado, aquellas profesoras y profesores que me habían marcado y que me habían hecho mejorar como persona y, por otro, aquellos de los que no había aprendido nada, solo a memorizar. Me gustaría ser de las primeras, de las que te aportan algo, de las que se preocupan por ti, como mi madre.

Una vez que “sabía” que quería estudiar Magisterio, estaba entre dos alternativas, estudiar en Logroño, cerca de casa, o en Segovia, donde tenía la opción de estudiar el Doble Grado de Educación Infantil y Primaria. Me decanté por Segovia, estaba más lejos, pero necesitaba cambiar, salir, abrirme y, además, el Doble Grado me daba la oportunidad de saber si prefería Educación Infantil o Educación Primaria.

Llega el primer año del Grado y comienza la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad. La primera pregunta que aparece por qué decidimos estudiar Magisterio. La mayoría de mis compañeras y compañeros respondían que, por vocación, yo lo pensaba y no quería responder algo tan simple, para mí era algo más, aunque la timidez me solía frenar a expresarme, dije: “mi madre me ha inspirado a estar aquí, estoy buscando algo que me llene como persona y que

pueda llenar un poquito a los demás”. Continuó la clase hablando sobre temas sociales, transformación, bienestar, coeducación, desobediencia... Y seguimos con la asignatura de Organización y Planificación Escolar, en la que tratamos la importancia de la educación, la historia de la misma y sus referentes. Salí ese día y pensé: “qué suerte he tenido, esto es lo que realmente quiero hacer”.

Ahora lo pienso y si me preguntan por qué he estudiado Magisterio, por qué quiero dedicarme a ello y por qué he decidido seguir formándome, respondería que, porque la educación para mí es una forma de vida, una manera de vivir basada en la transformación y en la mejora de la sociedad; porque me gustaría formar parte de la defensa de los derechos de los niños y de las niñas; porque apuesto por una educación de calidad; y, de forma algo egoísta, porque me hace feliz.

Volviendo a la formación durante el Grado, me gustaría hacer un recorrido reflexivo y crítico, centrado en mi formación sobre innovación educativa. Entré a la carrera en el año 2017, durante esos años creo que no me planteé lo que era innovación educativa ni lo que ésta suponía. Por tanto, lo relatado a continuación, no sé si supuso para mí una formación sobre innovación educativa, pero pienso que son experiencias que han ido construyendo mi percepción sobre este tema.

Lo primero que llamó mi atención durante esta formación fue cómo estábamos continuamente reflexionando, debatiendo y argumentando. Era algo nuevo para mí, mi etapa escolar se basó en memorizar y poco más. Por tanto, las tertulias dialógicas fueron un descubrimiento que me fascinaba, estábamos dando nuestra opinión y estábamos debatiendo en clase con la profesora o el profesor. Me encantó, bueno y me sigue encantando, aunque a veces sean demasiadas.

En relación con lo anterior, recuerdo cuando hablamos sobre la educación para la desobediencia. “Educar, ¿para qué?, ¿para desobedecer? Si siempre nos han dicho lo contrario”– pensaba. La profesora hizo una dinámica para explicarlo: llegó un día y dijo que había un examen sorpresa que contaba un 5%. Todas obedecemos y nos pusimos a hacerlo, el examen no tenía ningún sentido e incluso echó a un compañero por supuestamente copiar. Nadie dijo nada. Entonces, la docente explicó que ella no podía hacer eso, pero que teníamos tan interiorizado que el docente es la autoridad y que debemos obedecerle que somos incapaces de llevarle la contraria. Nunca me lo había planteado y tenía razón, nos han enseñado a ser personas que no tienen un pensamiento propio, que no tienen opinión, ni derechos se podría decir.

También aprendimos sobre coeducación, sobre la necesidad de educar desde y para una igualdad. No obstante, también nos encontramos con asignaturas que hablaban de inclusión desde la mirada del diagnóstico, centrada en el alumnado con necesidades educativas especiales.

Conocimos escuelas alternativas como Amara Berri o el Roure y referentes como Freire o Freinet, aunque lo recuerdo como algo muy superficial sobre lo que no profundizamos.

Llegaron varias asignaturas equivalentes a las asignaturas que se estudian en Educación Primaria como Educación Física, Arte, Música o Experimentales. Todas ellas me hicieron cambiar la mirada, me enseñaron que la Educación Física no solo sirve para enseñar deportes, que el Arte no solo es dibujar, que la Música no se basa únicamente en tocar la flauta o que las Ciencias no significan aprender términos y técnicas. Todas se dieron de una forma diferente, interactuábamos con nuestros compañeros y compañeras, compartíamos y reflexionábamos. Experimentamos, a la vez que aprendimos, cómo esas asignaturas podían ser de una forma diferente basada en la mejora y en la formación de personas libres y críticas. Sin embargo, nos encontramos con asignaturas incoherentes, en las que se hablaba de metodologías activas o de la necesidad de cambiar la educación tradicional, pero las clases se basaban en la exposición de una presentación. ¿Cómo íbamos a cambiar si no sabíamos cómo ni para qué? ¿Cómo íbamos a hacerlo si nuestro profesorado no mostraba un compromiso con la educación y nuestra formación?

Centrándonos en la asignatura “Métodos de Investigación e Innovación en educación”, que es a la que más referencia se ha hecho durante las entrevistas, puedo decir que ni siquiera recordaba que esa asignatura tratase sobre innovación educativa. Lo único a lo que se denominó innovación fue a unas aplicaciones digitales que podíamos usar en el aula para hacer actividades más dinámicas, más interactivas y, supuestamente, más motivadoras. Esto no solo sucedía en esta materia. Cuando nos mandaban hacer alguna Unidad Didáctica (UD), que era en la mayoría de asignaturas, teníamos que intentar que las sesiones fuesen dinámicas, con juegos, usando las TIC o aplicaciones como el Kahoot o el Canva. A veces parecía que introducir todo eso era más importante que el propio fin de la UD o de la propia educación.

Supongo que si me hubiesen preguntado en ese momento qué es la innovación educativa hubiese respondido usar las TIC, hacer actividades dinámicas, juegos, todo aquello que sea diferente a lo tradicional, a lo común, haciendo referencia a lo nuevo y a lo novedoso. Sin

embargo, buscando la palabra innovación en trabajos que realicé, he encontrado esto en un diario de reflexión elaborado en el primer curso:

Las ideas más destacadas durante la tertulia fueron la necesidad de promover las innovaciones a las familias para colaborar en conjunto ya que hay muchas veces que no confiamos en las posibilidades propuestas para la mejora del aprendizaje y pensamos que lo tradicional es lo correcto. Por otro lado, también hablamos sobre la importancia que tiene la cooperación de las niñas y niños en las actividades que se realizan en los centros y el avance que supone cambiar las metodologías para favorecer el aprendizaje y la calidad educativa. Finalmente, debatimos sobre las maneras que debe seguir un colegio para innovar y mejorar. En principio, lo primero sería actuar desde dentro para que al ponerlo en práctica las niñas y niños, así como la familia y el profesorado se den cuenta de la mejora que supone. Otras veces puede que sea el propio centro el que establece las innovaciones o incluso lo proponen las familias (Escalona, 2017).

Realmente no encontramos ninguna reflexión ni argumentación sobre el tema, pero creo que iba por el camino correcto.

Llegaron mis primeras prácticas, uno de los momentos más decisivos en mi formación. Tuve la suerte o, como hemos planteado antes, la buena decisión, de escoger un centro abierto, cercano, respetuoso, un centro que era comunidad y también de tener dos buenos tutores, el del centro y el de la universidad.

Lo que más destaco de esas prácticas es la participación de las familias. Todas las semanas llegaban familiares para realizar grupos interactivos y, aunque su nivel socio-económico era bajo e incluso algunas no sabían el idioma, siempre estaban ahí pendientes de la educación de sus hijos e hijas. Recuerdo una reunión con las familias en la que el tutor contó lo que se estaba haciendo, cómo estaba yendo el grupo y dejó tiempo para que las familias pudiesen compartir sus ideas, pensamientos u opiniones. Había algún padre preocupado porque sus hijos e hijas no estaban al nivel de otros niños y niñas que pertenecían a otros centros. El profesor dijo: “sé que es importante saber hacer fracciones, conocer los adjetivos, pero creo que están aprendiendo cosas realmente necesarias, son un grupo estupendo, están siempre colaborando entre ellos, se ayudan los unos a los otros, saben argumentar, son capaces de tomar decisiones, se respetan por muy diferentes que sean, han aprendido a convivir”. Las familias asintieron y agradecieron la labor del profesor.

No solo existía una colaboración con las familias, el colegio trabaja unido. Cuando íbamos a los claustros, el profesorado trabajaba unido por un mismo fin, reflexionaba y trataba temas educativos, miraba por la mejora del centro para una transformación social.

Además, las clases del aula no se basaban en el libro de texto, se hacían tertulias; se leían poemas; se escribían cartas, diarios, relatos; se aprendía matemáticas comprendiéndolas, yendo al mercado; se hacían teatros o cursos de primeros auxilios; íbamos al parque a estudiar el ecosistema; hablábamos de nosotros, de lo que hacíamos, de lo que nos gustaba; y de lo que pasaba en la sociedad, del fútbol femenino, de la guerra o de la inmigración.

El docente era un ejemplo, un docente comprometido con su labor, que se preocupaba por su alumnado, cariñoso, paciente, cercano, un buen docente y una buena persona. Fue una experiencia de la que aprendí mucho, creo que los niños y niñas me enseñaron mucho más de lo que les enseñé yo. Aprendí que la educación tiene que ser de calidad para todos, que el centro tiene que ser parte de la comunidad y que el docente tiene que luchar y soñar por una educación mejor. Para mí, ese centro es un ejemplo del camino de la innovación educativa.

No obstante, en ese momento, como podemos apreciar en mi diario de prácticas, la innovación para mí seguía estando relacionada con la motivación, la creatividad, el juego o las metodologías activas:

En consecuencia, es necesario crear un ambiente de trabajo motivacional para el alumnado, conociendo, en primer lugar, a los participantes del proceso y cómo se genera el aprendizaje en cada uno de ellos. Este clima adecuado dentro del aula, debe construirse a través del establecimiento de metodologías innovadoras que supongan a un alumnado motivado y participativo para que, de esta forma cada alumno pueda experimentar el progreso en algún momento (Escalona, 2020, p. 4).

En conclusión, la evaluación es uno de los procesos de mayor complejidad en el ámbito educativo, por lo que, es necesario buscar formas innovadoras que reflejen las ideas de las que se parte y satisfaga lo que realmente pretendemos conseguir, favorecer el aprendizaje. Pero no un aprendizaje memorístico de unos contenidos concretos, sino un aprendizaje de valores, de creatividad, un aprendizaje basado en la reflexión crítica, en la comprensión y en la deducción (Escalona, 2020, p. 20).

Sin embargo, fomentar la participación en el aula supone una verdadera dificultad cuando el alumnado concibe que enseñar y aprender es memorizar información y

responder correctamente a una serie de preguntas ya que, cuando se intenta un cambio o innovación didáctica con el fin de hacer las clases más reflexivas y participativas, los alumnos y alumnas piensan que no se trata de una actividad seria, es decir, creen que no les aporta nada, que están jugando o pasando el rato, por lo que, adoptan una actitud distraída (Escalona, 2020, p. 30).

Las segundas prácticas se basaron en una enseñanza más tradicional con el libro de texto y con la incorporación de rutinas y juegos como el lectómetro, el *genially* o el semáforo. En este mismo año empecé a realizar mi primer TFG titulado “La elaboración de *El Manual de Acción para la Inclusión* y la formación docente en educación inclusiva”. La elaboración de este TFG supuso mi incorporación en el Grupo de Innovación Docente (GID), «Educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela».

Tenía claro que quería realizar el TFG con aquel tutor de mis primeras prácticas que me hizo enamorarme aún más de la educación por la pasión con la que contaba su experiencia, por su compromiso social y por las reflexiones que brotaban del libro titulado *Carta a los nuevos maestros*.

En la primera reunión con él y con una profesora contratada predoctoral del departamento de Pedagogía fuimos convocadas las tres alumnas que íbamos a hacer el TFG con ellos. Nos propusieron dos temas: comprobar la inclusión en las aulas después de la pandemia o introducirnos en un Grupo de Innovación Docente (GID) del que ellos eran participantes para investigar sobre su formación a partir de la elaboración de un libro que estaban creando. Las otras compañeras tuvieron claro que querían el primer tema, yo no tenía preferencia, me gustaban ambos, así que me quedé con el segundo, sería otra vez la suerte o el destino.

Realmente, no sabía lo que era un Grupo de Innovación Docente y nunca había escuchado hablar sobre ello. Mis tutores me explicaron que se trataba de un grupo de maestras y maestros de todas las etapas educativas, de estudiantes de Grado, Máster y Doctorado que querían cambiar la educación desde la defensa de la educación inclusiva, por lo que se juntaban para dialogar, reflexionar y buscar soluciones y alternativas que fuesen el camino para el cambio.

Mi entrada en el GID resultó un poco incómoda puesto que fue después de la pandemia, por lo que las reuniones se realizaban de manera telemática. Sin embargo, desde el primer día pude apreciar una acogida por parte de todas las personas pertenecientes al grupo, sentía ese cariño que se tenían entre todos y esa pasión por la educación que les hacía soñar y seguir luchando.

Recuerdo que cuando salí de mi habitación les dije a mis compañeras: “qué contenta estoy de haber escogido este tema, ha sido una reunión increíble, he aprendido muchísimo en dos horas”. Y así era, el GID me enseñó y me sigue enseñando a ver la inclusión de otra manera y la educación en sí; me enseñó la importancia de colaborar, de compartir y conocer a otras personas implicadas en la educación. Como expuse en mi TFG, las personas del GID

tienen un concepto de inclusión diverso y abierto, son personas que se encuentran realmente comprometidos con la educación inclusiva, lo que implica que tengan ganas de seguir aprendiendo y de participar en el GID, ya que es en el proyecto donde la mayoría ha encontrado la formación sobre educación inclusiva que no han obtenido durante su formación inicial. Además, en el GID han aprendido a colaborar, a ser una red de innovación docente con intereses y metas comunes (Escalona, 2021, p. 41).

Ahora puedo decir que yo también soy parte de esas personas. Cuento esta experiencia porque se trata de un grupo de innovación, por lo que mi concepción sobre la misma comenzó a cambiar. En mi diario del segundo Prácticum no encontramos la palabra innovación, pero se aprecia una mayor crítica y reflexión sobre los temas tratados, se habla de inclusión o de motivación desde un enfoque crítico que no se basa únicamente en técnicas y metodologías, sino en la justicia social haciendo referencia al papel docente:

Es necesario que nos planteemos nuestra forma de abordar los diferentes contenidos y que nos preguntemos “para qué” necesitan los estudiantes saber cada una de las cosas que enseñamos en el aula. De esta manera, podremos lograr dirigir la transformación hacia un mundo mejor, más libre y más justo (Escalona, 2021, p. 12).

El GID es un grupo renovador que parte de la investigación hacia la acción. Por tanto, se basan en las problemáticas existentes en diversos contextos y buscan soluciones o alternativas a través de la lectura, el diálogo y el debate. Por ejemplo, en uno de los encuentros, una participante habló sobre los problemas que le causaba la realización del boletín de notas. Leímos sobre ello, debatimos y fueron surgiendo ideas sobre cómo tenía que ser ese boletín, era mejor que fuese cualitativo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, debía estar consensuado entre las personas involucradas (alumnado, profesorado, familia) y tenía que tener un sentido.

Por tanto, es un espacio de reflexión, de apoyo, en el que todas las opiniones cuentan (siempre que se encuentren dentro de unos valores y derechos) y en el que se busca una transformación social y política de la sociedad neoliberal actual.

Llega el fin del Grado y no sé muy bien lo que hacer, tenía varias opciones abiertas. El tutor de mis dos TFG me propone el Máster en Investigación e Innovación Educativa, me gusta el plan de estudios y me interesa seguir formándome y continuar con el proceso de investigación.

Inicia el primer cuatrimestre con la mayoría de asignaturas centradas en la investigación, excepto una, Naturaleza y sentido de la innovación educativa. Perspectiva histórica de la renovación pedagógica. Leemos el artículo de Feu y Torrent (citado en este trabajo) y empezamos a hablar sobre lo que significa innovación educativa y su diferencia con la renovación pedagógica. En ese momento no sabía su significado ni su sentido, ni la diferencia que podía existir entre ambos conceptos, creo que ni entendía bien lo que querían decir en el artículo. Seguimos leyendo más sobre el significado y el sentido de este término con artículos recogidos en el Diario de la educación. A partir de ahí comencé a comprenderlo, la innovación educativa es lo mismo que la renovación pedagógica, pero las empresas y los medios de comunicación habían contaminado este término haciendo que la innovación se redujera a métodos y técnicas aparentemente novedosas que sirven como escaparate para que los centros lo vendan como panaceas de la educación y lo único que hacen es perpetuar el neoliberalismo en el que nos encontramos. Como dice Luis Torrego, la innovación sin compromiso social se convierte en un disfraz de la exclusión.

En la misma asignatura llegaron visitas de varias personas que marcaron mi concepción de la innovación: Aní Pérez quien nos presentó la dimensión política de la innovación educativa en los medios de comunicación y cómo se estaba introduciendo a ese término la educación emocional; Jaume Martínez Bonafé nos expuso que no hay innovación sin deseo y acción que nos mueva a buscar nuevos conocimientos y oportunidades, que la finalidad es conseguir la mejor educación para el alumnado y que la innovación es un esfuerzo, un compromiso y un deseo del profesorado por mejorar su práctica; Bastián y Enrique Díez nos mostraron la necesidad de investigar para innovar, nos hablaron de que la educación es una práctica política y de que la innovación se ha convertido en el producto que venden las escuelas: cualquier cosa nueva, novedosa y en inglés, “se nos está olvidando pensar en el modelo de escuela que queremos”; y, por último, Carlos de Dueñas nos expuso la historia de la renovación pedagógica y el significado que tuvo, centrándose en el desarrollo de las colonias.

Además, debatimos sobre la profesión del profesorado, no puede tratarse únicamente de vocación, tiene que ser un compromiso, los maestros y maestras somos trabajadores públicos, hacemos un servicio público y es necesario un compromiso con esa labor social. Las buenas

prácticas docentes son un deber ético, moral y social. Entonces, pregunté cómo podíamos regular la existencia de este compromiso. En la reflexión conjunta aparecieron tres ideas principales: una formación inicial que fomentase el compromiso ético del profesorado; la consideración de la profesión docente como algo ligado a la sociedad; y la necesidad de que el profesorado sea transparente, rinda cuentas y comparta con otros docentes el sentido que tiene esta profesión.

Esta asignatura fue clave en mi formación sobre innovación, incluso se podría decir que por ella decidí escoger el tema que se investiga en el presente trabajo.

Continúa el segundo cuatrimestre, más centrado en la innovación y vamos aprendiendo que no hay innovación educativa sin una educación inclusiva y sin una escuela cooperativa y poética; que la evaluación debe transformarse hacia la mejora del aprendizaje siendo una evaluación formativa y compartida; la existencia de experiencias innovadoras que muestran que la innovación es posible con compromiso; que las tecnologías son una herramienta que sirve para innovar, pero siempre que no se conviertan en el fin de la innovación; que los métodos de enseñanza son muy importantes en los procesos de innovación puesto que pueden tener un carácter social que conduce al desarrollo de conductas éticas, provocando al mismo tiempo, un pensamiento crítico respecto a cuestiones sociales.

Durante este mismo año he tenido la oportunidad de participar en un Movimiento de Renovación Pedagógica de Segovia llamado Conspiración Educativa. Este movimiento nació como un grupo de maestras y maestros con frustraciones que quedaban para dialogar y compartir. Decidieron que no solo se podían quedar en el diálogo, tenían que dar un paso más y comenzar a trabajar para transformar la educación. Para construir el verdadero conocimiento y llegar a la verdadera transformación, tienen como pilares fundamentales el compartir y dialogar, así como el amor, la lucha, el compromiso, la humanidad y la colaboración.

Gracias a este grupo he podido comprobar que el cambio puede ser real y que se puede transmitir el compromiso con la educación; que la colaboración es la que genera y mueve la transformación; que un encuentro es capaz de reunir a 60 personas que miran por la mejora de la educación y que buscan alternativas como la pedagogía de Freinet. En definitiva, me han enseñado que el cambio es posible, que se puede ir a contrapoder y que la renovación es el motor que impulsa la educación que queremos, una educación democrática, pública, laica, inclusiva y del bien común, lo que conlleva un compromiso social y ético por parte del profesorado y una práctica colectiva que lucha por la consecución de los derechos.

Como he hablado del pasado y del presente, me gustaría hacer una prospectiva de futuro sobre mi relación con la innovación educativa y sobre el desarrollo de este término.

No sé si puede sonar un poco pesimista, pero creo que la innovación educativa va seguir vendiéndose como un producto promovido por las grandes corporaciones y va a seguir penetrando en el ideario colectivo como sinónimo de nuevo, en relación con técnicas, métodos o tecnologías que se introducen en el aula, promoviendo esa cultura neoliberal de la que hablamos.

Este pensamiento y lo que he podido comprobar con las entrevistas hace que quiera seguir investigando sobre este tema desde un enfoque más emancipador. Por ello, en mi futura tesis me gustaría seguir comprobando la formación en innovación educativa que tienen los futuros docentes, intentando que haya una transformación en sus percepciones y transmitiendo un compromiso social y político con la educación y, por tanto, con la renovación pedagógica. Incluso podríamos ir más allá y comprobar cómo está penetrando este término en los centros escolares.

Además de continuar con la investigación, quiero seguir aprendiendo y contribuyendo a la transformación de la educación. Para ello, continuaré colaborando con grupos de innovación como el GID y la Conspiración Educativa, aquellos que han marcado mi formación y mi identidad docente.

Por todo lo relatado, para mí la innovación es sinónimo de renovación y, apropiándome de las palabras de González-Monteagudo (2020) y de del Río-Fernández (2023), pienso que la innovación es utopía, rebeldía, humanismo e incluso revolución, por eso al sustituir la palabra utopía por innovación, el escrito sigue transmitiendo el mismo mensaje:

¿Para qué sirve la innovación? Para seguir avanzado hacia la mejora de la práctica profesional, aun a sabiendas de que mejora es una palabra infinita y de que la perfección o el éxito absoluto nunca será alcanzable. Por tanto, la innovación educativa no debe concebirse como la realización de un acto aislado y artificioso en un momento determinado, por muy novedosos y originales que sean los recursos empleados, sino como un horizonte que alienta la búsqueda constante de acciones dirigidas a dar respuesta a las necesidades diarias del alumnado al que prestamos nuestros servicios (p. 17).

Figura 4

Unidos por el futuro



Figura 5

Pintando la educación de colores



Para finalizar, adjunto estas dos fotografías que me evocan innovación educativa. Fueron tomadas en la fiesta de los futuros de la educación que se celebró en el Campus María Zambrano por el desarrollo de la propuesta de la UNESCO, Re-imaginar juntos nuestro futuro. Me evoca innovación educativa porque contemplo a niños y niñas, docentes y estudiantes de Magisterio unidos, soñando, luchando y pintando de colores una educación mejor.

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN

En el presente apartado desarrollamos las discusiones de los resultados obtenidos en la investigación. Para ello, hemos establecido una relación entre los estudios o artículos sobre la innovación educativa y los resultados expuestos anteriormente.

Encontramos posturas que defienden la innovación como sinónimo de incorporación de “novedades”, de tecnologías y de “nuevas” metodologías en las aulas y en los centros educativos (Rubia-Avi, 2023; Vicent-Lacrin et al., 2019; Vengas, 2018). Esta es la idea que tiene el alumnado de Magisterio en las investigaciones realizadas por Mirallez-Martínez et al. (2019) y Raposo-Rivas y Cebrián-Robles (2022) y es lo que se evidencia en los resultados obtenidos en las entrevistas grupales. Cuando hablamos del significado de la innovación educativa, el alumnado de Magisterio se encuentra constantemente haciendo alusión a las tecnologías, a las metodologías “innovadoras” y a cambios aislados de recursos o de espacios en las aulas.

Comentan la necesidad de actualizar y “acabar” con lo “tradicional”, lo que ellos consideran, como expone Besalú (2019), cualquier cosa que sea expositiva, como un PowerPoint o una presentación. Pero cuando mencionan ejemplos de innovaciones hacen referencia al uso de *tablets* en las aulas o de aplicaciones como el *kahoot* para hacer los exámenes. Por tanto, como plantea Hernández (2017a), cambian la apariencia, pero no en profundidad, por lo que se acaban teniendo formas recicladas y reenvasadas de la racionalidad vigente. Jover (2017) plantea que “sustituir el libro de texto o el viejo encerado por mil y un artilugios o juegos constituye una formidable maniobra de distracción que no hace sino apuntalar el modelo más ranciamente conservador” (p. 2).

Por este motivo, cuando presentamos a las personas participantes técnicas como la gamificación o el *flipped classroom* piensan que son innovadoras y lo justifican haciendo referencia a que son nuevas y dinámicas. Imbernón (2018) expresa que estas tendencias suelen ser procesos de marketing que buscan aumentar un público más cautivo, dar trabajo a algunos “vendedores” o tener un mayor eco en las redes. Por eso, hace una crítica a ambas tendencias, argumenta que no se encuentran avaladas por la investigación y la experiencia, el aula inversa significa que el alumnado tenga deberes para casa y la gamificación puede suponer un aprendizaje o una distracción. En la investigación realizada por Gil y Prieto (2019) se demuestra que la gamificación no favorece la motivación ni el aprendizaje y se convierte en un proceso conductista de recompensas que puede tener efectos negativos.

En este sentido, varios autores y autoras (Pérez, 2022; Carbonell, 2019; Imbernón, 2018; Martínez-Bonafé y Rogero, 2021) declaran que esta concepción de la innovación educativa se ha ido introduciendo en nuestro imaginario colectivo por la apropiación y propagación del término “innovación educativa” que han realizado los medios de comunicación, las empresas y los propios centros educativos con el fin de convertir la educación en un “mercado libre” y de difundir los aspectos más solicitados por la sociedad actual: la eficiencia, las competencias para el mercado y las propuestas de la economía neoliberal.

Hernández (2017) expone que la escolarización como derecho que el Estado debe proveer ha sido cuestionado desde instancias gubernamentales, por instituciones internacionales y por académicos, lo que ha provocado el libre juego del mercado en el que las familias escogen la escuela que más les interesa. Esta situación provoca que cuando se plantea al alumnado de Magisterio que decida un centro para escolarizar a su hijo o hija en función de unos criterios, varias personas hagan referencia a la idea de que las escuelas “venden” unos criterios o unas supuestas innovaciones.

Según Rogero (2010) este “libre mercado” ha provocado una competitividad entre los centros que promueve el establecimiento de rankings de los mejores colegios realizados por los medios de comunicación e influenciados por las grandes empresas. Por este motivo, cuando presentamos los criterios establecidos por el periódico *El Mundo*, las personas participantes de las entrevistas grupales piensan que esos criterios son los que preparan al alumnado para la sociedad actual basada en la competitividad, la meritocracia y el individualismo. Además, algunas personas mencionan que no pueden ser criterios fiables porque han sido establecidos por un medio de comunicación y piensan que los centros del ranking serán privados porque la mayoría de criterios hacen referencia a la cantidad de recursos o al prestigio que tenga el centro.

En este sentido, Zubillaga y Gortazar (2020) exponen que las familias están eligiendo centro en función del “valor diferencial” que les conceda a sus hijos e hijas un mejor futuro. Sin embargo, todas las personas participares decidieron que escolarizarían a sus hijos e hijas en el centro que ellos y ellas consideraban que seguían sus principios y valores, en lugar del centro que pensaban que les aseguraría un mejor futuro. Hay que tener en cuenta que plantean que su decisión se debe a que se encuentran estudiando educación.

Fernández (2016) afirma que este “valor diferencial” suele atribuirse a la escuela privada, instituciones que se presentan como adelantadas, preocupadas y que responden a lo que la sociedad y el alumnado necesita, mientras que la pública se presenta como desfasada. El

alumnado de Magisterio considera que una escuela privada puede ser más innovadora respecto a la cantidad de recursos, pero creen que la innovación no depende de la titularidad del centro, sino de la labor docente. Sin embargo, autores como Rogero (2019) plantean que una verdadera innovación tiene como objetivo y sentido “construir una escuela pública que haga efectivo el derecho de todos a la educación, que eduque en la convivencia fraterna y el compromiso ético y político con una sociedad basada en el respeto a la dignidad y a los derechos humanos” (p. 2). Además, Aldana (2019), Carbonell (2017) y Tarabini (2017) exponen que la innovación implica a todo el alumnado y a todos los centros educativos, por lo que debe garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas y las condiciones para que todos los centros educativos puedan desarrollar prácticas innovadoras.

Respecto a este objetivo o carácter transformador de la innovación, Navareño (2022) declara que “necesitamos una educación que cuente con todas las manos para lograr un mundo más pacífico, más justo, más solidario y más sostenible, donde el respeto a los derechos humanos sea una realidad y no una entelequia en manos de unos pocos” (p. 2). Esta idea no es mostrada por las personas participantes de las entrevistas grupales, no aluden a la necesidad de que la innovación tenga una finalidad, incluso algunas personas comentan que la innovación puede ser aplicar técnicas innovadoras que no funcionen. Esto ocurre porque, como expone Carbonell (2019), cuando asociamos la innovación al desarrollo o adaptación del sistema capitalista; a la novedad o al producto de temporada; a la modernidad y a la actualización educativa; a cambios cosméticos o a simples mejoras parciales, ponemos el énfasis en los aspectos metodológicos – cómo lo hacemos– y se nos olvida o se relativiza el sentido de la educación –por qué lo hacemos–. Por eso, Imbernón (2018) añade que lo importante no es la metodología que se utiliza, sino la concepción, implícita o explícita, de enseñanza y de aprendizaje que se posee.

El único propósito que manifiestan las personas participantes es que la innovación tiene que servir para que la educación se adapte a la sociedad actual, al siglo XXI, dejando atrás lo “tradicional”. En este marco, del Río-Fernández (2023), Martínez-Bonafé y Rogero (2021) y Visconti (2022) declaran todo lo contrario: la innovación educativa no tiene que adaptarse al contexto dominante del sistema educativo academicista que ha derivado de un mundo caracterizado por la interdependencia, el capitalismo neoliberal, la desigualdad o el individualismo.

A este respecto, Aldana (2019) expone que la innovación educativa tiene que ver con “transformaciones cualitativas de la vida humana, hacia mejor calidad de vida y hacia nuevas

maneras de enfrentar las problemáticas diversas” (p. 1). Los estudiantes de Magisterio se refieren también a este carácter transformador de la innovación hacia la mejora de la educación y de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Pero esta característica no es suficiente por sí misma: la innovación no se reduce a una mejora de la educación, sino que esa transformación tiene que provocar una mejora social. Como expone Carbonell (2019), la innovación busca la emancipación y la transformación social, lo que significa “inclusión, equidad, derechos humanos y sociales, cuidado colectivo, bien común, sueño y esperanza para construir un mundo, en palabras de Rosa Luxemburgo, donde las personas seamos socialmente iguales, humanamente diferentes y totalmente libres” (p. 3). Este carácter de transformación social de la innovación, solo es mencionado por los estudiantes de Magisterio cuando se les muestran diferentes objetivos, por lo que no se encuentra implícito en su imaginario colectivo.

Por todo lo comentado anteriormente, la innovación educativa es una práctica política que, como expone Hernández (2017), se encuentra ligada a agendas ideológicas, sociales y económicas porque, aunque hay cierto giro hacia una educación que mira al desarrollo social, el capitalismo también quiere sacar provecho.

Las personas participantes están de acuerdo en que la innovación educativa tiene un componente político, simplemente porque la legislación es creada por el gobierno. Martínez-Bonafé y Rogero (2021) declaran que si el gobierno es más progresista suele establecer leyes que fomentan la libertad, la autonomía y la innovación, mientras que, si el gobierno es más conservador, defienden intereses que abogan por una menor autonomía, una menor renovación pedagógica y una innovación más centrada en la tecnología y en los recursos.

Sin embargo, cuando el alumnado de Magisterio alude a la práctica docente piensa que debe ser una labor neutral, desligada de cualquier ideología política. En relación con ello, González et al. (2022) exponen que la innovación no puede ser neutra porque es concebida por el profesorado desde opciones de valor, desde unos principios y valores que influyen en el proceso innovador.

Respecto a la labor docente, los resultados evidencian que la mayoría de participantes piensa que el proceso de innovación educativa recae sobre el maestro o la maestra. Rosales (2012) expone al respecto que todavía predomina una actividad individual del profesorado, siendo escasas las situaciones de trabajo conjunto entre docentes. Por eso, Navareño (2022), plantea que es “esencial que se tome conciencia de la necesidad de institucionalizar un sistema de trabajo colaborativo y colegiado que supere la idea de la educación reducida a una tarea

individual” (p. 1). La realización de la entrevista grupal provocó que algunas personas del cuarto grupo fuesen conscientes de esta necesidad, pues piensan que a través del diálogo compartido con otros docentes se aprende y se crea nuevo conocimiento.

Rodríguez (2018) comenta la necesidad de que estos procesos de innovación sean participativos, consensuados y sostenibles y de que se emprendan desde procesos de reflexión colectiva contando con las aportaciones de todas las personas. Cuando el alumnado de Magisterio coloca adjetivos a la innovación hace referencia a que tiene que ser participativa y colaborativa, por lo que en alguna ocasión comentan la necesidad de que participen las familias y la comunidad, aunque limitan su participación a la realización de actividades y no piensan en que puedan ser parte de las decisiones. Solo comentan que la innovación debería tener un carácter consensuado cuando les preguntamos si tendrían en cuenta la opinión del alumnado, de las familias y de la comunidad para realizar un proceso de innovación.

La innovación, para Martínez-Bonafé y Rogero (2021), parte del deseo del profesorado por cambiar y mejorar su práctica, por lo que piensan que las maestras y maestros innovadores tienen que estar comprometidos con la educación, tienen que tener confianza en sí mismos, capacidad para compartir sus experiencias y conocimientos y tienen que tener una intensa dedicación a su profesión. Los resultados obtenidos demuestran que para los estudiantes de Magisterio los profesores y las profesoras innovadoras son “guais”, creativos, dinámicos y capaces de motivar al alumnado. No hacen alusión a la necesidad de que el profesorado tenga un compromiso social, ético y político. De acuerdo con Gil (2020), entre los tópicos de la “innovación” educativa que promete poner las aulas al servicio de la “sociedad del siglo XXI”, la motivación ocupa un lugar destacado como herramienta para la alienación del profesorado.

González-Monteagudo (2020) añade que el profesorado innovador tiene que ser un profesional que conozca un legado fértil de innovadores sociales y educativos, haciendo referencia a los MRP. No obstante, en las entrevistas grupales comprobamos que únicamente dos personas conocían de manera superficial lo que eran los MRP. Cuando hacen alusión a algún referente innovador exponen docentes que habían tenido durante su escolaridad o, incluso docentes que se dedican a las redes sociales.

Para numerosos autores (Carbonell, 2008; Martínez-Bonafé y Rogero, 2021; Rogero, 2019) hablar de renovación pedagógica es lo mismo que hablar de innovación educativa porque, como hemos ido planteando, tiene un carácter transformador basado en la justicia social y la equidad, se construye desde el consenso con todas las personas participantes, apuesta por la defensa de

una escuela pública y laica y requiere de un profesorado comprometido. Sin embargo, debido al desconocimiento de ambos términos, las personas participantes no saben si la renovación pedagógica es lo mismo que la innovación o son términos diferentes. Esto ocurre porque, como plantea Pérez (2022), la renovación pedagógica es un término del que ya no se habla porque el empuje mediático lo ha ido desplazando y sustituyendo por el de innovación educativa.

Todo lo que se ha ido relatando anteriormente evidencia una falta de formación inicial en innovación educativa. El alumnado de Magisterio es consciente de ello, afirman que han tratado el tema de manera superficial y haciendo referencia a metodologías y a tecnologías. En este sentido, Carbonell (2008) expone que esto se debe a que nos encontramos con una formación anclada en la tradición academicista que la mantiene alejada de la realidad, de los problemas actuales de la educación, de los contextos escolares y de las prácticas innovadoras.

Fernández (2016) declara que cuando se encuentra con una promoción de Magisterio comprueba que les cuesta abandonar la idea de que la innovación está en las herramientas. En la investigación realizada por Calderiro-Pedreira et al. (2020) exponen que, a mayor grado de formación, mayor consciencia del significado de innovación educativa. En los resultados obtenidos se evidencia que el alumnado perteneciente al último curso tiene un pensamiento más abierto del concepto de innovación, saben que no cualquier cambio es una innovación y, aunque no tienen claro su significado, muestran una mayor capacidad de reflexión y crítica hacia las supuestas innovaciones.

Sim embargo, la formación inicial sigue siendo insuficiente, por lo que, de acuerdo con Carbonell (2008) y Díez-Gutiérrez (2023), la formación tiene que ser menos normativa y más actitudinal; tiene que establecer relaciones entre la teoría y la práctica; tiene que considerar al docente como sujeto de formación capaz de generar su propio saber pedagógico; tiene que garantizar el compromiso ético y político del profesorado; tiene que generar una formación entre iguales basada en el trabajo colaborativo y el saber compartido; y tiene que fomentar modelos de investigación-acción.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

En este capítulo presentamos las conclusiones derivadas de la investigación que responden a los objetivos planteados anteriormente, las limitaciones encontradas durante el desarrollo del estudio y los posibles lineamientos prospectivos que nos ofrece la propia investigación.

1. CONCLUSIONES

Las conclusiones de la investigación parten de los objetivos planteados en el primer capítulo con el fin de valorar su grado de consecución en base a los resultados obtenidos.

Respecto al primer objetivo, *analizar el concepto de “innovación educativa” desde su implicación social y política*, podemos afirmar que existe un concepto de innovación educativa disfrazado de técnicas y métodos aparentemente novedosos e innovadores que esconden su verdadera finalidad y las agendas ideológicas, sociales y económicas a las que se vincula. Se trata de un término que ha sido manipulado y del que se han apropiado los medios de comunicación y las empresas con el fin de vender sus productos a los centros educativos y formar, según sus intereses, a las personas que necesitan para las empresas y para continuar en un sistema capitalista y neoliberal. Esta concepción se ha ido incorporando en nuestro imaginario colectivo por su propagación, la cual hemos podido apreciar en el estado de la cuestión debido a la cantidad de experiencias innovadoras relacionadas con las tecnologías o las “nuevas” metodologías que hemos encontrado.

A pesar de ello, podemos definir la innovación educativa como un sinónimo de renovación pedagógica. Nace del deseo del profesorado por transformar su práctica y confluente en un proceso consensuado y compartido con toda la comunidad en busca de la mejor educación para formar ciudadanos y ciudadanas libres y críticas capaces de transformar la sociedad. Se sustenta, por tanto, en principios de inclusión, de equidad y de justicia social, lo que requiere de un profesorado comprometido social, ética y políticamente. En consecuencia, la innovación tiene que ser un derecho que deben poder realizar todos los centros y del que debe poder disfrutar todo el alumnado. Como comentamos en el relato, la innovación es una utopía, una búsqueda constante de acciones dirigidas a dar respuesta a las necesidades diarias del alumnado al que prestamos nuestros servicios, por lo que cada proceso de innovación tendrá un camino distinto.

Atendiendo al segundo objetivo, *conocer, interpretar y valorar las percepciones del alumnado de Magisterio de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid) sobre el significado, el sentido y los propósitos de la innovación educativa*, hemos comprobado que el

alumnado de Magisterio no conoce el significado de la innovación educativa. La mayoría identifica el término con cambios aislados que se realizan en el aula, principalmente, la aplicación de metodologías “activas” o “nuevas” y la introducción de tecnologías. Se centran en los métodos, en el cómo, y no reflexionan sobre la finalidad del cambio. En este sentido, plantean que la innovación tiene un carácter de adaptación a la sociedad basado en formar ciudadanos y ciudadanas que se adapten a las necesidades del siglo XXI, aunque también plantean su carácter transformador de mejora de las prácticas del aula. Sin embargo, no hacen referencia a la innovación como proceso de transformación de la sociedad basado en la emancipación, la equidad y la justicia social.

Su concepción de la innovación se encuentra en una contradicción constante puesto que cuando se realizan preguntas abiertas en las que tienen libertad para responder suelen hacer alusión a estos cambios aislados, pero cuando se les muestra una serie de adjetivos, de criterios o de objetivos, tienden hacia una concepción de la innovación basada en la renovación pedagógica. Por tanto, la idea de innovación como renovación no se encuentra en su imaginario colectivo, pero al presentársela saben qué es lo deseable educativamente y cuál es el camino que debería seguir la innovación y la educación.

Además, se aprecia una falta de justificación y argumentación en su discurso, aluden principalmente a su experiencia educativa para tomar postura de lo que es una innovación y cuando justifican las decisiones que toman en las situaciones dilemáticas o en las preguntas en las que tienen que elegir suelen hacer referencia a que es así como tiene que ser la educación.

Por tanto, adentrándonos en el tercer objetivo, *conocer la formación en innovación educativa recibida en los Grados de Educación Infantil y Primaria*, podemos decir que hay una falta de formación en innovación educativa. No conocen su significado, ni su sentido, ni sus propósitos y tampoco saben lo que son los Movimientos de Renovación Pedagógica, por lo que no tienen referentes de la innovación educativa. Nunca antes habían reflexionado sobre este tema y, no es que se trate de un debate actual, sino que lleva mucho tiempo en discusión.

Se están formando en innovación a través de redes sociales, de maestros y maestras que difunden sus prácticas en ellas, las cuales suelen reducirse a enseñar nuevas técnicas, juegos o recursos.

No obstante, al no saber el significado de la innovación, tampoco conocen la formación implícita que han recibido sobre ello y que se muestra en el relato que hemos desarrollado

cuando hacemos referencia a la formación compartida o la reflexión continua. De todas formas, creemos que la formación inicial recibida es insuficiente y debería garantizar un profesorado comprometido con la justicia social y, en consecuencia, un profesorado colaborativo e investigativo, en busca de una constante mejora.

Por último, buscamos *comprobar e interpretar la existencia de diferencias en las percepciones sobre innovación educativa entre los distintos cursos de los Grados de Educación*. Encontramos alguna diferencia entre los grupos, principalmente, el cuarto grupo, el cual tiene una concepción de la innovación más abierta, en la que hacen referencia a técnicas, tecnologías y metodologías “innovadoras”, pero desde una mirada más crítica y sabiendo que su aplicación aislada no supone una innovación puesto que la innovación requiere de un proceso y de un carácter compartido y consensuado.

Además, encontramos una mayor diferencia de percepción entre el alumnado de Magisterio y el alumnado del Máster. Estos últimos tienen claro que la innovación es un término que se ha ido contaminando, que no es un sinónimo de tecnologías, que tiene una finalidad de transformación social y que requiere de toda la comunidad. Por tanto, la mayor formación en innovación es encontrada por las personas participantes fuera de su formación inicial.

Por todo lo expuesto, el presente estudio demuestra la existencia de una concepción ligera, simplificada y liviana de la innovación que se ha establecido en el imaginario del alumnado de Magisterio. Esta situación evidencia una insuficiente formación inicial en innovación o una falta de pensamiento en la construcción de la formación inicial respecto a un concepto pedagógicamente rico de la innovación educativa.

2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Realizando una evaluación crítica y constructiva de la investigación presentada encontramos las siguientes limitaciones:

- La complejidad para encontrar personas voluntarias estudiantes de Magisterio que quisieran participar en el estudio.
- La investigación únicamente se contempla desde la mirada del alumnado de Magisterio, por lo que sería enriquecedor comprobar cuáles son las concepciones del profesorado de los Grados de Educación a través de entrevistas o de la observación participante en las clases.

- Las personas participantes fueron voluntarias, por lo que los grupos formados podían no ser heterogéneos, lo que ha podido provocar que haya una mayor diferencia con el cuarto grupo.
- La relación y magnitud de los datos obtenidos dificultó el establecimiento de categorías y el análisis de los resultados.
- El tiempo de elaboración de la investigación es limitado, por lo que la organización temporal establecida debería haber sido más minuciosa.

3. LINEAMIENTOS PROSPECTIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio planteado nos ofrece nuevas posibilidades de investigación sobre la temática con el fin de ampliar el conocimiento y superar las limitaciones expuestas anteriormente.

En primer lugar, como hemos comentado, podríamos continuar la investigación analizando las percepciones que tiene el profesorado del Grado de Educación con el fin de conocer en mayor profundidad la formación que recibe el alumnado de Magisterio.

Resultaría interesante realizar un estudio de casos en el que fuésemos analizando las percepciones de algunos o algunas estudiantes de Magisterio desde su entrada a la carrera hasta su finalización con el objetivo de comprobar si realmente van evolucionando sus percepciones sobre la innovación. Además, podríamos intentar ofrecer esa formación en innovación de la que carecen, realizando entrevistas grupales o debates con estudiantes, docentes y personas expertas.

Por otro lado, nos parece necesario analizar cómo se trata el tema de la innovación educativa en las redes sociales, en los artículos científicos y en los medios de comunicación.

Finalmente, me gustaría terminar diciendo que este trabajo nos ha permitido desarrollarnos como mejores docentes, investigadoras y personas puesto que hemos podido reflexionar, interpretar, aprender y desaprender. Hemos comprobado que “no es innovación todo lo que reluce” (Imbernón, 2018) y que la innovación educativa como renovación pedagógica es una forma de vida por la que merece la pena luchar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¿Qué es la innovación educativa y por qué es importante? (9 de abril de 2021). *Educo*.
<https://www.educo.org/blog/innovacion-educativa-que-es>
- Acaso, M. (2017). “Hacerlo en clase” o por qué innovar en educación es muy parecido a ser feminista. *El Diario de la Educación*.
- Aldana, C. (2019). Lo que no nos dicen sobre la innovación educativa. *El Diario de la Educación*.
- Alzina, P. (2017). Innovación para el cambio en la educación universitaria. *El Diario de la Educación*.
- Arias-Flores, H. et al. (2019). Innovación Educativa en el aula mediante design thinking y game thinking. *Hamut´ay*, 6(1), 82-95. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1576>
- Arribas, M. (2021). *Análisis de la influencia de un proyecto de innovación docente en la formación y la identidad docente de los estudiantes participantes con relación a la educación inclusiva* [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Valladolid.
- Atencia, F. et al. (2021). La innovación educativa a debate. *Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*, 11, 1-10.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (Eds.). *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). GRAÓ.
- Bayón, D. (1934). Métodos nuevos. Detractores y defensores. *Escuelas de España, segunda época*, 8, 35-39.
- Beneyto-Seoane, M. y Simó-Gil, N. (2023). Presentación. Prácticas educativas de renovación pedagógica en la actualidad: Una perspectiva crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 5-8.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2>
- Besalú, X. (2019). Innovar, banalizar. *El Diario de la Educación*.
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A. y Domingo J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Botella, A. M. et al. (2018). Innovación educativa a través de la realidad virtual y el paisaje sonoro. *Creativity and Educational Review (CEIR)*, (2), 113-127. <https://doi.org/10.7203/CREATIVITY.1.13628>
- Caldeiro-Pedreira, M.C., Sarceda-Gorgoso, C. y García-Ruiz, R. (2018). Innovación e investigación en educación superior: desarrollo de competencias digitales y aplicación de metodologías activas en futuros docentes de FP. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (1212-1221). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/84990>
- Caldeiro-Pedreira, M.C., Sarceda-Gorgoso, M.C. y Barreira-Cerqueiras, E.M. (2020). Innovación e investigación aspectos clave en la formación del futuro profesorado de FP. En R. Roig-Vila (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (41-51). Octaedro. <http://hdl.handle.net/10045/110164>
- Cañadell, R. (2018). El asalto neoliberal a la educación. *Con-ciencia social: Segunda Época*, (1), 103-117.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Morata.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal (Ed.), *La innovación educativa* (pp. 11-26). Akal.
- Carbonell, J. (2008). Los significados del cambio y los caminos de la innovación. *Propuesta Educativa*, (29), 8-18.
- Carbonell, J. (2017). Nuestra apuesta por la educación pública y la innovación pedagógica coincide con la demanda social. *El Diario de la Educación*.
- Carbonell, J. (2019). Innovar o transformar. *El Diario de la Educación*.
- Codina, L. (2020). Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. Segunda parte: Búsqueda y Evaluación. En C. Lopezosa et al. (Eds.), *Anuario de Métodos de Investigación en comunicación social* (pp. 61-72). Universitat Pompeu Fabra.

- Codina, L. (2020a). Revisiones sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. Tercera parte: Análisis y Síntesis. En C. Lopezosa et al. (Eds.), *Anuario de Métodos de Investigación en comunicación social* (pp. 73-87). Universitat Pompeu Fabra.
- Cuñat, R. J. (2021). La innovación en los centros de enseñanza de Bachillerato: análisis realizado en la Comunidad Valenciana. *Educación* 2021, 57(2). <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1221>
- Da Silveira, D. S. et al. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de enfermería*, 24(1-2), 71-75.
- Del Río-Fernández, J. L. (2023). A vueltas con la llamada innovación educativa. Algunas reflexiones para suscitar el debate. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 7-19. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15923>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Deroncele-Acosta, A. (2021). Innovación Educativa con TIC en Universidades Latinoamericanas: Estudio Multi-País. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4).
- Diego, F. M. et al. (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior*, 37(2), 1-23.
- Díez-Gutiérrez, E. J. et al. (2023). La Renovación Pedagógica Hoy: Transformación y Defensa de lo Público y el Bien Común REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Dorio I. et al. (2004). Metodología de la investigación educativa. En *Metodología de la investigación educativa*, R. Bisquerra (Ed.), 275-292. La Muralla S.A.
- Ecudero, J. M. (1993). La gestión de los centros y la renovación pedagógica: por una escuela innovadora. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (16), 83-86.
- Escalona, L. (2020). *Diario del Prácticum I en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid.
- Escalona, L. (2021). *Diario del Prácticum II en Educación Primaria*. Universidad de Valladolid.

- Escalona, L. (2021). *La elaboración del “manual de acción para la inclusión” y la formación docente en educación inclusiva* [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de Valladolid.
- Esteban, S. (1996). Estudio de un grupo social de Renovación Pedagógica: El Movimiento de Enseñantes en Castilla y León. Concejo Educativo. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, 433-452. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias pedagógicas*, (27), 259-284. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Feria, A. (2001). Rafael Yus: Innovar para educar en valores cívicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 40-45.
- Fernández, M. (2016) ¿Qué es la innovación educativa? En M. Fernández y N. Alcaraz (Eds.), *Innovación educativa. Más allá de la ficción* (pp. 27-40). Pirámide.
- Feu, J. y Torrent, A. (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: ¿de qué estamos hablando? En J. Feu et al. (Eds.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 19-54). Ediciones Morata.
- Fletcher, J. y Everatt, J. (2021). Entornos de aprendizaje innovadores en Nueva Zelanda: percepción de los futuros docentes. *Revista de estudios educativos de Nueva Zelanda*, 56, 81-101. <https://doi.org/10.1007/s40841-021-00195-3>
- Freidin, B. (2016). Revisando el uso de grupos focalizados en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(1), 1-17.
- Gajardo, K. (2021). Autonomía y colaboración como innovación educativa: un estudio de casos [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad de Valladolid.
- Galeano, M. E. y Vélez, O. L. (2002). Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa. Universidad de Antioquia. Centro de Investigaciones Sociales y Humanas.
- Gil, J. y Prieto, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121.
- Gil, P. (2020). El mito de la innovación. *El Diario de la Educación*.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.

- González, E. B. (2023). Incorporación de Tecnología de Información y Comunicación a un proyecto de innovación educativa en un centro integrado de formación profesional [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid.
- González, L. H. (2013). Acerca de la investigación sociológica y la entrevista cualitativa. *Revista electrónica praxis investigativa ReDIE*, 5(8), 82-93.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-104.
- González, M. et al. (2022). La innovación educativa como ecosistema de aprendizaje. En J. A. Marín y M. Pino, *Innovación educativa para una educación transformadora* (9-28). DYKINSON, S.L.
- González-Monteaudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-5. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>
- Guba, E. G. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Akal.
- Gutiérrez, P. (2017). La mayor innovación de hoy es cuidar. *El Diario de la Educación*.
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hernández, F. (2016). Innovación no implica transformación. *El Diario de la Educación*.
- Hernández, F. (2017). La innovación educativa y la formación del sujeto neoliberal. *El Diario de la Educación*.
- Hernández, F. (2017a). Pensar en la transformación y no tanto en la innovación. *El Diario de la Educación*.
- Hernández, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37, 257-284. Ediciones Universidad de Salamanca. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu201837257284>
- Hernández, R. et al. (2015). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hirtt, N. (2001). Los tres ejes de la mercantilización escolar. *L'Appel pour une école démocratique*, 943, 1-23.

- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), 2-11.
- Imbernón, F. (2018). No es innovación todo lo que reluce. *El Diario de la Educación*.
- Jorrín I. M. (2021). *Investigar en educación. Manual y guía práctica*. Síntesis.
- Jover, G. (2017). Innovar para qué, innovar con quiénes. *El Diario de la Educación*.
- Juliao, C. G. (2021). El relato autobiográfico: narra la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad. *Revista de filosofía*, 78, 79-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602021000100079>
- Kamberelis, G. y Demitriadis, G. (2013). *Focus Groups: From structures interviews to collective conversations*. Routledge.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology: Principles and Practice*. Sage.
- Llorente, M. A. (2003). Los Movimientos de Renovación Pedagógica frente a la mundialización neoliberal. *Tabanque: Revista Pedagógica*, (17).
- López, N., y Sandoval, I. (2006). *Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*. Universidad de Guadalajara.
- López-Yáñez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, comunidad, organización. La escuela como ecosistema de la innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 31-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Maquilón, J. J. et al. (2017). La Realidad Aumentada (RA). Recursos y propuestas para la innovación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 183-203. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.29097>

- Marín, J. A. (2022). Los entornos virtuales de aprendizaje. En J. A. Marín y M. Pino, *Innovación educativa para una educación transformadora* (155-188). DYKINSON, S.L.
- Marín, J. A. y Pino, M. (2022). *Innovación educativa para una educación transformadora*. DYKINSON, S.L.
- Martínez, E. (2014). Las manos que lo hacen posible. *Aula de innovación educativa*, (231), 18-22.
- Martínez, J. (1993). Los MRPs o el compromiso en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 104-109.
- Martínez-Bonafé, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de pedagogía*, (375), 78-82.
- Martínez-Bonafé, J. M. (2021). Los Movimientos de Renovación Pedagógica en España: de la Ley General de Educación hasta nuestros días. En J. Feu et al. (Eds.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 85-108). Ediciones Morata.
- Martínez-Bonafé, J. y Rogero, J. (2021). El Entorno y la Innovación Educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-82. <https://doi-org.ponton.uva.es/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Martínez-Maireles, D. et al. (2022). Aportaciones y dificultades valoradas por las personas participantes en un proceso de innovación educativa de infantil a secundaria obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 495-512. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.465491>
- Martínez-Miguélez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Heterotopía*, 26, 59-72.
- Massot, M. I. et al. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). La Muralla.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales en el análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1), 47-60.

- Miralles-Martínez, P., Gómez-Carrasco, C.J. Y Monteagudo-Fernández, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y “MASS-MEDIA” para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XXI*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21377>
- Moate, J. et al. (2021). Teacher development through language-related innovation in a decentralised educational system. *Professional development in education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902838>
- Moreno, A. J. (2022). Aprender a aprender en trabajos colaborativos digitales. En J. A. Marín y M. Pino, *Innovación educativa para una educación transformadora* (223-244). DYKINSON, S.L.
- Navareño, P. (2022). Un ciclo para la innovación sostenible y mejora continua de la escuela. *El Diario de la Educación*.
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 62-78.
- Ortiz, R. et al. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 7 (1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Osses, S. et al. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos XXI*, (1), 119-133. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Pérez, A. (2022). *Las falsas alternativas. Pedagogía libertaria y nueva educación*. Virus.
- Pérez, M. J. (2018). Formación inicial e innovación docente del profesorado universitario. Dos dimensiones de una misma realidad. En H. Arancibia et al. (Eds.), *Innovación educativa: perspectivas y desafíos* (pp. 17-42). Instituto de Historia y Ciencias Sociales. Universidad de Valparaíso.
- Pérez-Ortega, I. (2017). Creación de Recursos Educativos Digitales: Reflexiones sobre Innovación Educativa con TIC. *International Journal of Sociology of Education*, 6(2), 244-268. doi: 10.17583/rise.2017.2544

- 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. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309
- Pericacho, J. (2012). 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. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309
- Piatrova, A. (7 de marzo de 2023). Los 27 criterios para elegir los cien mejores colegios de España en 2023. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/mejores-colegios/2023/03/03/6401cb0f21efa0ee028b457f.html>
- Prendes, M. P., y Cerdán, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 35-53. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>
- Prendes, M. P., y Cerdán, F. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 35-53. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28415>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Raposo-Rivas, M. y Cebrián-Robles, V. (2022). Innovación y TIC desde la perspectiva de los futuros docentes. En E. Sánchez Rivas (Ed.), *La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación* (173-184). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16352>
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.
- Reyes, M. (2000). Innovación educativa e institución escolar. *Revista de Educación*, 2, 199-211.
- Ríos, J. (2017). Recursos didácticos como motor de la innovación: una propuesta para avanzar. *El Diario de la Educación*.

- Rodríguez, V. M. (2018). El falso dilema de innovación educativa versus experiencia docente. *El Diario de la Educación*.
- Rodríguez-Jiménez, C. et al. (2022). *Investigación, innovación e inclusión educativa desde la praxis*. Dykinson.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de renovación pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 141-156.
- Rogero, J. (2016). ¿Será la innovación educativa emergente acicate para la escuela pública? *El Diario de la Educación*.
- Rogero, J. (2019). La cara oculta de la innovación. *El Diario de la educación*.
- Rojas, O. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Scientific*, 4, 54-67. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.3.54-67>
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Rosales, C. (2012). Contextos de la innovación educativa. *Innovación educativa*, (22), 9-21.
- Rubia-Avi, B. (2023). The Research of Educational Innovation: Perspective and Strategies. *Education Sciences*, 13(1), 26. <https://doi.org/10.3390/educsci13010026>
- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. et al. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación educativa*, R. Bisquerra (Ed.), 293-329. La Muralla S.A.
- Salgado, A. C. (2007) Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, (13), 71-78.
- Sancho, J. (2021). Contra la innovación. *El Diario de la Educación*.
- Santamaría-Cárdaba, et al. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. doi: 10.15366/tp2018.32.013
- Santodomingo, R. (2022). Luis Torrego: “Sin compromiso social, la innovación educativa se convierte en un disfraz de la exclusión”. *El Diario de la Educación*.

- Santos-Guerra, M. (2017). Innovar o Morir. *El Diario de la Educación*.
- Solano Pinto, N., Sevilla Vera, Y., Pozo Bardera, C. y Garrido, D. (2020). Innovación educativa: creencias de futuros maestros. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 487-496.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349863388048>
- Tarabini, A. (2017). Innovación educativa: qué, por qué y cómo. *El Diario de la Educación*.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tedesco, J. C. (2016). ¿Milagros o política de innovaciones educativas? *El Diario de la Educación*.
- UNESCO (2014). *Innovación educativa. Texto 1*. CARTOLAN E.I.R.L.
- Vázquez-Cano, E., Sevillano García, M. L. y De Pedro Sotelo, F. (2019). Análisis de propuestas de innovación educativa en el prácticum del Grado en Pedagogía. *Contextos Educativos: revista De Educación*, (23), 11–29. <https://doi.org/10.18172/con.3555>
- Venegas, E. (2018). Las distintas aristas de la innovación educativa. *Transatlántica de educación*, (20), 35-46.
- Vicerrectorado de Estudios de Grado. La guía docente de asignatura en la Universidad de Málaga. Universidad de Málaga.
- Vincent-Lancrin, S. et al. (2019). *Measuring innovation in education, 2019: What has changed in the classroom? Educational Research and innovation*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>
- Visconti, M. E. (2022). Liderazgo para la innovación educativa. En J. A. Marín y M. Pino, *Innovación educativa para una educación transformadora* (45-62). DYKINSON, S.L.
- Yepes Martínez, L. (2014). *Percepciones de los futuros docentes sobre el uso de la tecnología y la robótica en el aula*. [Trabajo de Grado, Universidad de La Sabana].
<http://hdl.handle.net/10818/17247>

Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2022). Estrategias para la participación de las familias en la escuela. En J. A. Marín y M. Pino, *Innovación educativa para una educación transformadora* (63-84). DYKINSON, S.L.

Zubillaga, A. y Gortazar, L. (2020). Innovación educativa: ¿Mejoras para la inclusión o excusas para la segregación? *El Diario de la Educación*.

ANEXOS

Los anexos que complementan la investigación se desarrollan en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/11oxpWoS9YXjPau_AkkkfYzw3tIQsqF0h/view?usp=sharing