

## **PRÁCTICAS INNOVADORAS EN ESCUELAS EUROPEAS COMO REFERENCIA EN LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA PARAGUAYA<sup>1</sup>**

Félix Alberto Caballero Alarcón<sup>2</sup>

### **Resumen**

La transformación educativa paraguaya es la política sectorial tendiente a la superación de las falencias de la Reforma Educativa, que desde la década de los 90 hasta la actualidad reporta una baja calidad de los aprendizajes y demanda innovaciones en la enseñanza. Se pretende la instalación de un sistema educativo que favorezca las competencias del siglo XXI, que impulse una economía del conocimiento que lleve al país a su desarrollo. Dicho esfuerzo por mejorar necesita construir sus saberes con la búsqueda de referentes en una discusión sobre la manera de alcanzar sus objetivos, dentro de su contexto, por lo que recurre al estudio de las prácticas innovadoras en educación primaria de España, Francia y Finlandia. Son tres los objetivos del estudio: 1) conocer los marcos metodológicos, protagonismo de los estudiantes, actitudes, formación y las relaciones de poder en una institución, 2) identificar las capacidades que deben ser afianzadas para una enseñanza de calidad, y 3) proponer líneas de acción para la instalación de la cultura de la innovación. En consecuencia, en visitas pedagógicas se entrevistó a docentes y observó clases de manera a recoger un relato referencial de las prácticas a partir de la generalización de las ideas.

---

<sup>1</sup>Este artículo fue elaborado como resultado de una estancia de investigación financiada por el Estado Paraguayo a través del Programa Nacional de Becas de Postgrado en el Exterior Don Carlos Antonio López (BECAL), en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, bajo la tutoría de la Dra. María Mercedes Martínez Aznar.

<sup>2</sup>Adscripto al Ministerio de Educación y Ciencias, Profesor Adjunto de Administración Educacional I en la carrera de Ciencias de la Educación de la Filial de Paraguarí – Facultad de Filosofía – Universidad Nacional de Asunción. Paraguay. Correo electrónico: fcaballero@filouna.edu.py

Como resultado se destaca la importancia de contar con un marco metodológico orientador, la autonomía docente, el equilibrio entre la práctica y la teoría que debe abordarse de manera equilibrada y que no haya desequilibrios en las relaciones de poder entre los actores educativos. Algunas capacidades que deben introducirse son: la enseñanza conjunta, el diseño de nuevos entornos de aprendizajes, liderar con fundamentos democráticos, aprender a desaprender, motivar con la actitud y transmitir valores éticos y morales. Las líneas pedagógicas para adoptar deben apuntar a la construcción participativa de la cultura de la innovación.

*Palabras claves:* innovación pedagógica, modelo, actitud hacia la innovación, liderazgo del estudiante, relaciones de poder.

## **INNOVATIVE PRACTICES IN EUROPEAN SCHOOLS AS A REFERENCE IN THE PARAGUAYAN EDUCATIONAL TRANSFORMATION**

### **Abstract**

The Paraguayan educational transformation is the sector policy aimed at overcoming the shortcomings of the Educational Reform, which since the 90s until today reports a low quality of learning and demands innovations in teaching. It is intended the installation of an educational system that favors the skills of the 21st century, which promotes a knowledge economy that leads the country to its development. This effort to improve needs to build their knowledge with the search for references in a discussion on how to achieve their objectives, within their context, so they turn to the study of innovative practices in primary education in Spain, France and Finland. There are three objectives of the study: 1) know the methodological frameworks, student role, attitudes, training and power relations in an institution, 2) identify the capacities that must be strengthened for quality education, and 3) propose lines of action for the installation of the culture of innovation. Consequently, during educational visits, teachers were interviewed and observed classes in order to collect a referential account of the practices based on the generalization of ideas. As a result, the importance of having a guiding methodological framework, teacher autonomy, the balance

between practice and theory that must be approached in a balanced manner and that there are no imbalances in power relations between educational actors is highlighted. Some capacities that must be introduced are joint education, the design of new learning environments, leading with democratic foundations, learning to unlearn, motivate with attitude and transmit ethical and moral values. The pedagogical lines to adopt must point to the participatory construction of the culture of innovation.

*Key words:* pedagogical innovation, model, attitude towards innovation, student leadership, power relations.

### **Introducción**

En este estudio se da a conocer los fundamentos de las innovaciones que implementan docentes de educación primaria que ejercen en España, Francia y Finlandia, en cuanto a los marcos metodológicos que sustentan dichas innovaciones, la apropiación de las metodologías, las actitudes ante la innovación, el protagonismo de los estudiantes y las relaciones de poder en la comunidad educativa. Esta reconstrucción del sentido de las prácticas pedagógicas adopta la forma de un relato referencial para contribuir en la búsqueda de saberes de docentes de Paraguay, que eleva la mirada hacia la experiencia de otros Estados que "han aplicado importantes reformas y llevado a cabo revisiones por expertos a lo largo de los años [y han]avanzado notablemente en la mejora de la educación en general" (Comisión Europea, 2016, p. 2). Es importante marcar que la reflexión llevada adelante en esta investigación reconoce las limitaciones del desarrollo actual de la economía paraguaya, que hace inviable una "importación de buenas prácticas" en el sentido dado por Vaillant (2010).

Como contexto para situar esta búsqueda de saberes es menester indicar que la necesidad de reconfigurar la formación y trayectorias profesionales es asumida por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) en el Plan de Transformación Educativa, mediante una línea centrada en la innovación de la práctica pedagógica que se propone "mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en lectura, escritura, pensamiento lógico, curiosidad

científica y habilidades para la vida” (2018, p. 1). Esta necesidad de mejorar es advertida en el análisis de resultados de la aplicación en 2017 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos para el Desarrollo (PISA-D) (2019b), a más de los estudios de Reimers (1993), Rivarola (2000), Demellenne (2009), Elías, Molinas y Misiego (2013) y Ortiz (2014). En el texto del MEC (2019a) se da referencias de las innovaciones necesarias para mejorar la práctica:

En definitiva, la formación docente, ya sea inicial o permanente, debe prestar especial atención a los contenidos relacionados con la didáctica y la mediación sobre los contenidos curriculares. En ese sentido, la selección de contenidos de aprendizaje significativos, tanto desde el punto de vista lógico-epistemológico, como desde el punto de vista psicológico; el uso de metodologías activas que permitan al estudiante la construcción de sus propios significados y aprendizajes; el control y la adecuada retroalimentación sobre el progreso escolar son aspectos ineludibles en la agenda formativa de todo docente (p. 88). En este artículo sobre el sentido de las prácticas innovadoras se pretende dar respuestas a los siguientes interrogantes:

1- ¿Cuáles son los fundamentos de las innovaciones que implementan docentes de educación primaria que ejercen en España, Francia y Finlandia en cuanto a los marcos metodológicos, protagonismo de los estudiantes, actitudes, formación y las relaciones de poder en una institución?

2- ¿Qué capacidades deben ser afianzadas para una enseñanza de calidad?

3- ¿Cómo debe orientarse la reconfiguración de la formación en lo concerniente a la instalación de la cultura de la innovación?

La búsqueda de la enseñanza innovadora está en relación directa con los cambios operados en los contextos de actuación y en las personas que demandan los servicios educativos. Un escrito de la UNESCO (2015) es revelador al respecto

los cambios que se están produciendo tienen consecuencias para la educación y denotan la aparición de un nuevo contexto mundial del aprendizaje. No todos esos cambios

exigen respuesta de las políticas educativas, pero en todo caso están creando condiciones nuevas. No solo requieren prácticas nuevas, sino también nuevos puntos de vista desde los cuales aprehender la naturaleza del aprendizaje y la función del conocimiento y de la educación en el desarrollo humano. Este nuevo contexto de transformación social exige que reconsideremos la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje (p. 16).

La forma en que las instituciones responden ante el cambio, en especial las decisiones que se orientan como un marco de actuación desde el sistema político, son reveladoras. Así, las líneas de orientación que emanan de la Unión Europea (UE) impulsan a los gobiernos a mantener acciones sostenidas: “es necesario que las escuelas se adapten al contexto en permanente evolución en el que desempeñan su labor, en particular en lo que respecta a la era digital y a la diversidad cada vez mayor entre los alumnos” (Comisión Europea, 2016, p. 5). Entre las acciones impulsadas por la Comisión Europea se pueden citar a) la definición de competencias clave para el aprendizaje permanente, b) las actividades de aprendizaje entre pares, c) los programas de intercambio de buenas prácticas, d) la plataforma digital de la enseñanza en Europa como *eTwinning* y *School Education Gateway*, y e) los programas del tipo *Erasmus+* con financiación para cursos internacionales, entre otros.

Con la intención de innovar la enseñanza, en el contexto europeo se han incorporado diversas metodologías como la gamificación (Hamari et al., 2016), el aprendizaje cooperativo (Serrano y Pons, 2014), el proyecto educativo (Orellana y Brito, 2019), el aprendizaje adaptativo (Dumont, Istance y Benavides, 2010), y las tecnologías educativas (Jiménez, Salamanca y López-López, 2018). También las renovaciones en los sistemas de evaluación dentro del modelo de competencias, con énfasis en la autoevaluación (Clipa, Ignat & Rusu, 2011). Se ha ensayado reconfiguraciones a los espacios de enseñanza desde el punto de vista de la dotación de mobiliarios, ambientación, iluminación, ventilación, aseo y equipamiento tecnológico, conforme a las nuevas pedagogías y normativas municipales.

Un estudio sobre la apropiación de las metodologías por parte de los docentes ofrece datos que apuntan a un mayor interés de estos por mejorar su preparación para enfrentar los

desafíos de la educación contemporánea. Así, la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015) recoge que los docentes "han expresado claramente que necesitan recursos que les permitan alejar la atención principal de la teoría de la clase en sí y concentrar sus esfuerzos en ayudar a los estudiantes a manejar su propio aprendizaje" (p. 61). Reimers y Chung (2016) se hacen eco de la realidad de muchos docentes que no han recibido suficiente capacitación para innovar en la formación docente inicial: "los programas de educación magisterial y los programas de preparación de liderazgo educativo no sólo se basan en teorías del pasado, sino que también se imparten de modo obsoleto, como la instrucción memorística basada en la repetición" (sección de Iniciativa global de innovación, párr. 1).

En lo que concierne a las actitudes, la apertura para trabajar con sus colegas y aprender de ellos son cualidades que contribuyen a generar un clima de colaboración y entendimiento, en una cultura de la innovación. Esta cultura se construye en la medida que todos los docentes la practican, con mecanismos compartidos de evaluación, mentorías y el trabajo en redes. Sobre este punto, Fullan (2017) trae a colación la importancia de aprender sobre la experiencia de los docentes innovadores "después de haber estudiado y participado en los esfuerzos de cambio desde todos los ángulos durante más de medio siglo, estoy convencido de que el proceso de transformación más poderoso ocurre dentro de la condición humana" (Sección de Prólogo, párr. 6). Es en dicho sentido de colaboración que los relatos referenciales de docentes innovadores europeos pueden inspirar a los colegas paraguayos que ejercen su tarea en contextos disímiles, pero con iguales necesidades de respuestas.

En esta intención de componer un relato referencial, no debe extrañar que muchas de las metodologías innovadoras se basen en un mejor conocimiento de la cognición y las emociones de los niños, pues desde las neurociencias se demuestra los errores que se cometen: "(...) incluso a los niños pequeños, se les enseñan conceptos cognitivamente complejos de modo aséptico, desconexionados tantas veces de significado emocional. Y esto es un error, pues nada se puede llegar a conocer más que aquello que se ama, aquello

que nos dice algo" (Mora, 2018, sección Programando alegría, párr. 6). En las escuelas innovadoras se observan espacios coloridos, se da amplio protagonismo a los educandos con sus aficiones, juegos y creatividad como parte de un currículum flexible. Los escolares necesitan ser sorprendidos, estimulados, acompañados por toda la comunidad en sus aprendizajes. Así surgen los proyectos integrados, las ferias, los eventos de todo tipo que lo alejan de la enseñanza memorística, reglada por asignatura cerradas, grupos homogéneos y evaluaciones directas; lo que Robinson (2017) llama "movimiento de normalización".

Desde el punto de vista legal, la tarea de educar está regida por normativas que estipulan responsabilidades y derechos para cada persona involucrada directamente, según el rol que cumple y el tipo de vinculación que guarda con la institución. Así se desprende un amplio marco de liderazgo, acompañamiento y evaluación en la figura del director como responsable de la marcha de todo el centro y la figura del docente como artífice de la enseñanza-aprendizaje. De por sí, ya se da un entramado más amplio de política educativa que según las fuerzas que actúan en un momento dado, tienden a potenciar o sujetar las acciones innovadoras de las escuelas e influyen en las decisiones que se toman en el macronivel (el sistema educativo nacional), mesonivel (en las redes de instituciones) o micronivel (en la institución, en el aula). Se visualiza entonces, unas relaciones de poder en donde el docente es el eslabón débil ante el control del currículum por parte de la administración central, la dependencia laboral, limitaciones en su autonomía, entre otras cuestiones que describe Carbonell (2015):

(...) hay muchos profesores que en otros tiempos experimentaron innovaciones educativas profundas y relevantes, porque el contexto educativo y político de las comunidades autónomas en las que trabajaban les permitía formar equipos docentes, definir proyectos de centro y generar otras iniciativas participativas; pero hoy, en un contexto que ha cambiado a peor —a veces radicalmente—, estos mismos profesores tienen miedo y no se atreven a nadar a contracorriente, con lo cual menguan los proyectos colectivos y aumenta el aislamiento y la dispersión (sección A modo de conclusión, párr. 10).

Lo que debe tenerse en cuenta es que el docente innovador necesita del apoyo de sus superiores, sentirse acompañado, estimulado y resguardado en sus derechos salariales, considerando que ocupa más tiempo para preparar sus clases y formarse. Es deseable que todas las instancias comprendan el sentido de las transformaciones que se dan en las aulas, que sea comprendido y acompañado también por la Inspección Educativa, sin las presiones de las fuerzas que quieren regular la enseñanza (Fernández Enguita, 2016).

Hechas estas consideraciones se establecen los siguientes objetivos:

- 1- Conocer los fundamentos de las innovaciones que implementan docentes de educación primaria que ejercen en España, Francia y Finlandia en cuanto a los marcos metodológicos, protagonismo de los estudiantes, actitudes, formación y las relaciones de poder en una institución.
- 2- Identificar algunas capacidades que deben ser afianzadas para una enseñanza de calidad.
- 3- Proponer líneas de acción para la instalación de la cultura de la innovación.

### **Metodología**

La búsqueda del sentido de las prácticas pedagógicas emprendida en este trabajo toma los testimonios e interacciones de docentes europeos de educación primaria como insumo para generar un relato referencial, conforme a los principios aceptados en el paradigma cualitativo. La importancia de los textos referenciales es señalada por Perrenoud (2014): "las instituciones de formación inicial y continua tienen necesidad de referenciales para orientar sus programas, los inspectores los usan para evaluar a los profesores en ejercicio y pedir explicaciones" (sección de Introducción, párr. 6). Se asume entonces que estos relatos referenciales toman la forma de un discurso al contener las vivencias personales, la interpretación de los marcos de actuación estipulados por las instancias rectoras, el conocimiento construido y asimilado, entre otros (Van Dijk, 2016).

El investigador tomó conocimiento previo de algunas dimensiones, aunque luego fueron definidos estos puntos centrales para la composición del relato referencial: a) los marcos



metodológicos, b) protagonismo de los estudiantes, c) actitudes, d) formación y e) las relaciones de poder en una institución. Finalmente, el relato referencial construido se utilizó como insumo para definir algunos conceptos que podrían discutirse en las mesas de trabajo de la transformación educativa paraguaya desde un enfoque temático dentro de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998).

### **Contexto del estudio**

La investigación se realizó en centros de educación primaria de España, Francia y Finlandia. La elección de los países y centros educativos se basó en la revisión de una base teórica de buenas prácticas y la referencia recogida en estudios académicos, siguiendo un criterio de conveniencia debido a la predisposición de recibir la visita pedagógica del investigador.

Así, en España se logró la aceptación de 4 instituciones concertadas, 3 de ellas en Madrid y 1 en Poble Llarga, Valencia, atendidas todas por una Fundación Educativa. Estas instituciones ofrecen sus servicios a una población muy variada, con estudiantes pertenecientes a clases sociales de nivel medio y bajo, algunos integrantes de comunidades de migrantes en contextos de vulnerabilidad. Los docentes tienen formación de grado y postgrado, con variada cantidad de años de experiencia. En Francia, se recibió el permiso para visitar una institución con titularidad de Estado Español, que atiende mayoritariamente a hijos de españoles residentes en París, de clase media-media alta. Los entrevistados tienen formación de postgrado. En tanto que en Finlandia, se accedió a las instalaciones de una institución pública de la ciudad de Helsinki, que sirve principalmente a estudiantes de clase media, que cuenta en su plantilla con profesorado de nivel de posgrado.

### **Participantes**

Los participantes fueron 23 docentes (ver Tabla I). A estos profesionales se les informó del propósito y alcance del estudio, a más del compromiso de confidencialidad de su identidad, la de sus estudiantes y su centro educativo. Es importante indicar que los participantes son informantes claves y que su edad, experiencia, área de especialidad o nivel de formación no son variables por considerar en el análisis.

**Tabla I.** Características de los participantes

País	Ciudad	Tipo de gestión del colegio	Cantidad de docentes
España	Madrid	Concertada	5
		Concertada	3
		Concertada	3
	La Pobla Llarga, Valencia	Concertada	6
Francia	París	Pública, titularidad del Estado Español	3
Finlandia	Helsinki	Pública	3

Nota: los participantes son 23 graduados universitarios con formación de grado y postgrado, con edades comprendidas entre los 23 y 60 años. Son docentes que en el momento de la visita pedagógica fueron invitados por sus directivos a conversar con el investigador, por tanto, no forman parte de ningún modelo de muestreo.

### **Instrumentos**

Se elaboró un cuestionario semiestructurado de partida para orientar las entrevistas. En algunos casos, en los colegios de España y Finlandia, se utilizó una guía de observación de clase que fue elaborada a partir de las dimensiones del estudio. Dado el poco tiempo efectivo para establecer un clima de confianza, se optó por la toma de apuntes en forma manuscrita como sistema de registro de las entrevistas. Se procedió luego a analizar los apuntes tomando como base una guía, con el apoyo del software de edición de textos *Microsoft Word* (versión 16), el software de análisis cualitativo Atlas ti versión 9 y la técnica de mapas conceptuales con el software *CmapTool* (versión 6.03).

### **Procedimiento**

En una primera fase, se partió del estudio de una base teórica de sistematizaciones de la innovación educativa en países europeos, que ayudó a identificar proyectos institucionales con buenas prácticas (Carbonell, 2015; Marina, 2015; Robinson, 2017 y Fernández Enguita, 2018). A las instituciones educativas identificadas se les solicitó la autorización para la

realización de una visita pedagógica con observación de clases y entrevista semiestructurada a docentes, en el marco de una jornada regular de clase. Con aquellos centros que respondieron satisfactoriamente se acordó un calendario de visitas y las condiciones generales de la interacción con los actores. A continuación, en una segunda fase se realizaron las visitas, las observaciones de clase y las entrevistas. Para la observación de clases se tuvieron en cuenta las siguientes dimensiones (ver Tabla II), en tanto que para la entrevista a los profesores se siguió un guión (ver Tabla III)

**Tabla II.** Guía de observación de clases

<b>Dimensiones del estudio</b>	<b>Categorías observadas</b>
Marcos metodológicos de las innovaciones	Ambientación Equipamiento tecnológico Materiales didácticos Disposición de los estudiantes en la sala de clase Estilo de comunicación Tipo de actividades que desarrollan los estudiantes Modalidades de evaluación utilizadas durante la clase
Protagonismo de los estudiantes	Liderazgo de los estudiantes Intensidad de la participación en la clase

Nota: esta guía fue utilizada de forma referencial pues los tiempos disponibles para la observación de clase fueron disímiles entre una institución y otra.

**Tabla III.** Guion de la entrevista a docentes

<b>Dimensiones</b>	<b>Preguntas</b>
Marcos metodológicos de las innovaciones.	¿Cuáles son las metodologías de enseñanza-aprendizaje que utiliza regularmente en sus clases? ¿Qué aspectos tiene en cuenta para incorporar dichas las metodologías a sus clases? ¿Quiénes son los referentes teóricos de las metodologías utilizadas en

	las clases?
Apropiación de las metodologías.	¿Cómo aprendieron a innovar en su etapa de formación inicial? ¿Qué tipo de capacitación reciben en su institución educativa?
Actitudes ante la innovación.	¿Cuál es tu actitud ante la innovación? ¿Asumes de desafío o más bien tiendes a ser conservador ante los cambios? ¿Recibes algún tipo de estímulo por innovar en tu enseñanza?
Protagonismo de los estudiantes.	¿Qué tipo de liderazgo se practica entre los estudiantes en un ambiente innovador de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo los estudiantes exteriorizan sus emociones en la clase?
Ejercicio del poder en la comunidad educativa.	¿Cómo es tu relación con tus superiores jerárquicos (directivos-coordinadores) dentro de la institución? ¿Cómo es tu relación con el Consejo Escolar y la instancia organizada de padres (AMPA)? ¿Qué tipo de relaciones mantienes con la Inspección Escolar? ¿Te sientes apoyado en tu enseñanza innovadora?

Nota: Debido al tiempo disponible para conversar con los docentes, no se pudo seguir el mismo guion con todos ellos.

Como resultado del proceso de recolección de datos, en una tercera fase, se analizaron los reportes de las observaciones y las transcripciones de las entrevistas tomando como puntos de referencias las categorías previamente acordadas, siguiendo la técnica de la codificación guiada por conceptos (Gibbs, 2012), con el propósito de obtener una generalización de las ideas vertidas en el relato de la innovación (Van Dijk, 2016). Para finalizar, en una cuarta fase se realizó una comparación entre el relato europeo de la innovación y las premisas del Plan de Acción Educativa 2018-2023 del MEC a fin de proponer las capacidades y las líneas de acción, que, a criterio del investigador, deben ser afianzadas para la instalación de la cultura de la innovación en el contexto paraguayo.

## Resultados

En lo que concierne al primer objetivo del estudio, los docentes de los tres países indicaron que desarrollan algunas unidades en forma de proyecto de aula o proyecto institucional. Dado que los colegios de España forman parte de una misma red de instituciones

impulsadas por una Fundación, los conceptos vertidos reproducen el modelo pedagógico seguido por dicha organización que se sintetiza en una propuesta de herramientas para guiar la enseñanza-aprendizaje. Los entrevistados de Francia y Finlandia se refirieron a proyectos que se llevan a cabo dentro del mismo centro educativo, dejando entrever que operaban con autonomía para decidir sobre las características, plazos y aprendizajes esperados. Los referentes teóricos citados por los entrevistados guardan relación con los modelos de aprendizaje puestos en práctica en sus proyectos y fueron Piaget, Ausubel (constructivismo), Gardner (inteligencias múltiples) y Johnson (aprendizaje cooperativo) (ver lista de las metodologías referidas en la Tabla IV).

**Tabla IV.** Metodologías citadas por docentes

METODOLOGÍAS	PAÍSES		
	España	Francia	Finlandia
Elaboración de portafolios (textos producidos por los propios alumnos como muestra de sus aprendizajes)	X		X
Aprendizaje cooperativo (formación de grupos reducidos en donde sus integrantes desempeñan roles específicos)	X		X
Ferias de aprendizaje	X	X	X
Gamificación (puntajes a cada tarea con pequeñas recompensas de acuerdo con los logros)	X		X
Proyectos institucionales y de aula (proyectos de lectura, de deportes, de artes, proyectos integrados científicos)	X	X	X
Proyectos personales de aprendizaje ( <i>phenomenon learning</i> en Finlandia)			X
Prácticas metacognitivas	X		
Uso de plataformas virtuales de aprendizaje	X	X	X

Nota: elaboración a partir de la transcripción de las respuestas dadas por los entrevistados.

La alusión a las prácticas de inclusión, reconocimiento de las diferencias individuales, aprovechamiento del potencial de aprendizaje de cada alumno fue constante, así como la referencia a las enseñanzas fundadas en los aportes de las neurociencias y las prácticas metacognitivas (especialmente en los colegios de España).

Siempre dentro del ámbito de los marcos metodológicos, la observación de clases ayudó a reconocer algunos aspectos claves en las actividades de enseñanza-aprendizaje, tanto en lo concerniente a las condiciones del ambiente como de las actitudes y formas de enseñanza (ver Tabla V).

**Tabla V.** Resultados de la observación de clases

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE			
Dimensión	Categorías	Países	
		España	Finlandia
Marcos metodológicos de las innovaciones	Ambientación	Mucha iluminación, cartelera alusiva a los proyectos de aprendizaje en curso. Rincones de lectura. Calendario con las actividades próximas y gráficos con la evolución de los puntajes obtenidos en las actividades gamificadas. Se desarrollan técnicas para regular el nivel de ruido en el aula.	Amplia sala de clase, bien iluminada, con cartelera alusiva alestado del tiempo, calendario de actividades, puntajes obtenidos por los alumnos y metas semanales. Se cuenta con un sistema gráfico para indicar el nivel de ruido generado en el aula.
	Equipamiento tecnológico	Proyector, pantalla, equipo de audio y ordenador. Se dispone de Internet vía wifi	En su mesa de trabajo, el docente dispone de un sistema de cámara de documentos que utiliza para presentar ilustraciones y ejercicios de un texto. Este recurso hardware está conectado al sistema de proyección del aula.  Cuentan con un carrito con los

		ordenadores portátiles asignados para cada estudiante, con auriculares y conexión a Internet por wifi.
Materiales didácticos	Biblioteca del aula, guías de trabajo, útiles escolares de uso comunitario, balones y otros implementos deportivos.	A más de la biblioteca de aula y los útiles de uso comunitario disponen de un piano y un set de instrumentos de percusión en la clase.
Disposición de los estudiantes en la sala de clase	En pequeños grupos.	En mesas y silla individuales dispuestas en filas.
Estilo de comunicación	Trato cordial, de mucha cercanía.	Mucha cercanía y diálogo.
Tipo de actividades que desarrollan los estudiantes	Actividades en pequeños grupos dentro de las líneas de trabajo del aprendizaje cooperativo. Se observó actividades de clase con tiempos rigurosos de ejecución. En algunos casos, los estudiantes disponían de ordenadores portátiles.	Alternaron momentos de trabajo grupal en pequeños grupos, con otros momentos de navegación individual en la plataforma virtual de aprendizaje <i>Ville</i> ( <a href="http://ville.utu.fi">ville.utu.fi</a> ).
Modalidades de evaluación utilizadas durante la clase	Se recurrió a técnicas metacognitivas específicas, con momentos para la coevaluación. Utiliza un sistema de portfolio con las tareas del día. Se dispone de un sistema de puntajes semanales por las metas de aprendizaje logradas, que otorga recompensas de carácter emocional como la posibilidad de elegir actividades para el tiempo libre.	Los trabajos en la plataforma virtual tienen sus herramientas de evaluación conforme a los niveles que alcanza cada estudiante.

Nota: En España se realizaron observaciones de clases en los 4 colegios visitados, en tanto que en Finlandia se observó clases en una sola institución. En Francia no se realizó observación de clases por que los estudiantes no estaban disponibles en el momento de la visita pedagógica del investigador.

Al requerírseles sus testimonios sobre sus experiencias de formación para la innovación, expresaron que el Practicum (sistema curricular de práctica tutelada) llevado adelante en la etapa de formación inicial tiene poca relación con las exigencias de la enseñanza innovadora en la actualidad, principalmente en los colegios de España y Francia. En Finlandia fue otra la situación relatada pues los entrevistados coincidieron en que en su formación universitaria tuvieron buenas prácticas tuteladas. Se mencionó la importancia de abordar de manera equilibrada tanto la teoría como la práctica. En cuanto a su proceso de apropiación, en las diversas entrevistas se enfatizaron elementos claves como la cultura de la innovación y la apropiación del modelo propuesto por la Fundación que lidera a los colegios en España. Los relatos son coincidentes en la intensidad del entrenamiento recibido, la calidad del acompañamiento y la cercanía de los directivos. En Finlandia se resaltó la calidad de la práctica educativa tutelada recibida en la Universidad, en tanto que en Francia reconocieron la necesidad de capacitarse para mejorar la enseñanza. Fueron constantes las citas a la necesidad de que las universidades ofrezcan menos teoría y más prácticas innovadoras. Sobre el tema de la formación para enfrentar los desafíos de la innovación, (Reimers y Chung, 2016) concluyeron

a causa de la naturaleza pluridimensional del aprendizaje perfilado para nuestra centuria, se hace urgente inducir a los maestros a que adquieran y exhiban un mayor profesionalismo, en vez de darles una capacitación centrada en una serie de habilidades de carácter reductivo (sección La necesidad de fortalecer, párr. 2)

Ante la consulta sobre sus actitudes ante los cambios, exteriorizaron la satisfacción que sienten como formadores por el tipo de enseñanza que realizan y por responder de manera efectiva a los retos de sus instituciones. Se mostraron conformes con los resultados que obtienen, especialmente con las transformaciones que observan en sus estudiantes en cuanto a su riqueza de vocabulario, variedad de lecturas, conocimiento de sí mismo y creatividad, eso sí, les preocupa la calidad de la preparación para proseguir sus estudios en



el nivel secundario, especialmente en los casos en que los escolares tienen que migrar a otros centros educativos con un perfil de enseñanza más normalizado, pues temen que no puedan continuar con la calidad de sus aprendizajes y fracasen en los sistemas más memorísticos. Al formularles la pregunta sobre los estímulos que reciben por innovar en la enseñanza, ellos refirieron que se sienten animados con la posibilidad de mejorar su formación con cursos y seminarios facilitados por el centro educativo, que de por medio no existe ninguna retribución monetaria extra; incluso que deben ocupar tiempo de su descanso para buscar materiales y preparar las dinámicas de la clase. En Finlandia, se mencionó que su autonomía le permite al profesional de la educación tomar las decisiones que crea conveniente y que en ese marco hace uso de ella en todas las fases del trabajo en el aula, con la libertad de aprender de sus propios errores. Fue reiterada la mención a la innovación en el centro educativo como obra colectiva, no de uno solo o unos pocos.

Se preguntó sobre el protagonismo de los escolares en su aprendizaje y la forma de expresar sus emociones en el ambiente del aula y comentaron que ciertamente se propicia el aprendizaje activo y se favorece el liderazgo democrático, participativo, creativo, aunque también se dan casos de niños muy ensimismados, con poco interés en guiar al grupo. Tanto en Francia como en Finlandia, relataron que hay momentos para que el alumnado cultive sus aficiones, formen grupos según sus intereses con otros que no son de su salón de clase. Se observó que en cada grupo hay un líder que oficia de coordinador. Se pudo notar la dinámica del trabajo de cada coordinador y la participación de los otros estudiantes con otros roles (aprendizaje cooperativo). Se intercalaron momentos de silencio y bullicio, con algunos indicadores para que los mismos niños regulen el volumen de su voz.

En cuanto a las relaciones de poder en una institución innovadora, las expresiones reflejan algunos aspectos que se dan entre los diversos actores dentro del sistema educativo. El hecho de pertenecer a un colegio público o concertado, de por sí trae aparejado un complejo entramado de responsabilidades y oportunidades para desarrollar una carrera, que pasan por las fuerzas responsables del liderazgo político, el funcionamiento del mercado laboral y

la valoración de las capacidades, entre otras. Las modificaciones en los procedimientos selectivos, de alguna u otra manera influye en la predisposición a dedicar más horas a su labor para ser competitivos. Fue mencionada como positiva la cercanía con los directivos y padres para resolver los problemas que se pueden generar en la enseñanza; especialmente aquellas desavenencias que pueden surgir por la falta de comprensión de un ejercicio o la valoración de un producto del aprendizaje. En España, se hizo hincapié de la poca incidencia de la Inspección Educativa en la toma de decisiones relacionadas a la innovación. Por su parte, en Francia dejaron constancia de un sistema intensivo de evaluación para acreditar la permanencia en el puesto cada dos años, lo que mantiene en alerta permanente sobre la calidad del desempeño. En Finlandia, se resaltó el respeto a las decisiones que toma el docente y al acompañamiento de toda la estructura institucional a dichas decisiones, sin que tenga que darse desbalances en el trato.

Como segundo objetivo, el relato referencial recogido es contrastado con la orientación del Plan de Acción Educativa 2018-2023 del MEC que propone un marco de decisiones en torno a la incorporación de prácticas innovadoras, resignificación de los centros de formación y reingeniería de la educación superior. Es una discusión que se encuentra en sus estadios iniciales por lo que es válido señalar algunas capacidades que deben ser afianzadas en el momento de la planificación efectiva en búsqueda de las transformaciones, a saber:

- El aprendizaje de metodologías activas, acordes al contexto, colaborativo y auto-regulado (Dumont, Istance y Benavides, 2010). En el Practicum de un diseño curricular renovado debería incluirse desde el primer semestre de la carrera pasantías en escuelas con experiencias de gamificación, aprendizaje cooperativo, proyectos basados en intereses personales y el uso de los entornos virtuales de aprendizaje. De hecho, el mismo Centro Formador debería crear algún laboratorio experimental de metodologías activas dirigido a docentes en servicio, formadores y estudiantes. Este aprendizaje debe incorporar una actualización de las teorías del aprendizaje y las neurociencias, tanto en los contenidos como en los referentes teóricos.

- La apropiación de técnicas de docencia compartida, actuación simultánea en grupos multitudinarios, lo que implica aprender a formular proyectos en que se puedan combinar los talentos de los formadores para ofrecer experiencias de calidad. Chanmugam y Gerlach (2013) relatan que en la docencia conjunta hay facilidades para la retroalimentación y la experimentación de nuevas técnicas de enseñanza, lo que ayuda a superar las clases descontextualizadas, sin secuencias entre una disciplina y otra. En la experiencia actual en Paraguay, se incorporan algunos momentos en los que varios estudiantes interactúan con un mismo grupo de escolares, pero son de bajo impacto.

- Aprender a diseñar nuevos entornos de aprendizaje. Superar la reproducción de los mismos esquemas normalizados para proyectar la enseñanza hacia formas más personalizadas de atención a las diferencias. En la nueva capacidad de diseño mencionada, el uso de los entornos virtuales juega un papel relevante en atención a las capacidades requeridas para crear contenidos, programar situaciones de aprendizaje con criterios éticos. Aquí hay un amplio horizonte por recorrer pues los candidatos a enseñantes tienen espacios curriculares muy acotados en cuanto a la duración de las clases, conectividad y capacidad del hardware y software disponibles para las prácticas: se apunta más a formar para reproducir antes que para innovar (MEC, 2016).

- Aprender a liderar con fundamentos democráticos, alejarse de estériles pugnas de poder que hacen tambalear el concepto de comunidad educativa, en particular animarse a tomar decisiones en la que se involucren los padres, los directivos y las instancias técnicas fuera de la escuela. Al respecto Perrenoud (2014) escribió "sea cual sea su pedagogía, un profesor tiene necesidad de que los padres de los alumnos la entiendan y estén de acuerdo con ella, por lo menos globalmente, a nivel de las intenciones y las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje" (sección Implicar a los padres, párr. 6).

- Aprender a desaprender lo aprendido, demostrar apertura a la innovación. Esta capacidad fue citada por los docentes europeos pues en su experiencia, lo más difícil de romper es la referencia al modelo de educación vivido que para muchos fue normalizador. En este punto,

cobra importancia el valor de las historias de vida y la construcción de redes de contención y estímulo. Innovar demanda una alta carga emocional.

- Aprender a motivar con la actitud, a entusiasmar con la novedad de los ambientes de clase, con la alegría que el formador pone en su trato con todos y con su conocimiento de las cualidades y preferencias de las personas con las que interactúa. Así lo describe el Informe de Resultados TERCE (2016) "las prácticas docentes se relacionan positivamente con el aprendizaje cuando las interacciones de aula se enfocan en combinar el apoyo emocional, la organización de la clase y el apoyo pedagógico, los estudiantes alcanzan mayores niveles de desempeño" (p. 113).

- Desarrollar la transmisión de valores éticos y morales que son fundamentales para la convivencia en un mundo donde se multiplican los escenarios de intolerancia a las diferencias culturales y se anhela la solidaridad, la justicia y la equidad.

Como punto final referido al tercer objetivo, un aspecto observado en las prácticas innovadoras de las escuelas europeas es la forma en que los miembros de la comunidad se involucran en la concepción y puesta en práctica de sus proyectos educativos. En la visita a los Centros causa grata impresión el descubrir la dignificación del espacio de trabajo del docente, el celo puesto en la instalación de un ambiente inspirador, incluyente, donde los mobiliarios y demás recursos están puestos para facilitar el trabajo colaborativo, la investigación y la creación. También es notorio el discurso docente sobre el crecimiento profesional en lo que se refiere a la elección de los cursos de capacitación a los que piensan asistir y a la idea de carrera profesional. Son representaciones de una cultura compartida donde también tienen cabida el aporte de las Universidades, las otras instituciones especializadas en la construcción de saberes y el Estado.

Se proponen en consecuencia las siguientes líneas de acción para la instalación de la cultura de la innovación:

- Avanzar en la definición de las líneas pedagógicas que sirvan de marco a la transformación educativa paraguaya. Dichas líneas deben responder a la cultura local, sin cerrarse a los saberes universales.
- Reconocer que la centralidad de la innovación debe situarse en los aprendizajes escolares, en el proyecto trascendente que lleva a cada persona a descubrirse y trazar su camino en la vida conforme a los valores. Es por eso por lo que se debe bregar por la consolidación de proyectos educativos integrales; no puede privilegiarse lo instrumental en detrimento de lo emocional, para sucumbir luego ante las fuerzas del materialismo inmisericorde. Es deseable que los docentes se esmeren en mantener un clima de confianza, de optimismo y contención ante las amenazas que se ciernen sobre la niñez.
- Para instalar la cultura de la innovación, el profesorado debe sentirse escuchado y respetado. Esa cultura debe ayudar a tolerar la frustración, la incomprensión y la limitación de recursos y animar a trabajar con el colega con respeto el que se merece.
- Son muy provechosas las políticas salariales que estimulan a los docentes innovadores, pero también son poderosas las acciones dirigidas al convencimiento de obrar guiado por el amor a la profesión, reconociendo el derecho al descanso.
- La formación inicial del docente puede mejorarse con la incorporación de modelos de mentoría que predispongan a la experimentación pedagógica. Desde los testimonios recogidos se interpreta que algunos programas universitarios no logran el equilibrio entre teoría y práctica y retrasan la adopción de didácticas innovadoras en los centros educativos.
- Es deseable que en el marco de la autonomía profesional el docente tenga efectivamente la facultad de tomar sus decisiones, con el acompañamiento de las autoridades de su centro y la participación de los padres.
- Una decisión estratégica que debe ser tomada es la elevación del modelo de formación docente inicial de carácter terciario no universitario a la órbita de las instituciones de Educación Superior con titulación de grado (licenciatura). Este cambio de estatus en la

titulación debe estar acompañado con el afianzamiento del "ethos de la educación superior" que es un déficit advertido en los propios estudios de MEC (2016).

### **Conclusión**

Resultado del estudio de las prácticas innovadoras de las escuelas europeas se reconoce la importancia de adoptar los marcos metodológicos que faciliten o se correlacionen positivamente con la innovación educativa. El amplio abanico de nuevas formas de enseñar produce resultados satisfactorios, aunque siguen firmes los desafíos de la sociedad que exige mejores respuestas a las demandas de formación del siglo XXI. Es una construcción que moviliza a la política en su amplio sentido, como lo expone Ball "la política es tanto texto como acción, palabras y obligaciones, así como lo que se lleva a cabo y lo que se pretende hacer" (Rizvi y Lingard, 2013) y que en el contexto paraguayo necesita convertir a la educación es una política de Estado. La transformación educativa será posible si se apunta a la educación integral, sin caer en la primacía de modelo de tipo STEM por sus siglas en inglés (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Se necesitan políticas que ayuden a instalar la cultura de la innovación en las estructuras rígidas de los Institutos de Formación Docente; lo que invita a un diálogo con los sistemas que han consolidado sus respuestas a los retos del presente y el futuro.

### **Referencias**

Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Chanmugam, A. y Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future.

Educators' Teaching Effectiveness International Journal of Teaching and Learning in Higher Education 2013, 25(1), 110-117. Recuperado de <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1412.pdf>.

Clipa, O., Ignat, A. A., & Rusu, P. (2011). Relations of self-assessment accuracy with motivation level and metacognition abilities in pre-service teacher training. In Procedia -

Social and Behavioral Sciences (Vol. 30, pp. 883–888).

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.171>

Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2015). La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas. Recuperado de

<https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c>

Comisión Europea. (2016). *Mejorar y modernizar la educación*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0941&from=ES>

Demellenne, D. (2009). Análisis del proceso de reforma educativa en Paraguay. En Caballero, J. *Realidad social del Paraguay II*, Biblioteca de Estudios Paraguayos-Universidad Católica, Asunción

Dumont, H., Istance, D., y Benavides, F. (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OCDE

Elías, R., Molinas, M., y Misiego, P. (2013). Informe de Progreso Educativo Paraguay. El desafío es la equidad. Asunción: Preal, Instituto Desarrollo.

Fernández Enguita, M. (2016). *La Educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.

Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Fullan, M. (2017). Prólogo. En Malone, Helen Janc (Ed.). *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural* [Kindle Edition]. Fondo de Cultura Económica.

Gibbs, G., Castellano, M. & Martín, T. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Hamari, J., Shernoff, D., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. *Computers in Human Behavior*. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2015.07.045>

Jiménez-Becerra, I., Salamanca-Espinosa, L. A., y López-López, L. G. (2018). Implementación de entornos personales de aprendizaje para fortalecer las habilidades comunicativas. *Folios*, 47, 119-132.

Marina, J. (2015). *Despertad al diplodocus: una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.

Ministerio de Educación y Cultura. (2016). *Caracterización de la práctica pedagógica del formador de formadores en dos Institutos de Formación Docente, año 2015*. Asunción: Autor

Ministerio de Educación y ciencias. (2018). *Plan de Acción Educativa 2018-2023*. Recuperado de [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/15362?1558969644](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15362?1558969644)

Ministerio de Educación y Ciencias. (2019a). *Resultados de la primera evaluación censal de logros académicos a estudiantes de finales de ciclo y nivel*. Recuperado de [https://www.mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/15321?1552931223](https://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15321?1552931223)

Ministerio de Educación y Ciencias. (2019b). Educación en Paraguay. Hallazgos de la experiencia en PISA para el Desarrollo. Recuperado de [https://mec.gov.py/cms\\_v2/adjuntos/15359?1558613588](https://mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/15359?1558613588)

Mora, F. (2018). *Neuroeducación* [Kindle Edition]. Difusora Larousse - Alianza Editorial.

Orellana, R., & Brito, O. (2019). El proyecto educativo en las escuelas francesas: Retos profesionales para la transformación de la escuela. *Educação E Pesquisa*, 45. doi:10.1590/s1678-4634201945187992

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Oreal. (2016). Informe de resultados TERCE. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243532>



- Ortiz Sandoval, L. (2012). Reforma educativa y conservación social. Aspectos sociales del cambio educativo en Paraguay. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLII (4), 55-90.
- Perrenoud, P. (2014). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* [E-Book]. Barcelona: Graó.
- Reimers, F. (1993). Formación Docente. En *Harvard Institute for International Development y Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos, Análisis del sistema educativo en el Paraguay: sugerencias de política y estrategia para su reforma* (pp. 187-224). Asunción: Autores.
- Reimers, F., y Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI metas, políticas educativas y currículo en seis países* [E-PUB]. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rivarola, D. (2000). *La Reforma Educativa en el Paraguay*. Santiago de Chile: CEPAL
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). Políticas educativas en un mundo globalizado. Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Robinson, K. (2017). *Escuelas creativas* [Kindle Edition]. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Serrano, J., & Pons R. (2014). Introduction: Cooperative learning. *Anales De Psicología*, 30(3), 781-784. doi:10.6018/analesps.30.3.201251
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. 2ª ed.. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vaillant, D. (2010). Capacidades docentes para la educación del mañana. En *Pensamiento iberoamericano. Presente y futuro de la educación iberoamericana*. Recuperado de [http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo\\_imagenes/grupo.cmd?path=1006238](http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1006238)
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y conocimiento. Una aproximación sociocognitiva*[Kindle Edition]. Edit. GEDISA.