

Cambio e innovación educativa en la teoría y la práctica de la formación inicial docente

Carolina López-Larios, Ety-Haydeé Estévez-Nénninger y Edgar-Oswaldo González-Bello

RESUMEN

Este artículo plantea el uso de la teoría del cambio y la innovación educativa para el análisis de micro innovaciones en programas de formación inicial docente que, a su vez, se articulan con propuestas teóricas que sostienen al aprendizaje profundo, reflexivo, imaginativo y experiencial de docentes en formación. El objetivo consiste en analizar la visión del cambio educativo en la teoría y práctica de la formación inicial docente, mediante la revisión de las propuestas teóricas de la educación imaginativa, el aprendizaje profundo y la educación experiencial; así como la implementación de micro innovaciones en diversos programas. Se presenta la descripción de cada innovación, el componente que busca mejorar, los fines principales que persigue, la intensidad del cambio, su desarrollo y el modo de producir cambios. Se concluye que la búsqueda del cambio mediante la implementación de innovaciones implica el autocuestionamiento de nociones básicas como la enseñanza y aprendizaje, a nivel individual y colectivo.

Palabras clave: formación inicial de profesores, innovaciones educativas, profesión docente.

Carolina López-Larios

carolina.lopezlarios@unison.mx

Mexicana. Master of Education, Curriculum and Instruction with an Imaginative Education focus (Maestría en Educación, Currículum e Instrucción, con enfoque en Educación Imaginativa), Simon Fraser University, Canadá. Estudiante del programa de doctorado en Innovación Educativa en la Universidad de Sonora, México. Temas de investigación: formación inicial docente, innovación educativa, educación imaginativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4602-4860>.

Ety-Haydeé Estévez-Nénninger

etty.estevez@unison.mx

Mexicana. Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, CINESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México; Maestra en Educación, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. Profesora-investigadora de tiempo completo en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora, México. Temas de investigación: enseñanza, académicos, innovación educativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0105-2369>.

Edgar-Oswaldo González-Bello

edgar.gonzalez@unison.mx

Mexicano. Doctor en Ciencias Sociales y Maestro en Innovación Educativa, Universidad de Sonora, México. Profesor-investigador titular de tiempo completo, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora, México. Temas de investigación: innovación educativa, docencia y nuevas tecnologías. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6297-2516>.



Mudança e inovação educativa na teoria e na prática da formação inicial docente

RESUMO

Este artigo sugere o uso da teoria da mudança e da inovação educativa para a análise de micro inovações em programas de formação inicial docente que, por sua vez, se articulam com propostas teóricas que sustentam à aprendizagem profunda, reflexiva, imaginativa e experiencial de docentes em formação. O objetivo consiste em analisar a visão da mudança educativa na teoria e prática da formação inicial docente, mediante a revisão das propostas teóricas da educação imaginativa, a aprendizagem profunda e a educação experiencial; assim como a implementação de micro inovações em diversos programas. Apresenta-se a descrição de cada inovação, o componente que busca melhorar, os fins principais que persegue, a intensidade da mudança, seu desenvolvimento e o modo de produzir mudanças. Conclui-se que a busca da mudança mediante a implementação de inovações implica o autoquestionamento de noções básicas como o ensino e aprendizagem, a nível individual e coletivo.

Palavras chave: formação inicial de professores, inovações educativas, profissão docente.

Educational change and innovation in the theory and practice of initial teacher training

ABSTRACT

This article proposes the use of the theory of change and educational innovation for the analysis of micro innovations in initial teacher training programs which, in turn, are articulated with theoretical proposals that underpin deep, reflective, imaginative and experiential learning of teachers in training. The objective is to analyze the vision of educational change in the theory and practice of initial teacher training by reviewing the theoretical proposals of imaginative education, deep learning and experiential education, as well as the implementation of micro innovations in a variety of programs. The description of each innovation, the component it seeks to improve, the main purposes it pursues, the intensity of the change, its development and the way of producing change are presented in this article, and the authors conclude that the search for change through the implementation of innovations implies the self-questioning of basic notions such as teaching and learning, at the individual and collective levels.

Key words: initial teacher education, educational innovations, teaching profession.

Recepción: 16/06/21. **Aprobación:** 22/09/21.

Introducción

A pesar de que se discute ampliamente la necesidad del cambio en la educación, poco se dialoga sobre su propósito intrínseco. La noción general y común del cambio abarca conceptos como la transformación, modificación, o alteración de algo establecido. Sin embargo, hablar de cambio educativo, según Rodríguez (2000), está cargado de metáforas que impactan en su representación y, por ende, en la implementación de las innovaciones.

Entender el cambio a partir de una narrativa de transformación ha resultado atractivo para las reformas educativas globales, aunque al mismo tiempo, la institución escolar ha sido una de las más resistentes al cambio a través del tiempo. Fullan (2014) y Rodríguez (2000) destacan el papel del docente como uno de los más importantes para y en el cambio educativo. Rodríguez (2000) plantea que esta noción se ha entendido como ciclo, tendencia o ruptura, aunque también señala que el verdadero cambio, el cual encuentra una convergencia con la estabilidad, transforma no sólo aspectos superficiales sino las estructuras subyacentes que son la base de un sistema y permiten la existencia de cierta ruptura con lo establecido.

Los efectos de las innovaciones de amplio espectro en la educación pueden ser analizados desde la perspectiva de Christensen, Johnson y Horn (2008), que diferencia entre innovaciones disruptivas o profundas e innovaciones incrementales o superficiales; para el caso de los cambios disruptivos, tales autores advirtieron que la tecnología en la educación provoca profundas transformaciones en los sistemas educativos que las escuelas públicas difícilmente podrán adoptar y practicar.

Bajo este mismo conducto del cambio y para comprender la innovación, es pertinente asumir su complejidad, ya que según Zabalza (2004), más que hacer cosas distintas y novedosas, se trata de introducir variaciones suficientemente justificadas mediante procesos que buscan asentar una mejora. En lo particular de cada esfuerzo, se advierte la

existencia de estrategias que buscan crear condiciones que favorecen una implementación, aunque no se descarta la existencia de innovaciones fragmentadas al momento de llevarse a la práctica. En su versión más avanzada, Escudero (2014) precisa que toda innovación educativa busca dar lugar a cambios en las prácticas, en las ideas y actitudes, en los sentidos y compromisos que involucran lo personal y lo reflexivo, además del trabajo en colectivos, a diferencia de aquellas innovaciones que se decantan por lo técnico y lo meramente instrumental.

En ese sentido, el objetivo de este ensayo es analizar cómo se visualiza el cambio educativo en la teoría y la práctica de la formación inicial docente, y cuáles son los aspectos considerados para la transformación de un sistema que, históricamente, ha cambiado de forma lenta. Por este motivo, se exponen dos secciones; la primera contiene una revisión de propuestas teóricas generales de autores que influyen en la conformación del campo de estudio de la formación inicial docente y la segunda está dedicada a analizar proyectos de micro innovación en varios programas, con el fin de comprender visiones, acciones y procesos de cambio con relación al desarrollo del aprendizaje profundo, imaginativo, experiencial y reflexivo de docentes en formación.

La tesis que se desarrolla en este texto sostiene que cuando se busca un cambio fundamental y sostenible a través de la implementación de innovaciones en la profesión de la enseñanza y, a su vez, en la transición y las experiencias que llevan a un individuo a formarse en dicha profesión, es crucial el auto cuestionamiento de las nociones tanto de enseñanza como de aprendizaje, a nivel personal y colectivo por parte de las y los formadores de docentes y del mismo profesorado en formación.

Propuestas teóricas para el cambio educativo en la formación inicial docente

El concepto de cambio educativo se ha entendido como un proceso de transformación que se orienta



a la mejora continua. Esta idea toma en cuenta que un cambio significativo será aquel que facilite una cultura de aprendizaje entre docentes a partir de la colaboración, pero también del trabajo individual (Fullan, 2007; Hargreaves y Fink, 2006). Además, en términos de Rodríguez (2000), implica cambios en los cimientos de la profesión docente que involucran el cuestionamiento y, en ocasiones, el replanteamiento de las nociones principales que conforman el cuerpo de conocimientos de la formación del profesorado, tales como la pedagogía, la enseñanza, el aprendizaje y el currículo, incluyendo su diseño, desarrollo y evaluación.

Para Fullan (2014), estas estructuras profundas tienen que ver con la motivación del profesorado para formar parte de un proceso de cambio. Esto sugiere que ser impuestos u obligados a la adopción de cambios que impliquen la transformación de sus prácticas, se ubica distante de lo ideal. La clave reside en acompañar al equipo docente omitiendo la imposición de recetas o prescripciones obligatorias. De modo que el cambio, para ser colectivo y sostenible, ha de ser primero personal. Visto de esta manera, la formación inicial docente podría constituirse como una de las piezas clave del cambio educativo, debido a que es un momento en el cual se construye un determinado cuerpo de conocimientos que son fundamentales para la profesión docente.

Históricamente, los programas de formación inicial docente han sido constantemente evaluados y reformados en términos de políticas educativas y planes de estudio. Sin embargo, dichas reformas han estado lejos de lograr los cambios requeridos para la sociedad actual (Hargreaves, 2003; Egan *et al.*, 2016; Griffiths, 2014). Asimismo, Darling-Hammond y Oakes (2019) argumentan que las y los docentes del siglo XXI se enfrentan a retos para los cuales no han sido adecuadamente preparados. De tal forma que estas propuestas formativas requieren acercarse rápidamente a las necesidades del contexto social, cultural y económico actual.

Las propuestas teóricas que orientan la enseñanza para el aprendizaje profundo, imaginativo y experiencial, si bien no son todas las existentes, se seleccionaron debido a que comparten la visión sobre la necesidad de mejora de la formación inicial docente, promueven planteamientos que orientan hacia la transformación de los procesos de profesionalización, y a su vez, movilizan las creencias y conceptos centrales que rodean a la docencia.

A partir del estudio de varios programas que presentan alternativas a los modelos tradicionales y más predominantes de la formación inicial docente, Darling-Hammond y Oakes (2019) sustentan sus propuestas de cambio en la necesidad de redireccionar la enseñanza hacia el aprendizaje profundo. Con ello, se refieren a la comprensión del aprendizaje como un proceso más complejo de lo que a veces se traduce en la práctica escolar. Es decir, se reconocen los aportes teóricos de Dewey, Froebel y Rousseau en cuanto a la naturaleza experiencial del proceso de aprender, así como las contribuciones de Montessori, Piaget y Vygotsky con relación al papel que tiene la interacción social y cultural en el desarrollo cognitivo. De igual forma, se toman en cuenta las indagaciones más recientes sobre el carácter holístico del aprendizaje en relación con las emociones, las experiencias y el significado que los individuos son capaces de construir. Dichos aportes se consideran relevantes para argumentar la esencia de lo que significa aprender y para encaminar los esfuerzos de acción en la formación inicial docente hacia una dirección que promueva el aprendizaje profundo.

Por otro lado, se encuentran tanto propuestas teóricas como prácticas que enfatizan la importancia de la creatividad e imaginación, al considerarse relevantes para la reestructuración de los programas de formación inicial docente en esta dirección. Griffiths (2014) sostiene que es necesario fomentar la creatividad como un eje central en la formación continua de los profesores, aunque no durante la formación inicial. Señala que el sistema actual de incorporación

a la profesión docente, obstaculiza significativamente las posibilidades para que los docentes noveles reflexionen sobre su práctica y busquen alternativas que permitan desarrollar su creatividad.

Según Griffiths (2014), es a partir de los cinco años en servicio cuando los docentes podrían comenzar a involucrarse en un proceso creativo y reflexivo sobre su práctica. Esto, explicado desde el *continuum* novato-experto (Díaz Barriga y Núñez, 2008), al encontrarse en una fase de inducción en la profesión de la docencia, se busca certidumbre, aprobación y hay poca apertura a la toma de riesgos debido al estrés y temor a los errores (Howard *et al.*, 2018).

No obstante, Egan *et al.* (2016) presentan alternativas desde la educación imaginativa para el cambio en la formación docente desde sus inicios. A grandes rasgos, la teoría de la educación imaginativa de Egan (1997), si bien se sustenta en la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky —específicamente sobre el papel que tienen las herramientas culturales en el desarrollo del intelecto—, extiende la relación de estas herramientas con el desarrollo de la imaginación. Para esto, sostiene que el cuerpo y el lenguaje ofrecen una serie de herramientas cognitivas que permiten darle sentido a la experiencia expandiendo la imaginación. De modo que las implicaciones de la teoría de Egan para la enseñanza, en sintonía con los aportes de Vygotsky, colocan al docente como mediador para el uso de herramientas cognitivas con la finalidad de provocar aprendizajes significativos e imaginativamente estimulantes.

El argumento de Egan *et al.* (2016) es más bien central para la formación inicial docente, ya que es un momento crucial para conocer el abanico de posibilidades que permiten a las y los docentes en formación, enriquecer sus experiencias de práctica mediante el ejercicio de su imaginación. Desde esta visión, la perspectiva de Griffith (2014) podría tener relación con las escasas oportunidades que reciben las y los docentes en formación para involucrar su pensamiento imaginativo, concibiéndose a la

imaginación como la base de toda actividad creativa (Vygotsky, 2004), como la capacidad para pensar sobre lo posible y la fuerza vital que mueve el aprendizaje (Egan y Judson, 2018).

Por su parte, la educación experiencial en sus distintas modalidades sostiene que la experiencia es una fuente central para el aprendizaje. En sus bases teóricas se encuentran los aportes de Dewey, Schön, y Kolb. Sin embargo, según Moore (2010), en la realidad se ha simplificado su aplicación ante la consideración de que cualquier experiencia es educacional.

A raíz de esto, han surgido programas o modalidades que buscan acercar a los estudiantes de educación superior a sus primeras experiencias como prácticas profesionales, aprendizaje-servicio y educación cooperativa (co-op). En estos tipos de programas, los estudiantes salen del contexto académico tradicional para insertarse en algún contexto laboral o de servicio social relacionado con su área. Con esto, se espera un encuentro entre la práctica y el conocimiento teórico adquirido en el salón de clases. Sin embargo, para que realmente la experiencia sea fuente de aprendizaje, se requiere de una rigurosa reflexión que acompañe la exploración de la sinergia existente entre teoría y práctica (Moore, 2010).

De este modo, las tres propuestas: el aprendizaje profundo, la educación imaginativa y la educación experiencial, sugieren que ciertas estructuras que componen la formación inicial docente, requieren un cambio fundamental y sólido. Para el aprendizaje profundo de Darling-Hammond y Oakes (2019), es crucial que los docentes en formación comprendan todos los matices del aprendizaje, desde aquellos que tienen que ver con el papel de la cultura, la biología, la psicología, hasta la interacción social y las creencias sobre la identidad personal. Esto, con el fin de remover obstáculos del aprendizaje por observación que persiste en las y los docentes en formación, quienes han interiorizado a raíz de sus experiencias previas conceptos obsoletos y tradicionalistas de lo que implica aprender y enseñar.



La educación imaginativa explica el papel fundamental de la imaginación y las emociones en el aprendizaje y, por ende, replantea la comprensión y la práctica de la enseñanza (Egan y Judson, 2018). Mientras que la educación experiencial (Moore, 2010) busca contribuir a la conexión entre teoría y práctica explorando el vínculo entre experiencia y aprendizaje, mediante la reflexión rigurosa para fortalecer la naturaleza del conocimiento profesional que se fomenta en la educación superior.

Por lo tanto, de acuerdo con las propuestas teóricas mencionadas, se identifican tres cuestiones centrales al abordar el cambio educativo en la formación inicial docente: la relación con el currículo, la conexión entre teoría y práctica, y la noción de aprendizaje y enseñanza formada y reforzada durante esta etapa.

Respecto a la relación con el currículo, el sistema escolar actual favorece la adquisición de conocimientos de forma horizontal, mientras se imparten contenidos de una gran variedad de temas y disciplinas (Darling-Hammond y Oakes, 2019), aunque es cuestionable la profundidad con la que se desarrollan dichos contenidos y se convierten en aprendizajes. Tanto Darling-Hammond y Oakes (2019) como Egan *et al.* (2016), aluden a la necesidad de cambiar desde las experiencias en la formación inicial docente.

Generalmente se asume que el profesorado en formación ya posee ciertos conocimientos disciplinares y sólo es cuestión de reforzarlos para poder enseñarlos. Sin embargo, en ocasiones es necesaria la reformulación de ciertos aprendizajes adquiridos para enseñar los contenidos adecuadamente. La propuesta del aprendizaje profundo y de la educación imaginativa sugieren que el conocimiento y la comprensión de los contenidos de enseñanza, precisan de experiencias que permita al profesorado en formación explorar el currículo a fondo, con la posibilidad de experimentar el uso de distintas estrategias de enseñanza a través de la flexibilidad en el diseño de los planes de clase. Para la educación imaginativa,

mientras más experiencia e involucramiento imaginativo y emocional tengan las y los docentes con los contenidos de enseñanza, se puede llegar a ser más imaginativo al respecto y transmitirlo a sus estudiantes.

En cuanto a la relación entre teoría y práctica, las tres propuestas teóricas hacen énfasis en la necesidad de repensar el diseño de las experiencias de práctica, con el fin de que permitan a las y los docentes en formación vivir esta relación congruente entre lo aprendido en la institución formadora y la escuela o el entorno de prácticas. De igual forma, coinciden en que los programas exitosos, en este aspecto, están sustentados en una visión integral sobre la profesión docente, donde convergen los contenidos y las prácticas.

Entre las prácticas que favorecen esta visión, se encuentran la integración de contenidos de los cursos con las prácticas profesionales o el trabajo clínico; la aplicación del conocimiento en la práctica; la elaboración de proyectos de investigación-acción; la retroalimentación que promueve la reflexión sobre la docencia, entre otras (Darling-Hammond y Oakes, 2019). Asimismo, como señala Moore (2010), el vínculo efectivo entre teoría y práctica requiere del acompañamiento y la reflexión profunda, pero también sostenida a lo largo de las experiencias de práctica. Adicionalmente, para Egan *et al.* (2016) las vivencias de práctica pueden favorecer la relación entre teoría y práctica a través de una concordancia distinta que facilite una relación imaginativa con el currículo.

Finalmente, las tres propuestas teóricas sugieren que los cambios de fondo y duraderos en la formación inicial docente, implican el cuestionamiento de las nociones de aprendizaje y enseñanza. Por un lado, Moore (2010) invita a profundizar en la relación de la experiencia con el aprendizaje, y cómo éste sucede a través de la experiencia. La propuesta del aprendizaje profundo redirige la atención a las experiencias previas de aprendizaje y cómo influyen en la manera

en la que se enseña. La educación imaginativa pone énfasis en las dimensiones imaginativas y emocionales del aprendizaje y, por ende, replantea tanto la comprensión como la práctica de la enseñanza.

Las y los autores revisados comparten la idea subyacente sobre la visión para el cambio educativo: la que se relaciona con la transformación de los sistemas de creencias y concepciones tradicionalistas sobre enseñanza y aprendizaje, y el replanteamiento y actualización de la manera en cómo adquieren los saberes de su profesión.

Por otro lado, cada propuesta hace énfasis en la transformación de distintos rasgos del profesorado. Por ejemplo, la educación experiencial reimagina la función docente de impartir conocimientos a acompañar las experiencias vivenciales que favorezcan la reflexión. Mientras el aprendizaje profundo (Darling-Hammond y Oakes, 2019; Fullan y Langworthy, 2014) sugiere considerar al estudiantado como co-constructores y aliados en las experiencias de aprendizaje, lo cual implica que el docente posea una actitud abierta y estrategias para permitir al estudiante mayor protagonismo en la dinámica de clase.

La educación imaginativa promueve la exploración emocional e imaginativa de docentes relacionada con sus estudiantes y con el currículo. Se resalta el papel docente para cuidar y fomentar el desarrollo imaginativo de sus estudiantes, mientras promueve el uso de herramientas cognitivas que permitan interiorizar de manera significativa el conocimiento.

En conexión con estas propuestas teóricas, se han registrado experiencias prácticas que responden a las necesidades locales de distintos programas, los cuales son enfocados en la profesión de la enseñanza. De esta manera, se considera pertinente hacer uso de las teorías del cambio y la innovación educativa para el análisis de programas de formación inicial docente que se vinculan con las propuestas teóricas expuestas previamente. Los casos seleccionados para este artículo no se denominan a sí mismos proyectos de innovación o micro innovaciones, por lo que parte

de esta segunda sección consiste en el análisis de los rasgos que los caracterizan como tales. La intención es exponer y hacer evidentes estos vínculos de modo que contribuyan al análisis de los esfuerzos y acciones de mejora, particularmente desde el campo del cambio y la innovación educativa.

Micro innovaciones que buscan promover el cambio educativo en la formación inicial docente

Los intentos por mejorar la formación inicial docente se ven reflejados comúnmente en las reformas curriculares que afectan a las instituciones completas, sin embargo, se destacan los proyectos de menor escala que pueden ser innovaciones de diversos tipos y se caracterizan por tener un impacto parcial en las instituciones. Estas acciones de cambios en menor escala o micro innovaciones (De la Torre, 1994), son aquellas que se originan dentro del contexto local que se pretende mejorar y surgen como iniciativa interna de un profesor o de un grupo de profesores que se involucran durante el proceso con la finalidad de resolver alguna problemática. Según Rivas (2000) este tipo de acciones tiene gran valor por nacer a raíz del conocimiento de la situación local, de tal manera que pueden ser el precedente de cambios de mayor alcance, ya que “es a través de ellas como se producen los cambios más profundos en las actitudes de los profesores” (De la Torre, 1994: 46).

Para esta sección, se realizó el análisis de seis proyectos identificados como micro innovaciones en distintos programas de formación inicial docente y que están vinculados con las propuestas teóricas de los autores discutidos previamente, en algunos casos de manera más directa y en otros de forma indirecta. Esto, con el fin de comprender las visiones, acciones y procesos de cambio relacionados con el desarrollo del aprendizaje profundo, imaginativo, experiencial y reflexivo de docentes en formación.

En el análisis se considera la tipología multidimensional de las innovaciones de Rivas (2000) que



permite caracterizar las diferentes dimensiones y elementos que configuran una innovación; dicha tipología es producto, según Rivas, de la integración de diferentes tipologías realizadas previamente por precursores del campo de la innovación educativa como Havelock, Guskin, Marklund, Huberman, McMullen, Miles y Fullan. Además, se recurre al modelo generativo (De la Torre, 1994) que explica las dimensiones que conforman el proceso innovador. Por lo tanto, para el análisis de cada caso se integran ambos modelos y se presenta la descripción inicial de la innovación, el objeto o componente que busca mejorar, los fines principales que persigue y que permiten identificar la intensidad del cambio, el desarrollo de la micro innovación y el modo de hacer el cambio a partir de los fines y los resultados, es decir, si se producen cambios a modo de eliminación, adición, sustitución, alteración o modificación y reestructuración.

La tabla 1 ilustra una relación entre dimensiones y elementos que caracterizan una innovación, en este caso micro innovación, considerados para el análisis que se presenta a continuación.

Según los modelos de Rivas (2000) y de De la Torre (1994), el concepto de mejora en educación implica que un cambio puede generarse en diferente grado de intensidad, todo depende de su naturaleza y finalidad. Mc Mullen (en Rivas, 2000) identificó tres tipos de innovación según el grado de intensidad del cambio o grado de alteración: marginales (no producen cambios esenciales en el rol del profesor: espacios, materiales, tiempos), adicionales (generan cambios en métodos didácticos o en parte de contenidos curriculares, aunque no modifican el rol completo del profesor) y fundamentales (cambios sustanciales del modelo pedagógico y didáctico: papel docente, objetivos, contenidos, relaciones, estructura, valores, etcétera).

En resumen, el análisis de los siguientes casos de innovación educativa requirió de una lectura completa de dimensiones y elementos de la tabla 1, bajo el supuesto de que una mejoría —sea en menor o mayor medida— se produce en virtud de la intensidad de los cambios o el grado de alteración en los componentes implicados, tanto los afectados de forma directa como los que indirectamente se ven alterados por efecto sistémico.

Tabla 1. Integración de dimensiones y características de la micro innovación

<i>Dimensión</i>	<i>Caracterización</i>
Contextual	Descripción de la micro innovación
Explicativa	Objeto o componente del sistema que se busca mejorar
Axiológica	Fines de la micro innovación: intensidad del cambio
Estratégica	Desarrollo de la micro innovación
Evaluadora	Modo en que se produce el cambio

Fuente: construcción propia a partir de los modelos de Rivas (2000) y De la Torre (1994).

Para la selección de los casos se buscaron innovaciones, no necesariamente identificadas como tales, que introdujeran cambios a programas de formación inicial docente y que la experiencia haya sido publicada en revistas indexadas o memorias de congresos educativos. Debido a que esto amplifica la cantidad de casos encontrados, se acotó la búsqueda mediante palabras clave asociadas a las propuestas teóricas de la educación imaginativa, el aprendizaje profundo y la educación experiencial. Bajo estos criterios se seleccionaron seis casos de diversos países, publicados desde 2005, para representar variedad geográfica sobre la aplicación de estas iniciativas a nivel internacional.

Educación imaginativa en un programa de formación inicial docente

Dimensión contextual: descripción del proyecto de micro innovación. La primera micro innovación analizada consiste en la integración de la teoría de la educación imaginativa como un eje transversal en el primer semestre del Programa de Desarrollo Profesional de la Universidad de Simon Fraser en Canadá (Fettes, 2005). Este programa de formación inicial docente, con una duración de aproximadamente un año, ha brindado al estudiantado la posibilidad de continuar con estudios de licenciatura en educación o certificarse directamente como docentes en el sistema de educación básica.

En el caso de la innovación analizada, miembros de la facultad de Educación de la universidad, a cargo del primer semestre del programa, tomaron la decisión de integrar la teoría de la educación imaginativa como un eje transversal para introducir a los estudiantes a la profesión de la docencia. En su texto, Fettes (2005) describe las complejidades de la experiencia que involucra a 32 docentes en formación y lo entrelaza con aportes teóricos sobre las posibilidades de transformación en los programas de formación docente a partir de este enfoque teórico.

Dimensión axiológica: fines principales. Para el autor e instructores involucrados en este proyecto de micro innovación, el propósito central consistió en colocar a la imaginación explícitamente como el motor del aprendizaje para provocar una experiencia transformativa sobre la docencia, buscando estimular una “comprensión profunda de la pedagogía y el currículum” (Fettes, 2005: 4) pero también buscando favorecer una reflexión personal sobre la propia vocación. De esta manera, pretenden reflexionar sobre los posibles aportes de la educación imaginativa para los programas de formación docente en general. Dados los fines de este proyecto, el grado de intensidad del cambio que promueve lo sitúa como una innovación adicional, que cambia métodos didácticos y parte de los contenidos.

Dimensión explicativa: objeto de mejora. En cuanto al componente que se buscó mejorar mediante esta micro innovación, Fettes (2005) sugiere que el estudiantado que llega al programa de formación inicial docente carga generalmente con una imagen mental sobre la enseñanza que se deriva de sus experiencias previas como estudiantes en los niveles anteriores. Las imágenes mentales que permean, en su mayoría son aquellas que se relacionan limitadamente con una entrega de contenidos, por lo que esta propuesta surge con el propósito de replantear la noción de enseñanza mediante el uso de recursos imaginativos y experienciales.

Dimensión estratégica: desarrollo de la innovación. El desarrollo del programa consiste en que las y los estudiantes pasan las seis primeras semanas del primer semestre en entornos escolares, y posteriormente siguen con su formación teórica y reflexiva. Para esta segunda parte del semestre, el grupo de instructores decidió utilizar el tema de “el mundo en el valle” como una vía para vincular los componentes experienciales e imaginativos que buscaban resaltar en torno a la exploración y profundización de los conceptos de aprendizaje y enseñanza. Las sesiones durante el resto del semestre se llevaron a cabo en



excursiones en la naturaleza, paseos a lugares significativos de la comunidad y otras en el aula. Por medio de estas experiencias, buscaban provocar en las y los estudiantes el tipo de curiosidad y asombro en el entorno cotidiano que podrían provocar ellas y ellos mismos con su futuro estudiantado y, de esta manera, retar las nociones tradicionales de enseñanza con las que entraron al programa.

Dimensión evaluadora: modo de hacer el cambio. Fettes (2005) señala que se encontraron dificultades para llegar a los niveles de transformación profunda esperados sobre el entendimiento del aprendizaje y la enseñanza a través de la mirada de la educación imaginativa, la cual implica hacer del currículo una vivencia emotiva, significativa y llena de posibilidades. Encontraron que las y los futuros docentes tienen esquemas arraigados de pensamiento con los que perciben el conocimiento de manera muy literal y funcional.

Aunque se mostraron receptivos a las ideas en las que se centró el programa, sólo unos pocos estudiantes presentaron indicios de haber modificado su manera de ver los fenómenos educativos, a través de experiencias con un enfoque central en la imaginación. Así, mediante este análisis se identificó que, si bien la intención de la micro innovación fue de reestructuración del programa de formación inicial docente, de acuerdo con lo observado y reportado, para algunos estudiantes la innovación pudo percibirse como adición y para otros posiblemente como reestructuración.

No obstante, a raíz de la reflexión de esta experiencia inicial, se lograron contemplar y proponer reformulaciones al programa en términos de las experiencias formativas centradas en la imaginación que pueden tener los futuros docentes, reconociendo los límites del tiempo y del contexto principalmente tradicional de la educación (Fettes, 2005). Adicionalmente, a partir de las reformulaciones a la propuesta inicial se formalizó un módulo de educación imaginativa como parte de la oferta de 13 módulos en el

Programa de Desarrollo Profesional de la Universidad de Simon Fraser.

Educación imaginativa en proyectos de investigación en un programa de formación inicial docente

Dimensión contextual: descripción inicial del proyecto de micro innovación. La segunda micro innovación surge a raíz de las diversas modalidades de titulación que se integran en los planes de estudio de las licenciaturas en educación preescolar y primaria a nivel nacional en México. Entre estas modalidades se encuentra la tesis de investigación, el portafolio de evidencias y el informe de prácticas (DGESUM, 2012).

En 2016, en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora se inició con la generación de líneas temáticas de investigación y en este mismo año se agregó la educación imaginativa como una de ellas. En esta primera generación participaron 13 estudiantes que cursaban el octavo semestre de la licenciatura en educación primaria, quienes debían seleccionar un tema del plan de estudios de educación básica y vincularlo con educación imaginativa por medio del diseño de planificaciones didácticas y su implementación en las escuelas de práctica (Covarrubias *et al.*, 2017).

Dimensión axiológica: fines principales. La intención de iniciar las líneas temáticas de investigación consistió en promover la investigación y favorecer la formación continua del profesorado de las escuelas normales. Por su parte, específicamente la línea de educación imaginativa buscaba fortalecer el repertorio de estrategias de enseñanza de las y los docentes en formación mediante un referente teórico que pudiera resultar en un aporte adicional y novedoso a su formación (Covarrubias *et al.*, 2017). Dados los fines de este proyecto, el grado de intensidad del cambio que promueve lo sitúa como una innovación adicional en tanto implica el cambio de métodos didácticos y contenidos específicos de una línea de trabajo en investigación.

Dimensión explicativa: objeto de mejora. La incorporación de la educación imaginativa como una línea temática para la elaboración de tesis de docentes en formación, se relaciona con las competencias del perfil de egreso del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria, en las cuales se busca que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y creativo, la habilidad de diseñar planificaciones didácticas que respondan a las necesidades particulares del contexto y el desarrollo de habilidades de investigación. De modo que los componentes que se buscan mejorar, son tanto contenidos curriculares como procesos didácticos que se vinculan con la línea de educación imaginativa. Los contenidos curriculares son modificados vía la incorporación, con fines de conocimiento, de una teoría que se considera novedosa en el contexto, mientras que los procesos didácticos se refieren a las actividades que los estudiantes llevan a cabo para desarrollar su trabajo de investigación.

Dimensión estratégica: desarrollo de la micro innovación. El desarrollo de esta micro innovación consiste en la elaboración de un trabajo de investigación por parte de 13 docentes en formación acompañadas por tres docentes formadoras y una asesora externa, quien apoyó con el tema de educación imaginativa. El grupo de estudiantes seleccionó la línea de investigación de su preferencia y posteriormente se les asesoró tanto de manera individual como grupal en el proceso de sus investigaciones.

Para esto, inicialmente se impartieron sesiones que dieron a conocer la teoría de la educación imaginativa, así como los requerimientos del trabajo de tesis. En las últimas sesiones se les acompañó en el diseño de planificaciones de clase vinculadas a temas que seleccionaron de los planes de estudio de educación básica. Después pasaron a implementar los planes de clase en las escuelas donde realizaban sus prácticas profesionales, y finalmente se les solicitó documentar sus experiencias para llevar a cabo la investigación sobre la práctica.

Dimensión evaluadora: modo de hacer el cambio. De acuerdo con lo reportado por Covarrubias *et al.* (2017) se realizaron entrevistas y un grupo focal en el cual se indagó sobre los motivos que llevaron al grupo de estudiantes a seleccionar la línea de investigación, las expectativas y las principales dificultades a las que se enfrentaron en el proceso. Principalmente mencionaron tener interés por el tema debido a la posibilidad de aplicarlo en cualquier área del conocimiento, también porque involucra a las emociones en el proceso didáctico, lo cual se consideró un tema innovador.

Sin embargo, se mencionó la dificultad para la comprensión de conceptos clave de la teoría, los pocos recursos disponibles en español, y la novedad que implicaba para ellas hacer investigación. A pesar de ello, quienes al momento de este reporte tuvieron experiencias de práctica, subrayaron resultados positivos en la respuesta de sus estudiantes de educación básica ante la aplicación de sus planes de clase utilizando este enfoque.

El estudio descriptivo sobre algunos aspectos de las experiencias de estudiantes en esta primera generación, sugiere que la línea de educación imaginativa consistió en ese momento en una adición al programa de estudios mediante otra adición, es decir, las nuevas modalidades de titulación. Incluso, al reflexionar sobre el propósito inicial de la incorporación de la línea, también se podría reiterar que la micro innovación consiste en una adición debido a que se buscaba enriquecer las habilidades de enseñanza de los docentes en formación. Sin embargo, la educación imaginativa sugiere cambios más profundos en el desarrollo de habilidades para el diseño de planificaciones didácticas y en la formación didáctica en general, por lo que también podría considerarse como una reestructuración en estos componentes y, por lo tanto, promover una innovación de tipo fundamental que busca la reformulación de la tarea docente.



Educación imaginativa para la enseñanza del inglés en un programa de formación inicial docente

Dimensión contextual: descripción del proyecto de micro innovación. La tercera micro innovación consiste en la introducción de la educación imaginativa en un curso de enseñanza del inglés dentro de un programa de formación inicial docente orientado a la educación preescolar y primaria en Japón (Wakimoto y Yoshida, 2018). El curso se enfoca en las competencias que el futuro profesorado debe desarrollar para impartir la materia de Actividades en Lenguas Extranjeras (FLA por sus siglas en inglés) como parte del currículo nacional. En este caso, la educación imaginativa se presentó como una base teórica para comprender el aprendizaje del inglés como una lengua extranjera y también para utilizar las herramientas cognitivas propuestas para su enseñanza a través del uso de libros ilustrados en inglés. En este curso participaron 27 docentes en formación, quienes habían estudiado inglés por lo menos durante 6 años.

Dimensión axiológica: fines principales. El propósito de la implementación de esta micro innovación fue brindar sustento teórico relevante al curso, y la educación imaginativa se consideró como tal debido a la importancia atribuida a la imaginación y a las emociones en el proceso de aprendizaje. Las y los docentes en formación que participaron en el curso, por lo general habían aprendido inglés mediante métodos tradicionales (Wakimoto y Yoshida, 2018). Por lo tanto, se buscaba contribuir a la comprensión del aprendizaje del inglés como lengua extranjera alejando a los futuros docentes de los conceptos que interiorizaron durante su experiencia previa, aprendiendo inglés mediante esos métodos tradicionales poco relevantes para la manera significativa en la que aprenden los estudiantes de educación preescolar y primaria. Dados los fines de este proyecto, el grado de intensidad del cambio que promueve lo sitúa como una innovación adicional en tanto implica el cambio radical de métodos didácticos.

Dimensión explicativa: objeto de mejora. La materia Actividades en Lenguas Extranjeras se imparte a nivel nacional en Japón, sin embargo, es poco el profesorado adecuadamente preparado para la enseñanza del inglés (Wakimoto y Yoshida, 2018). De modo que la integración de la educación imaginativa como sustento teórico, se percibe como una contribución a la mejora de la formación inicial docente para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Se puede decir que el objeto de mejora de esta micro innovación es la formación para la enseñanza del inglés, centrando su propósito en el cambio y en la manera de concebir el aprendizaje de la lengua extranjera, además de las estrategias utilizadas para su enseñanza.

Dimensión estratégica: desarrollo de la micro innovación. En el curso se enseñaron los principios de la educación imaginativa como sustento teórico, con énfasis en herramientas cognitivas de la comprensión mítica que están asociadas al desarrollo del lenguaje oral. Entre ellas, se estudiaron las historias, la metáfora, los opuestos binarios, la rima, el ritmo y los patrones, los chistes y el humor, las imágenes mentales, el juego, el misterio, la mimesis y el movimiento, y otras más, tomando en cuenta aquellas derivadas de la comprensión pre-lingüística asociadas al cuerpo. Una de las autoras del artículo instruyó a los docentes en formación en el uso imaginativo de los libros ilustrados mediante las herramientas cognitivas, posteriormente elaboraron de manera colaborativa actividades que incorporaran los principios de la educación imaginativa y presentaron estas actividades al resto de sus compañeros y compañeras simulando éstos ser estudiantes. Durante el proceso se analizaron las conversaciones que surgieron durante la elaboración de las actividades en equipos, su desempeño en clase y las reflexiones escritas relacionadas con las actividades.

Dimensión evaluadora: modo de hacer el cambio. La investigación conducida por las autoras se enfocó en el análisis de uno de los seis grupos de docentes en

formación, quienes lograron identificar las herramientas cognitivas de la educación imaginativa en los libros ilustrados para utilizarlas efectivamente en las actividades relacionadas. Según los resultados, en el grupo de docentes en formación reconocieron la importancia de incorporar herramientas cognitivas en la enseñanza del inglés y se enfocaron en buscar la respuesta emocional de los estudiantes mediante las actividades, aspecto central de la educación imaginativa (Wakimoto y Yoshida, 2018). También expresaron tener dificultades para integrar las herramientas cognitivas, lo cual, se interpretó como uno de los pasos cruciales en la formación de conceptos nuevos. Adicionalmente, se menciona que el concepto de imaginación aún falta desarrollarse, ya que no se percibe la interiorización adecuada del término según lo indicado en la teoría.

En conclusión, esta micro innovación consistió en una alteración al curso mediante el sustento teórico de la educación imaginativa, aunque con el propósito de hacer un cambio a modo de reestructuración de los conceptos del aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso el inglés. Las autoras interpretaron que el curso efectivamente contribuyó a la reconceptualización del aprendizaje del inglés, reconociendo que aún se encuentran en proceso, esto debido a las múltiples fuentes y evidencias, entre ellas las que revelan cierta disonancia cognitiva y emocional asociada con el aprendizaje de los docentes en formación.

Módulo de aprendizaje experiencial en un programa de formación inicial docente

Dimensión contextual: descripción del proyecto de micro innovación. La cuarta innovación consiste en la introducción de un módulo de aprendizaje experiencial, la cual es obligatoria en un programa de formación inicial docente de una institución de Hong Kong (Harfitt y Mei Ling Chow, 2018). En el módulo, el estudiantado debe trabajar en organizaciones no gubernamentales que tengan relación con el ámbito educativo o donde puedan desempeñar roles

relacionados con la educación. En este tiempo se involucran en proyectos comunitarios que no necesariamente se vinculan a la educación formal, sino que pueden estar relacionados con justicia social, medio ambiente, entre otros temas.

El módulo tiene un diseño integral entre teoría y práctica, de tal forma que los estudiantes ponen en uso sus aprendizajes construidos durante el tiempo recorrido en el programa de formación inicial y desarrollan nuevos aprendizajes a partir de sus experiencias con necesidades comunitarias específicas, con el apoyo de personas expertas en el área de trabajo central de la organización no gubernamental.

Dimensión axiológica: fines principales. El proyecto es considerado como una innovación curricular con el fin de preparar al futuro profesorado como agentes creativos y comprometidos con el cambio en la sociedad diversa del siglo XXI. La innovación intenta enriquecer las experiencias de prácticas escolares tradicionales, es decir, se propone que las y los estudiantes tengan experiencias de práctica fuera de las escuelas a través de comunidades u organizaciones no gubernamentales que permitan articular la teoría y la práctica en un contexto distinto donde la educación es también un eje central para la participación social. Dados los fines de este proyecto, el grado de intensidad del cambio que promueve lo sitúa como una innovación adicional en tanto implica el cambio de métodos didácticos y creación de un nuevo tipo de ambiente de aprendizaje.

Dimensión explicativa: objeto de mejora. Harfitt y Mei Ling Chow (2018) sostienen que las prácticas escolares tradicionales permean ciertos roles jerárquicos entre tutores y estudiantes, de modo que a través del módulo de aprendizaje experiencial se busca movilizar la noción sobre el rol del formador de docentes. Es decir, al sacar a las y los docentes en formación de los entornos de educación formal y hacerlos partícipes en proyectos comunitarios, se busca que tengan contacto con otro tipo de formadores, extendiendo de esta manera la visión sobre quién puede enseñar



a un futuro o futura docente sobre las posibilidades de su profesión.

El propósito del módulo, en línea con los objetivos del programa de formación inicial docente, consiste en desarrollar tanto competencias académicas y personales como sociales. La distinción se identifica en que, a través de la integración del módulo de aprendizaje experiencial en proyectos comunitarios, se busca ampliar el panorama de acción y de entornos donde los futuros docentes puedan aprender sobre lo que conlleva su profesión.

Dimensión estratégica: desarrollo de la innovación. La duración del programa de certificación docente es de un año, mientras que la duración del módulo de aprendizaje experiencial es de seis semanas. Los 100 participantes para la investigación de Harfitt y Mei Ling Chow (2018) cuentan con grados de estudios en distintas disciplinas y se asignaron a diez organizaciones no gubernamentales afiliadas a la institución de formación docente.

Durante la participación en el módulo, se solicitó a las y los estudiantes llevar un diario reflexivo, lo cual sirvió también como insumo para la recolección de datos de los investigadores. La elaboración de las reflexiones no fue calificada ni limitada en el sentido de restricción de formato o número de cuartillas. Más bien, con el apoyo de ciertas preguntas detonantes, se dio a escoger el formato de su preferencia con el fin de valorar la experiencia única de cada uno de ellos.

Dimensión evaluadora: modo de hacer el cambio. En el estudio se presentaron resultados positivos en el aprendizaje experiencial y las habilidades pedagógicas de la mayoría de las y los futuros docentes. La relación con los encargados de los proyectos comunitarios se percibió como colaborativa y de construcción conjunta de aprendizajes. Sin embargo, hubo estudiantes que se resistieron a la experiencia, aparentemente por salir del típico contexto escolar en el que se supone deben aprender a ser maestras y maestros.

Incluso los autores mencionan que algunos colegas formadores de docentes se resisten a la

implementación del módulo y a reconocer su valor formativo. La innovación se planificó como una adición de carácter complementario, aunque sus efectos podrían considerarse más profundos y re-estructurantes para algunos de los estudiantes en relación con su comprensión sobre la noción de enseñanza.

Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente

Dimensión contextual: descripción del proyecto de micro innovación. La quinta micro innovación consiste en un programa en el cual participaron estudiantes de licenciatura en educación, maestría en enseñanza y de un posgrado en educación en Australia. Estos docentes en formación participaron en un módulo de aprendizaje-servicio y posteriormente en un periodo de prácticas de 10 semanas (Coffey y Lavery, 2015). La unidad de aprendizaje-servicio comprendía el tema de justicia social y consistió en la participación en talleres para comprender los principios teóricos de la justicia social.

Adicionalmente, se colocó al profesorado en formación para acreditar 12 horas en distintos centros vinculados a los temas de la unidad como atención a refugiados, rehabilitación por adicciones, centros de apoyo al aprendizaje, cárceles, cuidado de personas mayores, entre otros.

Dimensión axiológica: fines principales. En el artículo, Coffey y Lavery (2015) exponen que el aprendizaje-servicio puede considerarse como un método instruccional efectivo en la formación inicial docente. Esto debido a que es posible para las y los docentes en formación, confrontar presupuestos y conceptos previos relacionados con la escolarización y el aprendizaje. De igual forma, promueve su desarrollo personal y profesional mediante la conexión que pueden tener con sus comunidades como ciudadanos comprometidos. Dados los fines de este proyecto, el grado de intensidad del cambio que promueve lo sitúa como una innovación adicional en tanto implica el cambio de método de enseñanza.

Dimensión explicativa: objeto de mejora. En este sentido, el objeto de mejora se puede considerar que son los atributos profesionales y personales de las y los docentes en formación, como el compromiso con la comunidad, la empatía, liderazgo, sensibilidad cultural, conocimiento profesional, entre otros. Sin embargo, también podría plantearse que el curso de aprendizaje-servicio con enfoque de justicia social busca contribuir a la mejora de las experiencias de prácticas profesionales que ofrecen los programas de formación inicial docente tanto de nivel licenciatura como de posgrado en el contexto australiano.

Dimensión estratégica: desarrollo de la micro innovación. La micro innovación consistió en situar el módulo de aprendizaje-servicio antes de la colocación del profesorado en formación en las prácticas profesionales. Durante el programa realizaron 12 horas de servicio en algún centro dedicado a las problemáticas sociales, las cuales estaban relacionadas con el tema del programa mientras se acompañaba la reflexión profunda por medio de discusiones grupales y la escritura de diarios (Coffey y Lavery, 2015). Se llevaron a cabo tres sesiones para compartir experiencias entre ellos, mientras que la evaluación consistió en la presentación oral de las mismas y la entrega por escrito de los diarios reflexivos.

Después de este programa, pasaron a las 10 semanas de prácticas profesionales donde los docentes en formación trabajaron con jóvenes de séptimo a doceavo grado. Con el fin de valorar la efectividad del programa de aprendizaje-servicio previo a las prácticas, se invitó al profesorado en formación a participar en sesiones de grupos focales y mediante sus respuestas en una encuesta. También se tomaron en cuenta las evaluaciones de las y los tutores con quienes trabajaron en las prácticas.

Dimensión evaluadora: modo de hacer el cambio. En general, mediante las diversas fuentes a las que recurrieron los investigadores y evaluadores del programa concluyeron que las y los docentes en formación participantes percibieron que éste fue de ayuda para

las prácticas en aspectos personales y profesionales. Esto se reportó al final del módulo de aprendizaje-servicio, previo a las prácticas profesionales.

Entre los aspectos personales y profesionales en los que se notó el alcance del programa están: la mejora en el desarrollo de relaciones, la comprensión de la diversidad entre estudiantes, la comprensión del funcionamiento de las dinámicas escolares, mayor empatía, compasión, habilidades comunicativas, respeto a los demás, confianza en sí mismos, mejora en las habilidades para el trato con adolescentes, diseño de clases, manejo de conducta. Entre las dificultades se resaltaron las relaciones con mentores y los desafíos para los docentes en formación relacionados con el ajuste a los estilos de enseñanza de sus mentores (Coffey y Lavery, 2015).

De esta manera, se concluye que la integración del módulo de aprendizaje-servicio previo a las prácticas profesionales, puede potenciar las capacidades y habilidades de las y los docentes en formación y prepararlos mejor para estas experiencias. Por lo tanto, la micro innovación planteó un cambio a manera de adición en cuanto a la inclusión del módulo, sin embargo, los propósitos se dirigían a la reestructuración de paradigmas de enseñanza, contextuales y del mismo estudiantado. Se podría decir que, de acuerdo con el reporte, el programa en general contribuyó coherentemente a la formación inicial de las y los docentes en cuanto a los objetivos que se plantearon.

El razonamiento pedagógico en la formación inicial docente basada en la práctica

Dimensión contextual: descripción de proyecto de micro innovación. La sexta micro innovación se sitúa en un programa piloto de formación inicial docente de una institución en Estados Unidos. Los cursos dedicados a las didácticas específicas se diseñaron con sustento en el modelo de Grossman *et al.* (2009, citado en Kavanagh *et al.*, 2020), el cual se enfoca en utilizar representaciones, descomposiciones y aproximaciones



hacia la práctica como métodos instruccionales de la didáctica.

En el estudio se toman en cuenta las prácticas de siete docentes formadores, con el propósito de valorar cómo emplean los métodos instruccionales y en qué medida favorecen el razonamiento pedagógico (Kavanagh *et al.*, 2020). El grupo de docentes formadores, quienes ya tenían experiencia en la enseñanza de estas disciplinas, imparten los cursos de didáctica del inglés, ciencias, alfabetización y matemáticas, algunos orientados al nivel de primaria y otros a secundaria.

Dimensión axiológica: fines principales. De acuerdo con lo reportado en Kavanagh *et al.* (2020), el programa de formación inicial docente está basado en la práctica. Sin embargo, uno de sus propósitos es favorecer lo que se denomina como razonamiento pedagógico. Con esto, se busca alejarse de la orientación técnica que predomina en los programas de formación inicial docente y promover la reflexión sobre los aspectos de la enseñanza que no son directamente visibles y representan aquellas dimensiones cognitivas del proceso de aprender a enseñar. Dados los fines de este proyecto, el grado de intensidad del cambio que promueve lo sitúa como una innovación fundamental, en tanto implica el cambio del modelo pedagógico y didáctico, objetivos, contenidos, rol docente.

Dimensión explicativa: objeto de mejora. El objeto de mejora de esta micro innovación se enfoca en los procesos didácticos de formación inicial de los futuros docentes. Esto, debido a la tendencia que han seguido los programas diseñados con enfoque pedagógico centrado en la práctica, el cual ha promovido la rutinización de las habilidades docentes. Sin embargo, esto ha provocado que no tomen en cuenta sus procesos cognitivos ni sean conscientes de las decisiones que toman en el aula (Kavanagh *et al.*, 2020). Así, al buscar favorecer intencionalmente la reflexión previa acerca de los posibles cursos de acción respecto a las situaciones pedagógicas, se espera que sean capaces de tomar decisiones informadas y de mejor

provecho para sus estudiantes. En este sentido, las prácticas de enseñanza de las y los docentes formadores son aspectos cruciales para la manera en la que se aprende a enseñar.

Dimensión estratégica: desarrollo de la micro innovación. El grupo de docentes formadores que participaron en esta micro innovación, utilizan ciertas actividades instruccionales en el desarrollo de sus cursos, basadas en el modelo de representaciones, descomposiciones y aproximaciones a la práctica. Para valorar el grado en el que se favorece el razonamiento pedagógico de las y los docentes en formación mediante las actividades empleadas, se grabaron sesiones y se llevaron a cabo entrevistas con los docentes formadores.

Dimensión evaluadora: modo de hacer el cambio. En el análisis se identificaron seis prácticas que promueven el razonamiento pedagógico: creación de contextos instruccionales compartidos, presentación de dilemas pedagógicos, énfasis en los propósitos instruccionales, involucramiento de conocimientos relevantes, consideración de múltiples decisiones instruccionales y claridad en toma de decisiones instruccionales. A pesar de que las y los docentes formadores se aproximan a estas prácticas de distintas maneras y con varios niveles de profundidad, se enfocan en dar prioridad a la mediación del razonamiento pedagógico sobre la práctica de los docentes en formación.

De esta forma, la micro innovación se orienta hacia un modo de hacer el cambio mediante la reestructuración de la pedagogía basada en la práctica, buscando desarrollar el razonamiento pedagógico de las y los docentes en formación, más allá de los aspectos visibles de la enseñanza. Por lo reportado en el artículo (Kavanagh *et al.*, 2020), la evidencia sugiere que las prácticas identificadas sí cumplen con el propósito del programa en general. Sin embargo, es importante resaltar que entre los datos también surgen prácticas que no promueven este tipo de razonamiento, por lo que habría que indagar en los motivos subyacentes que llevan a las y los docentes formadores a no involucrar estas capacidades de sus estudiantes.

Conclusión

En este texto se ha ilustrado una forma de utilizar las teorías de la innovación y cambio educativo para analizar y reflexionar sobre las visiones, acciones y resultados de varios proyectos de micro innovación desarrollados como parte de los programas de formación inicial de docentes. Los casos analizados fueron seleccionados debido a su coherencia con las propuestas teóricas para el cambio educativo de la formación inicial docente, las cuales fueron planteadas inicialmente. En estos proyectos innovadores se discute la necesidad de favorecer un aprendizaje profundo, imaginativo, experiencial y reflexivo en los futuros docentes y en los formadores de docentes, visiones que prometen cambios sustanciales en las formas de practicar la enseñanza y que buscan romper los patrones del aprendizaje internalizado por observación sobre lo que significa aprender y enseñar.

Si bien estas acciones se caracterizan como micro innovaciones, todos los proyectos forman parte de un programa en particular y es posible que para algunos participantes la experiencia toque el resto de su trayectoria. Las micro innovaciones analizadas tienen el común denominador de ser alternativas a los enfoques tradicionales de los programas de formación inicial docente. De esta forma, comparten la intencionalidad de transformar la experiencia de formación para el futuro profesorado y mejorar consecuentemente la vida escolar de sus futuros y futuras estudiantes.

Sin embargo, las experiencias analizadas difieren en cuanto al modo de cambio; algunas se realizaron por adición de elementos, otras por alteraciones curriculares y de método y, además, un caso por reestructuración de elementos curriculares y didácticos. En cuanto al grado de intensidad del cambio que promueven, de las seis innovaciones analizadas, cinco pueden ser ubicadas como cambios adicionales (Rivas, 2000) porque postulan la modificación de métodos didácticos o contenidos parciales, no implicando el cambio radical del rol docente; y el sexto

caso, referido antes por el modo de reestructuración, tiene rasgos de un cambio fundamental al implicar alteraciones en los principales elementos del proceso educativo, incluido el rol docente.

Ante esta situación y con la intención de abonar a la reflexión sobre las tipologías en innovación educativa, cabe plantear a manera de conjetura que las micro innovaciones, en tanto que constituyen cambios en menor escala, producen mayormente alteraciones con un grado de intensidad de nivel medio como son las clasificadas como adicionales (Rivas, 2000). Esta suposición, lejos de representar condiciones desventajosas o poco propicias para el logro de cambios educativos de intensidad fundamental o profunda, puede entenderse como confirmación de las teorías que sostienen que las innovaciones exitosas de menor escala —en tanto se encuentran enraizadas en el pensamiento y acciones de los actores— pueden ser el precedente de cambios de mayor alcance y sostenibilidad (Fullan, 2007 y 2014; Hargreaves y Fink, 2006; Fettes, 2005) así como de índole disruptiva (Christensen, Johnson y Horn, 2008).

El análisis de los proyectos de micro innovación, a la luz de modelos de interpretación de innovaciones educativas, permitió elucidar aspectos no considerados en las evaluaciones realizadas por los autores de referencia en cada caso, en particular que los proyectos presentan posibilidades de mejora continua. Por esto, resultaría útil profundizar en la investigación de las dimensiones y características de los proyectos mediante el recurso teórico de la innovación educativa. También es importante reconocer y poner atención a los factores que obstaculizan el logro de los objetivos planteados. Uno de los factores que contribuye a limitar las innovaciones es la resistencia de la comunidad o institución, desde colegas hasta de las y los mismos estudiantes participantes, según lo observado en ciertos casos analizados, como el proyecto de aprendizaje experiencial (Harfitt y Mei Ling Chow, 2018).

Esto puede deberse a las percepciones sobre el



deber ser del quehacer docente, sobre todo si se toma en cuenta que autores como Fullan (2014), Rivas (2000) y De la Torre (1994) coinciden en que las creencias, actitudes y percepciones son difíciles de modificar. Más que sentirse obligados al cambio, se trata de ser conscientes de las prácticas que permean la obstaculización de la innovación y de presentar alternativas para profundizar en las posibilidades del ser docente. Las micro innovaciones analizadas tienen esto último en común, ya que reflejan los caminos para la mejora a través de acciones sustentadas tanto en las necesidades de reestructuración del paradigma tradicional de formación inicial de profesores, como en el auto cuestionamiento de las nociones tanto de enseñanza como de aprendizaje, a nivel personal pero también colectivo, en el sentido de la tesis formulada al inicio de este ensayo.

Si bien las propuestas teóricas de la educación imaginativa, la educación experiencial y el aprendizaje profundo promueven reestructuraciones fundamentales a la concepción tradicional de la docencia, la incorporación de estos principios en la práctica corre el riesgo de quedarse al margen de un cambio verdaderamente profundo si su sostenibilidad se debilita. El análisis realizado en este ensayo resalta la pertinencia de fortalecer este tipo de casos, de manera que se contribuya a aminorar la brecha entre teoría y práctica del cambio educativo en la formación inicial docente. Además, se visualiza entonces la necesidad de continuar con el acompañamiento de las innovaciones con procesos de análisis y reflexión, de manera que alerten, den pista y retribuya a construir auténticos procesos de cambio y, como bien advierten Pizzolitto y Macchiarola (2015), esto se produce desde la comprensión de su dinámica. ■

Referencias

- Christensen, Clayton M., Curtis W. Johnson y Michael B. Horn (2008), *Disrupting class: how disruptive innovation will change the way the world learns*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Coffey, Anne y Shane Lavery (2015), "Service-learning: a valuable means of preparing pre-service teachers for a teaching practicum", *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 40, núm. 7, pp. 86-101, DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.7> [Consulta: febrero de 2020].
- Covarrubias, Daniela, María Guadalupe Siqueiros y Carolina López (2017), "Diseño de una propuesta de titulación: experiencia de estudiantes normalistas bajo el enfoque de educación imaginativa", Ponencia presentada en el *Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, Mérida, México, <<http://www.conisen.mx/memorias/memorias/1/C210117-J152.docx.pdf>> [Consulta: diciembre de 2019].
- Darling-Hammond, Linda y Jeannie Oakes (2019), *Preparing teachers for deeper learning*, Cambridge, Harvard Education Press.
- De la Torre, Saturnino (1994), *Innovación curricular: proceso, estrategias y evaluación*, Madrid, Dykinson.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) (2012), *La Reforma Curricular de la Educación Normal*, México, DGESUM, <https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular> [Consulta: abril de 2021].
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Paola Núñez Castillo (2008), "Formación y evaluación de profesores novatos: problemática y retos", *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 53, pp. 49-61, <<https://www.redalyc.org/pdf/340/34005305.pdf>> [Consulta: octubre de 2021].
- Egan, Kieran (1997), *The educated mind: how cognitive tools shape our understanding*, Chicago, University of Chicago Press.
- Egan, Kieran y Gillian Judson (2018), *Educación imaginativa: herramientas cognitivas para el aula*, Madrid, Narcea Ediciones.
- Egan, Kieran, Shawn Michael Bullock y Anne Chodakowski (2016), "Learning to teach imaginatively: supporting the development of new teachers through cognitive tools", *McGill Journal of Education*, vol. 51, núm. 3, pp. 999-1012, DOI: <https://doi.org/10.7202/1039625ar> [Consulta: diciembre de 2019].
- Escudero Muñoz, Juan M. (2014), "Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos", *Educación*, vol. 30, pp. 101-138, <<https://www.redalyc.org/pdf/3421/342132562007.pdf>> [Consulta: febrero de 2020].
- Fettes, Mark (2005), "Imaginative transformation in teacher education", *Teaching Education*, vol. 16, núm. 1, pp. 3-11, DOI: <https://doi.org/10.1080/1047621052000341572> [Consulta: diciembre de 2019].
- Fullan, Michael (2014), "Claves para la gestión del cambio en el Centro Educativo" [Archivo de video], *Youtube*, <<https://youtu.be/X6J7DXxW5Ec>> [Consulta: marzo de 2020].
- Fullan, Michael (2007), *The new meaning of educational change*, Nueva York, Teachers College Press.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014), *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*, London, Pearson.
- Griffiths, Morwenna (2014), "Encouraging imagination and creativity in the teaching profession", *European Educational Research Journal*, vol. 13, núm. 1, pp. 117-129, DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2014.13.1.117> [Consulta: marzo de 2020].
- Harfitt, Gary James y Jessie Mei Ling Chow (2018), "Transforming traditional models of initial teacher education through a mandatory experiential learning program", *Teaching and Teacher Education*, vol. 73, pp. 120-129, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.021> [Consulta: febrero de 2020].
- Hargreaves, Andy (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento*, Barcelona, Octaedro.
- Hargreaves, Andy y Dean Fink (2006), "Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su



- relevancia, difusión y continuidad en el tiempo”, *Revista de Educación*, vol. 339, núm. 84, pp. 43-58, <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339_04.pdf> [Consulta: marzo de 2020].
- Howard, Patrick, Charity Becker, Sean Wiebe, Mindy Carter, Peter Gouzouasis, Mitchell McLarnon, Pamela Richardson, Kathryn Ricketts y Layal Schuman (2018), “Creativity and pedagogical innovation: exploring teachers’ experiences of risk-taking”, *Journal of Curriculum Studies*, vol. 50, num. 6, pp. 850-864, DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1479451> [Consulta: octubre de 2021].
- Kavanagh, Sara Schneider, Jenni Conrad y Sarah Dagogo-Jack (2020), “From rote to reasoned: examining the role of pedagogical reasoning in practice-based teacher education”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 89, pp.1-11, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102991> [Consulta: abril de 2020].
- Moore, David Thorton (2010), “Forms and issues in experiential learning”, *New Directions for Teaching & Learning*, vol. 124, pp. 3-13, DOI: <https://doi.org/10.1002/tl.415> [Consulta: febrero de 2020].
- Pizzolitto, Ana Lucía y Viviana Macchiarola (2015), “Un estudio sobre cambios planificados en la enseñanza universitaria: origen y desarrollo de las innovaciones educativas”, *Innovación Educativa*, vol. 15, núm. 67, pp. 111-134, <<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v15n67/v15n67a7.pdf>> [Consulta: febrero de 2020].
- Rivas, Manuel (2000), *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Rodríguez, María del Mar (2000), “Las representaciones del cambio educativo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, pp. 24-46, <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/23/45>> [Consulta: febrero de 2020].
- Vygostky, Lev (2004), “Imagination and creativity in childhood”, *Journal of Russian & East European Psychology*, vol. 42, num. 1, pp. 7-97, DOI: <https://doi.org/10.1080/10610405.2004.11059210> .
- Wakimoto, Satomi y Tatsuhiro Yoshida (2018), “An elementary EFL teacher education course based on the imaginative approach”, *International Journal of Curriculum Development and Practice*, vol. 20, núm. 1, pp. 21-34, DOI: https://doi.org/10.18993/jcrdaen.20.1_21 [Consulta: febrero de 2020].
- Zabalza, Miguel A. (2004), “Innovación en la enseñanza universitaria”, *Contextos educativos*, vol. 6-7, núm. 2003-2004, pp. 113-136, DOI: <https://doi.org/10.18172/con.531> [Consulta: febrero de 2020].

Cómo citar este artículo:

López-Larios, Carolina, Ety-Haydeé Estévez-Nénninger y Edgar-Oswaldo González-Bello (2022), “Cambio e innovación educativa en la teoría y la práctica de la formación inicial docente”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XIII, núm. 37, pp. 155-174, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1309> [Consulta: fecha de última consulta].