

INNOVAR EN UNA ESCUELA VULNERABLE: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

 Carmen Gloria Garrido-Fonseca^I

 René Valdés-Morales^{II}

 Beatriz Parra-Vásquez^{III}

^I Universidad Andrés Bello (UNAB), Viña del Mar, Chile; cgarrido@unab.cl

^{II} Universidad Andrés Bello (UNAB), Viña del Mar, Chile; rene.valdes@unab.cl

^{III} Universidad Andrés Bello (UNAB), Viña del Mar, Chile; bparrav@gmail.com

Resumen

Se presentan los resultados de una investigación cuyo objetivo es contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras mediante la instalación de un laboratorio de experimentación pedagógica (LAP) en una escuela vulnerable en Chile. Siguiendo los principios de la investigación-acción, se realizaron 15 actividades formativas sobre prácticas innovadoras y se instaló una sala especializada. En paralelo, se hicieron entrevistas, grupos focales y evaluaciones de proceso. Los resultados muestran: (1) el potencial del cambio pedagógico; (2) nuevas formas de habitar el espacio de clases; (3) la valoración de la experimentación pedagógica. Se concluye que la innovación debe ser un proyecto de escuela y debe promover una perspectiva amplia para entender el aprendizaje.

INNOVACIÓN EDUCACIONAL • INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA • FORMACIÓN DE DOCENTES

A INOVAÇÃO EM UMA ESCOLA VULNERÁVEL: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO

Resumo

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo é contribuir para desenvolver práticas pedagógicas inovadoras por meio da instalação de um laboratório de experimentação pedagógica (LAP) em uma escola chilena vulnerável. De acordo com os princípios da pesquisa-ação, foram realizadas 15 atividades formativas sobre práticas inovadoras e instalou-se uma sala especializada. Paralelamente realizaram-se entrevistas, grupos focais e avaliações de processo. Os resultados mostram o seguinte: (1) o potencial da mudança pedagógica; (2) novas formas de habitar o espaço das classes; (3) a avaliação da experimentação pedagógica. Conclui-se que a inovação deve ser um projeto escolar e deve promover uma ampla perspectiva para entender a aprendizagem.

INOVAÇÃO EDUCACIONAL • PESQUISA PEDAGÓGICA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES

INNOVATION IN A VULNERABLE SCHOOL: AN ACTION RESEARCH EXPERIENCE

Abstract

This paper presents the results of a research project which aimed to contribute to the development of innovative teaching practices by setting up a teaching experimentation laboratory (LAP) in a vulnerable Chilean school. According to the principles of action research, 15 training activities on innovative practices were carried out and a customized room was set up. Meanwhile, interviews, focus groups and process evaluations were carried out. The results show the following: (1) the potential of pedagogical change; (2) new ways of occupying the classroom space; (3) the evaluation of pedagogical experimentation. The conclusion is that innovation should be a school project and should promote a broad perspective for understanding learning.

EDUCATIONAL INNOVATION • PEDAGOGICAL RESEARCH • TEACHER EDUCATION

INNOVER DANS UNE ÉCOLE VULNÉRABLE: UNE EXPÉRIENCE DE RECHERCHE-ACTION

Résumé

Ce travail présente les résultats d'une recherche dont l'objectif est de contribuer au développement de pratiques pédagogiques innovantes grâce à l'installation d'un laboratoire d'expérimentation pédagogique (LAP) dans une école chilienne vulnérable. Suivant les principes de la recherche-action, 15 activités de formation concernant les pratiques innovantes ont été menées et une salle spécialisée a été mise en place. En parallèle, des entretiens, des groupes de discussion et des évaluations de processus ont été réalisés. Les résultats montrent que: (1) le potentiel de changement pédagogique; (2) de nouvelles façons de vivre et de penser l'espace de la salle de classe; (3) l'évaluation de l'expérimentation pédagogique. La conclusion est que l'innovation doit être un projet d'école et promouvoir une meilleure compréhension de l'apprentissage.

INNOVATION ÉDUCATIVE • RECHERCHE PÉDAGOGIQUE • FORMATION DES ENSEIGNANTS

Recibido el: 26 JUNIO 2023 | Aprobado para publicación el: 18 DICIEMBRE 2023



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY.

A COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN (ORGANIZACIÓN

de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021) señala que un nuevo contrato social requiere una investigación colaborativa que impulse la innovación escolar y el intercambio de conocimientos entre escuela y universidad. La innovación, por lo tanto, se entiende como un reto común para el ejercicio profesional del profesorado y como uno de los grandes acuerdos a nivel internacional en materia de calidad educativa. Este compromiso se ha traducido, en el caso de Chile, en la promulgación de anuncios, cuerpos normativos, difusión de iniciativas privadas y recomendaciones ministeriales para abordar los retos de la educación del siglo XXI (Reimers & Chung, 2016; Manghi et al., 2020). Sin embargo, el cambio escolar con foco en la innovación ha sido lento, enigmático, en ocasiones disperso, y todavía no se presenta como una realidad para las escuelas (Unesco, 2021, 2016). Revisemos a continuación algunos datos y argumentos.

A nivel mundial, la innovación en educación ha dejado de ser una estrategia externa en los sistemas educativos para convertirse en una práctica pedagógica de aula en sintonía con los contextos escolares (González-Monteagudo, 2020). Sin embargo, esta transición, desde afuera hacia adentro, presenta problemas para traducirse y materializarse en acciones educativas concretas (Barreiro, 2022). Esto ha posibilitado, de una u otra manera, que la innovación sea concebida como una actividad de alta complejidad.

La falta de innovación en educación, en el caso de los centros escolares chilenos, se debe, por una parte, a la racionalidad de su sistema escolar (baja inversión *vs* alta vulnerabilidad escolar) y, por otra parte, a la falta de instancias formales e informales de innovación en las escuelas (Martínez-Bonafé & Rogero-Anaya, 2021; Ministerio de Educación [Mineduc], 2021; Elige Educar, 2021).

Lo primero es que, desde una perspectiva ministerial, la innovación en Chile se ha focalizado en algunas escuelas, desde una lógica *top to bottom* (arriba hacia abajo), con un desarrollo profesional centrado en las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y sujetos a determinados programas (Moreira-Arenas, 2021). Prueba de ello es el protagonismo del proyecto “Enlaces” que nace al inicio de los 90 y que fue reemplazado el año 2018 por el Centro de Innovación del Ministerio de Educación que mantiene el foco en la conectividad y en las tecnologías de acceso universal. Su actual propósito es “Fortalecer las capacidades de innovación del sistema educativo utilizando el potencial de las tecnologías digitales” (2023). Según Colom-Cañellas et al. (2012), la tecnología solo es una parte de la innovación, pues esta última debe operar bajo los principios de la creatividad, la cooperación y de una amplia gama de nociones en las cuales se pueden circunscribir el pensamiento, la educación, el arte y la cultura.

Lo segundo es cómo entendemos la innovación en la escuela. Según Troncoso-Ávila et al. (2022), el profesorado en general valora la creatividad y la innovación; sin embargo, le es difícil diferenciar entre innovación en la escuela e innovación en el aula. Esto afecta la didáctica y las metodologías en el trabajo de aula (López-Yáñez & Sanchez-Moreno, 2021), a pesar de que ellos, el profesorado en Chile, tiene actitudes positivas frente a su puesta en marcha (Vera-Sagredo et al., 2022).

Lo tercero se refiere a la implementación de las prácticas innovadoras. También siguiendo los estudios de Troncoso-Ávila et al. (2022), el profesorado en Chile valora la innovación; no obstante, señala que no ha sido formado en innovación y que no siempre se generan las condiciones favorables para su implementación (Moreira-Arenas, 2021; Vaillant-Alcalde & Marcelo, 2021). Esto guarda relación, por un lado, con la gran cantidad de trabajo administrativo que tienen las escuelas

(Moreira-Arenas, 2021) y, por otro, a que sostenedores y directivos tampoco están estrechamente vinculados a la idea de creatividad e innovación (Moreira-Arenas, 2021; Marina & Marina, 2013).

Lo cuarto es ya una cuestión sistémica. Los estudios del Centro de Investigación Avanzada en Educación (Centro de Investigación Avanzada en Educación [Ciae], 2015, 2016) señalan que el 22% de los colegios en Chile se encuentra en un alto nivel de innovación y colaboración, mientras que lo restante se encuentra en niveles bajos e intermedios para promover e instalar una cultura de creatividad y mejoramiento innovador. También el Ciae refuerza la idea de que el escaso tiempo, la falta de recursos e incentivos y la baja disponibilidad de liderazgos son los principales obstáculos para innovar en la escuela.

Todo lo señalado anteriormente se acentuó y se profundizó con la pandemia y el confinamiento sanitario (Moreira-Arenas, 2021). Si bien en un comienzo se pensó que la pandemia sería una oportunidad para innovar, la evidencia constató que más bien hizo todo lo contrario: se profundizó la falta de acceso a las tecnologías interactivas (Mineduc, 2021); se entendió y se redujo la innovación a una actividad principalmente tecnológica y se confirmó que el profesorado no estaba completamente formado para una educación cambiante y digital (Troncoso-Ávila et al., 2022).

Los argumentos ofrecidos anteriormente muestran que, especialmente para el caso chileno, si bien existe un compromiso ministerial con respecto a la innovación escolar, esta presenta problemas para comprenderse y sedimentarse en las escuelas chilenas debido a un conjunto de factores, entre los cuales podemos encontrar una comprensión reducida de la innovación y la dificultad de llevarla a la práctica en la sala de clases. Por esta razón, nos propusimos como objetivo, como Escuela de Educación de la Universidad Patrocinante de este estudio, contribuir a desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras mediante la instalación de un laboratorio de experimentación pedagógica (LAP) en una escuela vulnerable de la comuna de Valparaíso. A través del vínculo escuela-universidad, se instaló un espacio (sala) de experimentación pedagógica mediante un mobiliario especial, tecnología de punta y material didáctico innovador en una comunidad educativa, y se realizaron sesiones de formación y acompañamiento pedagógico. Todo esto tutelado por el laboratorio de experimentación pedagógica e inspirado en los principios de la investigación-acción con el objetivo de desarrollar una investigación que tenga sentido a los actores escolares.

La innovación en educación

Definir la innovación en educación es siempre una tarea problemática. Como lo señalan García-Gómez y Escudero (2021), la innovación puede ser un baluarte prometedor de ideas y sensibilidades o puede operar como un fetiche, un reclamo o una etiqueta que equipara lo novedoso con lo bueno. Según la revisión sistemática de literatura realizada por Lomba et al. (2022), la definición sobre innovación escolar no goza de un completo consenso en la evidencia empírica. Ellos toman el libro de Santos-Guerra (2018) para entender la innovación como un conjunto de prácticas y procesos que producen cambios en las prácticas educativas actuales. Las ideas de proceso y cambio se replican en otras definiciones (Ramírez-Montoya, 2020).

Para la Unesco (2016), la innovación en educación se entiende como un acto deliberado y planificado de solución de problemas que busca superar el paradigma tradicional de la escuela. Estas ideas ya habían sido sistematizadas por Rimari-Arias (2005), que entiende la innovación como transformación, sea en el ámbito de las relaciones interpersonales, en la organización de una escuela y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto es compartido por Ríos-Muñoz (2004), que

señala que la innovación debe permitir mayor desarrollo profesional. De allí radica su importancia para movilizar las culturas escolares. Según Carbonell (2001), se innova en educación para que la escuela sea un lugar más atractivo, por lo tanto, una de sus posibilidades es replantearse los fines de la escolarización (Jesus & Azevedo, 2020).

En los últimos años, la innovación ha estado centrada en las tecnologías digitales y en las alternativas metodológicas de enseñanza (Tirado-Olivares et al., 2021). Sin embargo, como señalan Martínez-Bonafé y Rogero-Anaya (2021), la innovación debe estar sujeta constantemente a la reflexión y lo más importante es su conexión con el contexto escolar y con la compleja multidimensionalidad de la vida escolar.

Desde estos planteamientos, podemos inferir que la innovación se entiende por su fuerza sistémica, vale decir, afecta a toda la organización escolar en función de los objetivos que tenga cada escuela (Pattison et al., 2016).

Para el caso de este trabajo, entendemos la innovación desde una perspectiva menos ambiciosa y más cotidiana, con menos foco en el aprendizaje escolar y más en el proceso de enseñanza (Larrosa-Bondía, 2017). Siguiendo las líneas de trabajo anteriormente señaladas que apuntan a un proceso colectivo y organizacional, entendemos la innovación como un cambio pedagógico en la forma de construir y habitar un espacio de clase que está siempre en movimiento, en un momento, en una época, y que básicamente consiste en hacer un quiebre, un giro y desestabilizar prácticas históricas (Salinas-Carvajal & Garrido-Fonseca, 2022; Skliar, 2017). Con ello estamos señalando que el innovar es una práctica pedagógica de aula y que está contextualizada en un lugar y un tiempo de enseñanza y que implica educar la mirada y detenerse a contemplar la propia práctica pedagógica (Garrido-Fonseca, 2018).

El laboratorio de experimentación pedagógica como dispositivo de innovación

El laboratorio de experimentación pedagógica se ubica en la Escuela de Educación de la universidad patrocinante de este estudio. Se trata de un espacio de aula completamente transformado que presenta características únicas y especiales. Las paredes están decoradas con colores vibrantes y cubiertas con un material que permite escribir en ellas sin necesidad de una pizarra. El mobiliario es versátil y se puede apilar, lo que brinda a los estudiantes la posibilidad de escribir en sus mesas y luego, con un simple movimiento, utilizarlas como paneles para mostrar lo que han escrito. Además, las sillas son de colores y se ha implementado un sistema de última generación llamado Hyflex, junto con una red de tensores en el techo que permite colgar materiales. También se ha incluido un área con lunares de colores que hace referencia a la reconocida artista visual Yayoi Kusama. Esta sala está diseñada para fomentar la creatividad a través de la disposición de montajes y objetos que generan motivación y despiertan la curiosidad. Está dirigida a docentes, profesores en formación y profesores de escuelas, y se han desarrollado diversas experiencias de aprendizaje que pueden ser construidas de manera conjunta, replicadas o adaptadas a las diferentes realidades del aula. Sus ejes son la creatividad, los lenguajes artísticos, la criticidad, la tecnología, la interdisciplinariedad y la autonomía (Salinas-Carvajal & Garrido-Fonseca, 2022).

Este laboratorio ha desarrollado su acción a partir de preguntas tales como ¿Cuál es el lugar y el tiempo de la sala de clases y la docencia? ¿Qué debe cambiar? ¿Por qué debemos cambiar? y con ello también se pregunta ¿Qué hago y por qué hago lo que hago? Se entiende que la acción

educativa no es libre de los movimientos sociales y políticos ni de las concepciones imperantes y, desde esa perspectiva, pareciera que el espacio de aula es un espacio de constante reconfiguración, manteniendo su valor de fondo, construido desde la propia pedagogía y sus ideas, pero a la vez en un constante movimiento y quehacer que invita al otro a apropiarse del contenido enseñado, de manera reflexiva, abierta y respetuosa.

Desde esta perspectiva se concibe la clase como un espacio y tiempo de experiencia que se pregunta sobre lo que hace y por qué lo hace y, donde un buen estudiante es aquel “con una capacidad de construir su propia relación de conocimiento, cualquiera sea el grado de conocimiento que tenga en el sentido formal de la palabra” (Zemelman, 2006, p. 84). Esto implica un proceso de colocación, de un estar presente y vinculado al mundo y una forma más inclusiva, pensando la realidad siempre en movimiento. Hay entonces un quiebre, una fractura en la rigidez y se amplía la mirada hacia otras perspectivas, donde el docente no es un sujeto aislado sino en relación con otros, siempre por conocer; con una pedagogía que tiene como punto de partida la posibilidad potenciadora y transformadora (Rancière, 2002).

Se desarrolla así una hipótesis pedagógica en el LAP respecto a lo que debiese suceder en una sala de clases de cualquier asignatura como espacio rizomático, de conversación y como experiencia donde la cultura y el arte ofrecen sentido. Una experiencia que integra saberes de diferente naturaleza que llevan a coordenadas que posibiliten conversar, gozar por aprender, sorprenderse y reflexionar y situarnos en lógicas formativas más humanizadoras. Este abordaje de la clase tiene implicancias en el espacio de la clase y se transita por la construcción de escenas pedagógicas donde el arte, los objetos, los modos de relación, el manejo de incertidumbre, el conversar, descubrir y descubrirse, confluyen de manera natural.

La sala de clases se torna un lugar para construir y para producir alteridad (Skliar, 2017) y se hace una analogía de ella con una escena de película o teatro, donde importan elementos que muchas veces no se les da valor; los espacios, montajes, materialidades; objetos, conversaciones; distinciones, es decir, mostrar lo de cada uno y lo de todos. Se crean escenas y escenarios dúctiles, cambiantes y abiertos de acuerdo con el objetivo y un guión a desarrollar que contiene un concepto o idea a trabajar y una bidireccionalidad. La clase es así considerada una acción de arte, un arte “que debe servir para enseñar a la gente que hay actividades que no sirven para nada y que es indispensable que las haya” (Ordine, 2013, p. 19). Ello implica un modo de relación, donde el enseñar tiene que ver con un estar en relación, con una escena “que renuncia a cualquier forma de certeza absoluta, a la verdad cerrada, al punto de llegada predefinido” (Brailovsky, 2019, p. 195), y que siempre significa un viaje conversacional.

El LAP ha implicado la generación de ideas de transformación y de instalación de una racionalidad educativa que traspasa el ideario convencional y estático del aula. Para esto primero es necesario afectar el modo en que se concibe la sala de clases para el alumnado, como reformular las materialidades, el modo de usarlas, la instalación de objetos, del arte, la relación con los propios estudiantes, entre otros. Así, luego viene una nueva relación del profesorado con sus saberes; enseñar desde otras perspectivas y otras pedagogías. Se construyen experiencias desde perspectivas amplias, donde el espacio, los artefactos a utilizar y las tareas a desarrollar son abordados desde miradas abiertas e interdisciplinarias. Se elaboran trayectos formativos respetuosos de las diferencias, más lúdicos, profundos y creativos. Se trata de montar escenas pedagógicas donde esté presente el rescate de la propia biografía, la celebración de los procesos de conversación, la inauguración del encuentro en cada clase, la instalación de la sospecha como un acto profundo, la indagación y la

creación interdisciplinaria, el sentido del espacio y la tarea, la extensión del aprendizaje a territorios diversos. Volver a la curiosidad de la infancia, a lo imaginario, a lo irregular, a la integración de las artes, la ciencia, la historia, tecnología, matemáticas, literatura, en fin; la instalación de unas formas de hacer pedagogía que movilicen el placer del encuentro para conversar, conectar, descubrir y estudiar.

Esto es lo que se hace en el laboratorio: entender la innovación como quehacer pedagógico, un movimiento que se sostiene y que tiene que ver con una forma de relacionarse con el saber y con los estudiantes. De ese modo, el LAP ha funcionado siempre en las dependencias de la universidad patrocinante. Sin embargo, su proyección es posible y necesaria para el ámbito escolar. Primero, porque no se trata tan solo de la materialidad, sino de la racionalidad pedagógica. Las instalaciones del LAP buscan interpelar las prácticas de enseñanza, a veces de forma grata y otras veces de forma incómoda, con el propósito de que el profesorado retire sus asignaturas. Lo que importa, como ya se dijo antes, es otra concepción de la sala de clase. La idea es realizar una pedagogía transformadora y para todos los estudiantes. Por esta razón, el equipo a cargo, en colaboración con una comunidad educativa particular subvencionada,¹ quiso llevar el LAP a una escuela de Valparaíso a través de un trabajo en colaboración y en sintonía con un proyecto en común. El objetivo fue contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas (innovadoras) siguiendo los principios de la investigación-acción.

Decisiones metodológicas

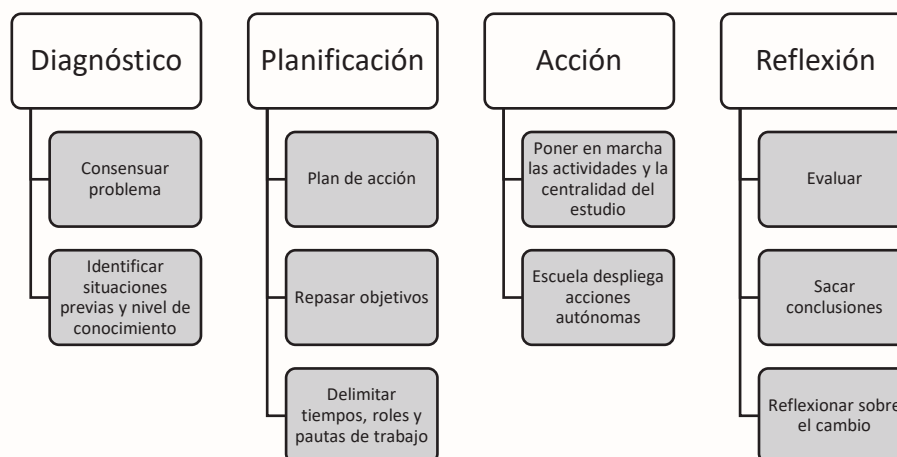
Para responder al objetivo del estudio se optó por una investigación cualitativa inspirada en los principios de la investigación-acción y tomando a LAP como estrategia de intervención (Saltos-Rodríguez et al., 2018). Esto se fundamenta en la necesidad de desarrollar una investigación educativa con y para las escuelas (Jiménez-Vargas et al., 2018) creando una investigación con foco en los centros escolares y mediante un conocimiento relacional que integre reflexión crítica y acción en la comunidad (Guba & Lincon, 2002).

La investigación-acción se nos presenta como una herramienta formativa que otorga mayor autonomía, mejora en las habilidades colaborativas y en el desarrollo de diferentes habilidades de análisis y observación (Guerra-Zamora et al., 2017). Este estudio también se fundamenta en la alianza escuela y universidad, esto es, bajo una comprensión mutua y colaborativa que permita a ambas instituciones un papel principal en la formación del profesorado (Hermida-Vázquez et al., 2015). Esto se relaciona de forma estrecha con la forma que tiene el Laboratorio de entender la pedagogía. El desarrollo implicó cuatro fases de trabajo (ver Figura 1) que se basan en los planteamientos de Elliot (2000) y que muestran una forma planificada de enfrentar un desafío a nivel de comunidad (Paukner-Nogués & Sandoval-Molina, 2018).

1 Existen varios tipos de escuelas en Chile según el financiamiento. Los gratuitos, respaldados por el estado, pueden ser municipales o dependientes de servicios locales. Los subvencionados de financiamiento compartido, mayormente privados, combinan aportes estatales con contribuciones de padres. Los de administración delegada son financiados mediante convenios con entidades privadas, y los particulares pagados dependen exclusivamente de mensualidades de padres y apoderados.

Figura 1

Fases de trabajo entre escuela y equipo de investigación



Fuente: Elaboración propia.

En la fase 1, diagnóstico, se reunieron el equipo directivo de la escuela de Valparaíso y el equipo directivo de la Escuela de Educación de la universidad patrocinante a fin de comprender y concordar sobre la naturaleza del proyecto. De la reunión surgió que la innovación escolar era una necesidad sentida por ambas partes, un problema complejo de abordar y que requería un abordaje colaborativo entre escuela y universidad. Es necesario destacar que la escuela posee un índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de 93%, esto es, un indicador que mide el riesgo de deserción escolar de un centro escolar a través de una evaluación socioeconómica de sus estudiantes. Además, la escuela es una institución educativa católica mixta, particular subvencionada, que imparte enseñanza desde preescolar hasta secundaria. Su enfoque integral promueve valores cristianos, valores humanos y una educación de tipo academicista.

La fase 2, planificación, consistió en establecer un plan de acción, con objetivos claros y rutas de trabajo. En esta fase se acordó instalar el LAP en la escuela. Este dispositivo era propio de la universidad, por lo tanto, era un desafío tanto para el equipo a cargo como para los miembros de la escuela. Se planificó identificar una sala disponible, adecuarla y llevar mobiliario dúctil, diferente a lo habitual y con implementación de tecnología, similar al LAP la Universidad Patrocinante. El LAP funcionaría como estrategia de intervención para que los profesores reflexionaran sobre la forma de hacer las clases, a través de la generación de experiencias vinculadas al arte, a la cultura y a la curiosidad. También en esta fase se planificaron acciones; y el consenso fue emplear entre 2 y 3 talleres formativos mensuales entre abril y octubre del año 2022, dictados por el equipo LAP a los profesores de la escuela.

En la fase 3 se desarrollaron dos tipos de acción; por una parte, el equipo a cargo del LAP realizó 15 talleres formativos de 120 minutos a profesores de todos los niveles dando cuenta de cómo usar la sala LAP, creando reflexiones en torno a una pedagogía comprometida con el arte, la poesía y la interdisciplinariedad (ver Tabla 1). Participaron 24 profesores por sesión (ver Tabla 2), incluido el equipo directivo. Cada taller tenía un desarrollo práctico, y esto implicó un montaje, es decir, se ambientó la sala de clases de acuerdo con lo enseñado/aprendido, se usaban materiales diferentes a los habitualmente utilizados y se cerraba la sesión con reflexiones colectivas en torno a la innovación pedagógica. Por otra parte, un grupo de profesores voluntarios, en este primer año de trabajo, se ofreció para usar la sala LAP con sus estudiantes o usar su propia sala de clases con

aprendizajes derivados de los talleres formativos. Fueron seis profesores que usaron lo aprendido para ejecutar clases basadas en los fundamentos pedagógicos del LAP.

Tabla 1

Talleres formativos por sesiones, objetivo y descripción de actividades

| N. de sesión y actividad | Objetivo | Descripción breve |
|----------------------------|--|--|
| Preguntas al mundo | Desarrollar el asombro mediante la interdisciplinariedad | En el piso de la sala se encuentra un mapa del mundo que cubre gran parte de la superficie que muestra los continentes y sus países. Los profesores reciben sobres con diferentes láminas que deberán asociar y ubicar en el mapa. |
| Arqueología de la pregunta | Fomentar los cuestionamientos en la sala de clases | En el centro de la sala se encuentra un gran papel kraft que simula tierra (arrugado) y sobre este papel hay variados objetos antiguos dispuesto a lo largo del papel. Los profesores deben seleccionar el objeto que les llame la atención y formular preguntas. |
| Discografía reflexiva | Desarrollar la vinculación con el mundo y su interdisciplinaria a través de la música | Se explica que los profesores deben reunirse en grupos de 2 o 3 participantes, luego mirar carátulas de vinilos y ver si alguno los interpela. El análisis se realiza desde varias coordenadas como historia, literatura, arte, tipo de sociedad, entre otras. |
| Ciudades invisibles | Desarrollar la reflexión mediante actividades de atención y distracción | Escoger un mapa de la ciudad y realizar una conversación reflexiva profunda para determinar que podría haber en esas calles desde su experticia: cómo se llamarían las calles, qué personales podríamos encontrar, cada ciudad debe tener su propia identidad. |
| Arte – Silueta | Desarrollar la integración de conocimientos entre asignaturas | Proponer un título a un guión de tipo humorístico, dramático, abstracto, musical, etc. Este guión debe integrar las disciplinas. |
| Plaza Mundo | Desarrollar la vinculación con el mundo y su interdisciplina a través de las manualidades | Deben elegir una época, vestir a una persona, identificar problemas, crear preguntas, seleccionar arte, baile y literatura de la época y finalmente explorar comidas y otros temas claves. Narrar década y usar plaza como desfile para mostrar sus expresiones. |
| Camiseteados | Desarrollar una acción pedagógica artística mediante la creación de un diario con línea editorial integrando áreas disciplinares | En la sala se encuentra como montaje un tendedero de ropa en el que se despliegan camisetas de papel tendidas y sujetas con palos de ropa. En cada camiseta se debe inventar un diario con noticias temáticas y diversos materiales. |
| Estructuras | Fomentar relaciones interdisciplinarias mediante la bidireccionalidad | La sala muestra colgados diversos pendones de estructuras visibles. El trabajo consiste en reconocer las distintas estructuras que se exponen según el área disciplinar en que cada docente se desenvuelve con sus estudiantes: matemáticas, química, física, arte, entre otros. Los profesores se deben agrupar según áreas disciplinares y analizar posibles escenarios de construcción. |
| Cartas | Escribir cartas según área disciplinar | La sala LAP presenta un pendón que corresponde a una carta aérea con sello LAP. A los profesores se les invita a detenerse frente a las cartas que están en la pared, leer su contenido. Luego se solicita a algunos profesores que lean en voz alta el contenido de la carta y que una vez terminen de leer puedan realizar preguntas respecto a su contenido. |
| Números | Trabajar con guarismos mediante uso de pensamiento abstracto y concreto | La actividad empieza con la pregunta “¿Qué número represento?” Número de carnet, red fija, cuenta corriente, número de casa, piso en que vivo, número favorito, fecha recordada, fecha de nacimiento. Cada profesor lista en números su día a día, escribiendo el listado en una hoja blanca para luego pegarla en pizarra. |
| Historia | Crear historias en un espacio abrigado y realizar síntesis a través de matriz | La sala LAP presenta 5 abrigos construidos con papel blanco que cuelgan desde los alambres que se encuentran a lo largo del techo de la sala (hasta el suelo); dentro de cada abrigo se encuentra una mesa en la que se han dispuestos diferentes objetos. Los profesores deben inventar historias mediante diálogo disciplinar. |

(Continuará)

(Continuación)

| N. de sesión y actividad | Objetivo | Descripción breve |
|--------------------------|--|---|
| Cuadro | Relevar su mejor clase de forma creativa | Desde el techo cuelgan tres marcos vacíos contruidos con cartón y a diferentes alturas. Las paredes presentan marcos impresos con tres tipos de enmarcados y bajo cada uno de ellos se encuentra un rótulo en papel blanco. Los profesores deben escribir de forma breve su mejor clase y luego compartir con su par. |
| Conexiones | Vincular objetos con su vida personal y su disciplina | Al centro de la sala se encuentra una instalación de objetos. Los docentes hacen su ingreso y rodean la instalación, la circulan, se detienen y la contemplan. Se les invita a reflexionar, se indica que esta será una provocación artística a través de las conexiones. |
| Museo de moda | Confeccionar prendas de vestir integrando conceptos disciplinarios | La sala LAP recrea un espacio de Atelier de artistas del vestuario: lanas, géneros, tijeras, silicona, patrones, pasamanería. En el Museo de la moda cada grupo revisa enlaces con moldes y patrones de ropa. Los profesores traspasan las medidas al tamaño real y proceden al montaje. Posteriormente, inician el desfile de modas, incorporando estos elementos para realzar la representación de las prendas. |
| Actividad de cierre | Entrega de materiales | Se realiza montaje para la entrega de materiales que se diseñaron durante el primer año del estudio. |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2
Caracterización del profesorado participante

| Profesor | Sexo | Edad | Antigüedad laboral | Título profesional | Grado académico |
|----------|------|------|--------------------|--|---|
| 1 | F | 55 | 30 años | Profesora de estado en educación general básica | Licenciada en Educación |
| 2 | F | 55 | 23 años | Profesora de estado en educación física | Licenciada en Educación |
| 3 | F | 54 | 31 años | Profesora de educación básica con mención en cs. naturales y matemáticas | Licenciada en Educación |
| 4 | F | 40 | 7 años | Educadora de párvulos mención lenguaje y comunicación | Licenciada en Educación |
| 5 | F | 39 | 13 años | Profesora de biología y ciencias | Licenciada en Educación |
| 6 | F | 39 | 6 años | Profesora de religión y moral | Licenciado en Educación |
| 7 | F | 39 | 4 años | Profesora de religión y moral | Licenciado en Educación |
| 8 | F | 37 | 7 años | Profesora de lengua castellana y comunicación mención teatro | Licenciada en Educación |
| 10 | F | 34 | 12 años | Profesora de religión en moral | Magíster en dirección y liderazgo para la gestión educacional |
| 11 | F | 33 | 11 años | Profesora general básica | Magíster en dirección y liderazgo para la gestión educacional |
| 12 | F | 31 | 4 años | Profesora de historia | Magíster en potenciación de aprendizajes |
| 13 | M | 31 | 4 años | Profesor de matemática y computación | Licenciado en Educación |
| 14 | F | 30 | 3 años | Profesora de matemática y computación | Licenciada en Educación |

(Continuará)

(Continuación)

| Profesor | Sexo | Edad | Antigüedad laboral | Título profesional | Grado académico |
|----------|------|------|-------------------------------------|--|--|
| 15 | F | 31 | 1 año | Profesora de filosofía | Magíster en filosofía con mención en filosofía de la ciencia |
| 16 | F | 30 | 5 años | Educadora de párvulos mención comunicación y trastornos del lenguaje | Postítulo en didáctica en Inglés y Diplomado en neurodidáctica |
| 18 | F | 39 | 4 años | Profesora de inglés | Licenciado en Educación |
| 19 | M | 22 | 6 meses (ingreso 2do semestre 2022) | Profesor de matemática | Licenciado en Educación |
| 20 | F | 22 | 6 meses (ingreso 2do semestre 2022) | Profesora de biología y cs. naturales | Mg. en didáctica de las ciencias experimentales (c) |
| 21 | M | 58 | 24 años | Profesor de estado en castellano | Magíster en dirección y liderazgo para la gestión educacional |
| 22 | F | 60 | 35 años | Profesor de educación general básica | Magíster en dirección y liderazgo para la gestión educacional |
| 23 | F | 59 | 34 años | Profesora de educación general básica | Licenciada en Educación |
| 24 | F | 54 | 26 años | Educadora de párvulos | Licenciada en Educación |

Fuente: Elaboración propia.

En la fase 4, reflexión, se llevaron a cabo tres tipos de actividades evaluativas; primero, en cada sesión, se realizaron evaluaciones de proceso, es decir, se sistematizaron reflexiones al cierre de cada taller a través de 15 bitácoras y los participantes respondieron 15 encuestas sobre la pertinencia de las actividades; segundo, durante el proceso, se hicieron entrevistas en profundidad al director (2), a la jefa de UTP (2) y a profesores (6); tercero, se realizaron dos grupos focales, uno al equipo directivo y otro al grupo de profesores voluntarios que usaron la sala LAP para sus clases. En total fueron 12 técnicas conversacionales basadas en un guión temático con foco en las fases de trabajo (Ver Figura 1) y en el impacto del LAP en las prácticas docentes.

Se consideró todo el material producido –registros, entrevistas y grupos focales– para indagar el objetivo de la investigación. Para esto se utilizó la técnica de análisis de contenido como enfoque principal (Vásquez-Sixto, 1994) mediante codificación abierta, ya que permite obtener una comprensión más profunda de los datos y de los contextos sociales en los que se producen. El proceso completo consistió en varias etapas. En primer lugar, se organizó el material, transcribiendo los datos de audio y sistematizando las notas de campo. Se realizó una lectura exhaustiva de los textos para obtener una comprensión general y descartar las hipótesis interpretativas iniciales. Luego, se utilizó el *software* Atlas.ti para llevar a cabo la codificación abierta, segmentando los textos en unidades de significado relacionadas con la centralidad del LAP. A continuación, se procedió a la categorización de los datos, agrupándolos en categorías funcionales de trabajo. Se dio prioridad a las categorías con mayor cantidad de fragmentos. Para asegurar la validez de los resultados, se realizó una triangulación de técnicas de investigación, utilizando notas de campo, entrevistas y grupos focales. Se priorizaron las categorías que tenían citas asociadas a las tres técnicas.

Resultados

Los resultados se organizan en tres categorías de trabajo. Cada una de ellas se define y se ilustra mediante fragmentos provenientes de las técnicas conversacionales y/o fotografías. La totalidad de categorías permite entender la contribución del proyecto al desarrollo de prácticas pedagógicas. Sin embargo, antes de la presentación de categorías, detallaremos la sala LAP instalada en la escuela y sus principales características.

Figura 2

Foto de las paredes de la sala LAP

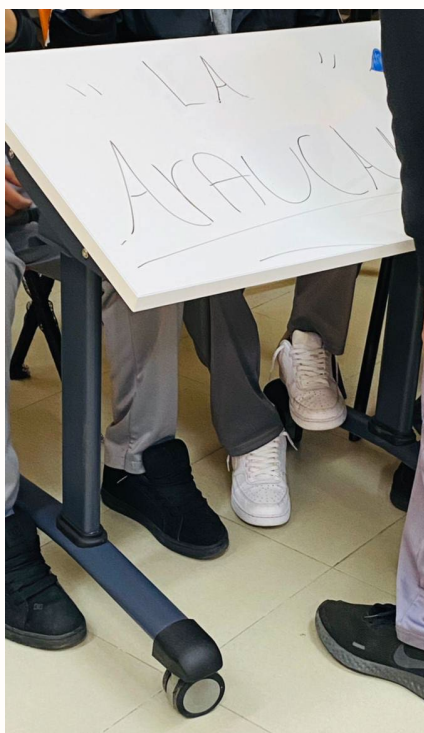


Fuente: Elaboración propia.

Las paredes de la sala fueron pintadas con una combinación de colores amarillo y anaranjado, lo cual les otorga una apariencia vibrante (ver Figura 2). Además, se colocó una lámina identificatoria de color en la puerta para facilitar su reconocimiento. Para garantizar la flexibilidad y movilidad del espacio, se instalaron 45 mesas abatibles con ruedas, cada una equipada con una cubierta acrílica que permite escribir en ellas utilizando plumones (ver Figura 3). Asimismo, se adquirieron 45 sillas de color naranja que complementan la estética del lugar.

Figura 3

Foto de las mesas utilizadas en la sala LAP



Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de facilitar la enseñanza y el aprendizaje, se instaló una pantalla y se implementó el sistema Hyflex, que brinda tecnología de vanguardia. También se colocaron cables metálicos a una corta distancia del techo, lo cual permite colgar objetos según las necesidades de cada situación. Además, se incorporaron luces de acentuación dicróica para realzar aspectos específicos de la sala (ver Figura 4).

Figura 4

Foto sobre la luminosidad de la sala LAP y sus claves metálicas colgadas en el techo



Fuente: Elaboración propia.

Potencial de cambio pedagógico

Esta primera categoría, mediante un conjunto de fragmentos asociados, muestra el potencial de cambio que provocó el LAP en las creencias del profesorado y en las sesiones de aula. El profesorado señala que, en sintonía con los talleres formativos, remiraron su propia acción pedagógica, tanto en relación a la forma de gestionar el trabajo cooperativo como en relación a su manera habitual de situarse en la sala de clases. Revisemos algunas citas:

Me es más útil transformar algo que hice en el LAP para llevarlo a la sala, de forma que sea un aprendizaje más significativo para ellos [los estudiantes]. No solamente ellos se quedan con lo que una les enseña, demuestra que ellos también pueden crear. (Entrevista, profesora de lenguaje).

Desde lo aprendido por el LAP, para mí la innovación significa conectar con las emociones, aprender haciendo, trabajar con material concreto, de forma cooperativa, metodología lúdica y creatividad. (Entrevista, profesora de historia).

La reflexión que me deja el LAP es que para la innovación no importa la edad del profesor(a) para hacer cambios en nuestra metodología de enseñanza y que debemos innovar siempre para que nuestros estudiantes sean más participativos y logren aprendizajes más interiorizados. (Entrevista, profesora de enseñanza básica).

El vínculo con la universidad y los talleres mensuales, han permitido reflexionar en torno a la creatividad y volver a instalar el tema de la innovación en los profesores. (Entrevista, jefa de UTP).

Los fragmentos anteriores subrayan un conjunto de elementos clave. Primero, aparece la idea de cambio o transformación, elemento central en una práctica innovadora (Santos-Guerra, 2018). El profesorado señala la necesidad de “hacer cambios” como elemento constitutivo de su reflexión pedagógica; esto, por cierto, deriva de las sesiones con el LAP que, además, se repite en las citas. La propia jefa de UTP se da cuenta que los talleres mensuales han instalado la narrativa de la innovación en los docentes, aspecto que se vincula con la idea de aprendizaje significativo, emocionalidad y participación, otros elementos constitutivos de la innovación escolar (Colom-Cañellas et al., 2012). Se ha posibilitado, por lo tanto, un escenario de potenciación, es decir, de valoración de otras formas de enseñar y aprender que parten de la valoración de cada uno. Los profesores en la conversación fueron compartiendo experiencias y miradas logrando sentirse implicados, interpelados y motivados. La sensibilización con la innovación, como tema de índole cultural, ha desplegado discursos concretos y viables para el desarrollo de una pedagogía contextualizada y, al mismo tiempo, transformadora.

Nuevas formas de habitar el espacio de clases

Esta segunda categoría reúne un conjunto de citas y datos que muestran una resignificación del espacio de aula, nuevas formas de entender la sala de clases y resituar la dimensión física y material. Directivos y profesores muestran que la reconfiguración del espacio de aula posibilita nuevas aproximaciones pedagógicas para trabajar la colaboración, el movimiento, el cuerpo y de esa manera realizar una clase más pertinente social y culturalmente. Señalan esto en función de sus experiencias en los talleres formativos LAP, los que conviene destacar primero antes de revisar los fragmentos.

La idea de habitar un nuevo espacio de clase responde, precisamente, a la implicancia práctica del profesorado en las sesiones LAP, como podemos ver en las figuras anteriores. Esto ha permitido una nueva disposición y disponibilidad frente al alumnado. Revisemos algunos ejemplos:

Mi clase consistió en una clase de economía, organización territorial, revisamos las monedas e hicimos una infografía. Ordenamos la clase como si fuera Chile, entonces ellos [los estudiantes] se paseaban por la sala como si pasearan por Chile. Me inspiré en el LAP en cuanto a crear un escenario con mapas. (Grupo focal, profesores).

Yo no trabajé en el LAP, pero trabajé en mi sala: usé el camisetaado, que consiste en que cada niño se vistió con una camiseta con números, hacíamos numeración, operaciones, resolver problemas, todo ello colaborativo y con las camisetas. Tomé la actividad que aprendimos en el LAP y la llevé a la sala con mis niños, trabajamos en el suelo y usamos toda la sala, sin puestos. (Grupo focal, profesores).

La clase que di, sobre tickets de viajes, para ellos fue algo rupturista, como que no entendían o les costaba entender cómo el aprendizaje podía ser eso y no necesariamente una clase frontal o un trabajo como en equipo o en grupo, sino que ellos estaban aprendiendo a través del visualizar o a través del analizar, de la reflexión, la investigación y el trabajo en equipo. (Grupo focal, profesora de historia).

La innovación asusta a mucha gente, porque se cree que son elementos “hiper-tecnologizados”, no se entiende el concepto de innovar. Innovar es hacer algo de una manera distinta, y el Laboratorio nos enseña eso, que podemos usar de otra manera los materiales y la sala de clases. (Director del colegio).

El profesorado se involucró en la construcción de escenas pedagógicas que generaran curiosidad y goce por indagar, donde importaba el tipo de material, las coordenadas espaciales a usar y una sintaxis relacional siempre en movimiento, donde cada uno vinculaba lo visto con su propia historia, sus saberes y con el mundo local y global. Se construyó una forma de relación pedagógica no experimentada previamente al interior de la escuela facilitando procesos interpelantes, reflexivos y creativos. Desde la perspectiva de profesores y directivos, el LAP se constituyó como un ejemplo de que la innovación puede ser sencilla, viable y cotidiana y que es posible repensar los recursos materiales, ampliar las posibilidades de aplicación y enfrentar la enseñanza de modo abierto y creativo.

También se destaca, a propósito de la sala de clases, que el LAP vino a potenciar el sello cooperativo que tenía la escuela y que no había sido potenciado. Esto, según el equipo directivo, permite entender que la innovación se vincula a la sala de clases y esto a la vez con el proyecto educativo institucional. Así lo señala la jefa de UTP: “Nuestro colegio se basa en el aprendizaje cooperativo, el Laboratorio es una herramienta que permite fortalecer, enriquecer este tipo de aprendizaje” (entrevista, jefa de UTP). Esto al mismo tiempo se conecta con el currículum escolar. La jefa de UTP señala que en este primer año “no es posible dar cuenta de un avance en el currículum, pero sí es posible señalar que es otra forma de acercarse a él”. Esto se relaciona con lo señalado por el director, que menciona que las experiencias desarrolladas en el laboratorio promueven la metacognición y contribuyen con el aprendizaje cooperativo del colegio contemplado en el Proyecto educativo de la escuela.

Valoración de la experimentación pedagógica

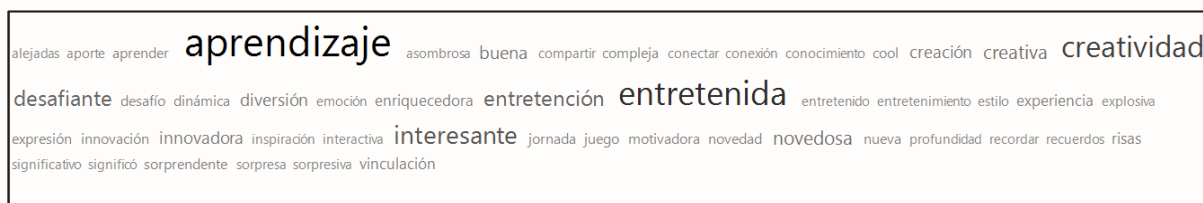
Esta tercera categoría reúne evidencias que muestran cómo el profesorado valora la innovación, la experimentación, la idea de una pedagogía más transformadora e interdisciplinaria. Para efectos del proyecto, esto es clave para sedimentar prácticas sostenibles de innovación, pues posibilita un escenario cultural acorde a las complejidades de la innovación escolar. Desde la perspectiva de profesores y directivos, la consolidación de la interdisciplina es una posibilidad real para el ejercicio de una pedagogía comprometida con los aprendizajes escolares. Sin embargo, aún pronto para darlo por sentado. Esto, por un lado, porque las experiencias desarrolladas permitieron experimentar dimensiones transversales, como la curiosidad y vinculación entre disciplinas en un trabajo cooperativo, y, por otro lado, porque instaló la necesidad de innovar en la cultura escolar, elementos que todavía requieren de mayores evidencias y registros. Tanto el director como la jefa de UTP señalan que no todos los profesores han podido desplegar acciones y estrategias innovadoras en sus aulas, sin embargo, *“han hecho algo que incluya elementos, y eso ya hace una diferencia en la práctica pedagógica”* (entrevista, jefa de UTP). Lo que demuestra que existe una apertura a la innovación, utilizando las experiencias desarrolladas como herramienta.

En relación a esta tercera categoría es necesario mostrar algunas evidencias desde los registros en los talleres formativos. Como ya decíamos en el apartado metodológico, en cada sesión de trabajo los participantes debían responder una breve encuesta. En esta se preguntaba lo siguiente: (1) debían evaluar la jornada con una palabra; (2) evaluar la actividad del 1 al 10; (3) mencionar si ocuparían o no esta actividad en su asignatura; (4) de qué manera la utilizarían; (5) y señalar el impacto de la jornada en su proceso de enseñanza. Revisemos las principales respuestas.

En relación con la primera pregunta (ver Figura 5), los participantes repiten cinco palabras claves: aprendizaje, entretenida, creatividad, desafiante e interesante. Estas cinco palabras precisamente caracterizan el sentido del trabajo desarrollado y es uno de sus propósitos. Otras palabras que se repiten con menos frecuencia pero que son igual de importantes son: vinculación, novedad y diversión. Esto, de cierta manera, se relaciona con las entrevistas a profesores y directivos en cuanto a cómo ha sido visualizado el LAP en la escuela y en sus actores escolares. Esta evaluación es positiva para un primer año de ejecución.

Figura 5

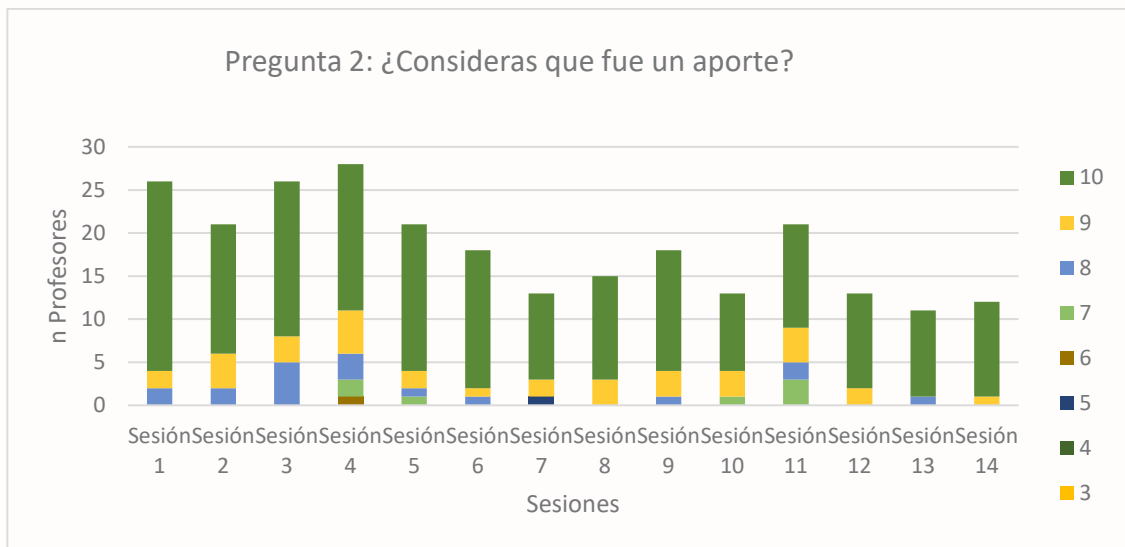
Nudo de palabras creado en software Atlas.ti



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la Figura 6, los participantes debían responder a la pregunta *¿consideras que fue un aporte?* Para eso se establecían puntajes del 1 al 10 (uno no es aporte y 10 es total aporte). Como se visualiza en la Figura 6, la respuesta predominante en todas las sesiones, y desde la mayoría de los participantes, es la evaluación máxima de 10 puntos. Ningún participante utilizó el rango entre 1 y 4, solo una persona puso un 5 en la sesión 7, otra persona puso un 6 en la sesión 4 y siete personas pusieron nota 7 en cuatro sesiones. El resto se aglomera entre las notas 8, 9 y 10.

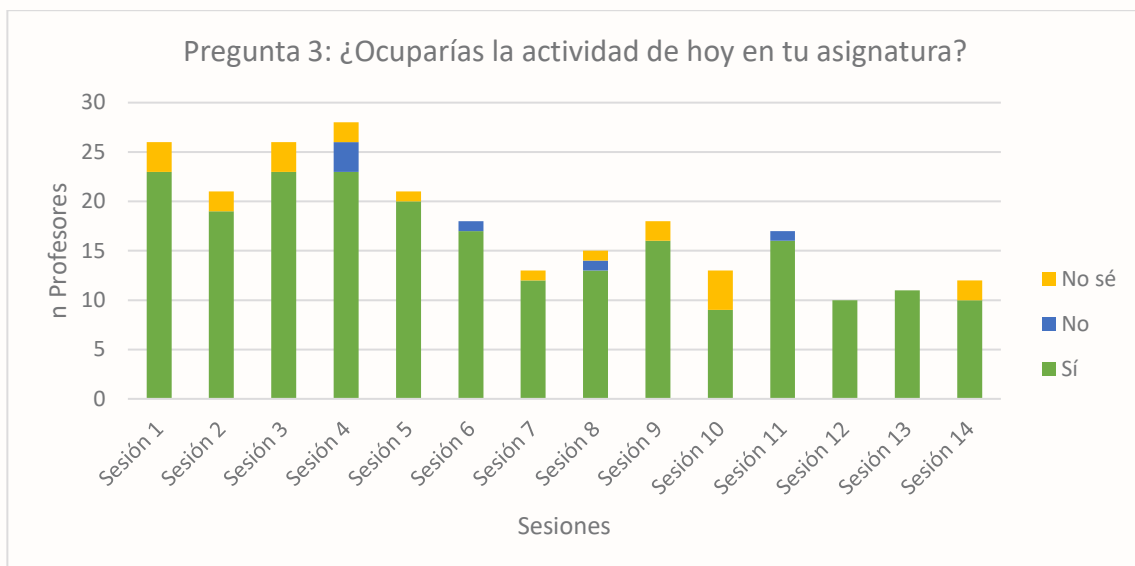
Figura 6
 Evaluación de los participantes sobre el aporte de las sesiones



Fuente: Elaboración propia.

En la tercera pregunta, donde debían contestar si ocuparían la actividad desarrollada en el Laboratorio en sus asignaturas, la gran mayoría de los participantes responde de forma positiva (ver Figura 7). En todas las sesiones predomina la opción “sí”, incluso la opción “no sé” es mayor a la opción “no”. Esto nos permite proyectar una alta probabilidad de transformación de sus experiencias de aula.

Figura 7
 Evaluación de los participantes sobre la utilización de las sesiones LAP



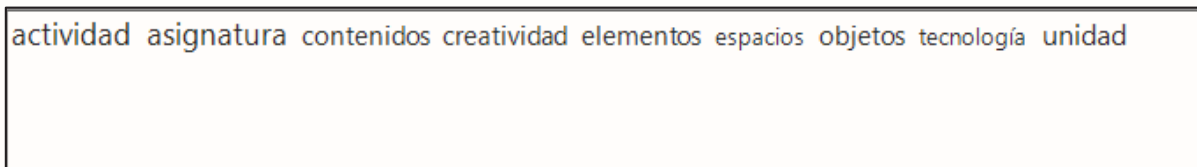
Fuente: Elaboración propia.

En la cuarta pregunta, donde debían mencionar de qué manera utilizarían las actividades desarrolladas, los profesores mencionan que las actividades en su mayoría podían ser parte de sus asignaturas y de sus unidades tanto como actividad o como apoyo de los contenidos (ver Figura 8). Sin embargo, también señalan que pueden incluir elementos, nuevos espacios, objetos y tecnologías.

Vale decir, no es necesario que repiensen toda su práctica pedagógica, sino que en ocasiones basta con incluir nuevos estímulos que son parte de lo trabajado o son inspirados por ellos. En la Figura 8 agrupamos las respuestas por palabra claves para entender los sentidos y proyecciones que señalan los profesores.

Figura 8

Conteo de palabras claves creado en software Atlas.ti



Fuente: Elaboración propia.

En la quinta pregunta, sobre el impacto de la jornada en su proceso de enseñanza, agrupamos las respuestas por ejes temáticos según análisis del contenido semántico. Los profesores señalan que las actividades, en todas sus sesiones, impactan directamente en las siguientes dimensiones: (1) idea para nuevas actividades, (2) reutilización del material concreto, (3) otra forma de generar aprendizaje significativo, (4) relación entre unidades y contenidos y (5) activación de la curiosidad y pensamiento crítico. Estos ejes representan el posicionamiento del profesorado acerca de cómo visualizan las 15 actividades, sus sesiones, sus metodologías y cómo se abordaron.

Barreras para innovar

Las tres categorías antes presentadas permiten entender el LAP como un dispositivo de innovación en expansión, que ha contribuido al desarrollo, aunque por el momento de forma inicial, de prácticas pedagógicas innovadoras con una forma distinta de configurar la sala de clases. Sin embargo, la innovación no es una tarea fácil y está sujeta a diversos factores de impacto. Revisemos brevemente las barreras que señalan directivos y profesores para desplegar una innovación sostenible en el tiempo.

Profesores y directivos señalan que la escuela está dando pasos relevantes en el camino de la innovación escolar, pero que todavía es pronto para consolidar esta práctica como sostenible en el tiempo. El director señala que *“la única dificultad es que algunos profesores no quieren salir de su lugar de confort por miedo a equivocarse o a cometer errores”* (entrevista individual). Sin embargo, al mismo tiempo, agrega que los profesores tienen el apoyo y la comprensión del equipo directivo para que puedan innovar. Esto también es apoyado por la jefa de UTP, quien pone su tiempo y sus conocimientos a disposición de los profesores para avanzar hacia una práctica innovadora cotidiana y activa. Señala que a través del *feedback*/retroalimentación se va a ayudar a los profesores a mejorar sus prácticas, de modo que se utilice la sala y de esa manera se enriquece las planificaciones de aula. Esto también es apoyado por el cuerpo docente:

Las mayores dificultades tienen que ver con el tiempo, cómo se van gestionando estos procesos y cómo se va haciendo se puede generar aprendizaje a través de formas distintas o de planificaciones distintas. Algunos elementos favorecedores en mi caso particular tienen que ver con la facilidad para ponerme en distintos escenarios, que forma parte de una característica personal. (Profesora de 3ro medio).

También la jefa de UTP agrega que no se puede obviar la pandemia y sus efectos, ya que todavía prevalecen brechas importantes de aprendizaje en el alumnado y problemas de salud mental en los adultos. A pesar de esto, tanto directivos como profesores concuerdan en que el LAP es una herramienta que fortalece el proyecto educativo, el aprendizaje cooperativo, estimula innovación más allá de las edades y las disciplinas y se presenta como una realidad progresiva en la sala de clases. Otra barrera es la infraestructura en el caso de cursos sobre 40 alumnos. El profesorado señala que la innovación debería ir acompañada del trabajo colaborativo entre docentes para optimizar los recursos, la sala de clases y la gestión de la diversidad.

Conclusiones

Esta investigación en curso busca desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras en una escuela vulnerable de Valparaíso. Se implementó un laboratorio de experimentación pedagógica –como estrategia de intervención– utilizando una metodología basada en la investigación de acción. Esto permitió la instalación de experiencias pedagógicas y reflexiones docentes.

Los resultados muestran que el trabajo desarrollado en el LAP se fue convirtiendo en un proyecto de escuela y no solo de determinados profesores, como ocurre en otras ocasiones (Troncoso-Ávila et al., 2022). Esto promueve sentido de pertenencia, sello institucional y foco de la comunidad en su conjunto e instala la idea de que el aprendizaje se entiende en modo amplio y no se reduce el rendimiento (López-Yáñez & Sanchez-Moreno, 2021). Todavía es pronto para asegurar que este proyecto movió los cimientos de la cultura escolar. Sin embargo, en función de los discursos de los miembros de la escuela y de nuestras propias herramientas de sistematización, es posible señalar que, hasta la fecha, el proyecto no ha dejado indiferente a nadie y ha permitido instalar la idea de que otra pedagogía es posible: una al servicio del aprendizaje integral y mediante experiencias creativas disruptivas y transformadoras y además, para avanzar en la comprensión de que la innovación no es sofisticada y puede tener diferentes direcciones para movilizar los cambios, que la innovación no va separada de la propia planificación y acción docente (Moreira-Arenas, 2021; Vaillant-Alcalde & Marcelo, 2021).

Las prácticas tradicionales de aula sufrieron un giro y visibilizaron los primeros atisbos de cambio. Se muestra que la renovación pedagógica exige conciencia de experimentación y apoyo institucional para entender el cambio pedagógico como un elemento de permanencia. El profesorado de la escuela participante se permitió nuevas formas de pensar, habitar y proyectar la sala de clases: con más participación de los estudiantes, enfoques dinámicos, tecnología educativa, un ambiente inclusivo, desarrollo de habilidades y competencias transversales, y con un posicionamiento central de la creatividad como expresión de una pedagogía comprometida con el aprendizaje y la transformación.

Considerando estos elementos, deseamos discutir dos elementos claves; la importancia de una acción pedagógica creativa-reflexiva y el desarrollo de una investigación educativa desde, con y para las escuelas en alianza con la universidad.

Durante el desarrollo de las experiencias del laboratorio se hicieron presentes gestos mínimos (Skliar, 2017), esa expresión o narrativa que nos permite leer desde otras coordenadas lo que está en movimiento, eso que está pasando en la experiencia y sus traducciones, un lenguaje siempre desde la pregunta, siempre en elaboración y comprensible para todos. Estos gestos mínimos permiten una pedagogía en movimiento sostenido y la instalación de escenarios pedagógicos que

conciben la clase como un espacio amoroso donde se apuesta por una nueva sintaxis que trabaja en circularidades conversacionales, reflexivas y en prácticas de innovación y sentido (Quintar, 2008). Considerando esto, tanto los relatos de profesores como del equipo directivo muestran un giro, un quiebre, un habitar con menos márgenes propios e impropios de su disciplina pedagógica, abriéndose al arte, a la creatividad, a la materialidad diferente, a nuevos lenguajes y formas de relación con sus estudiantes, esas que no obligan a reproducir enseñanzas, sino a crear o recrear un espacio educativo siempre múltiple, diverso y con menos fronteras, a comprender la innovación como un proceso en un tiempo propio de su acción pedagógica.

Sabemos que las escuelas están atrapadas en la estandarización, en lógicas económicas, y que más que nunca es necesaria una pedagogía sensible a la diversidad, a nuevos tiempos y espacios (Larrosa-Bondia, 2017). Las experiencias del Laboratorio de experimentación pedagógica movieron los límites de la estructura de los participantes; generaron experiencias de creaciones y narrativas que giraron en torno a “aquella pedagogía de la potencia que asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, como producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro” (Quintar, 2008, p. 27).

Siguiendo a Boaventura de Sousa-Santos (2010), es válido preguntarse a partir de las experiencias de laboratorio de experimentación pedagógica de la escuela cuáles son los sustantivos críticos de una práctica docente que marca un itinerario formativo a través del arte, la curiosidad, la reflexión, la conversación y la amorosidad, que genera experiencias de aprendizaje, y establece un modo de relación con los estudiantes. Pareciera, como posible respuesta, que la acción pedagógica va más allá de la propia disciplina, tiene que ver con el confluir de saberes distintos, con una mezcla de afectos, gestos, intuiciones, y lenguajes que amplíen los marcos de comprensión y profundización de la formación. Tiene que ver con vinculaciones, esas que dan sentido, que ejemplifican, que reorientan las disciplinas y saberes, como también con instalar la pregunta como elemento motor y provocativo respecto de lo que hacemos, por lo que se enseña, por lo que no se enseña, por aquello que se omite y que no está en la escena, porque como lo señala Acaso (2018, p. 49):

... si queremos convertir nuestra práctica en una práctica del siglo XXI, debemos conocer el carácter representacional del acto pedagógico, debemos entender que aquello que decidimos dejar en nuestras clases lo dejamos entrar porque lo tamizamos a través del filtro de nuestra posición como docentes.

Desde el punto de vista de la investigación- acción, es necesario señalar la importancia de realizar una investigación educativa colaborativa con las escuelas. Predomina en la investigación actual una excesiva saturación de los tiempos y espacios escolares debido a una lógica extractiva que crea una nula contribución al mejoramiento de los problemas locales que aquejan a las escuelas (Jiménez-Vargas et al., 2018). ¿Es la academia un actor realmente transformador del estado actual de la realidad escolar o bien es un actor conservador enraizado en prácticas reproductivas? Según Echeita et al. (2014), la innovación escolar necesita una investigación comprometida con los problemas de las escuelas. El desafío por tanto pasa a nuestro juicio por dejar de investigar en las escuelas y comenzar a realizar investigación con las escuelas, de manera a otorgar una lógica más participativa y democrática a la producción de datos. Creemos que la investigación- acción, a través de sus principios, ofrece reflexividad, crítica dialéctica y colaboración (Arias & Restrepo, 2009). Compartir un problema de investigación, buscar soluciones bajo la alianza escuela y universidad y posibilitar el diálogo entre todos los participantes, a través de la claridad, el respeto

y los argumentos. Tomamos los argumentos de Van-Olphen y Ríos (2004) para señalar que las investigaciones educacionales más productivas e incitantes son aquellas que se planean desde la multiplicidad.

El trabajo que hemos realizado con la escuela participante de este estudio ha contribuido de algún modo a su empoderamiento y nos hemos puesto como propósito la contribución a su transformación social. Se llevó a cabo la comprensión de la innovación como una actividad pedagógica en constante movimiento, arraigada en una manera específica de interactuar con el conocimiento y los estudiantes. Aunque el LAP ha operado tradicionalmente dentro de las instalaciones de la universidad que lo respalda, se reconoce la importancia y viabilidad de su expansión al ámbito escolar. Este paso se justifica no solo por consideraciones materiales, sino principalmente por la lógica pedagógica subyacente. La clave radica en adoptar una nueva percepción del aula, donde se aspire a llevar a cabo una pedagogía transformadora que beneficie a todos los estudiantes.

Las limitaciones de este estudio radican en no incorporar evaluaciones de inicio y de cierre, como suele ocurrir en otras ramas de la investigación educativa, para determinar impactos en las prácticas de enseñanza. Sin embargo, se han incorporado evaluaciones de proceso para realizar seguimiento del quehacer docente. Las proyecciones para futuras investigaciones se insertan en el terreno de los estudios pedagógicos: es necesario seguir documentando las formas de enseñanza, modos de estar en el aula y las interacciones pedagógicas, así como incentivar una innovación situada en sintonía con la realidad de las propias escuelas y sus proyectos educativos institucionales.

Agradecimientos

Agradecemos al Banco BCI por el apoyo a este proyecto LAP. Esto se formalizó mediante convenio entre el Banco BCI y la Universidad Andrés Bello y, a su vez, en un convenio con el Colegio San Damián de Molokai de Valparaíso.

Referencias

- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Arias, C. I., & Restrepo, M. I. (2009). La investigación-acción en educación: Un camino hacia el desarrollo profesional y la autonomía. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 14(22), 109-122.
- Barreiro, A. (2022). Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la educación inclusiva. *En-Claves del Pensamiento*, 16(31), Artículo e503. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.503>
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Editorial Noveduc.
- Carbonell, J. (2001). *La innovación educativa hoy: La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (Ciae). (2015, 30 octubre). Diagnóstico de innovación en establecimientos educacionales. *Seminario Internacional de Innovación y Educación*, Santiago, Chile. https://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=729&langSite=es
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (Ciae). (2016). La difícil introducción de competencias para el siglo XXI en la educación chilena. *Boletín de Investigación*. https://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=936

- Colom-Cañellas, A., Castillejo-Brull, J. L., Pérez-Alonso, P. M., Sarramona, J., Touriñan-López, J. M., & Vázquez, G. (2012). Creatividad, educación e innovación: Emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 1(10), 7-29. <http://hdl.handle.net/10347/18804>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *The landscape of qualitative research*. Sage.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., & Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-48. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art1.pdf>
- Elige Educar. (2021). *Innovación educativa en el aula: Transformando la enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI. Resumen ejecutivo*. Elige Educar. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2022/01/minuta-resumen--innovacio--n-educativa-en-el-aula--transformando-la-ensen--anza-y-el-aprendizaje-para-el-siglo-xxi-vf.pdf>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- García-Gómez, R., & Escudero, J. M. (2021). Innovación educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 5-12. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4>
- Garrido-Fonseca, C. G. (2018). *Estudio sobre docencia universitaria: Diálogos y práctica en el aula*. Fondo de Cultura Económica.
- Gherardi, S. (2009). Introduction: The critical power of the 'Practice Lens'. *Management Learning*, 40(2), 115-128. <http://dx.doi.org/10.1177/1350507608101225>
- González-Monteaquedo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-5. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In C. Denman, & J. Haro (Eds.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-175). Editorial El Colegio de Sonora.
- Guerra-Zamora, P., Figueroa-Céspedes, I., Salas-Guzmán, N., Arévalo-Berrios, R., & Morales-Aldunade, A. (2017). Desarrollo profesional en educadoras de párvulos: Análisis de una experiencia formativa desde la investigación-acción y la interacción mediada. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 175-192. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300010>
- Hermida-Vázquez, N. A., López-Rodríguez del Rey, M. M., & Díaz-Vera, E. (2015). Las relaciones entre la universidad y la escuela: Su contribución al aprendizaje en la formación del profesorado. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 32-39. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000300006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Jesus, P., & Azevedo, J. (2020). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (20), 21-55. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>
- Jiménez-Vargas, F., Valdés-Morales, R., & Aguilera-Valdivia, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: Voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 173-191. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300173>
- Larrosa-Bondia, J. (2017). *Pedagogía profana*. Miño y Dávila Editores.
- Lomba, E. A., Alves, J. M., & Cabral, I. (2022). Systematic literature review of innovative schools: A map and a characterization from which we learn. *Education Sciences*, 12(10), Artículo 700. <https://doi.org/10.3390/educsci12100700>
- López-Yáñez, J., & Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, comunidad, organización: La escuela como ecosistema de la innovación educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 31-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>

- Manghi, D., Conejeros-Solar, M., Bustos Ibarra, A., Aranda-Godoy, I., Vega-Córdova, V., & Diaz-Soto, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Marina, J. A., & Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel.
- Martínez-Bonafé, J., & Rogero-Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2021). *Un recorrido por las habilidades para el siglo XXI*. Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17688>
- Moreira-Arenas, A. (2021). Una respuesta a la pandemia: La innovación educativa en las escuelas chilenas. *Revista Saberes Educativos*, (7), 60-72. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64184>
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2016). *Innovación educativa: Herramientas de apoyo para el trabajo docente. Texto, 1* (Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente). Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Pattinson, S., Preece, D., & Dawson, P. (2016). In search of innovative capabilities of communities of practice: A systematic review and typology for future research. *Management Learning*, 47(5), 506-524. <https://doi.org/10.1177/1350507616646698>
- Paukner-Nogués, F., & Sandoval-Molina, R. (2018). Aprendiendo a investigar a través de la investigación-acción. *Educación y Educadores*, 21(3), 504-519. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.7>
- Quintar, E. B. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Ipecal.
- Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Challenges for open education with educational innovation: A systematic literature review. *Sustainability*, 12(17), Artículo 7053. <https://doi.org/10.3390/su12177053>
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Reimers, F. M., & Chung, C. K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (Educación y Pedagogía). Fondo de Cultura Económica.
- Rimari-Arias, W. T. (2005). *La innovación educativa: Un instrumento de desarrollo*. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana.
- Ríos-Muñoz, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: Autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(2), 95-112.
- Salinas-Carvajal, D. T., & Garrido-Fonseca, C. G. (2022). Innovación y escenas pedagógicas: Formadores de profesores en laboratorio de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 79-99. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11969>
- Saltos-Rodríguez, L., Loo-Salmon, L., & Palma-Villavicencio, M. (2018). La Investigación: Acción como una estrategia pedagógica de relación entre lo académico y social. *Polo del Conocimiento*, 3(12), 149-159. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v3i12.822>
- Santos-Guerra, M. A. (2018). Innovar o morir. In C. Palmeirão, & J. M. Alves, *Escola e mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – Os desafios essenciais* (pp. 20-43). Universidade Católica Portuguesa.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Sousa-Santos, B. (2012). *Una epistemología del Sur*. Clacso; Siglo XXI Editores.

- Tirado-Olivares, S., González-Calero, J., Cózar-Gutiérrez, R., & Toledano, R. (2021). Gamificando la evaluación: Una alternativa a la evaluación tradicional en educación primaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 125-143. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.008>
- Troncoso-Ávila, A., Aguayo-Cisternas, G., Acuña-Zúñiga, C. C., & Torres, L. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: Análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação e Pesquisa*, (48), Artículo e238562. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562>
- Vaillant-Alcalde, D., & Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Van Olphen, M., & Ríos, F. (2004). Al servicio de la justicia social: Conocimientos, destrezas y actitudes para los “nuevos tiempos”. *Psicoperspectivas*, 3(1), 151-171. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol3-Issue1-fulltext-16>
- Vásquez-Sixto, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: El análisis temático*. (Documento de trabajo). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Vera-Sagredo, A. J., Constenla-Núñez, J. A., & Jara-Coatt, P. A. (2022). Actitudes y capacidades frente a la innovación educativa: Desde la percepción de docentes y directivos de establecimientos educativos de la región del Biobío, Chile. *Entramado*, 18(2), Artículo e207. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.8478>
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Ipecal.

Nota sobre autoría

En este artículo, la primera autora realizó administración del proyecto, adquisición de financiamiento, análisis de datos y conceptualización. El segundo autor realizó conceptualización, análisis de datos, validación, escritura del borrador original y escritura de revisión y edición. La tercera autora coordinó validación, el análisis de datos y la conceptualización.

Disponibilidad de datos

Los datos subyacentes al texto de la investigación se informan en el artículo.

Como citar este artículo

Garrido-Fonseca, C. G., Valdés-Morales, R., & Parra-Vásquez, B. (2024). Innovar en una escuela vulnerable: Una experiencia de investigación-acción. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artículo e10358. <https://doi.org/10.1590/1980531410358>