

Resistencia al cambio educativo: ¿es el cambio, algo posible?

Paula Alejandro Garrido, Laura Cordero García

Universidad de Huelva

Resumen:

En las distintas etapas del ser humano y su evolución, hay un agente directo y activo en todas ellas, algo intrínseco tanto en el mismo ser humano como en el tiempo, y este agente es *el cambio*. En el ámbito educativo esto no es una novedad, es una urgencia. Un sistema agotado, maquillado por reformas que fragmentan saberes, homogenizan al alumnado y desbordan al profesorado. En este contexto global incierto en el que vivimos, la escuela debe formar personas comprometidas y críticas. No se necesita un cambio, ni cosmético ni superficial; el cambio será transformador, real, profundo, o no será.

Palabras clave: Resistencia al cambio educativo, innovación, estudio de caso, investigación-acción.

Abstract:

Throughout the different stages of the human being and his evolution, there is a direct and active agent in all of them, something intrinsic both in the human being himself and in time, and this agent is *change*. In the educational sphere, this is not something new; it is urgent. An exhausted system, disguised by reforms that fragment knowledge, homogenise the student population and overwhelm the teachers. In this uncertain global context in which we live, schools must train committed and critical people. Change is not needed, neither cosmetic nor superficial; change will be transformative, real, deep, or it will not be.

Keywords: Resistance to educational change, innovation, case study, action-research

Introducción

La sociedad sufre constantes transformaciones, cambios fugaces que marcan un tempo que la escuela debe seguir, pero: ¿cómo se puede responder a las necesidades de un alumnado, a su vez, tan fugaz, sin tener en cuenta las exigencias y demandas de su entorno? En este sentido, es ineludible que las instituciones educativas no deben quedarse al margen de la evolución, del progreso, del crecimiento y, esto es un hecho que los¹ docentes entienden y ven posible, mas ¿realmente es algo perceptible en las aulas?

Actualmente, se aboga por un alumnado con perfiles competenciales potentes, capaces de resolver y extrapolar sus aprendizajes a otros contextos, pero esto implica dejar a un lado las diferentes metodologías que optan, únicamente, por vestir al paradigma educativo con las telas de la mera transmisión del contenido, y desacomodar rutinas y mundos internos creando de manera inevitable alguna resistencia hacia este.

Considerando, entonces, las exigencias contemporáneas, la primera parte del documento realiza un análisis documental que propone un marco teórico recorriendo distintos aspectos y perspectivas que involucran a esto mismo, al cambio educativo. En base a esto, en la segunda parte, se diseña un proyecto de investigación con carácter cualitativo, en el que se hace uso de instrumentos y técnicas como las entrevistas y el análisis de documental, y que corresponde a los estudios de casos realizados en el CEIP Moreno y Chacón y CEIP Virgen del Carmen, dos centros educativos situados en la localidad onubense de Ayamonte.

Una exploración que recopila, analiza y extrae conclusiones sobre la realidad presente en las aulas en referencia a la implementación de metodologías favorecedoras del cambio y, por ende, de la transformación educativa.

¹ Se hace necesario destacar que, a pesar de tratar de asegurar un lenguaje inclusivo, durante el desarrollo de este artículo se hace uso, en ocasiones, del género masculino para aludir a los colectivos mixtos, sin la intención de excluir algún género.

Cambio educativo: ¿es posible?

El cambio tiene muchas formas de comprenderse, definirse y llevarse a la práctica ([Sørensen y Torfing](#), 2011), atendiendo a su perspectiva lexicológica, la [Real Academia Española](#) (s.f.) define este término como: “la acción de transformar una cosa en otra, abandonar una cosa o situación por otra, o intercambiar alguna cosa por otra que se considera de un valor semejante”. Sin embargo, si extrapolamos este concepto al ámbito de la educación, el cambio educativo se puede comprender, en palabras de Pozuelos (2024), como “un proceso intencionado, cualitativo y contextual que adopta nuevas prácticas pedagógicas basadas en ideas fundamentadas, para que se den transformaciones en un contexto determinado”. Un proceso que, además de ser transgresor, es difícil por definición, ya que todos los sistemas tienden a la estabilidad; y cambiar supone desacomodar rutinas y mundos internos provocando, inevitablemente, que florezca alguna resistencia a ello.

En este sentido, se puede afirmar que no todas las prácticas innovadoras pueden considerarse cambios: para experimentarlo y vivirlo realmente se precisa contemplar, según [Fernández Cruz](#) (2002), una serie de elementos, entre ellos la renovación de las instituciones educativas -a nivel externo e interno-; el fomento de la participación del profesorado del centro en el proceso de cambio, así como su desarrollo profesional; la colaboración del equipo docente del centro, dejando atrás la enseñanza y cultura escolar tradicionalista; y, por último -y como pilar fundamental-, la flexibilidad, entendiendo la diversidad que sostiene la narrativa del cambio.

Anteriormente, se menciona que el cambio admite distintas formas de denominarse, entenderse e implementarse según [Sørensen y Torfing](#) (2011), pudiendo seguir, además, dos direcciones -*desde arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba*- y dos alcances -*global o parcial*- según indica Pozuelos (2023).

Si el cambio está planteado desde *arriba* y de forma *global*, estamos hablando de una reforma educativa, cuya perspectiva es legal-burocrática. Es un planteamiento establecido por la autoridad administrativa y de obligado cumplimiento, sin embargo, alberga un sustancial inconveniente: la misma administración no proporciona los recursos necesarios para su puesta en marcha.

Por otro lado, si el planteamiento es propuesto desde el centro educativo, su dirección es de *abajo-arriba* y tiene carácter *global*, se trata de una renovación pedagógica. Un cambio

orientado desde el marco sociocultural del centro que aborda aspectos que la propia institución necesita. Es la forma más elaborada de favorecer un progreso pedagógico y persistente en el tiempo.

Las fórmulas didácticas, son aquellas diseñadas y suscitadas por agentes externos a la institución educativa. Propuestas que nacen para prometer “soluciones” inmediatas a los desafíos educativos, aunque, se caracterizan más bien por su poca profundidad, su descontextualización en tanto a la realidad del centro, y por quedarse obsoletas en cuanto aparece una más reciente y atractiva. Es lo que vulgarmente podríamos reconocer como “conocimiento envasado”. Esta tiene una dirección de *arriba-abajo* y con carácter *parcial*.

Por último, encontramos las experiencias y proyectos de innovación. Un plan de trabajo diferente y fuera de lo rutinario iniciado por la institución educativa que atiende a ámbitos específicos de la educación (Pacheco y Herrera, 2015).

Figura 1

Direcciones y alcances del cambio educativo

<u>Amplitud:</u> <i>Alcance</i> <u>Dirección:</u> <i>Protagonismo y autonomía</i>	GLOBAL: <i>afecta a todas las dimensiones de la educación</i>	PARCIAL: <i>solo afecta a algún aspecto determinado de la educación</i>
ARRIBA: <i>planteamiento promovido desde agencias o autoridades externas</i>	Reforma: cambio establecido desde la autoridad administrativa. <i>Perspectiva legal- burocrática</i>	Fórmula didáctica: promoción de una propuesta educativa en función de un determinado método, programa o instrumento. <i>Perspectiva de experto (técnica)</i>
ABAJO: <i>planteamiento surgido y protagonizado desde dentro del Centro educativo</i>	Renovación pedagógica: transformación en base a la iniciativa de la comunidad educativa de un contexto con objeto de abordar una evolución integral de su planteamiento pedagógico. <i>Perspectiva comunitaria</i>	Proyecto de innovación o experiencia: novedad introducida en una realidad concreta para mejorar un aspecto de la enseñanza en tiempo limitado. <i>Perspectiva práctica (episódico)</i>

Nota. Resumen aclaratorio de las acepciones, adaptado de *Anatomía del cambio educativo: panorámica y casos. Aportaciones de la investigación cuantitativa y cualitativa* (p. 24), por F. J. Pozuelos, 2023. Ediciones Morata.

Pese a ello, es lógico que, como en todo procedimiento, nos topemos con adversidades que obstaculicen la fluidez del mismo, dando lugar a la distinción de variables que propician o no el cambio. [Monereo](#) (2010) identifica, en este sentido, tres bloques: una primera agrupación que contempla aquellas variables de coste emocional, que constituyen los sentimientos y sensaciones de incomodidad, incertidumbre y vulnerabilidad que sienten los docentes ante la implementación de nuevas prácticas, difiriendo de las que se llevan a cabo y para las que no se sienten preparados. Esto nos lleva al segundo bloque: las competencias profesionales de los docentes, pues no solo no se les ofrecen las oportunidades formativas suficientes, sino que, además, se ignoran sus aportaciones, ciertamente pertinentes, en la formulación de leyes que atiendan a las realidades de las aulas; y un tercer bloque, comprendido por los factores de naturaleza institucional, los cuales serían aquellos referidos al contexto influido e influyente del profesor, siendo un claro ejemplo la tendencia que tiene la sociedad a desmeritar y desvalorizar su trabajo.

En cuanto al marco legal

Los sistemas educativos, en general, y el español, en particular, entran frecuentemente en procesos de cambio y reformulación desde el ámbito político; estos cambios son, al estar respaldados por las administraciones educativas, lo que denominamos anteriormente como reformas educativas. Actualmente, estamos inmersos en una, la LOMLOE. Sin embargo, a lo largo del tiempo han existido otras reformas previas. [Puelles](#) (2008) y [Jiménez](#) (2017) realizan un análisis exhaustivo de estas:

Ley General de Educación (LGE) de 1970, reforma que perseguía modernizar el sistema educativo y la igualdad de oportunidades, en vistas a la transición a la democracia.

Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, dió cabida a la enseñanza básica, gratuita y obligatoria para todos/as. Creó los consejos escolares para fomentar la participación familiar, y supuso la aparición de una red de centros concertados.

Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE) de 1995, potenció las funciones del consejo escolar, otorgaba poder a la elección del director e impulsaba la inspección educativa.

Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) de 2002, a diferencia de la ley anterior, se reduce el sistema de elección del director/a, sustituyéndolo por un concurso de

méritos y obligatoriedad de una formación inicial para ejercer este cargo. Separaba el consejo escolar y el claustro del equipo directivo.

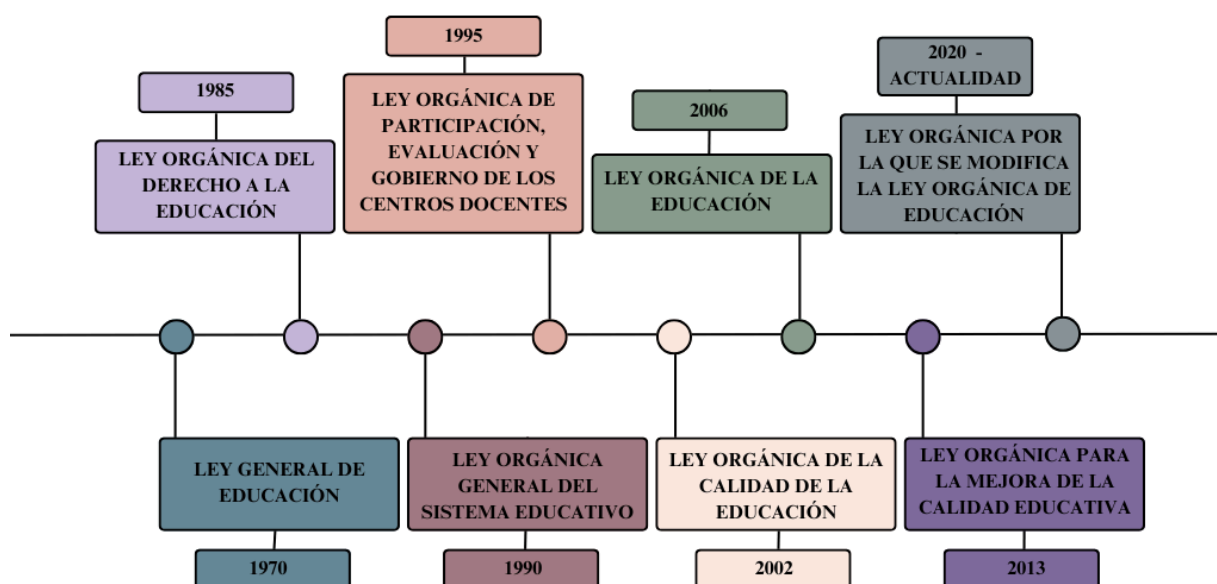
Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006, apuesta por eliminar la discriminación atendiendo a la diversidad del alumnado y otorgando flexibilización en los aprendizajes. Promueve la educación como aprendizaje permanente y cambios en la sociedad.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, refuerza la profesionalización directiva de los centros educativos y considera la elaboración de pruebas al alumnado a la finalización de cada etapa educativa, constituida en materias troncales y específicas. Además de incrementar las trayectorias escolares.

Por último, la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), de 2020, se centra en realizar mejoras a LOE: otorga la conveniente importancia de la participación de las familias, el plurilingüismo y la multiculturalidad. Asimismo, introduce por primera vez, los términos “Competencias Clave”, refiriéndose a la potenciación de habilidades y competencias por encima de los contenidos meramente científicos; y “Diseño Universal para el Aprendizaje” (DUA), reforzando, aún más, la obligatoriedad de atender a las necesidades y características individuales del alumnado de manera global y flexible, ergo, reduciendo las barreras de aprendizaje y promoviendo la equidad e inclusión de todo el alumnado. En suma, impulsa la Formación Profesional, reconoce la importancia de la Educación Infantil, y la autonomía de los centros educativos.

Figura II

Línea del tiempo del marco legal



Atendiendo al marco internacional, podemos observar como desde el año 2015, con la '*Declaración de Incheon*', la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [UNESCO](#) (2015), destaca la necesidad de que los sistemas educativos implementen modificaciones reales y sostenidas que respondan a las demandas de una sociedad marcada por la fugacidad y la inmediatez, como lo es la sociedad del siglo XXI. La educación ya no puede limitarse a la mera transmisión de contenidos: debe formar personas competentes, comprometidas y, sobre todo, críticas.

Conscientes de que no basta solo con exponer los problemas sin plantear alternativas viables, este organismo internacional propone una hoja de ruta clara hacia la mejora educativa, que se articula en cuanto a cuatro criterios imprescindibles:

- Reforma curricular, que garantice la contextualización de los aprendizajes y la pertinencia de los mismos.
- Innovación pedagógica, promoviendo metodologías significativas y activas que atiendan al contexto específico en el que se implementen.
- Nuevos enfoques de evaluación, para dar la debida prioridad al proceso y progreso y no al resultado.
- Fortalecimiento de los docentes, considerando la indispensabilidad de su figura en el cambio.

Recientemente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, [OCDE](#) (2023), hace una recomendación sobre el Futuro de la Educación y las Competencias 2030/2040, puntualizando que para poder lograr avances, es necesario desarrollar competencias y herramientas que puedan utilizar durante toda su vida -aprendizaje significativo-, es decir, promover sistemas más equitativos, flexibles y centrados en el estudiante, para su enfrentamiento a futuros destacados por la continua y constante reinención. Así, actualmente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible para la Agenda de 2030 (ODS-30), comprometen a los Estados a transformar la educación, dedicando todo un objetivo a marcar las pautas necesarias para ello, y señalando los países que deben modificar sus políticas educativas con vistas a alcanzar este objetivo, teóricamente, común y colectivo.

A pesar de la insistencia -y supuesta implicación- por lograr una renovación educativa, aún existen estudios que ponen de manifiesto la incapacidad de su implementación, principalmente, por la falta de apoyo por parte de los organismos

legislativos. A tal efecto, el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas, [NCTM](#) (2000), explica la intención e iniciativa por parte de muchos profesores y maestros, de dar un vuelco a la enseñanza tradicional, apostando por la adopción de modelos pedagógicos basados en la adquisición de capacidades y habilidades, en los que predomine el pensamiento crítico, la comprensión y la resolución de problemas, por encima de los contenidos conceptuales sin razonamiento. Pese a ello, lo cierto es que estos docentes acaban abandonando su cometido por este mismo motivo, la presión por parte de los reguladores del sistema educativo de cumplir con un marco rígido e inflexible. Y es que, ¿cómo abordar en el aula tal infinidad de contenidos en un limitado periodo de tiempo, y que, a su vez, haya cabida para la innovación?

En consecuencia, la resistencia al cambio educativo es un hecho que, pese a que pensemos que solo afecta a los profesionales de la educación, también afecta a las familias, quienes se ven descolocadas ante las nuevas metodologías que ponen en tela de juicio el modelo educativo que conocen, no concibiendo otra manera de institucionalizar el aprendizaje que no sean las fichas y los exámenes. No obstante, y comprendiendo la gravedad de la situación, España es uno de los países que cuenta con un mayor apoyo familiar obteniendo un índice de +0,11, por encima del promedio de la OCDE, tal y como señala el informe PISA 2022 ([OCDE](#), 2022).

Comprendiendo todo ello, es evidente como es imposible lograr avances en los desafíos y retos actuales y futuros si no existe una transformación cohesionada, colaborativa, contextualizada y sostenida en el tiempo, porque, como bien afirma Pozuelos (2023), para que el cambio sea real, es preciso revisar nuestras prácticas educativas a fin de una mejora del aprendizaje, no por, única y superficialmente, constituir una simple novedad.

Cultura práctica del cambio educativo: Experiencias de éxito a considerar

Las experiencias renovadoras en las instituciones educativas son ciertamente frecuentes, e incluso algunas son publicadas en revistas de renombre y repositorios, permitiendo su reconocimiento y reafirmando su veracidad y eficacia de ellas. Algunas de estas son:

1. *“El Majuelo”*, un centro abierto que se ubica en el Parque Ambiental PRAE (Valladolid). En él, un grupo de docentes se beneficia de sus 4.500 metros cuadrados

de espacio natural para alimentar la curiosidad del alumnado, basando sus prácticas pedagógicas en el aprendizaje holístico y vivencial a través del contacto directo y continuo con la naturaleza. Estas prácticas se alinean con los ODS-30, y emplean grupos que albergan estudiantes de diferentes etapas educativas para fomentar el valor de la cooperación y colaboración -entre iguales y profesionales-, otorgándoles la oportunidad de enriquecerse de todo ello ([Peña et al.](#), s.f.).

“EL MAJUELO”

Peña, L. et al. (s.f.). *El Majuelo un proyecto de innovación educativa en la etapa infantil*.

Sitio web: <https://majuelo-educacion.com/>

Resumen: Gracias a su ubicación en el Parque Ambiental PRAE, los docentes del centro “El Majuelo” basan su pedagogía en el aprendizaje holístico de manera vivencial a través del contacto directo con la naturaleza.

2. *Proyecto “Cosas de Casa”*, una experiencia que se desarrolla en el CEIP Lloma del Mas (Valencia). Este persigue expresar el potencial didáctico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), creando un programa de televisión que permite trabajar de manera transversal situaciones de la vida cotidiana. Los menores son los principales protagonistas de este programa y sus familias colaboran en la confección y desarrollo del mismo.

“PROYECTO: COSAS DE CASA”

Del Valle, A. (2018). Nuestro programa de tele “Cosas de Casa”. Cuadernos de Pedagogía 492, 28-32.

Resumen: El alumnado de este centro mejora su lenguaje y expresión oral a través del uso de las tecnologías mediante la creación de un programa de televisión. Las familias son también protagonistas en esta dinámica, por lo que se refuerza la relación familia-escuela, y, por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje de los menores.

3. *“Hablando con las manos”*, promovida por la Escuela Infantil Municipal de Fuente Palmera (Córdoba). Este centro introduce de manera gradual la enseñanza de la Lengua de Signos Española (LSE) en edades tempranas, sin ser una condición la

presencia o no de alumnado con necesidades educativas especiales. Para ello, se apoyan en metodologías lúdicas y actividades motivadoras, siendo los recursos -cuentos, canciones, juegos y poesías- signados, lo que se podría considerar la piedra angular del modelo de enseñanza. Una propuesta que persigue despertar valores de respeto e inclusión.

“HABLANDO CON LAS MANOS”

Angulo, N. (2018). Hablando con las manos. Cuadernos de pedagogía 486, 21-25.

Resumen: Con ayuda de metodologías y actividades llamativas, este centro introduce de manera gradual la enseñanza de la LSE en edades tempranas. De esta forma también trabajan la inclusión y el respeto hacia personas con estas características.

Aportaciones y discusión

Con objeto de comprender, desde la piel de los propios docentes, por qué aún se presenta esta problemática en las aulas actuales -es decir, la resistencia al cambio-, se propone un diseño de investigación en el que, mediante la metodología del estudio de casos, se analizan concienzudamente los casos de los participantes que presentamos a continuación. Esta metodología, definida por Stake (1998) como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). En este estudio, se pretende observar lo particular y lo específico, evitando la superficialidad, lo común e uniforme. El Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (L.A.C.E, 1999), define el estudio de casos como un análisis de hechos específicos en el que se recopila información de distinta índole, con vistas a la contrastación y comparación de la misma, en este caso. Se alude a este caso en concreto, debido a que es posible realizar un estudio de caso único (N=1), mas, en esta ocasión se ha preferido comparar dos centros que presentan metodologías ciertamente similares y que, se conocen, por adoptar enfoques innovadores.

Los centros seleccionados son dos colegios públicos de Educación Infantil y Primaria: el CEIP Moreno y Chacón, y CEIP Virgen del Carmen, ambos situados en la localidad onubense de Ayamonte. La elección de los centros no ha sido azarosa: estas comunidades se han ofrecido a apoyar y ayudar en la realización de esta investigación desde el principio, y son identificados por distintos agentes como centros que abordan su enseñanza

desde perspectivas innovadoras, a través del Trabajo por Proyectos. Mas, ambos también presentan, escenarios distintos que ayudan a ampliar el foco de la investigación y nutren de forma experiencial a la misma

Para la recogida de información se emplean instrumentos de carácter declarativo, siendo estos, las entrevistas, la observación participante -moderada-, y también el análisis de documentos, como aquellas programaciones o propuestas pedagógicas de aula elaboradas por las propias docentes. La elección de utilizar esta multitud de instrumentos tiene como finalidad aumentar la credibilidad del proyecto y permitir el, mencionado por Stake (1998), proceso de triangulación de los datos, consistiendo este en el uso de diversas estrategias que enriquezcan y validen los descubrimientos, aseguren su fiabilidad y el valor de sus datos y conclusiones.

La investigación se organiza elaborando una tabla de categorías, con vistas a que las categorías, los objetivos de la investigación y las preguntas de la misma, estén lo más relacionadas posible. Este instrumento, se define, según Pozuelos y Travé (2004), como un sistema que permite “asociar la información y facilitar la producción ordenada de ideas y conclusiones” (p. 9), las cuales, indicamos seguidamente.

Tabla 1

Categoría para el análisis de datos

Categoría	Pregunta de investigación	Contenido	Objetivo
Concepto de innovación	¿Qué se entiende por innovación educativa desde la práctica docente?	La innovación educativa: posibilidades y matices	Conocer el concepto obtenido sobre innovación educativa
Origen de la resistencia al cambio	¿Cuáles son los antecedentes que mantiene el profesorado anclado a las metodologías tradicionales? ¿Cuáles son los límites de coste de introducir el cambio educativo en las aulas?	Factores que obstruyen a la innovación educativa	Identificar los factores que bloquean el cambio pedagógico
Proceso que se desarrolla	¿Qué procesos se ponen en marcha para promover el cambio?	Procesos educativos empleados para	Describir los procesos innovadores

		poner en marcha experiencias innovadoras	empleados en las aulas.
Comparación	¿Cuáles son las similitudes y diferencias que presentan ambas metodologías?	Análisis comparativo del cambio	Comparar los procesos y medidas de cambio adoptados por ambos centros.
Logros del cambio educativo	¿Qué beneficios consideran los docentes que aporta el cambio a la enseñanza?	Puntos fuertes y débiles en cuanto a la innovación educativa	Determinar los beneficios que supone el cambio educativo.
Expectativas	¿Qué aspecto de la innovación se desea consolidar?	Nivel de adherencia	Explicar las mejoras más significativas experimentadas

Esta tabla ha sido confeccionada tras un proceso gradual, en el que se modifica la información, progresivamente, hasta alcanzar un producto final adecuado y pertinente a lo que se pretende investigar (enfoque progresivo).

Tras la realización de las diversas entrevistas, la recogida y análisis de los datos recabados, se procedió a la realización de un informe por categorías en el que se discuten los resultados, extrayendo las conclusiones.

En primer lugar, para poder ahondar en el tema, es relevante conocer el concepto que conciben nuestros participantes por “Innovación”, siendo esto nuestra primera categoría. Este se trata de un término polisémico, y existe una estrecha conexión entre su comprensión y el tipo de enfoque o metodología que se adopta. Así, mientras una mayoría de docentes lo entienden como la capacidad de los profesionales para adaptar y modificar lo programado en cuanto a las necesidades del alumnado, el contexto y la situación, mejorando, en este sentido, el aprendizaje, ergo, el bienestar integral; algunos mantienen conductas contradictorias en la práctica, que, en ningún caso, casan con lo que predicen en esos discursos.

Si atendemos a la segunda categoría, el origen de la resistencia al cambio, las docentes exponen -de forma coincidente, casi como una curiosa casualidad- los factores que más afectan al cambio, constituyendo estos los siguientes:

Por un lado, la desmesurada ratio existente en las aulas actuales, así como, las diferencias y necesidades individuales que presenta el alumnado, y la escasez de recursos para poder otorgar una atención adecuada a los mismos. Por otro lado, el aprendizaje por *imitación* (Bandura & Walters, 1990), o *modelado* (Romera, 2020), haciendo referencia a cómo los docentes tratan de adoptar estilos educativos afines a los que adoptaron con ellos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, sin olvidarnos de la comodidad que supone la aplicación de estos métodos tradicionales. Además, de la falta de tiempo que conlleva el investigar, adecuar e implementar prácticas innovadoras, pero, sobre todo, la innegable influencia de la actitud docente, siendo la ausencia de su implicación en este proceso el primer factor -y, en nuestra opinión, el más determinante- que origina el rechazo a salir de la zona de confort, es decir, al cambio.

Respecto a la tercera categoría, algunas de las propuestas en la que se deben basar las prácticas docentes para alcanzar el cambio educativo consisten, principalmente, en considerar el centro de interés del alumnado como punto de partida para el diseño de dichas prácticas; que el proceso educativo sea vivencial, significativo y motivador; que fomente el desarrollo de habilidades esenciales como la autonomía y el pensamiento crítico; y, por último, pero no menos importante, la continua colaboración con la institución familiar, como bien menciona una de las docente en una de las entrevistas: *“Tú puedes tener ideas innovadoras, pero si el equipo no te sigue, la familia no colabora y el centro no está de acuerdo, no hay nada que hacer.”* (Entrev. Docent. Apoyo, p. 2-3). Anteriormente, ya se hacía hincapié en ello con los datos del informe PISA ([OCDE](#), 2022), los cuales reflejaban la suma importancia de la implicación de todos los miembros del entorno educativo -en específico, de las familias- en el bienestar personal y académico del alumnado.

Nuestra cuarta categoría, recoge las conclusiones que se alcanzaron tras un breve análisis comparativo de todas las respuestas obtenidas. Dichos aspectos son el abandono de prácticas convencionales que no responden a las necesidades del alumnado actual; la actitud docente como un factor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la flexibilidad en metodologías, y el empleo de las más adecuadas y significativas dependiendo de los contenidos a trabajar -una amalgama de metodologías que resulta la ideal para cada situación en concreto-; la adaptación al contexto, las circunstancias y el grupo -aludiendo de nuevo a la flexibilidad-; la adopción de rutinas y apoyos adecuados, con el propósito de garantizar la

equidad y la igualdad de oportunidades; y, un entorno tan organizado y efectivo que permita al alumnado decidir cómo, cuándo y qué quiere trabajar en cada momento.

Una quinta categoría que repasa los logros del cambio educativo en los que se encuentran la promoción de la autonomía, desembocando esto en la erradicación del docente como protagonista principal del aula, pasando a tener un papel más pasivo de guía y observador. Además de los aprendizajes vivenciales, significativos y duraderos que son fruto del uso de metodologías enfocadas en los intereses del alumnado, pertinentes en cuanto al currículum y relevantes para la sociedad (Pozuelos, 2007). Además de promover el juego como el motor principal del aprendizaje.

Finalmente, las expectativas que se esperan tras la implementación de metodologías innovadoras, se tratan de la sexta y última categoría. Estas expectativas y -en cierta medida-, hechos reales, son especialmente el aumento del bagaje personal y profesional de los docentes en cuanto a conocimientos teóricos y prácticos se refiere -formación continua-. De este modo, esto les permite implementarlas para, realmente, dar respuestas a las necesidades del entorno y grupo-clase, y lograr resultados exitosos. Todo ello, influenciado por la capacidad de diferenciar y discriminar su necesidad en el aula, evitando innovar por innovar, y por ende, realizar una autoevaluación y reconocimiento crítico de sus actuaciones, estudiando posibles mejoras, readaptaciones o sustituciones.

Conclusiones

Durante siglos, el modelo tradicional de enseñanza ha estado centrado en la transmisión de conocimientos, de manera unidireccional, bajo estructuras rígidas que, en muchos casos, han limitado la creatividad, autonomía y la capacidad crítica del alumnado. Sin embargo, la realidad actual demanda metodologías más dinámicas, flexibles y participativas que sean capaces de conectar el aprendizaje con la vida diaria y real, y favorecer el desarrollo holístico del alumnado.

El cambio educativo, lejos de ser un acontecimiento aislado o espontáneo, constituye un proceso complejo, sostenido y profundamente humano. Esta investigación evidencia cómo la actitud docente se convierte en un factor esencial: actúa como faro iluminando el camino hacia una educación innovadora, que invite a pensar y a escuchar, que se comprometa con el alumnado, que brinde oportunidades de conocer una educación confeccionada por y para ellos, que los haga partícipes de la misma, que los convierta en ingenieros y constructores de su propio aprendizaje y que, en el camino, les dé tiempo a disfrutar del proceso.

Es una realidad que la educación necesita docentes comprometidos con el progreso, con la educación, con los niños y niñas, sus alumnos, pero también es una realidad que la educación necesita de apuestas firmes y reales desde las altas esferas políticas. El éxito del cambio depende de la unión y cohesión entre ambas, reconociendo al docente como motor del cambio. Si bien, es cierto que las barreras existen -la falta de tiempo, los recursos limitados, las aulas sobrecargadas-, y que parecen inmensas, aún así, los docentes de corazón y vocación no pierden el alma, y siguen creyendo y luchando por la posibilidad de cambio, por hacerlo algo real, algo tangible.

En definitiva, se trata de un estudio que demuestra que la adopción de nuevas metodologías -por sí sola-, no será un cambio real, si no hay alguien que esté dispuesto a incomodarse.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. & H. Walters, R. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza.
- Fernández Cruz, M. (2002). El cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1-3. <https://www.redalyc.org/>
- Jiménez Pérez, E. (2017). Lectura y educación en España: análisis longitudinal de las leyes educativas generales, *Investigaciones Sobre Lectura*, 8, 79-90. <http://hdl.handle.net/10481/60413>
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos, y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/1196>
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Editorial NCTM. <https://www.nctm.org/Standards-and-Positions/Principles-and-Standards/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* [Conferencia]. Foro Mundial sobre la Educación, Incheon, República de Corea. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2023). *Future of Education and Skills 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. Editorial OECD. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Peña, L. et al. (s.f.). *El Majuelo un proyecto de innovación educativa en la etapa infantil*. <https://majuelo-educacion.com/>

- Pozuelos, F. J. & Travé, G. (2004). Aprender investigando, investigar para aprender: el punto de vista de los futuros docentes. *Investigación en la Escuela*, 54, 9-10.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. MCEP.
- Pozuelos, F. J. (2023). *Anatomía del cambio educativo: panorámica y casos. Aportaciones de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Ediciones Morata.
- Puelles, M. (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Revista CEE Participación educativa*, 7, 7-15. <https://redined.educacion.gob.es/>
- Real Academia Española. (s.f.). Cambio. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 13 de enero de 2025, de <https://dle.rae.es/cambio>
- Romera, M. (2020). *Educación con las tres ces: capacidades, competencias y corazón*. Itkbooks.
- Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Sørensen, E., & Torfing, J. (2011). Enhancing Collaborative Innovation in the Public Sector. *Administration & Society*, 43(8), 842-868. <https://doi.org/10.1177/0095399711418768>
- Torres, A. (2019). La escuela tradicional no responde al funcionamiento del cerebro. Entrevista a S. Khan. *El País* <https://elpais.com/sociedad/>