


El impacto de los discursos innovadores en la escuela: un estudio de caso

Diego Luna 
Universidad de Sevilla
dluna@us.es

José Antonio Pineda-Alfonso 
Universidad de Sevilla
apineda@us.es

El impacto de los discursos innovadores en la escuela: un estudio de caso (Resumen)

Uno de los principales retos de la investigación educativa actual es el de comprender el verdadero impacto que los discursos innovadores (sobre metodologías activas, aprendizaje competencial, TIC, etc.) están generando en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asumiendo esta premisa, el trabajo que aquí se presenta tomó como caso de estudio las clases de Geografía e Historia en Educación Secundaria de uno de los autores. Estas fueron concebidas como un dispositivo donde los pensamientos, acciones e intenciones de los participantes de la investigación, el docente-investigador y su alumnado, eran condicionados por un conjunto de significados procedentes de cuatro campos discursivos distintos: el marco normativo, el centro educativo privado, el Departamento de Ciencias Sociales y las propias clases de Geografía e Historia. Con apoyo en los métodos de la autoetnografía y el análisis crítico del discurso, los doce textos conformantes del corpus utilizado fueron sometidos a un procedimiento analítico articulado en cuatro fases: preanálisis, análisis lexicométrico, de contenido y lingüístico. Los resultados obtenidos permitieron confirmar empíricamente la brecha entre discursos innovadores y realidades escolares ya señalada por algunos autores, si bien revelaron la existencia de múltiples dificultades y problemas desapercibidos hasta el momento. Frente a una literatura excesivamente indulgente con los nuevos discursos educativos, las conclusiones obtenidas coinciden en que, en contextos como el correspondiente a este estudio, la innovación educativa está siendo concebida y practicada en clave mercantilista, como una moda, representando un síntoma más del modelo educativo neoliberal.

Palabras clave: innovación educativa; discursos educativos; enseñanza de las Ciencias Sociales; enseñanza reflexiva; análisis crítico del discurso.

Recepción: 10 de mayo de 2024

Aceptación: 30 de mayo de 2024



Este trabajo se publica bajo una licencia de [Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)
© Copyright: Diego Luna y José Antonio Pineda-Alfonso, 2024.

L'impacte dels discursos innovadors a l'escola: un estudi de cas (Resum)

Un dels principals reptes de la investigació educativa actual és comprendre el veritable impacte que els discursos innovadors (sobre metodologies actives, aprenentatge competencial, TIC, etc.) estan generant en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Assumint aquesta premissa, el treball que aquí es presenta va prendre com a cas d'estudi les classes de Geografia i Història en Educació Secundària d'un dels autors. Aquestes van ser concebudes com un dispositiu on els pensaments, accions i intencions dels participants de la investigació, el docent-investigador i el seu alumnat, eren condicionats per un conjunt de significats procedents de quatre camps discursius diferents: el marc normatiu, el centre educatiu privat, el Departament de Ciències Socials i les pròpies classes de Geografia i Història. Amb el suport dels mètodes de l'autoetnografia i l'anàlisi crítica del discurs, els dotze textos que conformen el corpus utilitzat van ser sotmesos a un procediment analític articulat en quatre fases: preanàlisi, anàlisi lexicomètrica, de contingut i lingüística. Els resultats obtinguts van permetre confirmar empíricament la bretxa entre discursos innovadors i realitats escolars ja assenyalada per alguns autors, si bé van revelar l'existència de múltiples dificultats i problemes inadvertits fins al moment. Davant una literatura excessivament indulgent amb els nous discursos educatius, les conclusions obtingudes coincideixen que, en contextos com el corresponent a aquest estudi, la innovació educativa està sent concebuda i practicada en clau mercantilista, com una moda, representant un símptoma més del model educatiu neoliberal.

Paraules clau: innovació educativa; discursos educatius; ensenyament de les Ciències Socials; ensenyament reflexiu; anàlisi crítica del discurs.

The impact of innovative discourses in school: a case study (Abstract)

One of the main challenges in current educational research is to understand the true impact that innovative discourses (on active methodologies, competency-based learning, ICT, etc.) are having on teaching and learning processes. From this point, the work presented here took as a case study the Geography and History classes in Secondary Education taught by one of the authors. These were conceived as a *dispositif* where the thoughts, actions, and intentions of the research participants, the teacher-researcher and their students, were conditioned by a set of meanings derived from four different discursive fields: the normative framework, the private educational institution, the Department of Social Sciences, and the Geography and History classes themselves. Drawing on autoethnography and critical discourse analysis methods, the twelve constituent texts of the corpus used underwent an analytical procedure articulated in four phases: pre-analysis, lexicometric analysis, content analysis, and linguistic analysis. The results obtained empirically confirmed the gap between innovative discourses and school realities as previously noted by some authors, although they revealed the existence of multiple difficulties and problems unnoticed until now. Contrary to a literature overly indulgent with new educational discourses, the conclusions drawn coincide in that, in contexts such as the one relevant to this study, educational innovation is being conceived and practiced in a mercantilist key, as a trend, representing yet another symptom of the neoliberal educational model.

Keywords: educational innovation; educational discourses; Social Sciences teaching; reflective teaching; critical discourse analysis.

Introducción

Los discursos educativos innovadores defienden la introducción de nuevos enfoques, metodologías, técnicas, roles y recursos en el aula con el objetivo de mejorar los procesos que allí tienen lugar. Mediante la transformación de la manera en que se enseña y se aprende, las prácticas inspiradas en tales discursos pretenden adaptar la educación a los cambios que acontecen en otras esferas (sociales, económicas, culturales, etc.). Sin embargo, la innovación parece estar siendo hoy reivindicada desde dos posicionamientos ideológicos aparentemente contrapuestos: por un lado, aquel que defiende un compromiso y una cooperación a nivel local, nacional e internacional para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades de realización personal; por otro, aquel que entiende la educación de calidad

como un servicio o producto comercializable al alcance de quien pueda permitírselo (Martínez Martín y Jolonch i Anglada, 2019).

Este segundo posicionamiento se enmarcaría en lo que diversos autores han denominado “educación neoliberal” o “neoliberalismo educativo” (Ball y Grimaldi, 2022; Cañadell, 2017a, 2018; Laval, 2004; Merchán Iglesias, 2013; Slater, 2022), corriente mediante la cual ciertas teorías, principios y lógicas, procedentes del mundo empresarial (como determinadas nociones de *calidad*, *eficacia*, *liderazgo*, etc.) y beneficiosas tan solo para una minoría de la sociedad, han terminado imponiéndose sobre las lógicas escolares tradicionales. De entre las prácticas asociadas a este planteamiento, destacan la rendición de cuentas, la concesión de una falsa autonomía al profesorado y a los centros, la privatización creciente de los centros educativos o la mundialización de las políticas educativas, mediante la cual organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) impregnan los currículos nacionales de una serie de pautas afines a los intereses de los mercados.

Ante estas tesis, el trabajo que aquí se presenta partió de la necesidad de analizar críticamente las innovaciones que actualmente se están implementando en las aulas, con el fin de comprender las verdaderas motivaciones y efectos de este proceso¹. De manera más concreta, las motivaciones que impulsaron esta investigación surgieron directamente de la experiencia como docente de Ciencias Sociales en Secundaria de uno de sus autores. De ahí que el objetivo general haya sido el de comprender y valorar, desde una perspectiva docente-investigadora, la correspondencia entre las expectativas creadas por los discursos educativos innovadores y el impacto real que sus propuestas están generando en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula. A este fin, fueron empleados los métodos de la autoetnografía y el análisis crítico del discurso. Tomando como caso de estudio las clases mencionadas, se asumirían los tres objetivos o problemas específicos que representan las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué expectativas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje integran los discursos innovadores confluyentes en las clases tomadas como caso de estudio?
- b) ¿Cómo se desarrolla el proceso de implementación de medidas innovadoras en el caso de estudio, especialmente en lo referente a la aplicación de nuevas metodologías y recursos tecnológicos?
- c) ¿Qué impacto tienen los discursos educativos innovadores en la identidad profesional del docente-investigador implicado en el presente estudio?

Este estudio ofrece en primer lugar una síntesis del marco teórico confeccionado, seguida de una explicación del diseño metodológico adoptado. A continuación, se muestra una selección de los principales resultados obtenidos y, finalmente, se plantea una discusión de estos, junto a las correspondientes conclusiones generales de la investigación.

¹ Este trabajo se corresponde con la tesis doctoral en Educación de Diego Luna, dirigida por los doctores José Antonio Pineda-Alfonso y Francisco F. García Pérez, ambos del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla, y titulada *El impacto de la moda innovadora en la enseñanza secundaria. La clase de Geografía e Historia como caso de estudio*.

Marco teórico

Del latín *innovatio* [*acción y efecto de crear e introducir algo nuevo*], la innovación constituye un fenómeno transversal y definitorio de la educación actual, especialmente receptiva a las novedades externas a las propias instituciones educativas. La innovación es *cambio*, pero no *renovación* (ligada de una u otra manera a la tradición, que pretende actualizar), ni tampoco necesariamente *reforma* (ejecutada sobre los sistemas educativos por parte de las administraciones), aunque todos estos conceptos compartan el objetivo de transformar los modos de pensar y practicar la educación y la escuela. Puede resultar confuso que la innovación sea constantemente referida en cualquier ámbito de la educación, cuando muchos autores circunscriben el fenómeno a los centros educativos y, aún más concretamente, a las aulas donde interactúan el docente y su alumnado (Carbonell, 2015; Morad et al., 2021; Pino, 2019). Lo cierto es que la pluralidad semántica que alberga el concepto de *innovación educativa* puede enriquecerse tanto cuanto la imaginación lo permita (Richter et al., 2019; Sánchez Chacón, 2016; Serdyukov, 2017). Prueba de ello es la aparición, relativamente reciente, del concepto de *innovación disruptiva*, que, según Mateo (2019), presentaría dos características: “es un cambio profundo, un cambio de paradigma; y es un cambio generalizado, que abarca grandes masas de la población” (p. 120).

La falta de consenso entre los investigadores en torno al significado de *innovación educativa* tiene su repercusión directa en la ineficacia de los “repertorios” innovadores (Mateo, 2019, p. 115), tanto nacionales como internacionales, supuestamente desarrollados para orientar a los agentes educativos sobre la dirección que deben tomar sus pasos. Como sugieren algunos trabajos (Carrier, 2017; Cascón-Pereira et al., 2019; Gulka et al., 2022; Mayorga y Pascual, 2019), los significados que a este respecto maneja el profesorado y la influencia que estos tienen en sus identidades profesionales no parecen atender a ningún tipo de orientación. De hecho, autores como Pascual Medina y Navio-Gámez (2018) han manifestado que, entre los docentes, no existe un término de *innovación* unívoco, así como que los cambios son entendidos como acciones aisladas condicionadas por el sistema y carentes de una valoración crítica.

En todo caso, la innovación parece denotar novedad, implicando la transformación de alguna actitud, comportamiento, organización, reglamento, infraestructura, material, medio, procedimiento o práctica. Sobre esta premisa, los significados que los teóricos citados anteriormente conceden a la innovación educativa podrían ser sintetizados de la siguiente manera: La innovación educativa es un proceso de transformación didáctica, pedagógica y/o cultural, por el cual uno o varios agentes pertenecientes a una misma comunidad educativa investigan, diseñan, ejecutan y evalúan un plan de mejora novedoso. Con él, se pretende alcanzar con éxito un determinado objetivo educativo, superando una situación o problema identificado previamente en un aula o centro educativo. Finalmente, todo ello implica la toma de ciertas decisiones organizativas y la realización de intervenciones sistemáticas en la práctica.

En términos generales, la literatura sugiere que el éxito de este concepto de innovación en los contextos escolares estaría marcado por la participación de toda la comunidad educativa y la existencia de un liderazgo de tipo pedagógico (Díaz-Gibson et al., 2019; Martínez Martín y Jolonch i Anglada, 2019), más allá de la aplicación de determinadas metodologías o el uso de ciertas herramientas tecnológicas (Cañadell, 2017b, 2018; Pallarès et al., 2018). La poca atención brindada a estos factores ayudaría a explicar muchas de las paradojas observadas precisamente respecto al uso de las TIC (Ayaz y Karatas, 2016; Campos Martínez, 2015;

Gallardo Fernández et al., 2020; Morrison et al., 2015; Pareja et al., 2018; Richter et al., 2019; Area y Rodríguez, 2017; Rubio y Tejada, 2017; Williamson, 2018).

En este sentido, analizar la innovación educativa desde un enfoque acrítico, es decir, sin tener en cuenta sus verdaderas implicaciones docentes y su impacto real en el aprendizaje de los estudiantes, puede llevar a la aceptación de nuevas prácticas educativas que dificulten más que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje (Moffatt et al., 2016; Montanero Fernández, 2019; Pérez Pueyo y Hortigüela Alcalá, 2020; Poncet Souto y González Fernández, 2010; Area y Rodríguez, 2017). Desde una postura radicalmente crítica, Gramigna (2010) llegaba incluso a definir la innovación educativa neoliberal como “un constructo ideológico que pretende mantener el actual statu quo económico mediante el progreso económico y los conocimientos necesarios para su adecuado funcionamiento” (p. 59). En esta línea, trabajos como los de Morrison et al. (2015), Williamson (2018) o Slater (2022) contribuyen a la constatación tanto de los variados y ocultos intereses que impulsan la transformación de sistemas educativos, como de la desigualdad social que pueden llegar a generar estos procesos.

Metodología

Diseño de la investigación

Para llevar a cabo este proyecto, se optó por un estudio de caso centrado en las clases de Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) española, de uno de los investigadores. En esta ocasión, el interés por investigar el propio entorno profesional estaba muy relacionado con su contexto: un centro educativo privado de la ciudad de Sevilla (España) cuyo discurso institucional giraba en torno a la defensa de la “excelencia educativa”.

El corpus confeccionado durante el trabajo de campo reúne un total de doce textos procedentes de cuatro campos discursivos distintos: el marco legislativo, el Centro, el Departamento de Ciencias Sociales y la propia clase (véase Cuadro 1). Al último de estos contextos pertenecen los participantes de la investigación, un docente-investigador junto a cuarenta y cuatro estudiantes procedentes de los cuatro cursos de la ESO.

Cuadro 1. Composición y organización del corpus de la investigación

Subcorpus	Texto
Marco normativo	1) Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE)
	2) Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre
	3) Orden ECD/65/2015, de 21 de enero
	4) Decreto 111/2016, de 14 de junio
	5) Orden de 14 de julio de 2016
Centro educativo	6) Proyecto educativo (PE)
	7) Reglamento de organización y funcionamiento (ROF)
Departamento de Ciencias Sociales	8) Compilación de materiales sobre la metodología del Centro
	9) Guía de la asignatura de Geografía e Historia para 1º ESO
Aula	10) Memorias anuales de los cursos 2017-2018 y 2018-2019
	11) Entrevistas al alumnado de ESO
	12) Diario del docente-investigador

Fuente: elaboración propia.

Métodos, técnicas e instrumentos

Para desarrollar esta investigación, los métodos de recolección y análisis de datos elegidos fueron la autoetnografía y el análisis crítico del discurso (véase Cuadro 2), ambos aplicados en consonancia con los parámetros de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). La autoetnografía fue concebida como: un procedimiento adecuado para superar algunas de las carencias teórico-metodológicas detectadas en la literatura, gracias a su gran potencial narrativo-reflexivo (Adams et al., 2015); una estrategia investigadora que era perfectamente compatible con el estudio de caso y el análisis crítico del discurso; y, finalmente, una estrategia didáctica que permitiría, en último término, tomar conciencia pedagógica de una realidad de la que el propio autoetnógrafo era, en parte, responsable. Destaca, a este respecto, la utilización de un diario del docente-investigador, durante los dos años que conllevó el trabajo de campo, y la realización de entrevistas a una selección de 44 estudiantes de distintos cursos de Educación Secundaria.

Por otro lado, del análisis crítico del discurso dependerían varias claves de la investigación: un posicionamiento teórico-metodológico eminentemente discursivo, contrario a cualquier intento de disociar discursos y prácticas; un interés predominante por el uso del lenguaje verbal, entendido este como principal medio de interacción y construcción de realidad de los sujetos y sus correspondientes intencionalidades (Pardo Abril, 2013; Pini, 2009; Rogers, 2011; Wodak y Meyer, 2003); la propia estructura del procedimiento analítico global, como se verá en el siguiente epígrafe; y, por último, una postura, no solo crítica con la realidad socioeducativa, sino también autocrítica, en la medida en que la última fuente del corpus analizado críticamente fue producida por uno de los propios investigadores. La triangulación de fuentes llevada a cabo (representada en el Cuadro 2) se completó con una triangulación de investigadores efectuada a partir del diálogo entre el docente-investigador y sus dos directores de tesis.

Cuadro 2. Métodos, técnicas e instrumentos de la investigación

Métodos	Técnicas para la obtención de datos	Técnicas de análisis	Instrumentos
Autoetnografía	Observación participante		Diario del investigador
	Entrevista estructurada		Guion de entrevista
Análisis crítico del discurso	Preanálisis		
		Análisis lexicométrico	MAXQDA y Sketch Engine (SE)
		Análisis de contenido	Sistema de categorías mixto
		Análisis lingüístico	

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento de análisis

Inspirado en las propuestas de varios autores (Pardo Abril, 2013; Wodak y Meyer, 2003), aunque diseñado específicamente para esta investigación, el procedimiento de análisis comprendió cuatro fases complementarias. La aplicación de estos cuatro abordajes respondería a la complejidad tanto del corpus utilizado como de los objetivos asumidos, así como a la necesidad de emplear los suficientes mecanismos de triangulación de estrategias y complementariedad como para asegurar el rigor interpretativo. Las fases fueron las siguientes:

- 1) *Preanálisis*, donde los textos del corpus fueron contextualizados y caracterizados de manera descriptiva e intuitiva, con el único fin de descubrir el potencial heurístico que poseían frente a los objetivos de la investigación.
- 2) *Análisis lexicométrico*, mediante el cual se aplicaron diversas técnicas cuantitativas basadas en la estadística textual (conteo de frecuencias, identificación de asociaciones, etc.), con ayuda de la herramienta Sketch Engine (en adelante, SE), las cuales permitieron extraer informaciones sobre la tipología de unidades léxicas presente en el corpus.
- 3) *Análisis de contenido*, materializado en un sistema de categorías donde se combinarían categorías tanto deductivas o teóricas (T), como inductivas o emergentes (E). Los códigos asignados a cada fragmento analizado en esta fase tienen la siguiente estructura: *SIGLA DE LA (SUB)CATEGORÍA-NÚMERO DE TEXTO*; p. ej., “AMCU-T1” (véase Cuadro 3 para interpretar la sigla y Cuadro 1 para interpretar el número del texto).
- 4) *Análisis lingüístico*, centrado en la identificación de los recursos y procedimientos gramaticales empleados en los textos.

Selección de resultados

A continuación, se ofrece una selección de resultados procedentes de cada una de las cuatro fases de análisis señaladas en el anterior apartado.

Preanálisis

Según pudo comprobarse en esta primera fase, todos los textos del corpus representaban discursos confluyentes en la clase de Geografía e Historia en ESO y pretendían condicionar los procesos educativos que allí tenían lugar. La pertinencia del corpus respecto a los intereses investigadores fue confirmada gracias a la identificación de una serie de tópicos directamente relacionados con el fenómeno de la innovación educativa en la actualidad.

En líneas generales, los textos normativos españoles, con la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) como protagonista indiscutible, encontraban su razón de ser en un concepto de *calidad* empresarial que concordaba con la ideología del Gobierno central del momento, así como, según declaraban, con un deseo de superar la crisis económica mundial comenzada en el año 2008 y luchar contra “el deterioro de la competitividad” del país. En paralelo, fueron identificados varios subdiscursos sobre la importancia del trabajo por competencias, la autonomía de los centros educativos o la reorganización de las enseñanzas. Estos eran regulados en diversas normativas y reglamentos estatales y autonómicos que reproducían los significantes clave de la Ley Orgánica (calidad, competitividad, innovación, etc.).

Por su parte, los textos del Centro respondían a los fines de un proyecto empresarial cuyo producto era el modelo educativo que defendían sus promotores. De hecho, de la primera lectura del *Proyecto educativo* (en adelante, PE), del *Reglamento de organización y funcionamiento* (en adelante, ROF) y del compendio de textos sobre la metodología a aplicar en este contexto, pudo inferirse la existencia de un conjunto de limitaciones u omisiones (características del alumnado, plan de orientación y acción tutorial, formación del profesorado, evaluación interna, etc.) que sugerían cierto interés por subrayar virtudes y ocultar posibles controversias. Al igual que cualquier otra materia del Centro, la Geografía e Historia constituía un espacio conquistado por este tipo de estrategias discursivas.

En sintonía con ello, los textos del Departamento de Ciencias Sociales tampoco rehuían ciertas paradojas: si, por una parte, la guía de la asignatura de Geografía e Historia establecía el trabajo a desarrollar por el alumnado de ESO; por otro, las memorias anuales sugerían que tal guía no era realista. Según indicaban sus temas y tópicos, los mismos problemas se repetían en todos los niveles de la ESO y en diferentes años. Esto reflejaba cierta brecha discursiva en el seno del propio Departamento, síntoma, a su vez, de un posible conflicto interno entre sus productores: el director del Departamento, quien establecía las programaciones a seguir, y el profesorado de Ciencias Sociales, que, no solo ejecutaba las programaciones, sino que también debía reflexionar sobre los resultados obtenidos a lo largo del año.

Por último, los textos surgidos de la transcripción de las entrevistas y del diario del docente-investigador revelaron un fuerte impacto de los anteriores discursos en la clase de Geografía e Historia, pero también un importante margen para el cuestionamiento y la desregulación de las prácticas que allí debían desarrollarse. La clase se reveló rápidamente como un territorio en

disputa, donde los pensamientos, intenciones, recuerdos y sentimientos de los sujetos allí reunidos tensionaban con los discursos procedentes de otros campos discursivos.

Análisis lexicométrico

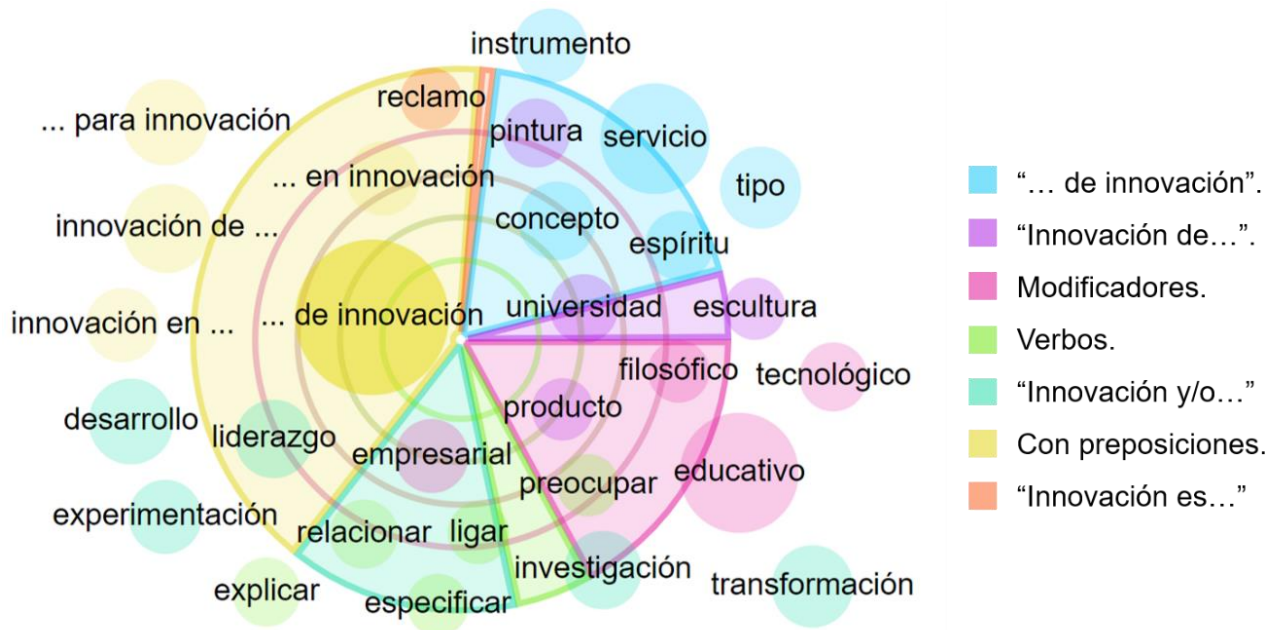
Tras una caracterización lexicométrica global del corpus y la constatación de las palabras más frecuentes del mismo, la búsqueda de palabras y términos multi-palabra clave, en comparación al corpus de referencia que incorpora SE, permitió identificar un conjunto de términos claramente asociados al modelo pedagógico innovador que se pretendía fomentar en el Centro: “metodología activa”, “innovación educativa”, “miembro del equipo”, “aprendizaje cooperativo”, “inteligencias múltiples”, etc. Paradójicamente, las unidades clave extraídas de los dos últimos subcorpus parecían revertir esta tendencia, lo cual indicó el predominio, en la práctica, de cuestiones más ligadas a la tradición educativa, como son las disciplinas o la evaluación memorística (“examen”, “sobresaliente”, “ítem”, “fallar”, “notable”, “insuficiente”, “tema”, “nota media”, “repaso”, “estudio semanal”), que a los discursos pro-innovación que integraban los textos de los dos primeros subcorpus.

Con el fin de garantizar la obtención de unos resultados aún más precisos, se optó entonces por centrar la búsqueda en aquellos lexemas presentes explícitamente en los problemas de investigación. Esto permitiría comprobar el potencial concreto que presentaba el corpus para llevar a cabo el análisis, aún sin poder determinar la intención exacta con que cada palabra era empleada. El hecho de que ciertos aspectos potencialmente problemáticos apareciesen escasamente representados en determinados textos fue interpretado como un indicio claro de la intencionalidad que estos ocultaban, el cual habría que confirmar en la siguiente fase analítica.

Mientras que en los dos primeros subcorpus, la innovación, y las *novedades* en general, ocupaban una importancia relativa, pese a tratarse de un Centro que se declaraba innovador ante las familias, en los dos segundos subcorpus, correspondientes a los discursos del Departamento y de los participantes, respectivamente, se observó esta vez, al contrario de lo hallado mediante la búsqueda de palabras y términos multi-palabra clave, que los lexemas *nov* y *nuev* ocupaban un lugar destacado. En relación con el corpus global, el hecho de que el lexema *nov-nuev* apareciese como uno de los más frecuentes, inmediatamente después de otros significantes educativos fundamentales (*alumn*, *aprend* y *problem*), constituía la confirmación definitiva de la utilidad del corpus para dar respuesta a los objetivos perseguidos.

Por otra parte, los diagramas estratégicos creados con SE, permitieron visualizar algunos aspectos tan significativos como la gran variedad de colocaciones en las que estaba implicada la innovación (véase Figura 1).

Figura 1. Diagrama estratégico con algunos ejemplos de las principales colocaciones del lema *innovación* en el corpus



Finalmente, la identificación de las múltiples asociaciones de la innovación permitió caracterizar este concepto de la siguiente forma:

- su significado se daba por sentado y funcionaba como un argumento para justificar los cambios de la reforma educativa de la LOMCE;
- en sus principales colocaciones, coincidía con palabras especialmente etéreas (“experiencia”, “concepto”, “idea”, “aspecto”, “fenómeno”, etc.);
- sus co-ocurrencias y concordancias solo sugerían connotaciones positivas (“liderazgo”, “bienestar”, “crecimiento”, “desarrollo”, etc.);
- estaba estrechamente vinculada al ámbito empresarial, el emprendimiento y la economía, como de hecho reflejaban sus implicaciones psicológicas (“autoconfianza, motivación de logro, liderazgo y resistencia al fracaso”); y
- aparecía muy ligada a las “nuevas tecnologías” (segunda combinación de palabras derivada de los lexemas clave de la investigación) y poco a las nuevas metodologías.

Análisis de contenido

El sistema de categorías construido (véase Cuadro 3) fue el resultado de la deconstrucción del corpus desde una perspectiva temática, permitiendo conocer cuáles eran los principales temas y tópicos presentes en los textos, reflejando, además, la manera en que tales contenidos eran interpretados según el campo discursivo de que se tratase.

Cuadro 3. Sistema de categorías de la investigación

Categoría	Código	Subcategoría	Código
Escuela neoliberal (T)	ENEO	El cambio por el cambio (E)	CAMC
		Para gustos, valores (E)	GUVA
		Cuestión de competitividad (E)	CUCO
Jerarquía corporativa (E)	JECO	Liderazgo gerencialista (T)	LIGE
		Alumnado deseable (E)	ALDE
		Docente deseable (T)	DODE
		Malestar docente (T)	MADO
Saberes en disputa (E)	SADI	Discurso competencial (T)	DICO
		Realidad disciplinar (E)	REDI
		Ambición curricular (E)	AMCU
Ineficacia metodológica (E)	INME	Oferta metodológica (T)	OFME
		Demanda metodológica (E)	DEME
Tecnoparadojas (E)	TEPA	Apología de las TIC (T)	ATIC
		Incompetencia digital (E)	INDI
		Nostalgia del papel (E)	NOPA
Neoestandarización (T)	NEOE	Evaluación compulsiva (E)	EVCO
		Desatención a la diversidad (E)	DEDI

Fuente: elaboración propia.

Dentro de la primera categoría, “escuela neoliberal”, se pudo observar que los discursos educativos actuales participan de una lógica general, la de *cambiar por cambiar*, esencia de la propia naturaleza de la reforma educativa que representaba la LOMCE. Gracias a la imprecisión y superficialidad que trae consigo esta forma de entender el cambio, el Centro privado donde se contextualizó la investigación conseguía mantener ciertos contenidos y principios pedagógicos, aparentemente contradictorios con lo que planteaban las propias leyes educativas, pero del agrado de sus familias-clientes. Por su parte, la perspectiva del docente-investigador constituía un posicionamiento receloso y crítico respecto a la manera en que se concebía y practicaba en el Centro tanto la innovación educativa como la educación en valores. La tercera subcategoría de este primer bloque indicaba que, en último término, todo ello respondía a una competitividad económica exigida en el propio currículo oficial, siguiendo las premisas establecidas en la LOMCE: “Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor” (CUCO-T1).

La segunda categoría, “jerarquía corporativa”, se adentró en la manera en que se organizaban los agentes sociales que componían la comunidad educativa del Centro, pero también cómo se desarrollaban las relaciones de poder, según las funciones que ostentaban unos y otros. La estructura piramidal observada estaba encabezada por la Dirección, cuyo estilo de liderazgo se situaba a medio camino entre el gerencialismo, el autoritarismo y el paternalismo. Esta forma de ejercer el poder repercutía tanto en el alumnado, que ocupaba un lugar desconcertante (protagonista y, a la vez, víctima de las duras exigencias académicas que se les imponía), como en el profesorado. Respecto a este último agente, se pudo comprobar que las expectativas que

sobre él tenían los textos legislativos y organizativos del Centro no siempre concordaban con las funciones y tareas que, aunque desapercibidas en muchas ocasiones, determinaban su realidad profesional: “Nos piden que elaboremos nuestros propios recursos, como si tuviésemos en nuestros respectivos horarios un tiempo dedicado a diseño y elaboración de materiales” (MADO-T12). La última subcategoría constituiría una relectura de esta misma realidad y sus múltiples condicionantes, desde la noción teórica del “malestar docente”. Este abordaje culminaba con los motivos de la renuncia, por parte del docente-investigador, a su puesto laboral.

Con la tercera categoría, “saberes en disputa”, se pudo acceder al modelo didáctico presente en el caso de estudio. Con tal epíteto, se aludía a un choque entre dos formas de concebir el conocimiento escolar: una competencial y otra disciplinar. Por un lado, la enseñanza y el aprendizaje competenciales constituían un eje transversal al currículo que obligaba a replantear cada uno de sus elementos. Por otro, la realidad del aula estudiada indicaba que los contenidos que se seguían trabajando en ella eran estrictamente disciplinares, conceptuales y especialmente dirigidos a ejercitar la memoria. Así se infiere de fragmentos procedentes de entrevistas al alumnado tales como los siguientes: “[Geografía e Historia] es una asignatura que tiene mucha materia y entonces tienes que dedicarle más tiempo para memorizártelo y aprendértelo” (AMCU-T11); “(...) es la asignatura de la que hacemos más exámenes” (REDI-T11); “(...) creo que las cosas que más me cuestan son: los mapas, los personajes históricos y las fechas importantes” (REDI-T11)”.

La última subcategoría adscrita a la cuestión de los saberes ofrecía una visión holística del currículo en torno al cual se planteaba la asignatura de Geografía e Historia. Lo más interesante de este punto fue el desarrollo de un sobredimensionamiento del currículo, por el cual se buscaba ampliar cuantitativamente los elementos que debían ser trabajados en la materia. Las causas de este fenómeno estaban relacionadas con los parámetros pedagógicos neoliberales, pero también con la necesidad de ofrecer, por parte del Centro, un servicio educativo que, apoyado en el concepto de *cultura general* tradicional, consiguiese marcar la diferencia respecto a otros modelos pedagógicos y captar la atención de nuevos clientes. Uno de los hechos observados que mejor ejemplifica la *ambición curricular* que imponía el Centro era la incorporación forzosa de contenidos de Arte y Música en la programación de Geografía e Historia, lo cual trajo consigo un agravamiento de las dificultades ya existentes (véase Cuadro 4).

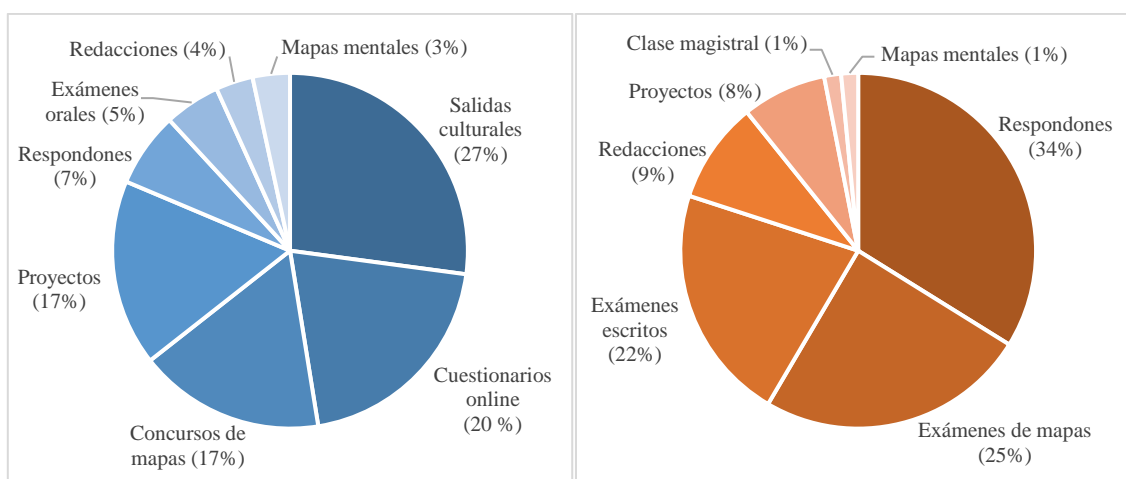
Cuadro 4. Selección de fragmentos sobre el tópico *posibilidad de trabajar los contenidos de Arte y Música*

Momento	Fragmento
1) Descripción del problema	“Otro elemento bastante negativo a este respecto ha sido la inexistencia de un cuarto módulo semanal de la nueva asignatura [Historia del Arte y de la Música], (...). Un hecho que dificulta aún más si cabe el trabajo en profundidad de los muchos y variados contenidos que componen la asignatura [de Geografía e Historia]” (AMCU-T10).
2) Solución concedida por el Centro	“La novedad de este curso es un cuarto módulo extra, solo para Historia del Arte y de la Música, que en realidad es una nueva asignatura con su propio temario, apuntes y exámenes” (AMCU-T12).
3) Consecuencia de la medida	“Lo que ocurre normalmente [en Historia del Arte y de la Música] es que los alumnos deben estudiar algunas cosas sin comprenderlas, pues, con tan solo una hora de clase a la semana (en caso de que no la perdamos por algún imprevisto), no da tiempo a resolver todas las dudas que les surgen” (AMCU-T12).

Fuente: elaboración propia.

La cuarta categoría, “ineficacia metodológica”, reunía todos aquellos tópicos que permiten caracterizar la metodología didáctica empleada en las clases tomadas como objeto de estudio. En general, la existencia de ciertos factores determinaba una falta de correspondencia entre las pretensiones, recomendaciones y exigencias presentes en algunos discursos y lo que finalmente podía ser llevado a cabo en la realidad del aula. Uno de ellos era precisamente el predominio de los contenidos disciplinares y, concretamente, conceptuales, sobre los que se asentaba un complejo sistema de evaluación; otro, la falta de tiempo para poder responder adecuadamente a todas las expectativas volcadas sobre la asignatura de Geografía e Historia. Paradójicamente, la principal consecuencia de todos estos desajustes entre la amplia oferta metodológica y la escasa demanda por parte de los participantes era la defensa de formatos de clase tradicionales. La estrategia didáctica que disfrutaba de un mayor éxito y apoyo por parte del alumnado y el docente eran concretamente las salidas culturales (véase Figura 2).

Figura 2. Estrategias didácticas mejor (izquierda) y peor (derecha) valoradas por parte del alumnado



Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, las “tecnoparadojas” centraban la atención en el uso educativo de las TIC que tenía lugar en las clases objeto de estudio. Su denominación representaba una nueva situación de desequilibrio entre las posibilidades existentes y las reales. Frente al discurso apologético de leyes y textos organizativos, que concebían las TIC como las herramientas garantes de la urgente transformación educativa, las dos últimas subcategorías asociadas a este tema subrayaban la existencia de ciertos condicionantes contrarios a un uso efectivo de los nuevos recursos. Así, por ejemplo:

- Los libros digitales preparados por el profesorado reproducían los manuales escolares impresos.
- No existía un trabajo específico de la competencia digital, pues las pautas para trabajar la competencia digital, o al menos usar las TIC, se limitaban a una serie de instrucciones superficiales.
- Ciertos comportamientos disruptivos o abusivos estaban directamente ligados al uso constante del iPad, principal herramienta utilizada en todo el Centro, por imposición del Equipo Directivo.
- El alumnado prefería los formatos impresos tanto para el libro como para el cuaderno. No ocurriría lo mismo, sin embargo, en relación con los exámenes, cuyo formato digital era preferido por algo más de la mitad del alumnado entrevistado, bajo argumentos del tipo “porque se me cansa menos la mano” (NOPA-T11).

La última categoría de análisis, “neoestandarización”, recogía todos aquellos discursos y prácticas relativas a los procesos evaluadores desarrollados en las clases de Geografía e Historia analizadas. El mantenimiento de procedimientos estrictamente estandarizados y satisfactorios con la rendición de cuentas era maquillado mediante un discurso amable que convertía la evaluación en una cuestión prácticamente deseable:

La evaluación, al igual que el aprendizaje debe ser individualizado y respetando los diferentes ritmos que permitiría a cada alumno ir ampliando la formación sin necesidad de esperar a los demás. De esta forma, serán los alumnos los que elegirán cuando presentarse a los exámenes de la materia y a la vez, los que tienen ritmos más lentos pueden consolidar los aprendizajes básicos al mismo tiempo que desarrollan su talento (DEDI-T6).

Los muchos requisitos y criterios para diseñar sistemas de evaluación adaptados a los nuevos principios pedagógicos chocaban con una realidad donde la evaluación devenía en un vasto conjunto de prácticas compulsivas, de entre las cuales destacaban los exámenes convencionales de mapas geográficos y de Historia, que marcaban el ritmo global de la asignatura: “(...) yo no voy a ir por la calle y me van a preguntar por la capital de Madagascar. Una vez al año los exámenes me parecen bien, pero hacerlo todos los temas me parece excesivo” (DEDI-T11). La última subcategoría denunciaba una de las consecuencias más llamativas de esta forma de plantear los procesos evaluadores: la repetición constante de las mismas pruebas al alumnado como única estrategia de *(des)atención* a la diversidad.

Análisis lingüístico

El análisis de la coherencia y la consistencia de los discursos seleccionados revelaría la yuxtaposición de diversas concepciones de la innovación educativa en el corpus. Por un lado, la reforma que representaba la LOMCE vinculaba la innovación a la transformación que se defendía para el sistema educativo español en su conjunto. En líneas generales, la innovación era presentada en los textos normativos como una noción consabida, necesaria y positiva para el principal objetivo que se proponía: mejorar la calidad educativa como estrategia para mejorar la competitividad económica del país. Esta noción calaba, sin ningún tipo de obstáculos, en el discurso institucional del Centro, desde donde se defendía “un giro en la metodología”. En el PE, concretamente, se desarrollaba un argumentario sobre las supuestas virtudes de los servicios educativos que se ofrecían, aun sin tener en cuenta los contenidos mínimos de un PE.

En la línea de los anteriores textos, la intención que encerraba la guía de la asignatura de Geografía e Historia no era otra que la de convencer a estudiantes y familias de: uno, la necesidad de trabajar un currículo ambicioso; y, dos, los beneficios de las metodologías innovadoras que se aplicaban en el Centro. Este mismo espíritu positivo y apologético se percibía también en las memorias anuales, donde la innovación era concebida, al igual que ocurría en los textos legislativos, como una suerte de panacea. Sin embargo, lo más destacable de este último texto era la yuxtaposición, a la anterior idea, de la defensa de determinadas estrategias didácticas (como la redacción o los “respondones”, estos últimos *preguntas-respuestas* de carácter breve y directo) que no podrían ser calificadas precisamente de innovadoras desde los actuales postulados del *aprendizaje deseable* (competencial, personalizado, activo, tecnológico, etc.).

En los textos del último subcorpus, y más concretamente en las observaciones del diario, residiría el mayor grado de conflictividad discursiva detectado en el corpus. Frente a la visión apologética de la innovación que triunfaba en los anteriores subcorpus, el diario aportaba multitud de consideraciones ambivalentes o directamente críticas contra algunos de sus parámetros. En este sentido, la voz docente, la más próxima a la práctica innovadora, representaba una mirada disonante respecto a la perspectiva acrítica, distanciada e indiferente de los anteriores discursos. La visión de la realidad que este contenía revelaba las diversas dificultades que traía consigo la combinación de principios progresistas tales como “la libertad personal”, “el pluralismo”, “el pensamiento crítico” o el cosmopolitismo, y un modelo pedagógico neoconservador protagonizado por “los valores patrios” y “los valores cristianos”, tal y como declaraba el propio discurso institucional del Centro reflejado en su PE. El siguiente Cuadro (5) comparativa, elaborada a partir de la definición de innovación propuesta en el marco teórico y diversos fragmentos procedentes del diario, permite terminar de comprender las tensiones discursivas generadas en torno a la innovación en el contexto escolar analizado:

Cuadro 5. Nociones de *innovación* procedentes del marco teórico y del diario del docente-investigador

Ítem	Marco teórico	Diario
<i>¿Qué?</i>	“Un proceso de transformación didáctica, pedagógica y/o cultural, (...)”.	“(…) una reacción al concepto impositivo de innovación que predomina en el Centro”.
<i>¿Quiénes?</i>	“(…) por el cual uno o varios agentes pertenecientes a una misma comunidad educativa (...)”.	El docente-investigador.
<i>¿Cómo?</i>	“(…) investigan, diseñan, ejecutan y evalúan un plan de mejora novedoso”.	“(…) hacer de cada clase una aventura distinta, sorprendiendo al alumnado con nuevas formas de hacer las cosas”. “(…) Parto de un diagnóstico y de un plan bastante intuitivos, con alguna que otra dosis de improvisación”.
<i>¿Para qué?</i>	“Con él, se pretende alcanzar con éxito un determinado objetivo educativo, superando una situación o problema identificado previamente en un aula o centro educativo”.	“Es un método para sintonizar con los chavales y conseguir así que se comprometan en un aprendizaje activo pero guiado por mí”.
<i>Algunas implicaciones</i>	“Finalmente, todo ello implica la toma de ciertas decisiones organizativas y la realización de intervenciones sistemáticas en la práctica”.	“A veces acierto y otras no, pero tengo muy claro que la probabilidad de acertar aumenta conforme más tiempo dedico a diseñar las clases en los pocos ratos libres de que dispongo”.

Fuente: elaboración propia.

Respecto a los distintos grados de presencia o representación que, en tanto que actores discursivos, disfrutaban los principales agentes educativos (alumnado, profesorado, equipos directivos y familias) en los discursos analizados, cabría destacar los siguientes aspectos:

- 1) el alumnado era, con diferencia, el actor más representado en los cuatro subcorpus;
- 2) la mayor distancia entre las veces que se representaba al alumnado y la representación del resto de actores discursivos se daba en el subcorpus relativo a los textos del Departamento de Ciencias Sociales; y
- 3) la distribución de la presencia de los actores era prácticamente idéntica en los cuatro subcorpus, exceptuando la de los equipos directivos en los textos normativos, donde estos eran los menos representados, por detrás incluso de las familias.

A partir de estos resultados, el análisis específico de la nominación posibilitaría conocer las diferentes estrategias mediante las cuales los actores discursivos eran reconocidos en los textos, según la perspectiva de cada campo discursivo. A propósito de ello, se pudo observar cierto reordenamiento discursivo, como estrategia para la construcción de versiones discursivas alternativas de los mismos actores sociales. Así se muestra en el siguiente Cuadro (6), centrada, a modo de ejemplo, en la figura del profesorado:

Cuadro 6. Caracterización del profesorado, según los cuatro campos discursivos presentes en el corpus

Campo	Actor discursivo	Rol	Representación
Marco normativo	Ejecutor de la reforma educativa.	Ofrecer una enseñanza personalizada, tomando decisiones, de forma colegiada, a partir del rendimiento de cada alumno/a.	“Autoridad pública” (LOMCE, p. 46) a la que hay conceder “mayor autonomía” para “satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación” (p. 9).
Centro	Ayudante, guía y supervisor de la evolución del aprendizaje del alumnado.	Ejecutor del modelo pedagógico y didáctico del Centro.	Agente educativo con numerosas funciones, destacando la de tener una “conciencia crítica (...) respecto a su tarea y una gran versatilidad” (PE, p. 5) y la de velar por el correcto cumplimiento del ROF, asumiendo las muchas normas que le competen directamente.
Departamento de Ciencias Sociales	Promotor y evaluador de propuestas didácticas.	Explicar y defender la importancia de las CC. SS., intentando animar y convencer al alumnado para que trabaje la asignatura de Geografía e Historia, participando, como guía y evaluador, en las estrategias que propone.	Agente educativo encargado de establecer las instrucciones o aclaraciones sobre el funcionamiento de la asignatura de Geografía e Historia, así como de reflexionar anualmente sobre los resultados alcanzados. Todo ello desde tres fórmulas distintas: 1) un yo omitido (guía..., p. 18); 2) “el profesor” (guía..., p. 16); y 3) “los profesores” (memorias..., p. 16).
Clase	Compañeros/as docentes, cada cual con su propio estilo de enseñanza, con quienes se comparten problemas y se intercambia ayuda, refugio y comprensión.	Personificar diversos estilos de enseñanza, aun tratando de trabajar bajo un único modelo educativo, el del Centro; compañeros del docente-investigador.	“Una familia” (diario..., p. 29), de entre cuyas funciones destaca la de innovar (p. 3), cuestión sobre la que se comparten ciertas confusiones y carencias formativas. Se presenta como un grupo heterogéneo, identificándose “compañeros innovadores y autoritarios al mismo tiempo, y también tradicionales y democráticos” (p. 3). Todos ellos sirven como referentes (p. 5), aunque “cada año se van varios compañeros, agotados del ritmo de trabajo y hartos del autoritarismo de la Dirección” (p. 62).

Fuente: elaboración propia.

Por último, el análisis de los procesos de legitimación ha descubierto un amplio abanico de estrategias persuasivas, mediante las cuales, por ejemplo, se intentaba convencer de la idoneidad y urgencia de las propuestas de cambio procedentes de las altas esferas. En el marco normativo, uno de los recursos más empleados era la alusión al ámbito internacional, defendiendo los criterios de organismos como la OCDE como referentes para mejorar el sistema educativo nacional, así como el de la *competitividad económica*, principal hilo discursivo de la

LOMCE. En general, se han podido constatar diferencias importantes de estilos, vocabulario y estructuración entre los distintos textos, según sus autores y los receptores a los que se dirigían.

Cabe destacar la identificación tanto de la tipología de acciones característica de cada subcorpus, como de las principales figuras retóricas empleadas. Respecto a lo primero, se detectaron acciones positivas, amables y constructivas, y al mismo tiempo injustificadas, tanto en el primer subcorpus como en el segundo. La apelación afectiva y directa a los sentimientos de las familias-clientes concuerda con el tipo de técnicas psicopolíticas propias de los discursos neoliberales. Otras tantas acciones centraban su atención en la figura del alumnado como protagonista indiscutible del modelo educativo del Centro. Especialmente interesante era el juego de reconocimiento que se establecía entre el alumnado y el docente. Cada uno a su manera, con sus propios procesos y recursos lingüísticos, intentaban construir un discurso educativo propio en respuesta a la dominación que sobre ellos se ejercía. Un ejemplo de esto último se encuentra en las percepciones acerca del aprendizaje basado en proyectos. Así, desde el punto de vista del alumnado:

“(…) es mucho trabajo para nada y se aprende más con un esquema” (DEME-T11); “(…) la mitad de las veces no te puedes poner de acuerdo con el resto de tus compañeros o estos te ignoran tus ideas y solo te dicen lo que tienes que hacer y ya” (DEME-T11); “realmente para mí no llega a ser tan útil lo de los proyectos, ya que además no hay mucho tiempo para las clases para explicar y centrarse en todos los temas porque al final solo te suena una parte de todo el tema” (DEME-T11).

Y, desde la perspectiva docente:

“Algunos alumnos se han acercado hoy a pedirme que, por favor, no hagamos más proyectos cooperativos. Me aseguran que no les gusta porque siempre hay quienes no hacen nada. Yo no sé qué decirles ya para convencerles. Son normas del Centro que cada tema sea trabajado de esta manera..., aunque intento combinarlo con otras cosas para restarle peso y enriquecer el aprendizaje” (DEME-T12).

Discusión y conclusiones

Las numerosas incoherencias discursivas y dificultades prácticas que reflejan los anteriores resultados obligan a cuestionar los verdaderos objetivos de la innovación educativa en el contexto de nuestro estudio. Esto requeriría, de entrada, establecer cierto distanciamiento entre esta, que podríamos reconocer como una *moda innovadora*, y el espíritu renovador característico de las asociaciones, publicaciones y propuestas didácticas surgidas durante las primeras décadas del siglo XX, en la estela de la Escuela Nueva. Frente a una noción de innovación como respuesta contrahegemónica a un problema concreto de la práctica docente, la innovación impuesta desde fuera del aula y de arriba hacia abajo, como la aquí analizada, representa un nuevo paradigma que integra unas connotaciones ideológicas muy específicas. Poncet Souto y González Fernández (2010) titulaban su artículo “Innovar no admite el imperativo” para referir, precisamente, los múltiples inconvenientes que trae consigo el hecho de adoptar propuestas innovadoras diseñadas lejos de la singularidad de cada contexto educativo. En el caso expuesto, ya durante el análisis preliminar surgió, de hecho, la imagen de la clase como *dispositivo de contrapoder*, es decir, como un espacio donde los discursos ajenos a las necesidades reales de los docentes y estudiantes podían y debían ser respondidos de alguna forma.

Fue el abordaje lexicométrico el que evidenció los principales rasgos de la noción de innovación educativa predominante en el corpus. Por un lado, la misma vaguedad y falta de rigurosidad identificada por autores como Carrier (2017) o Cascón-Pereira et al. (2019) permitía que este concepto funcionase como argumento legitimador de cambios como el que representó la LOMCE en España, lo cual resulta consonante con estudios como los de Cañadell (2017b), Moffatt et al. (2016) o Serdyukov (2017), sobre diversos procesos de reforma educativa. Por otro lado, la estrecha conexión entre la innovación y ciertos tópicos económicos (la empresa, el emprendimiento, el gerencialismo, la mercadotecnia, etc.) permite complementar empíricamente reflexiones como las de Cañadel (2017a, 2018) o Slater (2022). A este respecto, cabría destacar específicamente argumentos como el del “deterioro de la competitividad”, empleado en la LOMCE para justificar el recurso al modelo de gestión como estrategia de mejora de la calidad y la eficacia escolares, y que, en términos discursivos, conseguía fusionar el antiguo paradigma de la educación como derecho universal y el reciente paradigma neoliberal de la educación como servicio al alcance de quien pueda permitírselo.

Los significados economicistas y vagos que se atribuían a las estrategias innovadoras tanto en la LOMCE como en el resto de los textos normativos, en la línea de lo expuesto por Gramigna (2010), eran integrados en la filosofía pedagógica del Centro marco de la investigación. El “giro en la metodología” que allí se defendía concordaba con la mayor parte de la literatura existente (Carbonell, 2015; Morad et al., 2021; Pino, 2019) en el fomento apologético y acrítico del aprendizaje activo, cooperativo, competencial, motivador, inductivo, personalizado y, sobre todo, tecnológico, como demostraría empíricamente el análisis lexicométrico. Sin embargo, la atención prestada a las TIC en los discursos institucionales era directamente proporcional a la cantidad de incongruencias metodológicas derivadas justamente de la integración de estas herramientas en el aula. Este hecho sintoniza, en general, con los planteamientos críticos de autores como Ball y Grimaldi (2022), Martínez Martín y Jolonch i Anglada (2019), Montanero Fernández (2019), Morrison et al. (2015), Pareja et al. (2018), Richter et al. (2019) o Williamson (2018).

De manera más concreta, es preciso concordar con Area y Rodríguez (2017), quienes afirmaban que, hasta el momento, los materiales curriculares digitales se han limitado a reproducir la estructura de los libros impresos, sin suponer ninguna aportación metodológica sustancial ni original. También con Campos Martínez (2015), quien visibilizó cierta desconfianza o suspicacia por parte del alumnado hacia el uso educativo de las TIC, o con Ayaz y Karatas (2016), quienes veían las TIC como elementos especialmente perjudiciales para un perfil de alumnado que, por lo general, presenta más dificultades y problemas de atención a la hora de seguir el ritmo de las clases, y, por el contrario, mayor facilidad para desarrollar una fuerte adicción hacia las pantallas. Esto coincide además con lo denunciado por Pérez Pueyo y Hortigüela Alcalá (2020) acerca de la utilización “indiscriminada” de apps o el aprendizaje cooperativo “mal enfocado”, entre otras cuestiones, o por Gallardo Fernández et al. (2020), quienes subrayaban la complejidad y la diversidad de experiencias relativas al uso de la tecnología en las aulas. Finalmente, estudios como el de Rubio y Tejada (2017) permiten enmarcar todas las “tecnoparadojas” identificadas en esta investigación en una argumentación más global acerca de la imperiosa necesidad de trabajar las competencias informacionales o digitales, tanto del alumnado como del profesorado.

Por otra parte, la narrativa autoetnográfica generada en esta investigación, e igualmente deconstruida mediante el abordaje crítico-discursivo desplegado, permite señalar la innovación, entendida como *moda*, como una de las principales causas de la pérdida de bienestar y de

aumento de *malestar* en el profesorado, entendido esto último como un síntoma de la educación neoliberal (Cañadell, 2018; Laval, 2004; Merchán Iglesias, 2013). Una asociación que, hasta ahora, habría permanecido completamente desapercibida en la literatura (Gulka et al., 2022; Pascual Medina y Navio-Gámez, 2018; Mayorga y Pascual, 2019). Como se constató en el marco teórico (Díaz-Gibson et al., 2019; Martínez Martín y Jolonch i Anglada, 2019; Pallarès et al., 2018), los efectos de la innovación van ligados principalmente a una cuestión de voluntad y sentido común, pero también de respeto a la profesión docente, de liderazgo pedagógico y de comunicación por parte de los equipos directivos.

En todo caso, es posible confirmar que el enfoque-crítico discursivo aquí adoptado, aun ceñido a las restricciones propias de un estudio de caso, ha constituido una estrategia idónea para ubicar el problema central de la investigación en un contexto amplio, complejo y contradictorio, donde los discursos innovadores friccionan, e incluso colisionan, con otros tantos discursos y prácticas. No obstante, también es preciso reconocer las muchas vías que ahora deberían abrirse para continuar profundizando en el tema de la investigación: la recepción de los discursos innovadores en las escuelas públicas, con sus gramáticas particulares y, a priori, distintas a las de los centros privados; el papel de los medios de comunicación social, y especialmente de las redes sociales de Internet, en la difusión de los postulados innovadores; o la aplicación de nuevos abordajes metodológicos que integren el ACD dentro de procedimientos analíticos multimodales más amplios.

Respondiendo ya a los objetivos específicos de la investigación, todo lo antedicho nos lleva a concluir lo siguiente:

- 1) Dependiendo del campo discursivo del que provengan y al que se dirijan los discursos innovadores (y, por tanto, de las expectativas e intenciones de los agentes pertenecientes a cada uno de estos campos), tales discursos adoptan unas u otras connotaciones. En este estudio, el posicionamiento más disonante se encontraba en el último subcorpus (correspondiente con los participantes), donde la innovación era fundamentalmente cualquier pequeña modificación para aprender y disfrutar más allá de lo exigido al docente y sus estudiantes por instancias ajenas al aula. La innovación era la autocrítica y el replanteamiento de la propia experiencia, al margen del formato, la herramienta, el tiempo o el lugar que se necesitase para desarrollarla. Era un nuevo discurso que no tenía repercusión hacia otros campos discursivos, pues emergía y culminaba directamente en la práctica del aula.
- 2) Las múltiples tensiones existentes entre las recomendaciones de las leyes, los principios pedagógicos del Centro y las exigencias reales del Departamento de Ciencias Sociales impedían llevar a cabo una implementación efectiva de las medidas innovadoras. Este hecho implicaba, a su vez, la imposibilidad de identificar una mejora real de los procesos educativos mediante la aplicación de nuevos métodos y el uso de nuevas herramientas. De entre las causas que incidían en este problema, cabe destacar el choque entre los discursos pro-innovación de los que participaba el Centro y las prácticas escolares tradicionales que se seguían manteniendo de puertas hacia dentro. Así, cabe confirmar que, en la educación neoliberal, los discursos pro-innovación pueden funcionar como el mejor envoltorio posible para ocultar el protagonismo de ciertos principios y rutinas pedagógicas neoconservadoras.

- 3) La innovación constituye hoy una capacidad o destreza ineludible para cualquier docente en activo, pero esta debe ser trabajada siempre desde una actitud creativa y reflexiva. En nuestro caso de estudio, las causas del malestar docente tenían que ver tanto con problemas tradicionales de la profesión, como con nuevas circunstancias intrínsecas a la manera de entender y practicar la enseñanza innovadora en aquel contexto. Esta combinación sitúa al docente en un lugar incierto, contradictorio, desconcertante, constituyendo, por otra parte, la única manera de convertir al docente en una pieza fácilmente intercambiable, dentro de una realidad socioeducativa que prioriza los flujos económicos por encima de la estabilidad emocional de las personas. Todo ello puede suponer una profunda crisis de identidad, con la inevitable aparición de sentimientos de culpabilidad, desmotivación y desafección hacia la profesión docente. Esta perspectiva permite constatar una estrecha correlación, desatendida hasta el momento en la literatura científica, entre el requerimiento de desarrollar una enseñanza innovadora, las condiciones laborales actuales del profesorado y la aparición del malestar docente.

Bibliografía

ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Holman; ELLIS, Carolyn. *Autoethnography*. Nueva York: Oxford University Press, 2015.

AREA, Manuel; RODRÍGUEZ, Jesús. De los libros de texto a los materiales didácticos digitales. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 16, nº 2, 2017, p. 9-12 <<https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.9>>.

AYAZ, Mehmet Fatih; KARATAS, Kasim. Examining the level of internet addiction of adolescents in terms of various variables. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, vol. 8, nº 3, 2016, p. 238-244 <<https://doi.org/10.18844/wjet.v8i3.780>>.

BALL, Stephen J.; GRIMALDI, Emiliano. Neoliberal education and the neoliberal digital classroom. *Learning Media and Technology*, vol. 47, nº 2, 2022, p. 288-302 <<https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1963980>>.

CAMPOS MARTÍNEZ, José Antonio. Lo cotidiano (entre usos y resistencias) de las TIC en un aula de Educación Secundaria Obligatoria. *Antropología Experimental*, nº 15, 2015, p. 567-580 <<https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2633>>.

CAÑADELL, Rosa. La innovación educativa: ¿Un paso más hacia la educación neoliberal? *Nuestra bandera: revista de debate político*, nº 236, 2017a, p. 86-95.

CAÑADELL, Rosa. Las trampas de la “Nueva” Innovación educativa. *El Viejo Topo*, nº 354-355, 2017b, p. 80-87.

CAÑADELL, Rosa. El asalto neoliberal a la educación. *Con-Ciencia Social* (segunda época), nº 1, 2018, p. 103-117.

CARBONELL, Jaume. *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro, 2015.

CARRIER, Nathalie. How educational ideas catch on: the promotion of popular education innovations and the role of evidence. *Educational Research*, vol. 59, nº 2, 2017, p. 228-240 <<https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1310418>>.

CASCÓN-PEREIRA, Rosalía; MORAL, José David; BRUNET, Ignasi. An exploration of the meanings of innovation held by students, teachers and SMEs in Spain. *Journal of Vocational Education y Training*, vol. 71, nº 1, 2019, p. 1-22 <<https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1575894>>.

DÍAZ-GIBSON, Jordi; CIVÍS, Mireia; FONTANET, Annabel; LÓPEZ, Susana; PRATS, Miquel-Àngel. School head teachers' views of the drive towards educational innovation in Catalonia. *Cultura y Educación*, vol. 31, nº 3, 2019, p. 640-670 <<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630957>>.

GALLARDO FERNÁNDEZ, Isabel María; DE CASTRO CALVO, Ana; SAIZ FERNÁNDEZ, Héctor. Interacción y uso de tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, vol. 38, nº 1, 2020, p. 119-138 <<http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413441>>.

GRAMIGNA, Anita. La paradoja de la innovación inmóvil: reflexiones críticas sobre la mitología educativa de la agenda de Lisboa. *Revista española de educación comparada*, nº 16, 2010, p. 43-73. Disponible en <<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7524/7192>>.

GULKA, Juliana A.; CANTO, Francine; DE OLIVEIRA LUCAS, Elaine R. O uso do discurso do sujeito coletivo como proposta metodológica. A percepção de professores sobre inovação na educação. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, vol. 26, nº 1, 2022, e022021 <<https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.15754>>.

LAVAL, Christian. *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós, 2004.

MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel; JOLONCH I ANGLADA, Anna (coords.). *Las paradojas de la innovación educativa*. Barcelona: Horsori, 2019.

MATEO, Joan. Innovación y evaluación como instrumentos de transformación de los sistemas educativos. En MARTÍNEZ, Miguel; JOLONCH I ANGLADA, Anna (coords.). *Las paradojas de la innovación educativa*. Barcelona: Horsori, p. 83-106.

MAYORGA, Rodrigo; PASCUAL, Javier. Innovación educativa y producción de identidades: el caso del Programa Interdisciplinario de Investigación Escolar. *Educação e Pesquisa*, nº 45, e194287, 2019 <<http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945194287>>.

MERCHÁN IGLESIAS, Francisco Javier. Docentes, familias y alumnos en las políticas neoliberales. *ConCiencia Social*, nº 17, 2013, p. 137-144. Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4498746.pdf>>.

MOFFATT, Ken; PANITCH, Melanie; PARADA, Henry; TODD, Sarah; BARNOFF, Lisa; ASLETT, Jordan. "Essential cogs in the innovation machine": The discourse of innovation in Ontario educational reform. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 38, nº 4, 2016, p. 317-340 <<https://doi.org/10.1080/10714413.2016.1203680>>.

MONTANERO FERNÁNDEZ, Manuel. Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo. ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría de la educación*, vol. 31, nº 1, 2019, p. 5-34 <<https://doi.org/10.14201/teri.19758>>.

MORAD, Sigal; RAGONIS, Noa; BARAK, Miri. An integrative conceptual model of innovation and innovative thinking based on a synthesis of a literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100824, 2021 <<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100824>>.

MORRISON, Jennifer; ROSS, Steven M.; CORCORAN, Roisin P. Do teachers and students get the ed-tech products they need: The challenges of ed-tech procurement in a rapidly growing market. *World Journal on Educational Technology*, vol. 7, n° 1, 2015, p. 63-86 <<https://doi.org/10.18844/wjet.v7i1.25>>.

PALLARÈS, Marc; CHIVA, Óscar; LÓPEZ, Ramón; CABERO, Ismael. *La escuela que llega: tendencias y nuevos enfoques metodológicos*. Barcelona: Octaedro, 2018.

PARDO ABRIL, Neyla Graciela. *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Segunda edición. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2013.

PAREJA, Natalie; TONDEUR, Jo; VOOGT, Joke; BRUGGEMAN, Bram; MATHIEU, Griet; VAN BRAAK, Johan. Practical considerations informing teachers' technology integration decisions: the case of tablet PCs. *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 27, n° 2, 2018, p. 165-181 <<https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1414714>>.

PASCUAL MEDINA, Javier Pascual; NAVIO-GÁMEZ, Antonio (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 22, n° 4, p. 71-90 <<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>>.

PÉREZ PUEYO, Ángel; HORTIGÜELA ALCALÁ, David. ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, n° 37, 2020, p. 639-647 <<https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>>.

PINI, Mónica (comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM EDITA, 2009.

PINO, Margarita. Metodologías activas como clave en los procesos de innovación en la escuela. En SANTOS, Miguel A.; VALLE, Antonio; LORENZO, María del Mar (eds). *Éxito educativo. Claves de construcción y desarrollo*. Valencia: Tirant Humanidades, 2019, p. 129-150.

PONCET SOUTO, Marta; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Rufino. Innovar no admite el imperativo. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 14, n° 1, 2010, p. 237-250. Disponible en <<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20541>>.

RICHTER, Jennifer; HALE, Annie E.; ARCHAMBAULT, Leanna M. Responsible innovation and education: integrating values and technology in the classroom. *Journal of Responsible Innovation*, vol. 6, n° 1, 2019, p. 98-103 <<https://doi.org/10.1080/23299460.2018.1510713>>.

ROGERS, Rebecca. *An introduction to critical discourse analysis in education*. Segunda edición. Nueva York: Routledge, 2011.

RUBIO, Vanesa; TEJADA, José. Las competencias informacionales de los docentes y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, vol. 8, n° 1, 2017, p. 127-140. Disponible en <<https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/189>>.

SERDYUKOV, Peter. Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching y Learning*, vol. 10, n° 1, 2017, p. 4-33 <<https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>>.

SLATER, Graham B. Terms of endurance resilience, grit, and the cultural politics of Neoliberal education. *Critical Education*, vol. 13, n° 1, 2022, p. 1-16 <<https://doi.org/10.14288/ce.v13i1.186530>>.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía, 2002.

WILLIAMSON, Ben. Silicon startup schools: technocracy, algorithmic imaginaries and venture philanthropy in corporate education reform. *Critical Studies in Education*, vol. 59, n° 2, 2018, p. 218-236 <<https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1186710>>.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael (comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003.

Ficha bibliográfica:

LUNA, Diego; PINEDA-ALFONSO, José Antonio. El impacto de los discursos innovadores en la escuela: un estudio de caso. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de julio de 2024, vol. XXVIII, n° 292. DOI: <http://doi.org/10.1344/ara2024.292.46812>

Menú Geo Crítica