



Desarrollo de la creatividad en la escuela: análisis y propuesta de mejora de un proyecto escolar

Development of creativity in the school: analysis and improvement proposal of a school project

Alumna: Marianne Hahn Roth

Tutora: Eva Liesa Hernández

TFM ESPECIALIDAD DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

CURSO 2017 - 2018



Resumen

Considerar la creatividad como una meta educativa clave refleja una clara necesidad de la sociedad del siglo XXI, ya que no existe construcción del conocimiento sin ella (Clouder, 2012). La creatividad es una capacidad básica de la inteligencia y toda persona puede ser creativa si se dan las condiciones adecuadas. En este sentido, la escuela constituye un espacio por excelencia para desarrollarla.

El objetivo del presente trabajo es, por un lado, analizar un proyecto de una corporación de escuelas que busca ser un espacio donde los estudiantes puedan desarrollar su creatividad. Y, por otro lado, diseñar una propuesta de mejora dirigida a introducir cambios en la implementación del proyecto en las próximas ediciones.

El análisis del proyecto se ha realizado mediante las percepciones del profesorado implicado en el proyecto a través de un cuestionario. Con los datos recopilados se han analizado las percepciones de los docentes con respecto a: la definición y los objetivos del proyecto, la conexión con los intereses de los estudiantes, los ámbitos que se desarrollan, la organización de las sesiones, la sostenibilidad humana, las fases del proceso creativo y el proceso de evaluación.

A partir de los resultados obtenidos, se han detectado los principales ámbitos de mejora que debían solventarse y se ha desarrollado una propuesta que ha incluido objetivos y acciones de mejora vinculadas al curso académico 2018-19 y para el próximo curso 2019-20, profundizando especialmente en el planteamiento evaluativo.

Palabras clave: Creatividad escolar, Competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendimiento, Intereses de los estudiantes, Planteamiento evaluativo.

Abstract

Considering creativity as a key educational goal reflects a clear need for 21st century society, since there is no knowledge construction without it (Clouder, 2012). Creativity is a basic capacity of intelligence and every person can be creative if the right conditions exist. In fact, the school is an excellent environment to develop it.

The purpose of this study is, on one hand, to analyze a project of a school corporation which seeks to be a space where students can develop their creativity. And, on the other hand, design an improvement proposal intended to introduce changes in the implementation of the project in future editions.

The project analysis has been carried out through the perceptions of the teachers involved in the project through a questionnaire. With the data collected we analyze the perceptions that teachers have regarding: the definition and the objectives of the project, the connection with the interests of the students, the areas that are developed, the organization of the sessions, the human sustainability, the phases of the creative process and the evaluation process.

Based on the results, the main areas of improvement were detected and a proposal was developed that includes objectives and improvement actions linked to the academic year 2018-19 and for the next academic year 2019-20, with particular emphasis on the evaluation.

Key words: School creativity, Competence of autonomy, personal initiative and entrepreneurship, Students interests, Evaluation.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
PARTE I. REFERENTES TEÓRICOS.....	8
1. Competencias y Creatividad desde el Currículum Escolar.....	8
2. Estrategias Metodológicas y Evaluativas.....	9
¿Cómo se desarrolla la creatividad en la etapa escolar?	10
¿Cómo se evalúa la creatividad?.....	13
3. Rol del Docente	16
PARTE II. TRABAJO DE CAMPO	19
1. Contexto de Intervención	19
2. Proyecto Analizado.....	20
3. Objetivos del Trabajo de Campo	22
4. Método	22
Muestra.	22
Instrumento.....	23
Procedimiento de recogida y análisis de datos.	25
5. Resultados	26
6. Conclusiones	39
Conclusiones por dimensión.....	39
Conclusiones generales.	41
PARTE III. PROPUESTA DE MEJORA	44
1. Introducción.....	44
2. Necesidades, Objetivos y Acciones del Plan de Mejora	45
3. Propuestas de Mejora del Planteamiento Evaluativo para el curso 2019-20	52
LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	57
REFERENCIAS.....	59

INTRODUCCIÓN

La rápida transición de una economía industrial a otra basada en el conocimiento y la información ha generado una serie de problemas que han provocado un aumento en las necesidades creativas. La gestión del conocimiento ya no se puede realizar como antes, debido a que no sólo es necesario conservar y reproducir la experiencia anterior, sino que también se debe transformar para generar un nuevo conocimiento. Esta es la principal característica del pensamiento creativo, dado que no hay construcción del conocimiento sin creatividad (Clouder, 2012).

La capacidad de imaginar y crear es la que nos ha permitido evolucionar a lo largo de la historia, impulsándonos a través de los siglos a encontrar soluciones a los retos que se nos presentan diariamente, ayudándonos a mejorar nuestra vida, entorno y sociedad (Marina, 2014). En este sentido, Lev Vigotsky fue un visionario al resaltar la importancia de cultivar la creatividad en la etapa escolar, ya que advirtió que precisamente es la actividad creadora humana la que hace al ser humano una criatura orientada hacia el futuro: alterando el presente y creando el futuro (Vigotsky, 1967/2004).

En los últimos años se ha observado un mayor protagonismo de la creatividad en los debates sociales, educativos y políticos. En el 2001 se celebró en Barcelona el Primer Congreso de Creatividad y Sociedad, organizado por la Universidad de Barcelona, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Ramón Llull y la Asociación para la Creatividad. Además, el 2009 fue declarado el año europeo para la creatividad e innovación y, en el marco estratégico para la cooperación europea, se contempló como un objetivo estratégico el incremento de la creatividad y la innovación en todos los niveles educativos y formativos (Consejo de la Unión Europea, 2010).

En relación al marco legal español, la Ley Orgánica de Educación anterior especificaba que una de las finalidades del sistema educativo español era desarrollar la creatividad del alumno junto con su iniciativa personal y su espíritu emprendedor (LOE 2/2006, de 3 de mayo). Luego, el preámbulo de la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa recoge que las habilidades cognitivas, siendo

imprescindibles, no son suficientes ya que también se deben adquirir desde edades tempranas una serie de competencias transversales tales como, la creatividad (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre). Por consiguiente, la Generalitat de Catalunya, en el Decreto 119/2015 de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria, señala que la educación primaria debe contribuir a la consecución del objetivo: “Tenir consciència del valor del treball individual i col·lectiu i desenvolupar hàbits d’esforç i treball en l’estudi, així com actituds de confiança, amb iniciativa personal i emprenedoria, autodisciplina, sentit crític, responsabilitat, curiositat, interès, plaer per aprendre i creativitat en l’aprenentatge” (art. 3 DECRET 119/2015, de 23 de juny).

A su vez, en el Decreto 187/2015 de ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria, la Generalitat informa que la educación secundaria obligatoria debe contribuir a desarrollar las habilidades y las competencias que permitan: “Desenvolupar l’esperit emprenedor i la confiança en si mateix, la participació, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats” (art. 3 DECRET 187/2015, de 25 d’agost).

Por todo lo expuesto anteriormente, considerar la creatividad como una meta educativa clave no es cuestión de modas, sino que refleja una clara necesidad de la sociedad del siglo XXI. Tal como lo señala la literatura (Gardner, 2005; Clouder, 2012; Marina, 2014; Consejo de la Unión Europea, 2010), la creatividad es una capacidad básica de la inteligencia que se encuentra latente en el ser humano y todos los niños pueden ser creativos si se dan las condiciones adecuadas; por lo cual, es esencial plantear experiencias educativas que la ejerciten.

El objetivo principal de este trabajo consiste en analizar un proyecto de una corporación de escuelas, que busca ser un espacio donde los estudiantes, de 5º de primaria a 2º de ESO, puedan desarrollar su creatividad al trabajar en un ámbito que escojan y realizar un proyecto consensuado con un equipo de compañeros. Es importante señalar que el análisis del proyecto se ha realizado mediante las percepciones del profesorado implicado en el proyecto a través de un cuestionario. Luego, a partir de los resultados obtenidos, se detectan cuáles son los principales ámbitos de mejora y se proponen acciones de mejora, profundizando especialmente en el planteamiento evaluativo.

A lo largo del presente trabajo, se señalan algunas teorías y conceptos que permiten dilucidar los elementos centrales que deben ser incorporados al momento de realizar una revisión del proyecto. A continuación, se presenta el trabajo de campo llevado a cabo para analizar el proyecto, junto con los resultados y las conclusiones obtenidas. Además, se dan a conocer propuestas de mejora que están dirigidas a introducir cambios en la implementación del proyecto en las próximas ediciones. Finalmente, se señalan algunas limitaciones y prospectiva del análisis del proyecto y de la propuesta de mejora.

PARTE I. REFERENTES TEÓRICOS

Para dar a conocer los elementos centrales que deben ser incorporados al momento de realizar un análisis y una propuesta de mejora del proyecto, el siguiente capítulo se estructura en tres apartados. En primer lugar, se da a conocer como se considera la creatividad desde el currículum escolar. En segundo lugar, se indican estrategias metodológicas y evaluativas de la creatividad. Finalmente, se señala el rol que deben cumplir los docentes en proyectos de esta temática.

1. Competencias y Creatividad desde el Currículum Escolar

El Decreto 119/2015 de la educación primaria, indica que una competencia básica se entiende como la capacidad de una persona de resolver problemas reales en contextos diversos integrando conocimientos, habilidades prácticas, actitudes y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz y satisfactoria. A su vez, señala que una de las ocho competencias básicas que debe adquirirse al finalizar la educación obligatoria es la competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendimiento, definida como:

És l'adquisició de la consciència i l'aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de si mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, d'imaginar projectes i de convertir les idees en les accions, d'aprendre de les errades, d'assumir riscos i de treballar en equip (annex 1 DECRET 119/2015, de 23 de juny).

El objetivo de trabajar esta competencia es promover en los estudiantes las competencias, valores y actitudes de autonomía, iniciativa personal, creatividad, planificación, organización, toma de decisiones y trabajo en equipo, que fomentan una actitud de superación personal ante la vida. Por lo tanto, tal como señala el Departament d'Ensenyament de la Generalitat en el documento Emprendimiento en la Educación Infantil y Primaria (s.f.), para trabajar esta competencia es necesario incidir en el desarrollo de las

competencias personales relacionadas con la autonomía y la toma de decisiones, la reflexión y la asunción de las consecuencias de los propios actos. Además, indican que los contenidos curriculares deben trabajarse desde la perspectiva de los valores de emprender, planificar y gestionar proyectos vitales que provoquen cambios e innovaciones en cualquier entorno.

Así mismo, se especifica que la creatividad es una habilidad que se puede aprender, desarrollar y evaluar. Está vinculada con el pensamiento original, con la imaginación constructiva y con el pensamiento divergente, ya que supone siempre nuevas asociaciones de ideas que generan soluciones originales y a la vez innovadoras. Por lo tanto, indican que es necesaria la promoción de la creatividad con propuestas que propicien el intercambio de puntos de vista, la generación de nuevos productos y el desarrollo y transformación de ideas en actos (Departament d'Ensenyament, s.f.).

En cuanto a la educación secundaria obligatoria, el Decreto 187/2015 determina que las competencias del ámbito personal y social están relacionadas con aspectos del crecimiento y aprendizaje del estudiante, el cual se encuentra en un proceso madurativo crucial para su desarrollo integral. La consecución de estas competencias debe facultar al estudiante construir su propio proyecto de vida, permitiéndole interactuar y participar en el contexto de un mundo plural y cambiante. Además, todas estas habilidades personales deben permitir al alumno desarrollar actitudes positivas, activas y emprendedoras en todos los ámbitos de su vida, la cual se podrá ver reflejada en acciones que permitan adquirir compromisos sociales, desplegar capacidades creativas, impulsar proyectos personales y colaborativos que le ayuden a construir modelos de vida personal, social y profesional satisfactorios. Por último, es crucial señalar que las competencias básicas del ámbito personal y social se deben considerar como una continuación de las adquiridas a lo largo de la etapa de la educación primaria; en concreto, las que están vinculadas a los ámbitos de aprender a aprender, y de autonomía, iniciativa personal y emprendimiento (Departament d'Ensenyament, 2018a).

2. Estrategias Metodológicas y Evaluativas

La creatividad según Jonathan, Plucker, Beghetto & Dow (2004, citado en Meijer & Oosterheert, 2018), se puede describir como la interacción entre aptitud, proceso y entorno mediante el cual un individuo o grupo

origina un producto que es novedoso y útil. Por otra parte, Sternberg (2010, citado en Clouder, 2012), señala que la creatividad es tanto un hábito y una actitud ante la vida, como una facultad que está presente en todo ser humano. Además, advierte que la creatividad se manifiesta en cada uno de nosotros en diferentes grados en función de la complejidad de los procesos que intervienen (base biológica y condicionantes ambientales y relacionales). La finalidad de este apartado es argumentar que la escuela constituye un espacio por excelencia para desarrollar la creatividad si se dan unas condiciones determinadas (Marina, 2014; Meijer & Oosterheert, 2018).

¿Cómo se desarrolla la creatividad en la etapa escolar?

Para desarrollar la creatividad infantil, en primer lugar se deben cambiar aquellos entornos que no promueven la creatividad y luego implementar programas o actividades que buscan desarrollar la creatividad, ya que las mejores técnicas o programas creativos no pueden compensar una cultura que inhibe la creatividad (Clouder, 2012).

Un centro educativo creativo es un lugar donde los estudiantes y docentes están motivados, con propósitos y metas compartidas, abiertos a nuevas ideas e innovaciones, con la voluntad de tomar riesgos, aceptando las diferencias y la diversidad de la comunidad al adaptarse a las capacidades, intereses y biografías de cada uno de sus estudiantes. Así mismo, es una escuela que tiene tiempo para actividades creativas, buscan en conjunto soluciones creativas, tolerando el error en la búsqueda de mejores soluciones y proporcionando tiempo para la práctica y el desarrollo de las ideas. Mas aún, los estudiantes son capaces de colaborar con sus compañeros y de compartir ideas, es decir, son compañeros de aprendizaje que generan y proporcionan retroalimentación de ideas, colaborando como parte de un equipo en proyectos creativos. Por lo tanto, son escuelas que promueven la creatividad de manera general y generan capital creativo, esto implica un conjunto de habilidades, compromisos, ambiente adecuado, recursos creativos y un equipo de compañeros que apoya (López, 2008; Marina, 2014; Meijer & Oosterheert, 2018).

En relación a las estrategias que se pueden utilizar para desarrollar la creatividad, la literatura señala que existen diversas experiencias educativas (Kaufman & Sternberg 2010; Robinson, 2011; Clouder, 2012;

Marina, 2014; López & González, 2016; Meijer & Oosterheert, 2018). Por un lado, algunos centros han organizado el entorno físico para que promueva el proceso creativo y puedan surgir ideas, acciones y productos creativos. Además, fomentan el diálogo y la capacidad de análisis para enfrentarse a los problemas, al observar los hechos desde ópticas diferentes, desarrollando la capacidad de combinar dos o más elementos del conocimiento que, generalmente, no están asociados entre sí. Así mismo, valoran el pensamiento genuino y transgresor, apoyando la motivación intrínseca y la autonomía del alumno. De igual modo, desarrollan y enriquecen el aprendizaje experiencial, trabajando con modelos personales y mentores que quieran compartir su propia experiencia. Mas aún, promueven la curiosidad intelectual mostrándoles a los estudiantes un mundo rico y estimulante. En este sentido, se ha demostrado que la curiosidad es una actitud que sustenta la creatividad ya que permite al niño indagar y conocer las bases necesarias de un fenómeno para que luego pueda innovar sobre él. En resumen, se requiere una actitud de tolerancia y valoración, pero también marcos de referencia y métodos que permitan comportamientos y pensamientos divergentes, que promuevan la curiosidad, el pensamiento crítico, la reflexión y la resolución de problemas en el aula.

A su vez, para introducir de manera efectiva la creatividad en la educación escolar, se debe implicar una mayor apertura en los procesos educativos y un incremento de la enseñanza personalizada. La creatividad es un fenómeno complejo y está vinculada a las fortalezas y talentos individuales, como también, con la interacción e intercambio fructífero con los demás. De manera que una tarea esencial de la educación debe ser enseñar a los estudiantes a descubrir sus propias fortalezas creativas, debido a que la creatividad surge de habilidades y destrezas ordinarias, más que de un talento especial o de alta capacidad (Kaufman & Sternberg 2010; Marina, 2014). Es decir, la elección de métodos educativos creativos debe guiarse por una comprensión de la naturaleza e intereses de los estudiantes. Esto implica crear una atmósfera de interés en las aportaciones realizadas por los alumnos, disponer de un enfoque adecuado de comunicación entre los estudiantes y los docentes para apoyar el proceso de autoconfianza y autodesarrollo, ofreciéndoles un clima de trabajo y aprendizaje adecuado, así como espacios para desarrollar un pensamiento individual de

generación de ideas y experimentación mediante prueba-error, guiados por una retroalimentación ajustada, continua y de calidad (Clouder, 2012).

Métodos educativos para trabajar la creatividad.

Uno de los primeros estudios sobre métodos creativos se atribuye a Wallas (1926, citado en Marina, 2014) que realizó una división del proceso creativo en cuatro fases, las cuales tuvieron una gran influencia en las investigaciones posteriores sobre el tema. La primera fase del modelo es la *preparación*, que tiene por objetivo definir el problema o el tema principal a partir de la observación y del estudio. La segunda fase es la *incubación*, donde se busca apartar el tema de la mente durante un tiempo y permitir que el material se elabore y organice internamente de forma no consciente. La tercera es la *iluminación*, donde la nueva idea finalmente emerge y permite resolver el problema; y la última fase es la de *verificación*, en la que el innovador realiza una evaluación crítica de las ideas que aparecen en su mente.

Otro método para generar ideas innovadoras es el *Design Thinking*, que comenzó a desarrollarse en la Universidad de Stanford a partir de los años 70 y proviene de la forma en la que trabajan los diseñadores de producto. Actualmente también se utiliza en el ámbito educativo con el objetivo de promover el pensamiento creativo, el trabajo en equipo y la responsabilidad de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Se trata de un enfoque estructurado para la generación y la evolución de las ideas, basado en la capacidad de ser intuitivo para interpretar lo que se observa y de desarrollar ideas emocionalmente significativas para quienes son los receptores de lo que se está diseñando (IDEO, 2013). El proceso de *Design Thinking* se compone de cinco etapas fundamentales, desde la identificación de un reto de diseño hasta la búsqueda y la construcción de una solución. Sin embargo, Brown (2008, citado en Marina, 2014) asegura que el proceso puede ser descrito metafóricamente como un sistema de espacios más que una serie predefinida de pasos ordenados. Los espacios demarcan diferentes tipos de actividades relacionadas que juntas configuran el continuum de la innovación: inspiración, ideación e implementación. Por último, en cada una de estas etapas se pueden utilizar diversas técnicas que permiten llevar a cabo su objetivo, como por

ejemplo, en la etapa de la ideación se pueden utilizar técnicas como la lluvia de ideas o *brainstorming*, matriz FODA, guion gráfico, entre otras¹.

¿Cómo se evalúa la creatividad?

Para comenzar, es importante resaltar que la evaluación permite valorar la actividad educativa y controlar el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que nos permite recoger información, emitir juicios de valor sobre los aprendizajes y tomar decisiones para rendir cuentas y mejorar la práctica. Además, debe basarse en criterios objetivos, válidos y fiables, apoyándose en indicadores que muestren el grado de logro de los objetivos educativos a la comunidad en general (Sanmartí, 2010; Mauri & Rochera, 2010; Departament d'Ensenyament, 2018b).

Mas aún, tal como señalan Mauri & Rochera (2010), es primordial señalar que la evaluación debe cumplir una serie de características para que logre cumplir su función social y pedagógica. Una primera característica es que la evaluación debe ser continua, esto significa que, por un lado, la evaluación se desarrolla unida al proceso de enseñanza y aprendizaje para así poder brindar información antes, durante y después del mismo; por otro lado, la evaluación constituye una práctica continua en sí misma, debido a que se plasma en situaciones y actividades diversas que suceden en diferentes etapas del proceso y que guardan entre ellas relación de continuidad y coherencia.

En segundo lugar, la evaluación es una práctica que regula tanto la actividad individual del aprendiz como la actividad conjunta entre profesor y estudiante, facilitando el funcionamiento articulado y conjunto de uno y otro durante este proceso. Por consiguiente, la regulación se produce con una doble finalidad: ajustar el tipo y el grado de ayuda educativa del profesorado a las necesidades de los alumnos, que se entiende como evaluación formativa; implicar a los alumnos en la gestión de su propio aprendizaje para lograr los objetivos de aprendizaje marcados, entendida como evaluación formadora.

¹ Para una mayor información de las técnicas que se pueden utilizar, revisar <http://www.designthinking.es/inicio/index.php>

En tercer lugar, la evaluación es una práctica distribuida y mediada por instrumentos, incluido el lenguaje de la evaluación. Se considera una práctica distribuida ya que depende de los esfuerzos conjuntos entre el profesorado y el alumnado, dirigidos a lograr metas compartidas por medio de diálogos y cuestionamientos de las diferentes actividades que realizan. Además, los instrumentos proporcionan recursos para orientar la actividad de evaluación y lograr que el estudiante progrese.

Por último, la evaluación debe ser una práctica auténtica, es decir, valorar el aprendizaje de los estudiantes en condiciones próximas a las actividades relevantes en una determinada comunidad de práctica, comprobando el uso y la funcionalidad de los aprendizajes de una manera localizada, sin separarlos del contexto de aplicación, integrando los contenidos que se deben movilizar para actuar de manera competente y promoviendo competencias de autorregulación de los aprendizajes.

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente y tal como se presentó en el Primer Congreso de Creatividad y Sociedad (Holz, 2001), si la creatividad es una meta educativa y una habilidad del pensamiento que debe ser desarrollada, es prioritario establecer criterios, orientaciones y formas de evaluación abiertas y dialógicas que informen del progreso de ésta, ya que la evaluación es un referente intrínseco a todo proceso formativo. Un modelo de aprendizaje dialógico, donde se activan los procesos de autonomía del estudiante al darle mayor control sobre su propio proceso de aprendizaje, es un enfoque que habilita espacios didácticos para la creatividad y el aprendizaje creativo gracias a la inclusión de enfoques personales y puntos de vista de los estudiantes en el aula (Clouder, 2012). Este modelo engendra el cambio de un enfoque basado en los resultados a uno basado en el proceso en sí mismo, por lo que la evaluación se traslada desde el final de la fase a todo el proceso de aprendizaje. A su vez, se ha planteado la necesidad de definir cuáles son los atributos o cualidades de un producto creativo, sin embargo, tal como los señalan López & González (2016), se deben plantear en función de un ámbito específico y no a nivel general ya que, por ejemplo, son diferentes los atributos de un producto tecnológico de una obra artística o arquitectónica.

Desde el marco legal, establecen que la práctica evaluativa de las competencias básicas del ámbito de autonomía, iniciativa personal y emprendimiento, debe hacer posible la regulación de los aprendizajes

competenciales por parte del docente y la autorregulación por parte del alumnado. Esto significa que no sólo se debe entregar una calificación de la adquisición de la competencia, sino que a través de los instrumentos de evaluación elegidos, se deben dar las ayudas pedagógicas a cada estudiante para que potencie su implicación en el proceso de aprendizaje de la competencia. Es más, los instrumentos deben permitir tomar decisiones evaluativas a partir de las acciones de los estudiantes, por tanto, se deben utilizar diversas formas de observación sistemática para realizar el seguimiento. Por otra parte, advierten que al plantear actividades específicas no se puede perder de vista la relación con la actuación ya que, como se expuso anteriormente, las competencias están directamente ligadas con el saber actuar. Es decir, se debe evaluar los conceptos, los procedimientos y las actitudes relacionados con la competencia en cuestión. Por último, a efectos prácticos, se deben definir unos indicadores que concreten adecuadamente lo que se quiere evaluar y una rúbrica que establezca la gradación en el logro de las competencias (Departament d'Ensenyament, s.f.).

La evaluación de las competencias básicas del ámbito de autonomía, iniciativa personal y emprendimiento consiste en decidir el grado de consecución de las competencias relacionadas con las habilidades personales, emocionales y la creación y realización de proyectos individuales y colectivos (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Dimensiones y competencias básicas del ámbito de autonomía, iniciativa personal y emprendimiento.

Dimensión	Competencia
Dimensión autoconcepto	Competencia 1. Tomar conciencia de las propias potencialidades y carencias en los diferentes ámbitos de la vida.
	Competencia 2. Adquirir confianza y seguridad en uno mismo.
Dimensión creación y realización de proyectos individuales y colectivos	Competencia 3. Plantear y materializar proyectos personales.
	Competencia 4. Implicarse activamente en la realización de proyectos colectivos.

Nota. Tabla extraída del Departament d'Educació.

3. Rol del Docente

El actual modelo educativo centrado en el aprendizaje, definido por la necesidad de construir el conocimiento en vez de simplemente recibirlo de manera cerrada y organizada, ha generado fortalecer al estudiante como centro del proceso de aprendizaje y de reorientar el rol del docente como mediador entre el estudiante y el conocimiento. De ahí que los docentes están llamados a redescubrir, inventar o encontrar nuevas estrategias que le permitan ajustar sus procesos de enseñanza de manera coherente con los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Liesa, Castelló & Becerril, 2018).

Por consiguiente, enseñar para desarrollar la creatividad obliga a establecer una relación diferente entre el profesor y el alumno, así como entre los mismos estudiantes. Más aún, tal como señala López (2008), enseñar para desarrollar la creatividad es quizás una de las metas educativas más complejas debido a que busca fomentar lo divergente en un entorno convergente, lo indefinido en un sistema que busca transmitir lo definido y conocido, y el profesor se debe colocar en una posición desconocida: de pregunta, de incertidumbre, de desconocimiento ante lo que el estudiante le va a proponer.

El docente, como mediador o facilitador del aprendizaje del estudiante, debe procurar un clima afectivo, reflexivo y productivo en el grupo, organizando el ambiente educativo y proporcionando experiencias enriquecedoras que permitan brindarle a los estudiantes una educación innovadora, divergente y creativa acorde con las exigencias de la sociedad actual. El aula creativa surge cuando se realiza una planificación rigurosa de secuencias de aprendizaje y, al mismo tiempo, se establecen tareas abiertas y desafiantes a los alumnos. Es por esto que Quitian (2006, citado en López 2008) adjudica al maestro el papel de dinamizador, facilitador, acompañante, gestor de ambientes que enriquezcan, construyan y provoquen el acto creativo.

Por su parte, Gervilla (2003) señala que los docentes que buscan desarrollar la creatividad tienen las siguientes características: promueven la flexibilidad intelectual del alumno; estimulan al estudiante a autoevaluar su progreso; despiertan en el alumno la sensibilidad a los sentimientos y estados de ánimo de otra gente, a impresiones ópticas y acústicas y a problemas sociales, personales y escolares; prestan

atención a las preguntas de sus estudiantes; promueven la motivación; brindan al alumno la oportunidad de manejar materiales, herramientas, conceptos, ideas y estructuras; educan la tolerancia a la frustración, para que aprendan a aceptar fracasos; tienen la capacidad para vivificar la enseñanza; se esfuerzan para ajustarse al nivel de sus alumnos; buscan la originalidad en el lenguaje; aprecian el progreso de sus estudiantes; y el humor ocupa un lugar en su proceso de enseñanza.

A su vez los autores Meijer & Oosterheert (2018) indican que los docentes que buscan cultivar la creatividad se preocupan por las cualidades personales, intereses y talentos de los estudiantes, creando un espacio para que los alumnos aborden individualmente y con compañeros los desafíos creativos. Además, saben que no son los (únicos) expertos y reciben abiertamente las sorpresas e iniciativas de los estudiantes; valorando el pensamiento no convencional y, al mismo tiempo, estableciendo límites si es necesario. Los docentes enfatizan el placer y el beneficio y, en ocasiones, la frustración del funcionamiento creativo, discutiendo qué constituye calidad creativa dentro de un desafío o dominio en particular. Los profesores observan con curiosidad, desde una amplia perspectiva de desarrollo, cómo se cultiva la creatividad de sus alumnos y, a su vez, los estudiantes saben de antemano cómo, por quién y con qué propósito(s) se evaluarán sus ideas creativas. Mas aún, los maestros aprecian los esfuerzos de los alumnos, brindando comentarios sobre sus cualidades creativas, ideas y productos.

Por otro lado, el docente creativo debe entender los elementos que componen la creatividad, saber como se formula y poseer la capacidad de usar los medios adecuados que consigan el éxito de las técnicas (López, 2008). Es decir, es esencial para los profesores tener el conocimiento práctico de las condiciones que promueven la creatividad y que respaldan su desarrollo ulterior en el aula, de modo que implica la comprensión del fenómeno mismo de la creatividad y la orientación para apoyar y controlar los procesos creativos en las escuelas.

El Primer Congreso de Creatividad y Sociedad (Holz, 2001) señaló que el desarrollo de estrategias didácticas innovadoras debe ser una constante en la formación inicial y permanente del profesorado la cual, a su vez, debe incidir en la dimensión emocional, axiológica y actitudinal del docente ya que debe

considerarse como un proceso de aprendizaje vivencial. Por lo tanto, el aprender a enseñar para desarrollar la creatividad, debe abordarse como parte del proceso de desarrollo de identidad profesional del docente. Es decir, los docentes en formación deben ser incitados y estimulados a participar en el aprendizaje de cómo cultivar la creatividad durante su período de formación, dado que requiere que se replanteen su rol y su identidad profesional para lograr cambios en sus actitudes y disposiciones; de un maestro "que sabe las respuestas" a un maestro "que desafía a los alumnos a producir resultados desconocidos" (Meijer & Oosterheert, 2018). Además, las investigaciones advierten que los programas de acompañamiento con un mayor impacto a largo plazo son aquellos que inciden en la identidad profesional del docente (Monereo, 2010; OECD, 2017; entre otros).

Finalmente, es fundamental recalcar que la integración de estrategias creativas en la organización y gestión de instituciones educativas es una realidad creciente, donde los programas educativos de calidad y los centros escolares eficientes, adoptan modelos creativos y experimentales de docencia. En concreto, el trabajo de colaboración es una estrategia creativa de desarrollo organizacional ya que las redes que promueven el intercambio de experiencias e ideas creativas ayudan a regenerar el compromiso de los docentes y a incrementar la calidad de su metodología pedagógica en general (Clouder, 2012; Holz, 2001).

PARTE II. TRABAJO DE CAMPO

1. Contexto de Intervención

El presente trabajo se realiza desde el Área de Pedagogía e Innovación de una corporación de escuelas de Cataluña. Dicha área ofrece conocimiento pedagógico y propone los recursos necesarios para el pleno desarrollo del modelo educativo de la corporación a cada una de las ocho escuelas con las cuales trabaja en red. Además, facilita la evaluación de resultados para el liderazgo y la toma de decisiones de la institución, y contribuye a modelar el aprendizaje profesional promoviendo la actualización, la experimentación y la autoevaluación constante. A modo general, el Área de Pedagogía e Innovación tiene cinco ámbitos de actuación: desarrollo del modelo pedagógico; evaluación de programas; diseño de la formación vinculada al desarrollo y mejora del modelo pedagógico; facilitar recursos y materiales para alumnos y profesores de la corporación; y difusión del modelo pedagógico (Programación de Objetivos Estratégicos, 2018-2019).

En cuanto a la corporación de escuelas, desde el 2009 ha buscado construir un nuevo modelo educativo, basado en los principios y valores de la pedagogía ignaciana y en los avances de la pedagogía, psicología y neurociencia. Por último, es importante señalar que el funcionamiento de la corporación es a través de diversos consejos directivos, de los cuales se explicarán brevemente dos debido a su relación con el proyecto analizado. Por un lado, en cada una de las ocho escuelas, existe un director del centro, un director de cada etapa educativa, un gerente y un director de pastoral: todos ellos conforman el Consejo de la Escuela. Por otro lado, a nivel de la red de escuelas, existen los Consejos de Dirección de Etapa donde cada una de las etapas educativas dispone de un mecanismo de impulso configurado por: un director general de escuela, un gerente, un responsable de etapa y los directores de etapa de cada uno de los ocho centros. El objetivo de este consejo es garantizar la coherencia vertical y transversal de la transformación educativa.

Etapas educativas de la corporación.

La corporación reorganizó los niveles educativos de las escuelas en seis etapas educativas distintas. En particular, el proyecto analizado se desarrolla en la etapa que incluye los niveles de 5º de primaria a 2º de

ESO, la cual es una etapa que responde a la evolución natural de unidad y coherencia psicopedagógica de los estudiantes y que tiene como propósito potenciar las inteligencias múltiples de cada alumno. A modo general, en cuarto de primaria, finaliza el proceso de la lectoescritura y de las operaciones matemáticas elementales. De los 10 a los 14 años, se produce una nueva etapa en la maduración personal y en el desarrollo cognitivo de los niños, donde se consolidan las operaciones concretas. A partir de los 14 años, comienza la etapa del pensamiento abstracto.

2. Proyecto Analizado

El proyecto busca ser un espacio donde los estudiantes de 5º de primaria a 2º de ESO puedan desarrollar su creatividad, al trabajar en un ámbito que escojan y realizar un proyecto consensuado con un equipo de alumnos con los mismos intereses. Así mismo, el proyecto busca favorecer que el alumno pueda aportar lo mejor que tiene de sí mismo y desarrolle su proyecto vital.

Objetivos del proyecto:

- Potenciar la creatividad.
- Permitir que el alumno proponga y elija un tema de proyecto.
- Dar espacio para desarrollar la actitud emprendedora de los alumnos.
- Favorecer que el alumno elija la inteligencia/talento donde se sienta más cómodo.
- Compartir un proyecto con compañeros de otro curso.
- Desarrollar contenidos no curriculares vinculados a los intereses y contextos de los estudiantes.
- Promover una creación colectiva donde todos aporten lo mejor de sí mismo.
- Crear un espacio que permita desarrollar el proyecto vital del alumno.
- Canalizar la colaboración de algún padre/madre con un talento especial.

A modo general, están definidos 7 ámbitos generales y los estudiantes individualmente deben escoger uno de los ámbitos establecidos. Como resultado, se mezclan alumnos de diferentes cursos según el ámbito escogido (5º-6º primaria y 1º-2º ESO). Luego, hay un docente/tutor que lidera cada uno de estos ámbitos y

los estudiantes se juntan en grupos según sus intereses del ámbito escogido, con el objetivo de desarrollar un proyecto que deberán dar a conocer a la comunidad educativa. El docente debe ayudar a los equipos de estudiantes a elegir específicamente el tema del proyecto y guiarlos en el desarrollo de este proceso.

En relación a la metodología del proyecto, cada fase del proceso creativo se desarrolla en bloques temporales, en semanas consecutivas:

- Fase 1, presentación (sesiones 0, 1 y 2): el alumno elige el ámbito; construcción de los equipos; lluvia de ideas y estudio de posibilidades sobre qué proyecto desarrollar.
- Fase 2, diseño y ejecución (sesiones 3, 4, 5 y 6): elección del tema del proyecto; diseño de los productos parciales; se establecen comisiones o subgrupos; diseño del producto final.
- Fase 3, implementación y muestra (semana intensiva): elaboración de los productos; coordinación de los diferentes elementos; muestra final.

En cuanto a la organización, el proyecto dispone de una tarde semanal a lo largo del segundo trimestre y de un intensivo la última semana del trimestre que finaliza con una muestra del trabajo realizado.

Con el objetivo de favorecer la reflexión sobre el trabajo realizado, existen diferentes registros de evaluación a lo largo del proceso y los estudiantes utilizan un diario de sesiones o cuaderno de trabajo cooperativo, para ir haciendo el seguimiento de cada una de las fases. El diario de sesiones es una herramienta de registro que utiliza el equipo de estudiantes, que incorpora los aprendizajes y las reflexiones sobre el propio proceso de aprendizaje. Además, las rúbricas necesarias para cada evaluación se encuentran en las sesiones correspondientes del diario.

Por último, se evalúan las siguientes competencias en la muestra final, a partir de una misma rúbrica de evaluación para todos los ámbitos y niveles educativos:

- Competencia artística y cultural: Creación de producciones artísticas propias o expresión de contenidos a través de diferentes medios artísticos.
- Competencia de aprender a aprender: Habilidades para el trabajo cooperativo.
- Competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendedora: Autoconocimiento e iniciativa.

3. Objetivos del Trabajo de Campo

Luego de cuatro años de la implementación del proyecto en la corporación, se realizó una revisión del proyecto desde el Área de Pedagogía e Innovación a partir de una demanda del Consejo de Dirección de Etapa. El Consejo solicitó evaluar el proyecto a partir de la percepción de los docentes de todas las escuelas de la corporación, debido a que anualmente un equipo de docentes de una de las escuelas de la red recogía las experiencias y necesidades de los tutores a través de focus group. Además, solicitaron orientaciones de mejoras para el curso académico 2018-19.

De ahí que el objetivo general del trabajo de campo consiste en analizar el proyecto a partir de las percepciones del profesorado implicado en el proyecto. De manera específica, la información recogida a través de un cuestionario busca analizar las percepciones que tienen los tutores del proyecto con respecto a: la definición y los objetivos del proyecto, la conexión con los intereses de los estudiantes, los ámbitos que desarrollan, la organización de las sesiones, la sostenibilidad humana, las fases del proceso creativo y el proceso de evaluación.

A partir de los resultados obtenidos, se han detectado cuáles son los principales ámbitos de mejora que debían solventarse. Luego, se ha desarrollado una propuesta de mejora que ha incluido objetivos y acciones de mejora vinculadas al curso académico 2018-19 y para el próximo curso 2019-20.

4. Método

Muestra.

De un total de 77 docentes de la corporación que participaron del proyecto en el curso 2017-18, 67 contestaron el cuestionario. De los cuales, 39 han sido tutores para 5º o 6º primaria (58,2%), 27 para 1º o 2º de secundaria (40,3%) y 1 docente para ambos niveles educativos.

En cuanto al número de ediciones en las que han participado del proyecto, un 24,6% de docentes ha participado en una edición del proyecto, un 20% en dos ediciones, un 30,8% en tres ediciones, mientras que un 24,6% ha participado en las cuatro ediciones del proyecto.

Por último, si se analizan los datos por niveles educativos, se observa que de los 39 docentes que han sido tutores para primaria, 16 docentes han participado de una o dos ediciones del proyecto y 22 docentes han participado de tres o cuatro ediciones. De los 27 docentes que han sido tutores para secundaria, 13 docentes han participado de una o dos ediciones del proyecto y 13 docentes han participado de tres o cuatro ediciones. Se debe agregar que el docente que ha sido tutor para primaria y secundaria, ha participado de las 4 ediciones del proyecto.

Instrumento.

Con el fin de recoger las percepciones de los profesores que han sido tutores del proyecto, desde el Área de Pedagogía e Innovación se elaboró un cuestionario con 19 preguntas que examina los diferentes elementos constitutivos del proyecto. Las preguntas en su mayoría solicitan el posicionamiento de los docentes hacia una afirmación, a través de una escala Likert con valores comprendidos entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*); el valor 3 indica una valoración *neutral/indecisa*. Para recoger algunos elementos de carácter más cualitativo sobre el proyecto, se combinaron las valoraciones con preguntas abiertas, en las que los docentes transmitieron su opinión con un mayor detalle. Además, se les solicitó que entregaran algunos datos laborales con el objetivo de obtener una mayor explicación de los resultados recopilados: nivel educativo al que pertenecen (primaria o secundaria) y el número de ediciones en la que ha participado del proyecto. Por último, antes de enviar el cuestionario a los tutores, se validó el instrumento de evaluación con el Consejo de Dirección de Etapa².

² Con respecto a la construcción del cuestionario, el instrumento fue diseñado por el Área de Pedagogía e Innovación y se participó en la revisión previa a la validación.

Tabla 2.*Dimensiones y preguntas del cuestionario.*

Dimensiones de evaluación	Preguntas
Definición y objetivos del proyecto	1. Podrías definir ¿qué es para ti el proyecto?
Conexión con los intereses de los estudiantes	2. ¿El formato actual del proyecto permite conectar con los intereses de los estudiantes? 3. ¿La oferta del proyecto queda restringida a aquellos temas que los docentes eligen?
Ámbitos que se pueden desarrollar en el marco del proyecto	4. ¿Los ámbitos que se incluyen en el proyecto son los más adecuados para desarrollar la creatividad? 5. ¿Los ámbitos que se incluyen en el proyecto se deberían de ampliar? 6. ¿Qué ámbitos incorporarían? 7. ¿Qué ámbitos consideras innecesarios? 8. ¿No se deberían ofrecer ámbitos preestablecidos y se debería poder fomentar la creatividad desde cualquier propuesta del alumno? 9. ¿Los conocimientos y destrezas actuales de los equipos de tutores/as permite un liderazgo en todos los ámbitos existentes en el proyecto?
Organización de las sesiones	10. ¿La distribución de las sesiones del proyecto es la mejor para fomentar la creatividad? 11. ¿El segundo trimestre del curso es el mejor momento para realizar el proyecto? 12. ¿Tienes alguna propuesta de mejora sobre la organización del proyecto?
Sostenibilidad humana	13. ¿Las energías vertidas son proporcionales a los resultados obtenidos? 14. ¿Puedes explicarnos brevemente cuál es tu experiencia personal y profesional como docente del proyecto?
Fases del proceso creativo	15. ¿Se siguen las fases propuestas en el desarrollo del proyecto? 16. ¿El producto final lo define todo el equipo de trabajo del ámbito? 17. ¿El producto final del proyecto es fruto del trabajo cooperativo?
Proceso de evaluación	18. ¿Los tres ámbitos de evaluación son los adecuados para evaluar el proyecto? 19. ¿Como ha sido tu experiencia a la hora de evaluar el proyecto?

Procedimiento de recogida y análisis de datos.

En primer lugar, con respecto al procedimiento de recogida de datos, el cuestionario de carácter voluntario se envió en formato telemático a todos los profesores que fueron tutores del proyecto en la última edición (curso académico 2017-18), ya que se buscaba recoger experiencias actualizadas de los docentes con respecto al proyecto. Además, teniendo en cuenta que el proyecto se realiza durante el segundo trimestre en los ocho colegios, el cuestionario fue enviado en noviembre del 2018 con el objetivo de obtener los resultados del análisis antes de que comenzara el segundo trimestre del curso.

En segundo lugar, bajo la demanda del equipo de trabajo del Área de Pedagogía e Innovación, en diciembre del 2018 se procedió a analizar los datos de los cuestionarios, organizando las respuestas en una matriz de tabulación Excel. A continuación, se realizó un análisis descriptivo (frecuencia de aparición) para los datos de naturaleza numérica y, para los datos de naturaleza cualitativa, un análisis de contenido de las preguntas abiertas (preguntas 1, 6, 7, 12, 14 y 19), seleccionando aquellos enunciados más relevantes para cada una de las dimensiones y estableciendo categorías para analizar y comparar los diversos significados producidos. Para la exposición de los resultados, las variables que se consideraron fueron los años de experiencia en la impartición del proyecto y el nivel educativo en el que participa el docente.

Todavía cabe señalar, que para el análisis de los resultados del cuestionario, de forma complementaria se consideraron los resultados de otros instrumentos de evaluación de la corporación: Informe Final de la Evaluación de Impacto de la experiencia piloto³ y los focus group realizados a una muestra de docentes durante el 2016, 2017 y 2018.

Finalmente, se presentó un documento al equipo de trabajo del área con el análisis de las respuestas contestadas, las conclusiones para cada una de las dimensiones de evaluación y las reflexiones finales. Además, se incluyeron orientaciones de mejora para implementar en el corto y largo plazo, a partir de las propuestas de los docentes y de la revisión teórica realizada (desarrollada en el capítulo anterior). Luego de

³ El informe presenta el diseño, implantación, resultados y conclusiones de la evaluación de impacto de la experiencia piloto. Fue un trabajo liderado por el CETEI (actualmente es el Área de Pedagogía e Innovación) y realizado con la colaboración de grupos de investigación externos.

presentar el documento, se realizaron jornadas de trabajo con el equipo del área para revisar el análisis y consensuar las reflexiones finales y las orientaciones de mejora. Por último, a fines de enero del 2019, se realizó una devolución al Consejo de Dirección de Etapa, donde se revisaron los resultados del análisis y se discutieron las propuestas de mejora. A partir de esta devolución, se definieron las acciones vinculadas al curso académico 2018-19 y para el próximo curso 2019-20.

5. Resultados

A continuación se presentan los resultados para cada una de las dimensiones definidas en la Tabla 2.

Definición y objetivos del Proyecto.

Los documentos de la corporación definen el proyecto como un espacio donde los estudiantes puedan desarrollar su creatividad, al trabajar en un ámbito que escojan y realizar un proyecto consensuado con un equipo de alumnos con los mismos intereses. Se analizaron las respuestas de los profesores valorando si contemplaban los objetivos principales que caracterizan el proyecto: el desarrollo de la creatividad y el interés del alumno.

Del total de las 67 definiciones realizadas, un 45% (30 docentes) incluye el concepto de creatividad. De estos, 10 han participado en una o dos ediciones del proyecto y 20 en tres o cuatro ediciones.

“Un projecte en el qual els alumnes aprenen unes competències i arriben seguint uns passos a crear quelcom de creatiu a nivell individual i/o de grup. Els mestres acompanyen els alumnes en aquest procés i els aprenentatges es poden transferir en altres situacions” (docente de primaria que ha participado de 3 ediciones).

Por otra parte, un 72% (48 docentes) incluye el concepto de interés del alumno, de los cuales 19 han participado en una o dos ediciones y 29 en tres o cuatro ediciones del proyecto.

“Un projecte on als alumnes se'ls plantegen diferents opcions orientades i destinades al buscar els seus interessos i inquietuds” (docente de primaria que ha participado de 1 edición).

Cabe destacar que en 24 ocasiones (36%) se incluyen ambos conceptos en la misma respuesta.

“És un projecte que pretén potenciar la creativitat dels alumnes a través de la oferta d'una sèrie d'àmbits entre els quals poden escollir tenint en compte els seus interessos i/o experteses. A través del projecte, a més, l'alumne posa en marxa els seus propis talents i potencia la seva autonomia” (docente de secundaria que ha participado de 2 ediciones).

Por último, 9 docentes aportan conceptos complementarios que a su parecer dan sentido al proyecto: es un proyecto diferente, no curricular (3 docentes); alumno es el centro de su aprendizaje (2 docentes); nuevas habilidades y campos de conocimiento (2 docentes); elaboración de un producto final (1 docente); disfrute de los alumnos (1 docente).

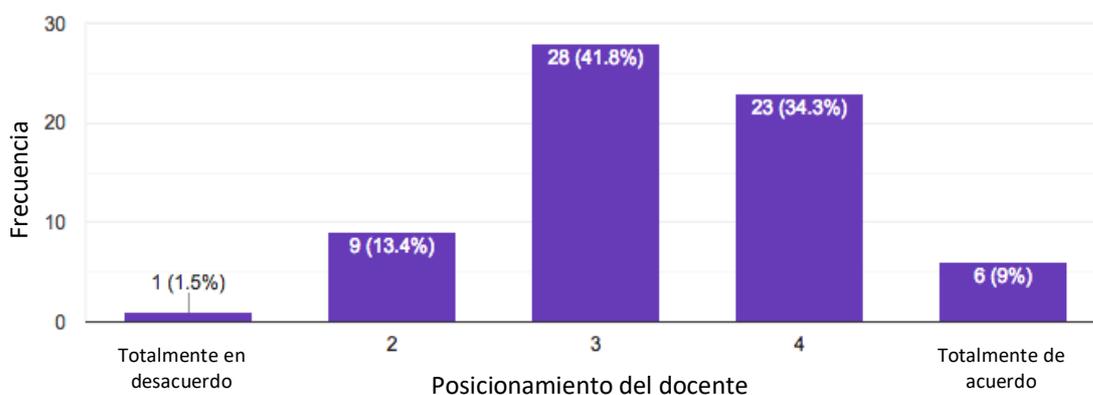
“És un moment d'anar més enllà de les programacions més acadèmiques i gaudir d'alumnes, que normalment no tens a la secció, d'una altra manera. Ara bé, també és una feinada gran” (docente de primaria que ha participado de 1 edición).

Conexión con los intereses de los estudiantes.

En la Figura 1 se puede consultar la valoración de los profesores en relación a si el proyecto se conecta con los intereses de los estudiantes.

Figura 1.

El formato actual del proyecto permite conectar con los intereses de los estudiantes.

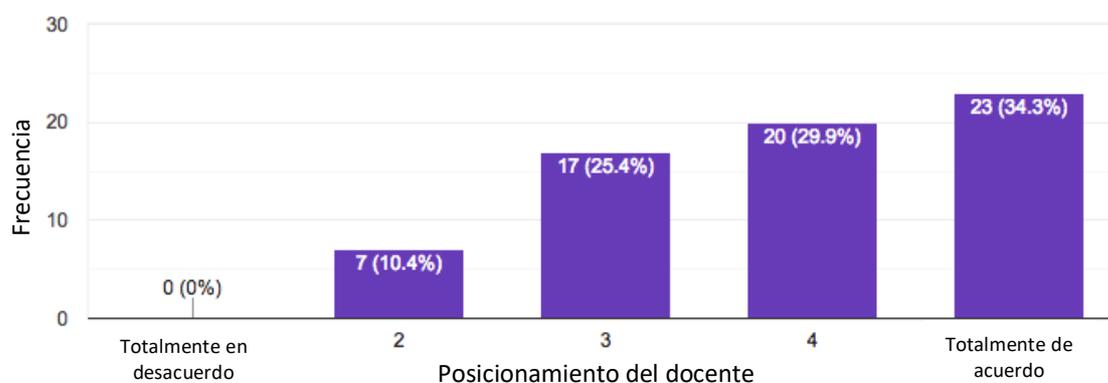


Un 43,3% de docentes considera que el proyecto responde a los intereses de los estudiantes, aunque existe un 41,8% que ha puntuado la franja intermedia. En este enunciado no se observan diferencias en función de los años de participación en el proyecto o del nivel educativo que participan como tutores.

En la Figura 2 se observa la valoración de los docentes en relación a si la oferta del proyecto está restringida a los temas elegidos por los docentes.

Figura 2.

La oferta del proyecto queda restringida a aquellos temas que los docentes eligen.



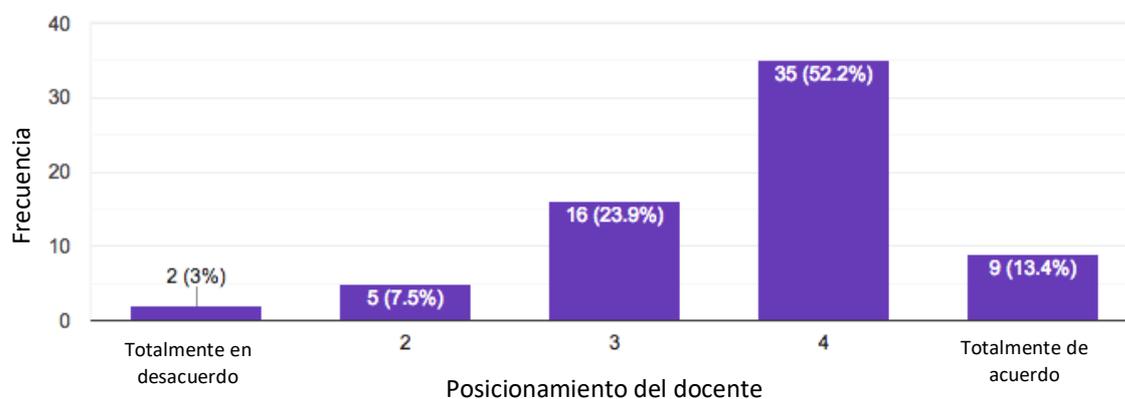
Un 64,2% de docentes considera que la oferta del proyecto queda restringida a lo que los docentes eligen. Ni los años de participación en el proyecto o el nivel educativo que participan como tutores aportan una información adicional.

Ámbitos que se pueden desarrollar en el marco del proyecto.

En la Figura 3 se indica la valoración de los profesores en relación a si los ámbitos incluidos en el proyecto son los adecuados para desarrollar la creatividad.

Figura 3.

Los ámbitos que se incluyen en el proyecto son los más adecuados para desarrollar la creatividad.

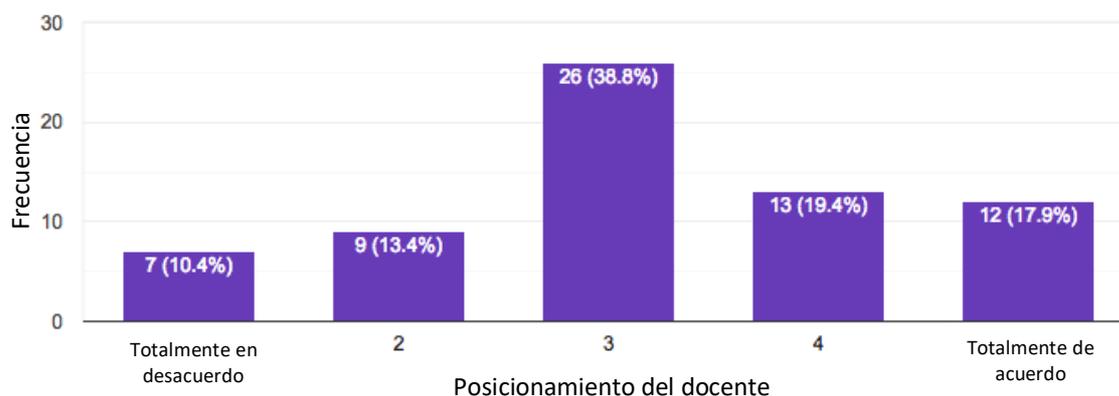


Un 65,6% de docentes considera que los ámbitos del proyecto son los más adecuados para desarrollar la creatividad. No se observan diferencias en función de los años de participación en el proyecto o del nivel educativo que participan como tutores.

En la Figura 4 se observa la valoración de los docentes con respecto a si los ámbitos del proyecto se deberían de ampliar.

Figura 4.

Los ámbitos que se incluyen en el proyecto se deberían de ampliar.



Un 34,3% de docentes considera que los ámbitos del proyecto se deberían de ampliar, aunque existe un 38,8% que ha puntuado la franja intermedia. Por lo tanto, este ítem informa de una leve tendencia a

considerar la posibilidad de ampliar los ámbitos en los que se desarrolla el proyecto, a pesar de considerarse al mismo tiempo, y de forma mayoritaria, que los ámbitos actuales son los adecuados para desarrollar la creatividad en el alumnado.

En relación a los ámbitos que incorporarían en el proyecto, del total de las 67 docentes, 36 respondieron la pregunta; pero sólo 21 docentes contestaron con un ámbito nuevo que no puede incluirse en los otros siete ámbitos propuestos originalmente por el proyecto, como por ejemplo el deportivo (5 docentes), el audio-visual (5 docentes) y ámbitos nuevos según propuestas del alumno (4 docentes). De las respuestas se detecta que el problema principal no proviene de los ámbitos que se proponen sino más bien de los temas que se pueden desarrollar en cada uno de los ámbitos. Esto se debe a que en algunas ocasiones el grupo de estudiantes no tiene completa libertad para elegir el tema específico en el cual quieren desarrollar su proyecto, ya que los temas dentro de los ámbitos quedan restringidos por propuestas de los mismos docentes (coincide con las respuestas a la pregunta 3).

“No crec que s'hagin d'ampliar àmbits sinó explorar més cadascun d'aquests àmbits. L'àmbit científic-matemàtic és molt ampli però després només s'acaba fent una o dues coses. L'àmbit artístic pot englobar una quantitat enorme de coses però només s'acaben fent tres pinzellades” (docente de secundaria que ha participado de 2 ediciones).

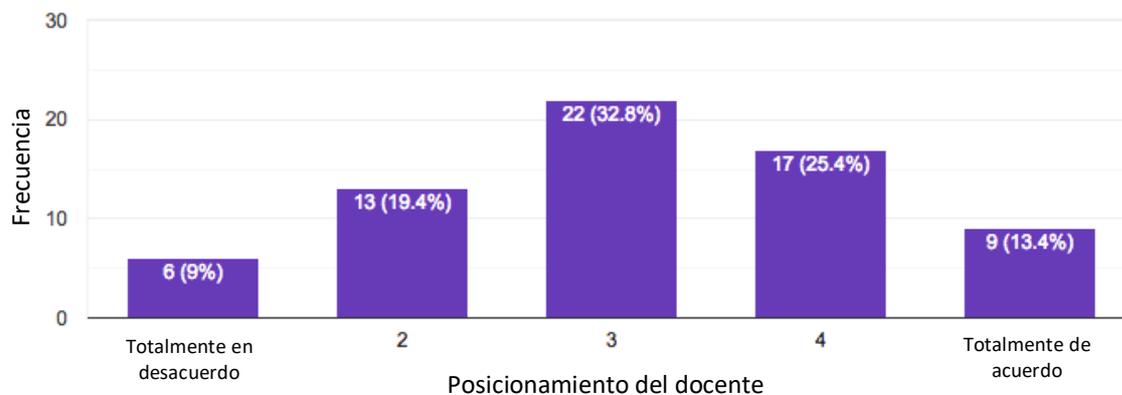
Por otra parte, con respecto a los ámbitos que consideran innecesarios del proyecto, del total de los 67 docentes, 27 contestaron la pregunta. Algunos ámbitos que se repitieron fueron el FabLab (8 docentes) , el poético-narrativo (5 docentes) y evaluar según nivel educativo de los estudiantes (6 docentes).

“No veig l'àmbit de l'impressora 3D en si mateix, crec que la impressora 3D ha de ser una eina que ens serveixi per qualsevol projecte” (docente de primaria que ha participado de 4 ediciones).

En la Figura 5 se puede consultar la valoración de los profesores en relación a si no se deberían ofrecer ámbitos preestablecidos en el proyecto, para fomentar la creatividad desde cualquier propuesta del estudiante.

Figura 5.

No se deberían ofrecer ámbitos preestablecidos y se debería poder fomentar la creatividad desde cualquier propuesta del alumno.

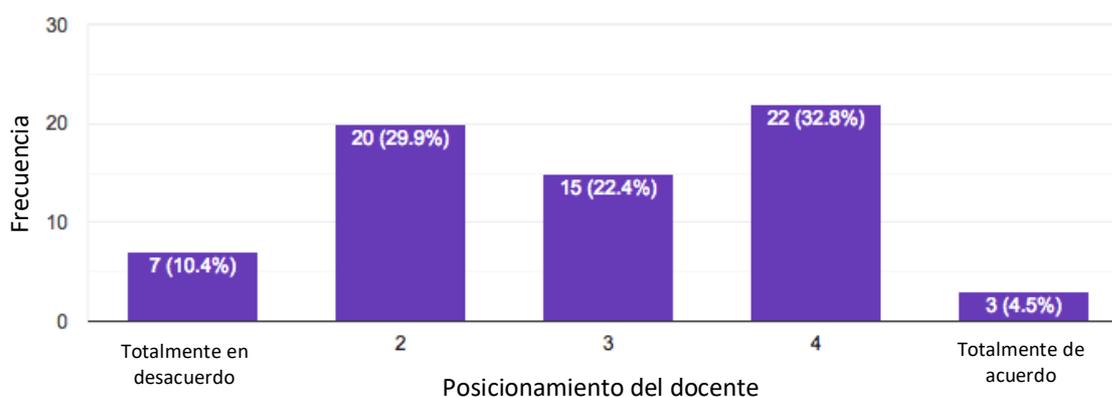


Un 38,8% de docentes considera que se debería poder fomentar la creatividad desde cualquier propuesta del alumno, aunque existe un 32,8% que ha puntuado la franja intermedia. En este enunciado no se observan diferencias en función de los años de participación en el proyecto o del nivel educativo que participan como tutores.

En la Figura 6 se indica la valoración de los docentes con respecto a si los conocimientos y las destrezas actuales de los equipos de tutores permiten un liderazgo en todos los ámbitos del proyecto.

Figura 6.

Los conocimientos y destrezas actuales de los equipos de tutores/as permite un liderazgo en todos los ámbitos existentes en el proyecto.



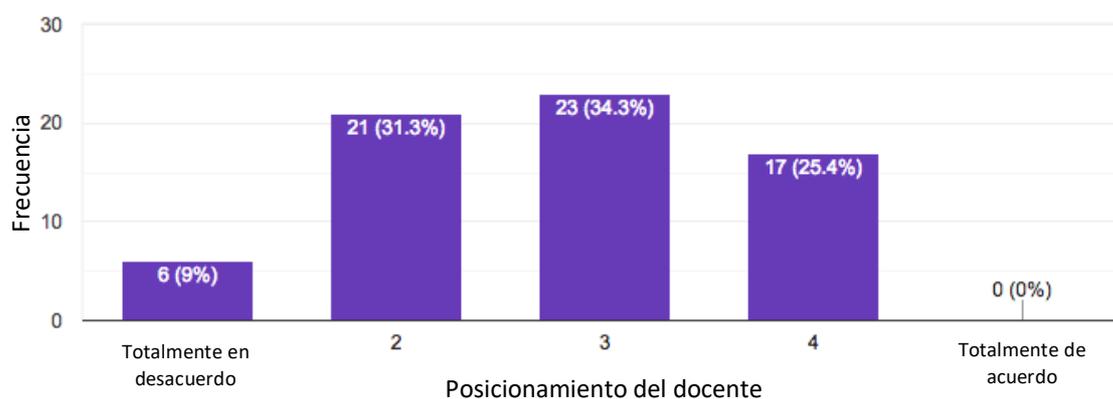
Un 40,3% de docentes considera que los conocimientos y destrezas actuales de los equipos docentes no permiten un liderazgo en todos los ámbitos del proyecto, no obstante existe un 37,3% que ha puntuado lo contrario. Por lo tanto, se observa que las respuestas de los docentes quedan bastante distribuidas entre las distintas alternativas y ni los años de participación en el proyecto o la etapa en la que participan como tutores, aportan una información adicional.

Organización de las sesiones.

En la Figura 7 se puede consultar la valoración de los profesores en relación a si la distribución de las sesiones del proyecto es la más correcta para fomentar la creatividad.

Figura 7.

La distribución de las sesiones del proyecto es la mejor para fomentar la creatividad.

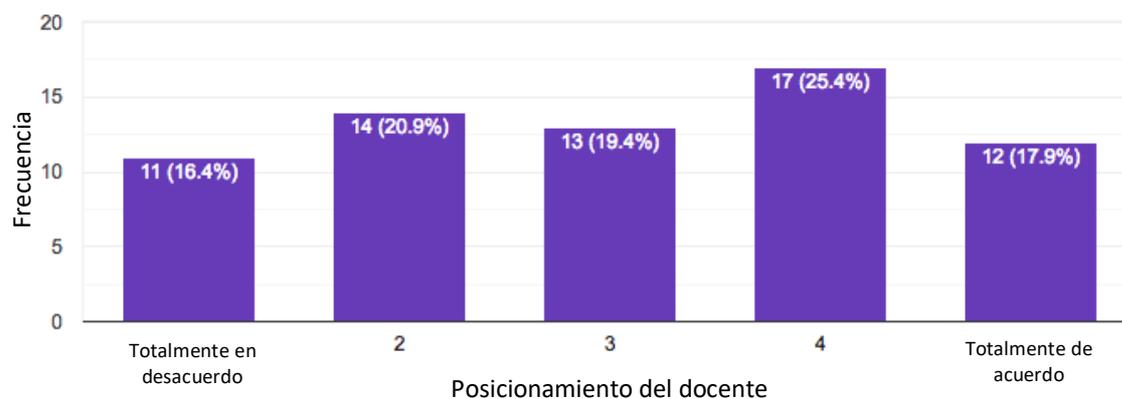


Un 40,3% de docentes no considera que la distribución de las sesiones es la mejor para fomentar la creatividad, a pesar de que existe un 34,3% que ha puntuado la franja intermedia. En cuanto a los 27 docentes que contestaron la alternativa “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”: 11 han participado en una o dos ediciones y un 16 han participado de tres o cuatro ediciones. Además, 12 son docentes de primaria y 15 son docentes de secundaria.

En la Figura 8 se observa la valoración de los docentes con respecto a si el segundo trimestre del curso es el mejor momento para realizar el proyecto.

Figura 8.

El segundo trimestre del curso es el mejor momento para realizar el proyecto.



Un 43,3% de docentes considera que el segundo trimestre es el mejor momento para realizar el proyecto, sin embargo existe un 37,3% que ha puntuado lo contrario. Por lo tanto, se observa que las respuestas de los docentes quedan bastante distribuidas entre las distintas alternativas. En relación con el 43,3% de docentes que contestaron la alternativa “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”: 25 docentes son de primaria y 4 docentes son de secundaria. Por otro lado, del 37,3% de docentes que contestaron la alternativa “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”: 8 docentes son de primaria y 17 docentes son de secundaria.

En relación a las propuestas de mejora con respecto a la organización del proyecto, de los 47 docentes que contestaron la pregunta, las propuestas que en general se repitieron fueron: comenzar el trimestre anterior con la elección del tema (10 docentes); organizar mejor los espacios que se deben ocupar (5 docentes); una mayor flexibilidad en los tiempos/planificación (7 docentes); fomentar la participación externa de apoderados y/o expertos (9 docentes); realizar el proyecto en el último trimestre del año (15 docentes, de los cuales 13 son de secundaria).

“Si bé idealment no s'haurien d'oferir àmbits i s'hauria de deixar els propis alumnes que marquessin el seu camí, també és cert que ho veig poc viable amb les ràtios d'alumnes que tenim. Els àmbits ajuden a acotar una mica els camps d'acció i permeten una millor organització. Ara bé, alguns tutors no són /sóm experts en l'àmbit que fem i necessitem temps de preparació. Donat que són els alumnes qui escullen el projecte,

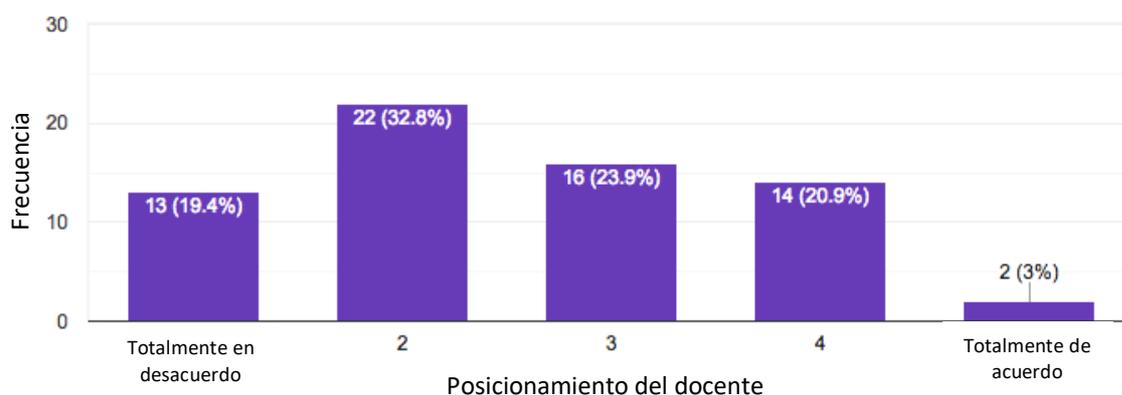
es fa molt difícil preparar tot en el moment que comença el projecte. Crec que els mestres necessitariem un temps de poder investigar, preparar i portar propostes als alumnes, així com demanar ajuda d'experts (famílies) o contactar amb possibles sortides o tallers. És per això que veuria molt útil que abans de Nadal els alumnes poguessin ja escollir àmbit i fer les primeres sessions per tal de començar a dissenyar cap a on anirà el projecte” (docente de primaria que ha participado de 1 edición).

Sostenibilidad humana.

En la Figura 9 se indica la valoración de los profesores en relación a si las energías que ellos invierten en el proyecto son proporcionales a los resultados obtenidos.

Figura 9.

Las energías vertidas son proporcionales a los resultados obtenidos.



Un 52,2% de docentes considera que las energías vertidas en el proyecto no son proporcionales a los resultados obtenidos, a pesar de que existe un 23,9% que ha puntuado la franja intermedia. En este enunciado no se observan diferencias en función de los años de participación en el proyecto o del nivel educativo que participan como tutores.

En relación a las experiencias personales y profesionales como tutores del proyecto, del total de los 66 comentarios vertidos, se detecta que 36 pueden ser catalogados de forma positiva, mientras que 30 de forma menos positiva.

A modo general, los elementos menos positivos que señalan los docentes tratan de que a pesar de ser un proyecto enriquecedor y necesario para los estudiantes, supone para ellos un gran volumen de trabajo, provocando un estrés general en el ambiente y especialmente durante la muestra final. El estrés general lo visualizan por la falta de tiempo, que no existen suficientes recursos (espacios físicos, materiales) y que los tutores no se sienten capacitados en algunos ámbitos. A su vez, consideran que varios de estos problemas se podrían solucionar con la ayuda de otro profesor en el ámbito (docencia compartida) o que el profesor especialista fuera también tutor en el proyecto. Por último, cabe destacar que algunas respuestas van en la línea de enfatizar las dificultades para realizar la evaluación, especialmente por el hecho de tener que hacer una misma evaluación para todos los ámbitos; y, por otro lado, muchas veces la elección del tema del proyecto no es realizada libremente por el estudiante, lo que le provoca una desmotivación en la realización y profundización del proyecto.

“Realment és un projecte que estressa força però que quan veus el resultat final compensa molt. Crec que s'hauria de revisar l'avaluació i que no sigui la mateixa per a tots els àmbits, ja que són molt diferents i hi ha aspectes que en un àmbit es poden avaluar bé però en un altre no” (docente de primaria que ha participado de 4 ediciones).

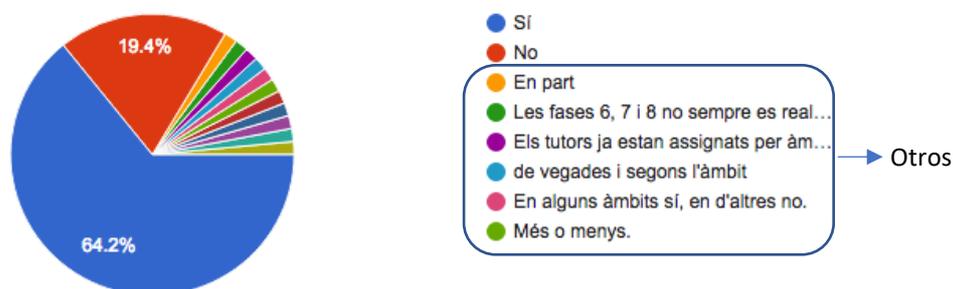
“Visc aquest moment amb molt estrés pel repte que suposa el producte final, per haver de compatibilitzar preferències alumnes amb la disponibilitat o possibilitat de poder fer-ho i per la preparació de les feines a fer. Les energies que gasto no són proporcionals al resultat que m'agradaria obtenir. El nombre d'alumnes per àmbit és nombrós; a vegades la selecció dels alumnes a aquell àmbit no ha estat per decisió pròpia i això s'ha vist reflectit en la motivació per treballar. Tenir dos tutors per àmbit dona una mica més de seguretat” (docente de primaria que ha participado de 2 ediciones).

Fases del proceso creativo.

En la Figura 10 se observa la valoración de los docentes con respecto a si se siguen las fases propuestas en el desarrollo del proyecto.

Figura 10.

Se siguen las fases propuestas en el desarrollo del proyecto.



Casi dos terceras partes de las respuestas son positivas, mientras que un tercio (24 respuestas sobre 67) contestaron "no" u "otros". Algunos ejemplos de esta última opción son los siguientes:

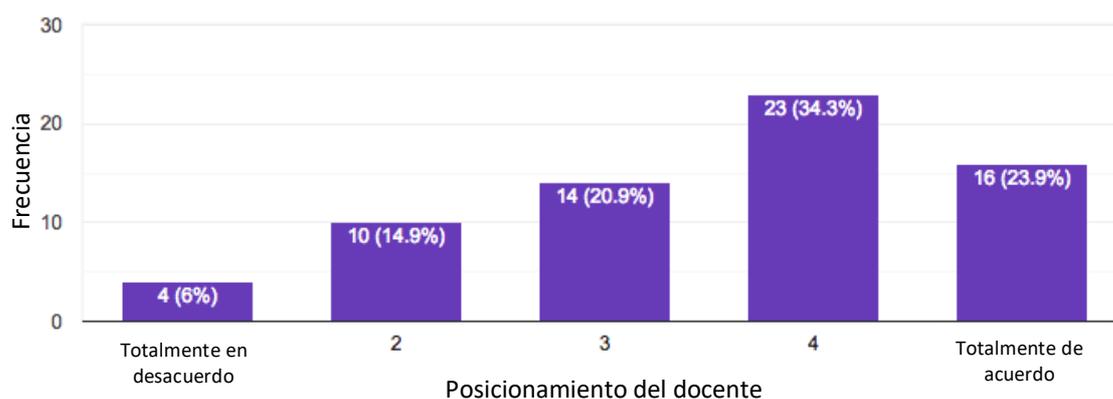
“Depen del projecte i el mestre que el lidera” (docente de primaria que ha participado de 2 ediciones).

“Depèn de l'oferta de cada projecte les fasses poden canviar una mica. Tot sovint els proefessors ja tenen previst el producte final del projecte, queda poc marge per al alumne” (docente de primaria que ha participado de 3 ediciones).

En la Figura 11 se puede consultar la valoración de los profesores en relación a si el producto final del proyecto lo define todo el equipo de trabajo del ámbito.

Figura 11.

El producto final lo define todo el equipo de trabajo del ámbito.

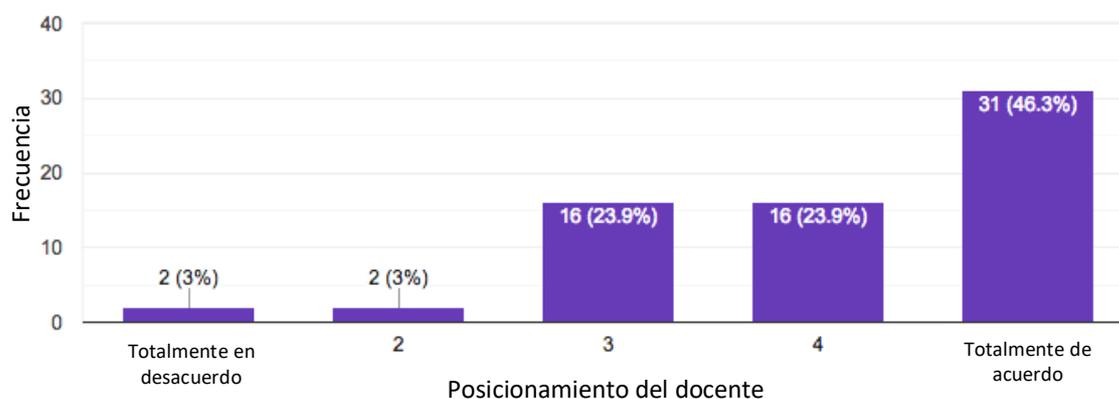


Un 58,2% de docentes considera que el producto final del proyecto lo define todo el equipo de trabajo del ámbito. No se observan diferencias en función de los años de participación en el proyecto o del nivel educativo que participan como tutores.

En la Figura 12 se indica la valoración de los docentes con respecto a si el producto final del proyecto es fruto del trabajo cooperativo de los estudiantes.

Figura 12.

El producto final del proyecto es fruto del trabajo cooperativo.



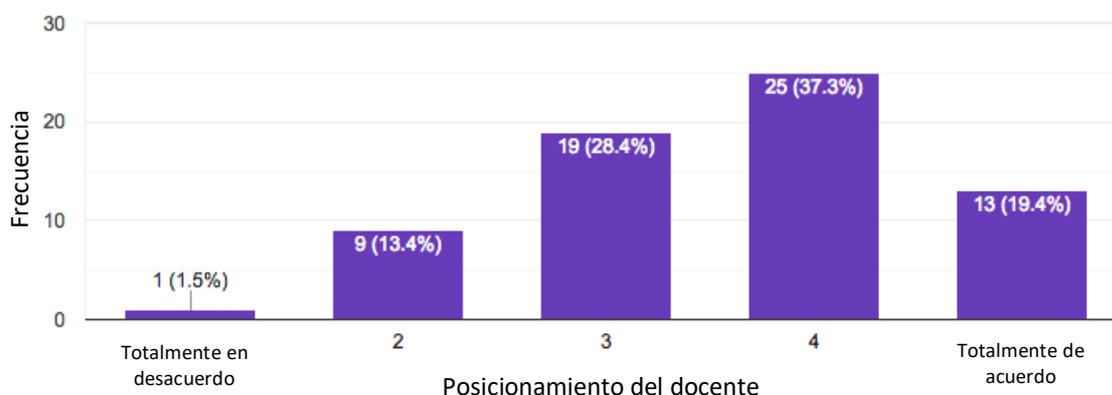
Un 70,2% de docentes considera que el producto final del proyecto es fruto del trabajo cooperativo. Las preguntas número 16 y 17 muestran un apoyo bastante elevado, ya sea en cómo se toma la decisión de elaborar el producto final, a como si éste es fruto del trabajo cooperativo. Con respecto a este último, los 47 docentes que contestaron "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo", 21 son docentes que han participado en una o dos ediciones y 26 en más de dos. La diferencia radica en el nivel educativo, pues 32 son docentes de primaria (80%) y 15 son de secundaria (56%).

Proceso de evaluación.

En la Figura 13 se observa la valoración de los docentes con respecto a si los tres ámbitos de evaluación son los adecuados para evaluar los proyectos.

Figura 13.

Los tres ámbitos de evaluación son los adecuados para evaluar el proyecto.



Más de la mitad de las respuestas sobre los ámbitos de evaluación se han posicionado en las categorías "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" (38 sobre 67 respuestas). De estas, no se observa ninguna diferencia entre el número de ediciones que ha realizado del proyecto o sobre el nivel educativo en la que se encuentran trabajando.

Por último, en relación a la experiencia de los tutores al evaluar los proyectos, del total de las 66 respuestas, se observan 22 (34%) que pueden ser catalogadas de forma positiva, mientras que los otros dos tercios pueden ser catalogadas dentro del grupo de las experiencias menos positivas (66%). De las 22 experiencias positivas: 10 ha participado en una o dos ediciones y 12 han participado de tres o cuatro ediciones; 16 docentes son de primaria y 6 docentes son de secundaria. De las 44 experiencias menos positivas: 19 ha participado en una o dos ediciones y 25 ha participado de tres o cuatro ediciones; 24 docentes son de primaria y 20 docentes son de secundaria.

Los principales problemas que se detectan provienen de la dificultad para evaluar los proyectos debido a: poco objetivo el proceso, forzado, criterios de evaluación poco claros, falta de tiempo para reflexionar y evaluar el proceso (por la cantidad de trabajo y por una mayor importancia de la muestra final). Además, existe una cierta coincidencia en valorar el grado de dificultad con el ámbito en el que se evalúa el proyecto, por lo que recomiendan diferenciar criterios de evaluación según los ámbitos (evaluación específica) y otros

criterios de carácter general para todos los ámbitos (evaluación común). En esta línea, la competencia cultural y artística es la que se destaca como la más difícil de evaluar en todos los ámbitos.

“No tots els àmbits del projecte són cultural i artístic: el tecnològic, el de compromís social. L'avaluació és poc objectiva perquè els objectius a cada àmbit són molt diferents, i l'exigència no és equivalent...”

(docente de secundaria que ha participado de 2 ediciones).

“Crec que no es pot utilitzar uns mateixos ítems d'avaluació per tots el àmbits. (...) Hi hauria d'haver una part d'avaluació comuna i una altra específica per cada projecte” (docente de primaria que ha participado de 2 ediciones).

6. Conclusiones

Conclusiones por dimensión.

En primer lugar, en relación a la definición y a los objetivos fundamentales del proyecto, se observa que del total de las 67 definiciones realizadas por los docentes, el 45% incluye el concepto de creatividad y el 72% incorpora el de interés del alumno. Dicho esto, el 36% tiene en cuenta ambos conceptos, lo que sugiere un problema de apropiación de los objetivos del proyecto por parte de los docentes implicados. En esta dimensión, existen diferencias en función de los años de participación de los docentes en el proyecto.

En segundo lugar, la percepción de los docentes en cuanto a que el proyecto conecta con los intereses de los estudiantes es más bien neutral con una tendencia a mostrarse de acuerdo. Sin embargo, esta tendencia de que el proyecto conecta con los intereses de los estudiantes no coincide cuando señalan que los temas los eligen los docentes, ya que la propuesta del proyecto sostiene que el modo para conectar con los intereses de los estudiantes es que ellos mismos puedan elegir, según su propio interés, el ámbito y tema que quieren trabajar.

En tercer lugar, los docentes consideran que los ámbitos propuestos permiten desarrollar la creatividad de los alumnos, a pesar de que dentro de los ámbitos los docentes informan que los temas de los proyectos quedan bastantes restringidos a la elección de los docentes. Algunos ámbitos que consideran innecesarios

fueron el FabLab, el poético-narrativo y sugieren revisar las propuestas de ámbitos según el nivel educativo. A su vez, la percepción de los docentes en cuanto a que se debería poder fomentar la creatividad desde cualquier propuesta del alumno, es más bien neutral/indecisa con una tendencia a mostrarse de acuerdo. Este hecho, que implica un mayor trabajo organizativo por parte del equipo docente, apela directamente al papel que debe desempeñar el tutor en un área que puede no ser de su experticia. Por último, se observa que los docentes están bastante divididos en cuanto a los conocimientos y destrezas que tienen para liderar de forma satisfactoria los ámbitos existentes.

En cuarto lugar, en cuanto a la dimensión de organización, se observan ciertas disconformidades. Por un lado, la percepción de los docentes con respecto a si la distribución de las sesiones del proyecto es la mejor para fomentar la creatividad es más bien neutral/indecisa, con una tendencia a no mostrarse de acuerdo. Esta mayor tendencia a la disconformidad se observa en los tutores de secundaria que son, a su vez, los que proponen desarrollar el proyecto al finalizar el curso para facilitar que los alumnos estén más centrados en el proyecto y no en otros factores (justificado por el estrés de las notas). Por otro lado, proponen que los estudiantes elijan los ámbitos antes de iniciar propiamente el proyecto, ya que esto permitiría a los tutores tener más tiempo para prepararse y organizar debidamente los diversos ámbitos escogidos por los estudiantes.

En quinto lugar, la percepción en general de los docentes en relación a si las energías vertidas son proporcionales a los resultados obtenidos es más bien negativa. Además, a pesar de que la mayoría de las opiniones en cuanto a la experiencia personal y profesional están bastante divididas (54,5% positivas y 45,5% menos positivas), se observa una leve tendencia a que los docentes de secundaria valoren de manera menos positiva su propia experiencia. Por otra parte, los comentarios señalan que es un proyecto positivo para los estudiantes pero genera mucho trabajo para los docentes, provocando un estrés general en el ambiente producto de la falta de tiempo, de recursos y de no sentirse capacitados en algunos de los ámbitos que les toca liderar. A su vez, proponen posibles soluciones, como por ejemplo: tener la ayuda de otro profesor en el mismo ámbito (docencia compartida) o que el profesor especialista fuera también tutor del ámbito.

En sexto lugar, la mayoría de los docentes consideran que se siguen las fases propuestas en el desarrollo del proyecto, que el producto final creado lo define todo el equipo de trabajo y que éste es fruto del trabajo cooperativo.

Para terminar, en cuanto a la dimensión de evaluación, los docentes se muestran de acuerdo que los ámbitos de evaluación son los adecuados para evaluar el proyecto, a excepción de la competencia cultural y artística que la encuentran difícil de evaluar en todos los ámbitos. Por otro lado, los docentes encuentran bastante difícil evaluar los diversos proyectos debido a: poco objetivo del proceso de evaluación, forzado, poco claro, falta de tiempo para reflexionar y evaluar el proceso. En vista de estos problemas, los docentes concuerdan que esta dificultad depende bastante del ámbito en el cual se evalúa, por lo que sugieren diferentes criterios de evaluación según cada ámbito (evaluación específica) y otros criterios a nivel general para todos los ámbitos (evaluación común).

Conclusiones generales.

Uno de los principales resultados del análisis de las respuestas de los docentes, se relaciona con los objetivos fundamentales del proyecto que, recordemos, se basan en la creatividad y en conectar con los intereses del estudiante. Para empezar, el 36% de los docentes tiene en cuenta ambos conceptos a la hora de definir el proyecto, lo que sugiere un problema de apropiación de los objetivos del proyecto por parte de los docentes implicados. A su vez, esta falta de claridad en los objetivos del proyecto también se observa particularmente en tres situaciones:

Primero, en relación a la conexión con los intereses de los estudiantes, la mayoría de los docentes se muestran neutrales con una tendencia a mostrarse de acuerdo con la opinión de si el proyecto conecta con los intereses de sus alumnos. Sin embargo, la gran mayoría de los docentes está de acuerdo que la oferta de los temas que pueden elegir los estudiantes finalmente queda restringida a la decisión de los docentes. En este sentido, los profesores reportan que en muchas ocasiones los estudiantes al no elegir el tema del proyecto, provoca baja motivación y poca profundización en la realización del proyecto.

Es importante señalar que en el Informe Final de la Evaluación de Impacto de la experiencia piloto, se informa que en este proyecto es el alumno quien debe elegir el reto y la forma de darle respuesta, agrupándose por ámbitos de interés con compañeros de los cursos del mismo ciclo con el objetivo de hacer una creación colectiva, la cual finaliza con una muestra a los padres y madres. Así mismo, se señala que en este proyecto se entiende la creatividad como un espacio de posibilidades amplias a través de las cuales los alumnos pueden escoger entre diferentes ámbitos, como el tecnológico, el literario, el fotográfico, el musical, el científico, las artes plásticas o el compromiso social, entre otros.

Por lo tanto, tal como se observa en los resultados del cuestionario y complementándolo con los resultados del Informe de Evaluación, no se está garantizando la conexión con los intereses de los estudiantes ya que no siempre pueden elegir el tema del proyecto que quieren desarrollar, limitándose la elección de los estudiantes.

Segundo, en cuanto al desarrollo de la creatividad, se pueden exponer diversas conclusiones. Por un lado, la mayoría de los docentes consideran que los ámbitos preestablecidos en el proyecto son los correctos para desarrollar la creatividad, a pesar de que reconocen que ellos mismos restringen los temas que se pueden desarrollar dentro del ámbito. Además, los docentes consideran que se siguen las fases del proceso creativo y perciben que el producto final lo define todo el equipo de trabajo y que es fruto del trabajo cooperativo. Sin embargo, se observan ciertas disconformidades en cuanto a la organización del proyecto, debido a que reportan falta de recursos (tiempo y espacios físicos), poca capacitación de los tutores en algunos ámbitos, así como también, mucho trabajo que acaba provocando un “estrés general” en el ambiente. Más aún, la mayoría de los docentes consideran que la distribución actual de las sesiones no es la mejor para fomentar la creatividad.

Por lo que se refiere al Informe Final de la Evaluación de Impacto de la experiencia piloto, se declara que en el trabajo por proyectos y muy especialmente en el caso de este proyecto, se han generado los espacios oportunos para la estimulación de las respuestas creativas de los alumnos y se han fomentado las habilidades cooperativas. Además, los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos que han medido

el crecimiento del pensamiento creativo de los alumnos, confirman que el trabajo en este proyecto estimula el desarrollo del pensamiento divergente, la construcción del pensamiento colectivo y la búsqueda de soluciones creativas.

Por lo tanto, los resultados del Informe Final de la Evaluación de Impacto de la experiencia piloto coinciden con los resultados obtenidos de los cuestionarios, al reportar los docentes que los ámbitos permiten desarrollar la creatividad, que durante el proyecto se siguen las fases del proceso creativo y que el producto final es fruto del trabajo cooperativo. Ahora bien, la dificultad se encuentra en la organización de las sesiones del proyecto y, en esta línea, algo semejante ocurre con los resultados de los focus group realizado a una muestra de docentes durante el 2016, 2017 y 2018. Durante esas evaluaciones, los docentes señalaron que era necesario asignar 2 tutores por ámbito para garantizar el buen funcionamiento del proyecto y que era necesario organizar encuentros entre profesores antes del proyecto para programar y después para evaluar (ver Anexo 4).

Finalmente, es importante señalar que la evaluación es un tema central en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que es uno de los principales factores que determinan cómo aprenden los estudiantes (Coll, Mauri & Rochera, 2012). Por lo tanto, en cuanto a la evaluación que se realiza de los proyectos, en general los docentes consideran que es una tarea bastante difícil debido a que es un proceso poco objetivo, forzado, poco claro y no tienen tiempo para reflexionar y evaluar todo el proceso. Además, concuerdan que esta dificultad depende bastante del ámbito en el que se evalúa, por lo que proponen diferenciar objetivos o criterios de evaluación específicos según el ámbito y otros criterios a nivel general para todos los ámbitos. Por su parte, en las valoraciones realizadas al proyecto los años 2016, 2017, 2018, se señalaban dificultades para hacer una evaluación rigurosa y consideraban que el sistema de evaluación no era el correcto ya que no era posible evaluar todos los ámbitos con las mismas competencias. Frente a esto, proponían mantener la competencia de autonomía e iniciativa personal y las competencias del trabajo cooperativo para todos los ámbitos, y luego cada ámbito debía valorar otra competencia según su propia temática (ver Anexo 4).

PARTE III. PROPUESTA DE MEJORA

1. Introducción

A partir de la demanda del Consejo de Dirección de Etapa, que solicitaban realizar una evaluación del proyecto desde las experiencias de los docentes, la propuesta de mejora está dirigida a introducir cambios en la implementación del proyecto en las próximas ediciones. Las propuestas de mejora están sustentadas en: (a) el análisis de las respuestas de los docentes en el cuestionario y las conclusiones descritas en el capítulo anterior, (b) la revisión teórica de los elementos centrales que deben ser incorporados en un proyecto para el desarrollo de la creatividad, (c) la jornada de devolución al Consejo de Dirección de Etapa y (d) las visitas realizadas a las diversas sesiones del proyecto en una de las escuelas de la corporación durante el curso académico 2018-19⁴. La propuesta incluye cambios menores que se planificaron para la edición del curso académico 2018-19 y cambios de mayor trascendencia que se planificaron para los cursos siguientes debido a la necesidad de una introducción progresiva de estos.

Para el desarrollo de las propuestas de mejora es importante señalar que se tomaron en consideración elementos claves del modelo de asesoramiento educacional constructivo de intervención psicopedagógico, que concibe el asesoramiento como un proceso de construcción conjunta alrededor de una tarea, situación o problema, y que implica al asesor y a un profesor o a un subsistema del centro (Lago & Onrubia, 2011; Solé & Martín, 2011). En primer lugar, la demanda del Consejo de Directores fue una condición indispensable y respondió a una necesidad del agente educativo. Además, luego de analizar la demanda, se definieron en conjunto los objetivos del proceso de evaluación y de asesoramiento. A continuación, el análisis de los resultados y las propuestas de mejora introducidas fueron revisadas y discutidas con el equipo del Área de Pedagogía e Innovación de la corporación en un comienzo y luego con el Consejo de Dirección de Etapa. Finalmente, se buscaron espacios de reflexión y de discusión con la directora de etapa y con los docentes de

⁴ Durante los meses de febrero, marzo y abril del año 2019, se asistió a las sesiones de primaria y secundaria en una de las escuelas de la corporación, con el objetivo de observar las sesiones de los diversos ámbitos del proyecto, la metodología utilizada y la experiencia de la directora de etapa, de los docentes y de los estudiantes.

la escuela visitada, para construir de manera conjunta los contenidos de mejora del planteamiento evaluativo del proyecto. Por lo tanto, las propuestas de mejora fueron construidas colaborativamente a partir de las mismas propuestas de los docentes y del Consejo de Directores, asumiendo estos un papel clave en el diseño de la propuesta y luego en el cómo se debían llevar a cabo.

2. Necesidades, Objetivos y Acciones del Plan de Mejora

En la Tabla 3 se presentan las necesidades detectadas durante el trabajo de campo, se explicitan los objetivos que se establecieron para resolver las necesidades detectadas y algunas acciones concretas de propuestas de mejora para desarrollar dichos objetivos. Como ya se expuso en la introducción, estas propuestas se han distribuido en dos momentos temporales: unas desarrolladas en el curso académico 2018-19 y otras más complejas previstas para el curso 2019-20.

Tabla 3.

Necesidades, objetivos de la propuesta de mejora y acciones vinculadas.

Necesidades detectadas	Objetivos de la propuesta	Acciones vinculadas al curso académico 2018-19	Acciones vinculadas al curso académico 2019-20
Significados no compartidos sobre los objetivos del proyecto.	Compartir el significado y los fundamentos teóricos del proyecto.	Formación a los tutores del proyecto.	Construir un documento marco del proyecto. Establecer acompañamiento a los docentes: - Incorporar una sesión sobre el proyecto en los Programas de Incorporación docente a la NEI. - En la capacitación de la corporación, incluir una formación para empoderarlos en el liderazgo de los diversos ámbitos.
Importancia de definir y consensuar la oferta de ámbitos a escoger.	Favorecer la planificación del proyecto.	Reunión con el Consejo de Dirección de Etapa: valoración de los ámbitos. Reunión del equipo de docentes en cada una de las escuelas: elección de los ámbitos ofertados del proyecto.	Explorar la posibilidad de incorporar algún otro ámbito. Secuenciar la oferta de ámbitos, atendiendo a los distintos niveles educativos.
Elección de los ámbitos y temas del proyecto según los propios intereses de los estudiantes.	Garantizar la autonomía del estudiante en la elección del ámbito y en el tema del proyecto que quiera desarrollar.	Reunión con el Consejo de Dirección: valoración de la asignación de ámbitos. Eliminación de una propuesta cerrada de los temas que se pueden trabajar en cada uno de los ámbitos.	Ídem Anticipación del momento de la elección del ámbito por parte de los estudiantes.
Insatisfacción por parte de los docentes en relación a la carga de trabajo.	Revisar propuestas organizativas en cuanto al trabajo docente.	Introducción de la docencia compartida. Participación externa de las familias, expertos y/o docentes de otros colegios de la red, como soporte al desarrollo del proyecto.	Ídem Valorar la temporalización de la implementación del proyecto.
Revisión de las competencias y del proceso de evaluación.	Modificar la evaluación según el ámbito y el nivel educativo de los estudiantes.	Diferenciar entre una evaluación general para todos los ámbitos y una específica para cada ámbito: - Para la evaluación general: revisión de las competencias que se evalúan. - Para la evaluación específica: reunión de tutores por ámbitos para la concreción de las competencias específicas de cada ámbito.	Ídem Para la evaluación general: - Ajustar las competencias y rúbricas de evaluación según la Orden de la Generalitat de Catalunya Para la evaluación específica: - En el caso de secundaria, los tutores y los estudiantes determinarán en conjunto la rúbrica y los criterios de evaluación de la competencia específica.

Compartir el significado y los fundamentos teóricos del proyecto.

De la lectura de cómo muchos docentes conciben el Proyecto, resulta indispensable volver a recordar los fundamentos teóricos y lo esencial que es el proyecto para la corporación: los objetivos, el rol que cumplen los tutores y la práctica de evaluación. Es fundamental destacar que un desarrollo profesional continuo refuerza a los docentes, generando confianza, creatividad y disfrute, ya que las redes que promueven el intercambio de experiencias e ideas creativas, ayudan a regenerar el compromiso de los docentes y a incrementar la calidad de la metodología pedagógica (Clouder, 2012). A partir de esta detección de necesidades, se planificaron acciones formativas diferenciadas para este curso académico y el próximo:

En relación al curso 2018-2019, se realizó una breve formación a los tutores por parte de los directores de etapa de cada centro, para compartir los resultados de los cuestionarios, las conclusiones del estudio y las acciones previstas para este curso académico. Así mismo, se revisaron los fundamentos teóricos del proyecto con el equipo docente y se analizaron los cambios previstos para el siguiente curso.

Por otra parte, con respecto al curso 2019-20, se establecerá un acompañamiento a los docentes en dos instancias. En primer lugar, en el diseño de los Programas de Incorporación de docentes a la etapa (que se realizan en el mes de abril) se incorporará una sesión sobre el proyecto para asegurar la transferencia a los nuevos docentes de la etapa. En segundo lugar, en la capacitación de la corporación durante el mes de julio, se incluirá una formación a los tutores con el objetivo de empoderarlos en el liderazgo de los diversos ámbitos del proyecto, debido a que ellos mismos experimentan una falta de conocimiento y apoyo para trabajar en los ámbitos de manera sistemática y responsable. La propuesta consiste en que estas sesiones se preparen en conjunto con docentes del proyecto, fomentando el aprendizaje colaborativo entre los docentes debido a la gran potencialidad que tiene para favorecer la innovación y las mejoras de las prácticas educativas. La formación profesional docente se puede sustentar en que: (a) los profesores pueden aprender al momento de enseñar *-aprender-* y (b) pueden aprender gracias a la colaboración entre ellos ya que las relaciones entre colegas son una fuente rica de aprendizaje. Esto último supondría una construcción del conocimiento mediante la interacción entre personas que comparten un status o características similares

(Durán & Miquel, 2003). A su vez, con el fin de promover un mayor impacto y mejorar la satisfacción del docente con su práctica profesional, la experiencia de desarrollo profesional debe incidir en la identidad profesional que caracteriza a un docente en relación con su rol, sus concepciones, sus procedimientos y estrategias, y sus sentimientos de auto-eficacia y auto-concepto. Mas aún, se ha evidenciado que estas experiencias de cambio en la identidad docente, obtienen más fuerza cuando se desarrollan en el seno de comunidades de aprendizaje constituidas en la misma escuela, donde todas las instancias y miembros están comprometidos con la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades (Coll, 2004; Liesa, Castelló & Becerril, 2018).

Considerando que los profesores no tienen mucha claridad sobre la organización/planificación del proyecto y de que no existe un documento con toda la información del proyecto, se construirá un documento marco del Proyecto, el cual recogerá las características y fundamentos teóricos del proyecto, el programa de organización de las sesiones, la metodología y los criterios e instrumentos de evaluación.

Favorecer la planificación del proyecto.

A partir de los resultados del cuestionario, se observó que es importante definir y consensuar la oferta de ámbitos que escogen los estudiantes ya que ayuda en la planificación del proyecto. Por lo tanto, de esta necesidad detectada se derivaron dos acciones concretas:

En cuanto al curso 2018-19, se realizó una reunión con el Consejo de Dirección de Etapa para valorar los ámbitos existentes. Como resultado de esta reunión, el ámbito *Fablabs* dejó de ser un ámbito ya que se utilizará como una herramienta para cualquier otro ámbito. Así mismo, *Makey-makey*, *Scratch* y Robots LEGO quedaron integrados en el ámbito tecnológico. Posteriormente, se realizó una reunión del equipo docente de cada escuela para escoger los ámbitos ofertados del proyecto. Es importante señalar que la oferta final que cada colegio realizó de los ámbitos, quedó determinada por la cantidad de tutores que disponían en la escuela y de sus habilidades. Sin embargo, se resguardó que los ámbitos fueran lo suficientemente generales para abarcar el máximo posible de las propuestas de temas de los estudiantes y, a su vez, se garantizara la co-docencia.

Por lo que se refiere al curso académico 2019-20, se explorará la incorporación de otros ámbitos que estimulen la creatividad y surjan de los intereses de los mismos estudiantes, como por ejemplo, cinematográfico-periodístico, diseño y deportivo. Además, se evaluará secuenciar la oferta de ámbitos atendiendo a los niveles de primaria y secundaria, para que la propuesta del proyecto sea atractiva y estimulante para los estudiantes a lo largo de los 4 años de la etapa: por ejemplo, ámbitos diferenciados para cada nivel educativo.

Garantizar la autonomía del estudiante en la elección del ámbito y en el tema del proyecto que quiera desarrollar.

Es importante velar para que los estudiantes puedan elegir los ámbitos y temas específicos que quieran desarrollar, ya que permite una mayor conexión con sus propios intereses, lo que a su vez, genera una mayor motivación e involucramiento en el desarrollo del proyecto. Recordemos que en el proyecto es el alumno quien debe elegir el reto y la forma de darle respuesta, agrupándose por ámbitos de interés con sus compañeros con el objetivo de hacer una creación colectiva. Por lo tanto, la metodología de trabajo busca fomentar el interés de sus estudiantes al dar un espacio de posibilidades amplias a través de las cuales los alumnos pueden escoger entre diferentes ámbitos y temas.

De ahí que para el curso 2018-19, se realizó una reunión con el Consejo de Directores de la Etapa para valorar la asignación de los estudiantes a los diversos ámbitos. Se decidió que los alumnos deben quedar en las opciones que ellos escogen y que pueden repetir ámbitos de los años anteriores, si ellos quieren, pero no el tema del proyecto. A su vez, en cada uno de los centros, se veló para que los estudiantes quedaran en los ámbitos escogidos y luego, la distribución de los docentes se organizó según la cantidad de estudiantes por ámbitos. Además, los tutores de cada ámbito no podían tener previamente establecido temas para los proyectos, pero sí podían entregar ejemplos para ayudar a los estudiantes. Se insistió que el rol del docente era el de acompañar y guiar al equipo de estudiantes, respetando el tema elegido y las fases del proceso creativo.

Por otro lado, para el curso 2019-20, se cambiará la planificación de las sesiones del proyecto al anticipar el momento de la elección del ámbito. Los estudiantes elegirán el ámbito de su proyecto en el trimestre anterior, es decir, se realizará la primera sesión del proyecto antes de que finalice el primer trimestre del curso académico. Además se propone, que durante la primera sesión, se debe ayudar a los estudiantes a identificar las oportunidades y recursos para aprender, así como también, trabajar con ellos en sus intereses: reflexionando en torno a ellos para elaborarlos y reconstruirlos. La modificación en las sesiones permitiría garantizar la autonomía de los estudiantes en la elección del ámbito y del tema, ya que los docentes tendrán más tiempo para prepararse en el ámbito que deberán tutorizar, claridad en cual será su grupo de estudiantes, investigar en los diversos temas, podrán llevar propuestas y solicitar ayuda a expertos (familias, docentes). En este sentido, los profesores podrán cumplir con este cambio de rol o nueva mirada que busca la incorporación en sus docentes de guía/tutor para los equipos de estudiantes.: “el educador debe acompañar la curiosidad del alumno; su tarea es la de ayudar a encontrar el camino, descubrir los recursos propios y ajenos para hacer posible el proyecto (...) hacer buenas preguntas y hacer que se las hagan también los alumnos, en vez de darles todas las respuestas”.

Revisar propuestas organizativas en cuanto al trabajo docente.

Debido a los costes de tiempo y al estrés general que provoca en los docentes el desarrollo del proyecto, se establecieron soluciones organizativas que buscan mejorar la vivencia del proyecto por parte del profesorado, las cuales se diferenciaron según el curso académico:

En cuanto al curso 2018-19, se implementó la docencia compartida cuando el grupo de estudiantes era superior a 15 y cada escuela determinó si se recibía la ayuda de otro profesor para liderar conjuntamente el ámbito o que los profesores especialistas fueran también tutores en el proyecto. A su vez, se fomentó la participación externa de las familias, expertos y/o docentes de otros colegios de la red como soporte al desarrollo del proyecto. Para llevarlo a cabo, se destinaron recursos específicos para cada ámbito de modo que realizaron una charla con un externo o realizaron una salida extra-programática, lo que permitió a los docentes que no se sentían capacitados en ciertos temas recibir ayuda.

Por lo que se refiere al curso académico 2019-20, se mantendrá la implementación de la docencia compartida pero tendrán más tiempo para organizarla ya que, los estudiantes al elegir los ámbitos en el trimestre anterior, les permitirá a los profesores organizarse y distribuirse en los diversos ámbitos con anticipación. Además, se valorará la temporalización de la implementación del proyecto ya que deben reflexionar cuál es el mejor trimestre para desarrollar el proyecto, atendiendo a que en secundaria señalan cierto estrés de notas que afecta al proyecto.

Modificar la evaluación según el ámbito y el nivel educativo de los estudiantes.

Debido a las dificultades que señalan los docentes para realizar la evaluación y de la existencia de competencias que se evalúan y que no se ajustan a algunos ámbitos, se modifica la evaluación de los proyectos según el ámbito y nivel educativo.

En relación al curso 2018-19, se diferenció entre una evaluación general que es común para todos los ámbitos y una evaluación específica para cada ámbito. En cuanto a la evaluación general, se mantuvo la evaluación de las competencias de aprender a aprender (habilidades para el trabajo cooperativo) y autonomía, iniciativa personal y emprendedora (autoconocimiento e iniciativa). Sin embargo, no se evaluó la competencia cultural y artística debido a la dificultad de los docentes para evaluarla en todos los ámbitos. En cuanto a la evaluación específica por cada ámbito, se realizó una reunión de tutores por ámbito para determinar la competencia específica a evaluar, adaptándose en función de los contenidos o competencias trabajadas. Por otra parte, debido a la importancia que se le entregaba a la muestra final del proyecto, lo que provocaba muchas veces descuido al proceso que llevan a cabo los estudiantes, se añadió en la muestra final la presentación del proceso realizado (*making of*). Es decir, durante la muestra final a los miembros de la comunidad, los estudiantes no solo presentaron el producto final del proyecto sino que también los estudiantes realizaron un *making of*, dando a conocer el proceso de aprendizaje vivido a lo largo de todas las fases del proceso creativo.

Ahora bien, para el curso 2019-20, se mantendrá la diferenciación entre una evaluación general que es común para todos los ámbitos y una evaluación específica para cada ámbito. Sin embargo, en relación a la

general, se deben ajustar las competencias y las rúbricas de evaluación según la Orden de la Generalitat de Catalunya, que solicita evaluar el grado de consecución de las competencias básicas propias de cada ámbito agrupadas en dimensiones (Ordre ENS/164/2016 para educación primaria y Ordre ENS/108/2018 para educación secundaria). En cuanto a la evaluación específica, se mantendrá la reunión de tutores por ámbito para determinar la competencia específica que se evaluará en cada ámbito. A su vez, se propone entregar a los tutores las competencias básicas de los ámbitos del currículum que están relacionadas con el emprendimiento en primaria, para que las puedan utilizar a modo de ejemplo⁵. En el caso de la evaluación específica de secundaria, los tutores y los estudiantes determinarán en conjunto la rúbrica y los criterios de evaluación de la competencia que se evaluará. Esto permitirá fomentar la autonomía, participación y corresponsabilidad de los alumnos de secundaria; factores claves que se esperan de un estudiante de secundaria.

3. Propuestas de Mejora del Planteamiento Evaluativo para el curso 2019-20

Para comenzar, es importante señalar que las propuestas de mejora del planteamiento evaluativo del proyecto para el curso 2019-20, se ha realizado en diversos niveles de concreción. En primer lugar, en relación a la evaluación general para todos los ámbitos, se ofrece un marco de referencia donde se ha vinculado los objetivos del proyecto con los ámbitos y dimensiones competenciales del currículum de cada etapa. Tal como se observa en la Tabla 4, según los objetivos del proyecto, la Orden ENS/164/2016 y el Decreto 119/2015, se propone evaluar para educación primaria el grado de consecución de las competencias básicas propias del ámbito de aprender a aprender y del ámbito de autonomía, iniciativa personal y emprendimiento. A su vez, dado que la Orden ENS/108/2018 y el Decreto 187/2015 de educación secundaria obligatoria determinan que las competencias básicas del ámbito personal y social se deben considerar como una continuación de las competencias de los ámbitos de aprender a aprender y del ámbito

⁵ Para una mayor información revisar

<http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/emprenedoriaprimaria/capacitatscompetencies/>

de autonomía, iniciativa personal y emprendimiento de primaria, correspondería evaluar en educación secundaria la consecución de las competencias básicas del ámbito personal y social.

Tabla 4.

Propuesta de las competencias a evaluar para todos los ámbitos del proyecto, según nivel educativo.

Objetivos Proyecto	Nivel educativo	Competencias básicas del ámbito	Dimensión	Competencia
Potenciar la creatividad.	Primaria	Autonomía, iniciativa personal y emprendimiento	Autoconcepto	Adquirir confianza y seguridad en uno mismo.
Permitir que el alumno proponga y elija un proyecto.			Creación y realización de proyectos individuales y colectivos	Plantear y materializar proyectos personales.
Dar espacio para desarrollar la actitud emprendedora de los alumnos.				Implicarse activamente en la realización de proyectos colectivos.
Favorecer que el alumno elija la inteligencia/talento donde se sienta más cómodo.			Aprender a aprender	Aprendizaje en grupo
Compartir un proyecto con compañeros de otro curso.	Secundaria	Personal y social	Autoconocimiento	Tomar conciencia de uno mismo e implicarse en el proceso de crecimiento personal.
Desarrollar contenidos no curriculares vinculados a los intereses y contextos de los estudiantes.			Aprender a aprender	Conocer y poner en práctica estrategias y hábitos que intervienen en el propio aprendizaje.
Promover una creación colectiva donde todos aporten lo mejor de sí mismo.			Participación	Desarrollar habilidades y actitudes que permitan afrontar los retos del aprendizaje a lo largo de la vida.
Crear un espacio que permita desarrollar el proyecto vital del alumno.				Participar en el aula, en el centro y en el entorno de manera reflexiva y responsable.
Canalizar la colaboración de algún padre/madre con un talento especial.				

Luego, siendo respetuosos con el modelo colaborativo, este marco de referencia fue entregado a la Directora de Etapa de la escuela visitada para que fuera consensuado con el Consejo de Dirección de Etapa y el equipo de tutores. A continuación, se deberán elaborar las diversas rúbricas de evaluación para primaria y secundaria según las competencias definidas. Es importante que cuando estén definidas las competencias, los tutores compartan los objetivos y contenidos de evaluación con los estudiantes, revisando los criterios conjuntamente e identificando las exigencias previsibles y las condiciones de desarrollo de las tareas.

En segundo lugar, se propone que cada tutor pueda tener una hoja de evaluación que le permita realizar un seguimiento de cada uno de sus estudiantes a lo largo del proyecto. Esta hoja le permitirá al docente tener una mayor claridad del proceso evaluativo, a partir de los indicadores de evaluación para cada una de las competencias, y le permitirá reflexionar y evaluar el proceso grupal e individual de cada uno de sus estudiantes. Mas aún, tal como lo señalan los autores Coll, Mauri & Rochera (2012), el docente debe favorecer que el alumno comprenda los resultados de su aprendizaje y su relación con el proceso seguido, proporcionando un feedback centrado en el proceso y basado en la ayuda. Así se espera que el estudiante le dé significado al resultado de aprendizaje, tome conciencia y decida posteriormente cambios y mejoras para su propia actividad. Por lo tanto, el docente debe proporcionar momentos de feedback con sus estudiantes y además entregar oportunidades para mejorar los conocimientos y aspectos necesarios según los resultados de la evaluación. En la Tabla 5, se presenta un ejemplo de dicha hoja de evaluación para la etapa primaria.

Tabla 5.

Ejemplo de hoja de evaluación para realizar seguimiento de cada estudiante (primaria).

		Competencias	Indicadores	Estudiantes			
				A	B	C	...
Evaluación general	Adquirir confianza y seguridad en uno mismo.	Expresa su opinión.					
		Asume tareas con buena predisposición.					
		Es capaz de superar las dificultades o errores.					
		Identifica y regula sus emociones.					
	Plantear y materializar proyectos personales.	Se propone metas alcanzables.					
		Lleva a cabo con constancia y diligencia las diferentes tareas planificadas.					
		Tiene en cuenta en los proyectos personales las posibles consecuencias para los demás.					
		Se plantea proyectos personales de los que se deriven beneficios comunitarios.					
	Implicarse activamente en la realización de proyectos colectivos.	Busca soluciones ante las posibles dificultades.					
		Propone metas para los proyectos colectivos.					
		Promueve proyectos colectivos de los que se deriven beneficios comunitarios.					
		Hace propuestas para la planificación de las diferentes tareas.					
	Utilizar la interacción y las técnicas de aprendizaje en grupo.	Cumple las funciones y tareas asignadas con constancia y diligencia.					
		Cumple los plazos fijados.					
		Busca soluciones a los problemas vinculados al proyecto.					
		Expresa de manera razonada las coincidencias y divergencias que tiene con respecto a las ideas, criterios y propuestas de los demás.					
	Escucha las ideas, criterios, propuestas y dudas de los demás.						
	Propone objetivos de grupo alcanzables a largo plazo.						
	Asocia los roles del trabajo en grupo con las características de los diferentes miembros.						
	Participa activamente en la elaboración cooperativa de las propuestas del trabajo grupal.						
	Autoevalúa la actividad y los aprendizajes adquiridos en el trabajo grupal.						
	Decide iniciar tareas nuevas necesarias para alcanzar los objetivos compartidos.						

Frecuencia observada			
Casi nunca	Alguna vez	A menudo	Muy a menudo
1	2	3	4

Para finalizar, se propone orientar a los docentes cuándo y cómo deben realizar la evaluación de cada una de las competencias. Tal como se observa en la Tabla 6, a modo de ejemplo, se especifica en qué sesiones los estudiantes deben realizar las autoevaluaciones grupales, individuales y la coevaluación. Es importante

implicar al estudiante en estas mismas tareas, a través de situaciones donde deba autocorregirse y autocalificarse, ya que de esta manera se consigue corresponsabilizar al alumno para que pueda identificar las variables que conllevan los procesos de corrección y calificación. Cada una de estas rúbricas debe estar presente en el diario de sesiones de estudiante, actualizadas según las competencias a evaluar.

Tabla 6.

Sesiones de autoevaluación grupal, autoevaluación individual y coevaluación (ejemplo para primaria).

	Sesión 4	Sesión 6	Sesión 7	Semana intensiva	Evaluación final
Competencia a evaluar	Plantear y materializar proyectos personales.	Utilizar la interacción y las técnicas de aprendizaje en grupo.	Adquirir confianza y seguridad en uno mismo.	Implicarse activamente en la realización de proyectos colectivos.	Todas
Nota	Nota individual	Nota equipo	Nota individual	Nota individual	Nota equipo
Formato	Autoevaluación	Autoevaluación grupal	Autoevaluación	Coevaluación	Evaluación docente

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

El objetivo del trabajo de campo consistió en analizar el proyecto a partir de las percepciones del profesorado implicado, ya que el Consejo de Dirección de Etapa solicitaba realizar una evaluación del proyecto mediante la percepción de los docentes de todas las escuelas, con el propósito de recoger sus experiencias y necesidades.

Diversas investigaciones coinciden en señalar que uno de los principales factores para lograr el éxito en la implementación de los programas de innovación es la percepción que los docentes tiene sobre aquellos programas (Díaz, Solar, Soto & Conejeros, 2015). Advierten que para lograr un cambio educativo en la escuela, es necesario que toda la comunidad educativa, y en especial el cuerpo docente, tenga una visión y una actitud positiva acerca del programa. Los docentes tienen un rol protagónico en la configuración de las experiencias de aprendizaje de los alumnos y las percepciones que tienen proporcionan información importante acerca de cómo se inserta la investigación y la innovación en los establecimientos educacionales (las fortalezas y debilidades). No obstante, los profesores no son los únicos responsables de los resultados y de la calidad de los programas de innovación, así como tampoco pueden asumir el desafío de los cambios en forma aislada e individual.

Dicho lo anterior, se considera indispensable que en una próxima evaluación del proyecto se tomen en cuenta a otros actores de la comunidad educativa. Es decir, para realizar una evaluación de los resultados y de la calidad del proyecto, es necesario incluir a todos los actores implicados en el programa: a los directores del programa, los estudiantes y a los padres. Mas aún, a pesar de que se incluyeron algunas comparaciones con otros instrumentos de evaluación en las conclusiones del trabajo (Informe Final de la Evaluación de Impacto de la experiencia piloto y los focus group docente), es esencial utilizar otros instrumentos para realizar una evaluación completa del programa, como por ejemplo: entrevistas semiestructuradas, focus group y observación de las prácticas concretas que se desarrollan a nivel aula.

Por otro lado, una limitación en la recogida de datos fue la elección de la escala tipo Likert de 5 puntos. Los docentes, al tener 5 opciones, en la mayoría de los casos eligieron la alternativa 3 (*neutral/indecisa*) para posiblemente no tener que manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con algunas de las afirmaciones. Debido a esto, para futuras evaluaciones se encuentra pertinente utilizar otro tipo de escalas que considere los sesgos de tendencia central y de deseabilidad social.

Finalmente, en cuanto a la propuesta de mejora, es necesario realizar una evaluación de las acciones concretas vinculados a los cursos académicos 2018-19 y 2019-20, para constatar si los objetivos que se establecieron resolvieron las necesidades detectadas en el trabajo de campo.

REFERENCIAS

- Coll, C. (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. Conferencia presentada en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos horizontes en Psicología de la Educación, Almería, España, marzo-abril de 2004.
- Coll, C., Mauri, T. & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (1), 49-59.
- Consejo de la Unión Europea. (2010). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Diario Oficial de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 16 (2010), 435-445.
- Clouder, C. (coord.) (2012). ¡Buenos días creatividad!. Hacia una educación que despierte la capacidad de crear. Santander: Fundación Botín (ED).
- DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya*. 6900 (2015).
- DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. *Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya*. 6945 (2015).
- Departament d'Ensenyament. (2018a). Competències bàsiques de l'àmbit personal i social. Direcció General d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competenci-es-basiques/eso/eso-ambit-personal-social.pdf>
- Departament d'Ensenyament. (2018b). El currículum competencial a l'aula. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/orientacions/20180302ProgramacionsESO.pdf>

Departament d'Ensenyament. (s.f.) Emprenedoria a l'Educació Infantil i Primària. Direcció General d'Educació Infantil i Primària. Recuperado de

http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0032/03254e2d-e622-4921-998d-943287d41ae6/dossier_emprenedoria_infantil_primaria.pdf

Díaz Larenas, C., Solar, M. I., Soto Hernández, V., & Conejeros Solar, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(2), 1-30. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/html/447/44738605009/>

Durán, D., & Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 73-76.

Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo* (No. L1546). Barcelona: Paidós.

Gervilla, A. (2003) *Creatividad aplicada*. Una apuesta de futuro. Tomo I. Madrid: Editorial Dykinson.

Holz, V. V. (2001). I Congrés de Creativitat i Societat. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (9), 195-199.

IDEO (2013) Design Thinking for Educators. Recuperado de <https://designthinkingforeducators.com/>

Kaufman, J. & Sternberg, R. (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.

Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín, & J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-32). Barcelona. Graó.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Boletín oficial del Estado Español. 106 § 7899 (2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado Español. 295 § 12886 (2013).

Liesa, E., Castelló, M., & Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 15-29.

- López Martínez, O. (2008). Enseñar creatividad. El espacio educativo. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy, (35).
- López, A. T., & González, L. M. (2016). Taxonomías sobre creatividad. *Revista de Psicología*, 34(1), 147-183.
- Marina, J.A. (Coord.) (2014) Creativitat en l'educació, educació de la creativitat. Claus per fer de la creativitat un hàbit. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu (ED).
- Mauri, T. & Rochera, MJ. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.). Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria. Barcelona: Graó.
- Meijer, P.C. & Oosterheert, I.E. (2018). Student teachers' identity development in relation to "teaching for creativity". In Schutz, P., Hong, J., Cross Francis, D. (eds.) *Research on Teacher Identity* (pp. 121-130). Springer, Cham.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de educación*, 52(1), 149-178.
- OECD (2017). The principles of learning to design learning environments. In *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments* (chapter 1, pp. 21-40). Paris: OECD Publishing.
- ORDRE ENS/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'Educació Primària. Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya. 7148 (2016).
- ORDRE ENS/108/2018, de 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'Educació Secundària Obligatòria. Diari Oficial de La Generalitat de Catalunya. 7659 (2018).
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. John Wiley & Sons.
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Solé, I. & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín, & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.

Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood (Trad. M.E. Sharpe, Inc.). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97. (Obra original publicada en 1967)